

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP**  
**MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Ahmet AKKAYA**

**DOKTORA TEZİ**

**KIRŞEHİR-2023**



©2023-Ahmet AKKAYA

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP**  
**MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**EVALUATION OF THE LIFE SCIENCE LESSON**  
**CURRICULUM ACCORDING TO THE CIPP MODEL**

**Hazırlayan**

**Ahmet AKKAYA**

**DOKTORA TEZİ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

**KIRŞEHİR-2023**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Ahmet AKKAYA tarafından hazırlanan “*Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi*” adlı tez çalışması 20/02/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman .....(İmza)

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Başkan.....(İmza)

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Okan KUZU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2023

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

..../..../2023

Ahmet AKKAYA

İmza

## ÖZET

# HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

## DOKTORA TEZİ

Hazırlayan: Ahmet AKKAYA

Danışman: Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

2023 – (XXI+264)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Prof. Dr. Sedat YÜKSEL

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Doç. Dr. Okan KUZU

Bu araştırma, 2018 yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirilmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma hem nicel hem de nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı karma yöntem çalışmasıdır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda genel tarama deseni, nitel boyutunda ise durum çalışması yöntemlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Nevşehir ili genelindeki 318 sınıf öğretmeni ile 534 öğrenciden elde edilmiştir. Görüşme verileri Nevşehir ili Kozaklı ilçesinde görev yapan 22 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Gözlemler Nevşehir ili Kozaklı ilçesindeki 4 farklı okuldaki 4 farklı 3. sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi kapsamında 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Pasifik Yayınlarına ait Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin programa ilişkin görüş düzeylerini belirlemek amacıyla Hayat Bilgisi Öğretim Programını CIPP Modeline Göre Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen 36 maddelik 4 faktörlü ölçeğin güvenirliği 0,969 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin genel başarı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen 45 maddelik başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,918 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiştir. Bütün nicel ve nitel veriler 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının 2. döneminde toplanmıştır. Ölçek ile elde edilen verilerin analizi SPSS 23 programı aracılığı ile t-testi, ANOVA testi ve basıklık-çarpıklık değerleri hesaplanarak yapılmıştır. Başarı testi ile elde edilen verilerin analizi Excel programı aracılığıyla öğrencilerin testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapma değeri ile

maksimum ve minimum puanlar hesaplanarak yapılmıştır. Görüşme formu ile toplanan verilerin analizinde, nitel veri analiz yöntemlerinden birisi olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılandırılmış gözlem formu ile elde edilen verilerin analizinde, gözlem formunda yer alan her bir öğretmen davranışı için gözlem formundaki derecelendirmeye göre frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ele alınan dokümanların incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, toplanan veriler doğrultusunda programın bağlam ve ürün boyutlarının kısmen yeterli olduğu, girdi boyutunun yetersiz olduğu ve süreç boyutunun ise yeterli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Program genel olarak değerlendirildiğinde, Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programının kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışma ile elde edilen nitel ve nicel verilerin birbiri ile örtüştüğü ve birbirlerini önemli ölçüde desteklediği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Hayat Bilgisi, CIPP Modeli, İlkokul 3. Sınıf, Karma Yöntem, Program Değerlendirme.



## **ABSTRACT**

### **EVALUATION OF THE LIFE SCIENCE LESSON CURRICULUM ACCORDING TO THE CIPP MODEL**

**Ph. D. Thesis**

**Preparer: Ahmet AKKAYA**

**Advisor : Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

**2023 – (XXI+264)**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences**

**Department Of Education Sciences**

**Educational Programs and Instruction Science**

**Jury**

**Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

**Prof. Dr. Sedat YÜKSEL**

**Assoc. Prof. Dr. Menderes ÜNAL**

**Assoc. Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI**

**Assoc. Prof. Dr. Okan KUZU**

This research has been carried out in order to evaluate the Life Science Class of 3rd Grade Curriculum, which was updated in 2018, according to the CIPP model. This research is a mixed method study in which both quantitative and qualitative research methods and techniques are used. Convergent parallel pattern, one of the mixed method patterns, has been used in the research. General screening pattern has been used in the quantitative dimension of the research, and the holistic single case pattern, which is one of the case study methods, has been used in the qualitative dimension. The quantitative data of the study were obtained from 318 classroom teachers and 534 students in Nevşehir province. Interview data were collected from 22 classroom teachers working in Kozaklı district of Nevşehir province. Observations were carried out in 4 different 3rd grade classes in 4 different schools in Kozaklı, Nevşehir. Within the scope of the document analysis, Life Science Curriculum in 2018 and the Life Science coursebook of 3rd grades by Pacific Publications were examined. In the quantitative dimension of the research, an evaluation scale was developed According to the CIPP Model of the Life Science Curriculum in order to determine the teachers' level of view about the curriculum. The reliability of the scale with 36-item and 4-factor was calculated and found to be 0.969. The KR-20 reliability coefficient of the 45-item achievement test, which was developed to determine the general achievement levels of the students in the quantitative dimension of the research, was calculated and found to be 0.918. A semi-structured interview form and a structured observation form were developed to collect data for the qualitative dimension of the research. All quantitative and qualitative data were collected in the 2nd semester of the 2021-2022 academic year. The analysis of the data obtained through the scale was done by using the t-test,

ANOVA test and calculating the kurtosis-skewness values by means of the SPSS 23 program. The analysis of the data obtained through the achievement test was made by calculating the arithmetic mean of the students' test scores, the standard deviation value, and the maximum and minimum scores through the Excel program. In the analysis of the data collected by the interview form, the descriptive analysis method, which is one of the qualitative data analysis methods, has been used. In the analysis of the data obtained through the structured observation form within the scope of the research, frequency, percentage and arithmetic mean values were calculated and found, based on the rating in the observation form for each teacher behaviour in the form. Content analysis technique was used in the examination of the documents within the scope of this research. As a result of the research, it has been concluded that the context and product dimensions of the program were partially sufficient, the input dimension was insufficient, and the process dimension was sufficient in line with the collected data. When the program is evaluated in general, it can be said that the Life Science Course 3rd Grade Curriculum is partially sufficient. In addition, it can be stated that the qualitative and quantitative data acquired in this study overlap and support each other significantly.

**Keywords:** Life Science, CIPP Model, Primary School 3rd Grade, Mixed Method, Curriculum Evaluation.



## ÖN SÖZ

Yaşadığımız dünya, canlıların en gelişmiş olan milyarlarca insana ev sahipliği yapmaktadır. Teknolojinin baş döndürücü hızla arttığı, değişim ve gelişmelerin takip edilmekte zorlanıldığı bu çağ, hiç şüphesiz üzerinde yaşayan milyarlarca insana, yaşamlarını devam ettirebilmeleri, yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri için bazı misyonlar yüklemektedir. Böylesi bir ortam ve durumda, insanların temel yaşam becerilerini edinmiş ve yaşadığı toplumun değerlerini özümsemiş olması bir zorunluluk haline gelmiştir.

Temel yaşam becerilerinin kazanılmaya ve aslında toplumun aynası olan kök değerlerin benimsenmeye başlaması informal olarak ailede ve çevrede başlasa da, bunun formal olarak başladığı yer okullardır. Temel yaşam becerileri ve değerlerin bir disiplin çerçevesinde verildiği ilk formal eğitim kurumlarının ilkokullar, ilkokullarda bu misyonu üstlenen dersin ise Hayat Bilgisi dersleri olduğu söylenebilir.

Bu araştırma ile Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın çok boyutlu, kapsamlı ve derinlemesine değerlendirilmesine imkân sağlayan CIPP modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda yapılacak olan bir değerlendirme ile ilkokullardaki hayat bilgisi dersine farklı bir bakış açısı getirileceği, programın kalitesinin ve performansının daha da artırılacağı düşünülmektedir. Ortaya çıkacak sonuçların hem program hazırlayıcılara, hem uygulayıcı olan öğretmenlere, hem de farklı araştırmacılara yol göstereceği ve ilham kaynağı olacağı öngörülmektedir. Ayrıca Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın böylesine derinlemesine ve çok yönlü bir anlayış ile değerlendirildiği bu çalışmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Beş temel bölümden oluşan bu araştırmanın ilk bölümünde araştırmanın problemi ile alt problemleri, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, sayıtlılar, sınırlılıklar açıklanmış ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal ve kavramsal çerçeve ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi alt başlıklarıyla araştırmanın yöntemi belirtilmiştir. Dördüncü bölümde problem ve alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiş olup beşinci bölümde sonuç, tartışma ve öneriler kısmı ile çalışma sonlandırılmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkma sürecinde ve lisansüstü eğitimim boyunca, bilgi ve deneyimleriyle sürekli bana yol gösteren, değerli vaktini bana ayıran, hiçbir yardım ve desteğini esirgemeyen, fikirleri ve yaşam felsefesiyle hayatıma yön vereceğini düşündüğüm

saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN'a sonsuz saygı, sevgi ve en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez izleme komitesinde yer alarak beni onurlandıran, değerli bilgileri, görüşleri ve önerileri ile tez çalışmamın her aşamasında beni destekleyen kıymetli hocalarım Doç. Dr. Menderes ÜNAL ile Doç. Dr. Okan KUZU'ya minnettarım. Ayrıca, tez savunma jürisinde yer alarak öneri ve değerlendirmeleriyle tezimi daha da geliştirmeme imkân sağlayan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Sedat YÜKSEL ve Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamı hazırlarken çok değerli görüşleri ile çalışmama katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR'e, Doç. Dr. Vedat AKTEPE'ye, Dr. Öğretim Üyesi Alper Murat ÖZDEMİR'e; çok değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Öğr. Gör. Lokman ÇAVDAR'a, Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN'a, Dr. Anıl Kadir ERANIL'a, Murat ÇOKYAMAN'a ve Yasemin ÇİÇEK'e; kıymetli kardeşim ve meslektaşım Şükran AKKAYA'ya katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Şükranların ve teşekkürlerin en büyüğünü hak ettiğini düşündüğüm, her zaman ve her yerde anlayış, destek ve fedakârlığını esirgemeyen eşim Hülya'ya, oğullarım Yusuf Enes ve Mehmet Akif'e sevgilerimi gönderiyorum.

Kırşehir-2023

Ahmet AKKAYA

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xxi
<b>BÖLÜM I .....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI .....</b>	<b>6</b>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....</b>	<b>7</b>
<b>1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....</b>	<b>7</b>
<b>1.5. SAYILTILAR .....</b>	<b>8</b>
<b>1.6. TANIMLAR.....</b>	<b>8</b>
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>10</b>
<b>2. KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. HAYAT BİLGİSİ DERSİ .....</b>	<b>10</b>
2.1.1. Hayat Bilgisi Dersine Genel Bakış.....	10
2.1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi .....	12
<b>2.2. İLKOKUL PROGRAMLARI ve HAYAT BİLGİSİ DERSİ .....</b>	<b>14</b>
2.2.1. 1924 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	14
2.2.2. 1926 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	16

2.2.3. 1936 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	17
2.2.4. 1948 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	19
2.2.5. 1968 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi.....	21
2.2.6. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.....	22
2.2.7. 2005-2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı .....	24
2.2.8. 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.....	27
2.2.9. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı.....	31
<b>2.3. PROGRAM DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>36</b>
2.3.1. Eğitimde Program Değerlendirme .....	36
2.3.2. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri .....	39
<b>2.4. STUFFLEBEAM'IN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN (CIPP) MODELİ.....</b>	<b>46</b>
2.4.1. Bağlam Değerlendirmesi.....	50
2.4.2. Girdi Değerlendirmesi.....	51
2.4.3. Süreç Değerlendirmesi .....	52
2.4.4. Ürün Değerlendirmesi .....	52
<b>2.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....</b>	<b>56</b>
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	56
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	61
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>64</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ / ÇALIŞMA GRUBU.....</b>	<b>65</b>
3.2.1. Nicel Boyutu İçin Evren ve Örneklem.....	65
3.2.2. Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu.....	70
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>73</b>
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	73

3.3.1.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği .....	73
3.3.1.2. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Başarı Testi .....	92
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları .....	95
3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu .....	96
3.3.2.2. Yapılandırılmış Gözlem Formu .....	97
3.3.2.3. Doküman Analizi Kontrol Formu .....	98
<b>3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI .....</b>	<b>99</b>
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....</b>	<b>101</b>
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	101
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	104
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>107</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>107</b>
<b>4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>107</b>
4.1.1. Programın Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmenlerin Puan Dağılımına İlişkin Bulgular .....	107
4.1.2. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular .....	111
4.1.2.1. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	111
4.1.2.2. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	112
4.1.2.3. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	112
4.1.2.4. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	113
4.1.2.5. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	114

4.1.3. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	115
4.1.3.1. Görüşme Formunun 1. Sorusuna İlişkin Bulgular .....	115
4.1.3.2. Görüşme Formunun 2. Sorusuna İlişkin Bulgular .....	118
<b>4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>120</b>
4.2.1. Girdi Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmenlerin Görüş Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	120
4.2.2. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular .....	123
4.2.2.1. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	123
4.2.2.2. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	124
4.2.2.3. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	124
4.2.2.4. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	125
4.2.2.5. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	126
4.2.3. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	126
4.2.3.1. Görüşme Formunun 3. Sorusuna İlişkin Bulgular .....	126
4.2.3.2. Görüşme Formunun 4. Sorusuna İlişkin Bulgular .....	129
4.2.3.3. Görüşme Formunun 5. Sorusuna İlişkin Bulgular .....	133
4.2.3.4. Görüşme Formunun 6. Sorusuna İlişkin Bulgular .....	135
4.2.4. Girdi Boyutuna Yönelik Yapılan Doküman Analizine İlişkin Bulgular .....	138
<b>4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>143</b>
4.3.1. Programın Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmenlerin Puan Dağılımına İlişkin Bulgular .....	143

4.3.2. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular .....	146
4.3.2.1. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	146
4.3.2.2. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	147
4.3.2.3. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	149
4.3.2.4. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	150
4.3.2.5. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	150
4.3.3. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	151
4.3.3.1. Görüşme Formunun 7. Sorusuna İlişkin Bulgular .....	151
4.3.4. Süreç Boyutuna Yönelik Gözlem Formuna İlişkin Bulgular .....	157
<b>4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....</b>	<b>179</b>
4.4.1. Programın Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmenlerin Puan Dağılımına İlişkin Bulgular.....	179
4.4.2. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular .....	183
4.4.2.1. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	183
4.4.2.2. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	184
4.4.2.3. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	184
4.4.2.4. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	185

4.4.2.5. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....	185
4.4.3. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular .....	186
4.4.3.1. Görüşme Formunun 8. Sorusuna İlişkin Bulgular .....	186
4.4.4. Ürün Boyutuna Yönelik Başarı Testine İlişkin Bulgular .....	188
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>191</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>191</b>
<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>	<b>191</b>
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	191
5.1.1.1. Ölçek Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	191
5.1.1.2. Görüşme Formunun 1. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	199
5.1.1.3. Görüşme Formunun 2. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	200
5.1.1.4. Bağlam Boyutuna İlişkin Genel Değerlendirme .....	201
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	202
5.1.2.1. Ölçek Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	202
5.1.2.2. Görüşme Formunun 3. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	207
5.1.2.3. Görüşme Formunun 4. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	208
5.1.2.4. Görüşme Formunun 5. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	209
5.1.2.5. Görüşme Formunun 6. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	210
5.1.2.6. Doküman Analizi Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	211
5.1.2.7. Girdi Boyutuna İlişkin Genel Değerlendirme .....	213
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	214
5.1.3.1. Ölçek Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	214
5.1.3.2. Görüşme Formunun 7. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	218
5.1.3.3. Gözlem Formu Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	221
5.1.3.4. Süreç Boyutuna İlişkin Genel Değerlendirme .....	223

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	224
5.1.4.1. Ölçek Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	224
5.1.4.2. Görüşme Formunun 8. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	229
5.1.4.3. Başarı Testi Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	230
5.1.4.4. Ürün Boyutuna İlişkin Genel Değerlendirme .....	231
<b>5.2. ÖNERİLER.....</b>	<b>231</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>234</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>249</b>
Ek 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği (HBDÖPDÖ)..	249
Ek 2. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Genel Başarı Testi .....	251
Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	255
Ek 4. Yapılandırılmış Gözlem Formu .....	257
Ek 5. Doküman Analiz Kontrol Formu.....	258
Ek 6. Etik Kurul İzin Belgesi .....	259
Ek 7. Araştırma İzni Belgesi .....	260
Ek 8. Hayat Bilgisi 3. Sınıf Kazanımları ve Konuları.....	261
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>263</b>

## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.</b> 1924 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi .....	15
<b>Tablo 2.2.</b> 1926 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi .....	16
<b>Tablo 2.3.</b> 1936 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi .....	19
<b>Tablo 2.4.</b> 1948 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi .....	20
<b>Tablo 2.5.</b> 1968 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi .....	22
<b>Tablo 2.6.</b> 1998 Öğretim Programında İlköğretim Okulları Ders Çizelgesi.....	23
<b>Tablo 2.7.</b> 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Beceri ve Değerler.....	28
<b>Tablo 2.8.</b> 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-1 .....	29
<b>Tablo 2.9.</b> 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-2 .....	29
<b>Tablo 2.10.</b> 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-3.....	30
<b>Tablo 2.11.</b> 2018 HBDÖP’de Yetkinlikler, Kök Değerler ve Temel Yaşam Becerileri ....	33
<b>Tablo 2.12.</b> 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-1.....	34
<b>Tablo 2.13.</b> 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-2.....	34
<b>Tablo 2.14.</b> 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-3.....	35
<b>Tablo 2.15.</b> 2018 İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi (İlkokul).....	35
<b>Tablo 2.16.</b> CIPP Modelinde Değerlendirme Rollerinin Boyutlarla İlişkisi .....	49
<b>Tablo 2.17.</b> CIPP Modelinde Yer Alan Dört Değerlendirme Türü.....	55
<b>Tablo 3.1.</b> Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	67
<b>Tablo 3.2.</b> Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayılarına İlişkin Veriler.....	69
<b>Tablo 3.3.</b> Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri .....	71
<b>Tablo 3.4.</b> Gözlem Yapılan Sınıflara İlişkin Bilgiler.....	72
<b>Tablo 3.5.</b> Taslak Ölçeğin Madde Analiz Sonuçları-1 .....	75
<b>Tablo 3.6.</b> Taslak Ölçeğin Madde Analiz Sonuçları-2 .....	77
<b>Tablo 3.7.</b> Taslak Ölçeğin KMO Örneklem Ölçüm ve Barlett Testi Sonuçları - 1 .....	79
<b>Tablo 3.8.</b> Taslak Ölçeğin Madde Faktör Yükleri - 1.....	79

<b>Tablo 3.9.</b> Taslak Ölçeğin KMO Örneklem Ölçüm ve Barlett Testi Sonuçları - 2 .....	81
<b>Tablo 3.10.</b> Taslak Ölçeğin Madde Faktör Yükleri - 2.....	81
<b>Tablo 3.11.</b> Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyanslar .....	82
<b>Tablo 3.12.</b> Maddelerin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları .....	83
<b>Tablo 3.13.</b> Ölçekte Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri .....	85
<b>Tablo 3.14.</b> HBDÖPDÖ'nün İç Tutarlılık Katsayısı ile İlgili Sonuçlar .....	86
<b>Tablo 3.15.</b> DFA Uyum İndeksleri Sonuçları .....	91
<b>Tablo 3.16.</b> Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları .....	94
<b>Tablo 3.17.</b> Ölçek Verilerinin Betimsel İstatistik Analizi .....	101
<b>Tablo 3.18.</b> Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları .....	102
<b>Tablo 4.1.</b> Programın Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	107
<b>Tablo 4.2.</b> Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları .....	112
<b>Tablo 4.3.</b> Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	112
<b>Tablo 4.4.</b> Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	113
<b>Tablo 4.5.</b> Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	113
<b>Tablo 4.6.</b> Bağlam Boyutunun Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları .....	114
<b>Tablo 4.7.</b> Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	114
<b>Tablo 4.8.</b> Programın Misyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	115
<b>Tablo 4.9.</b> Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	118
<b>Tablo 4.10.</b> Programın Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	121

<b>Tablo 4.11.</b> Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları .....	124
<b>Tablo 4.12.</b> Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	124
<b>Tablo 4.13.</b> Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	125
<b>Tablo 4.14.</b> Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	125
<b>Tablo 4.15.</b> Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	126
<b>Tablo 4.16.</b> Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	127
<b>Tablo 4.17.</b> Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	130
<b>Tablo 4.18.</b> Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	133
<b>Tablo 4.19.</b> Fiziki Unsurlar ve Materyallere İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	135
<b>Tablo 4.20.</b> Kazanımların/Konuların Temel Yaşam Becerileri İle İlişkilendirilme Durumu .....	139
<b>Tablo 4.21.</b> Kazanımlarla Konuların Kök Değerler İle İlişkilendirilme Durumu .....	141
<b>Tablo 4.22.</b> Programın Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri .....	144
<b>Tablo 4.23.</b> Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları .....	146
<b>Tablo 4.24.</b> Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	147
<b>Tablo 4.25.</b> Süreç Boyutunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları .....	147
<b>Tablo 4.26.</b> Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	149
<b>Tablo 4.27.</b> Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	150

<b>Tablo 4.28.</b> Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	150
<b>Tablo 4.29.</b> Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	151
<b>Tablo 4.30.</b> Sürece Yönelik Gözlem Verilerine İlişkin Sonuçlar .....	158
<b>Tablo 4.31.</b> Programın Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	180
<b>Tablo 4.32.</b> Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları .....	183
<b>Tablo 4.33.</b> Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	184
<b>Tablo 4.34.</b> Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	184
<b>Tablo 4.35.</b> Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	185
<b>Tablo 4.36.</b> Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	185
<b>Tablo 4.37.</b> Program Sonunda Değişimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	186
<b>Tablo 4.38.</b> Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Başarı Düzeyleri .....	189

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. MEB 2005 Yeni program geliştirme modeli (MEB, 2004) .....	25
Şekil 2.2. 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının organizasyon yapısı (MEB,2018) .....	32
Şekil 2.3. CIPP modelinin temel bileşenleri (Stufflebeam, 2003) .....	47
Şekil 2.4. CIPP modelinin boyutları arasındaki ilişki (Ünal, 2011).....	48
Şekil 3.1. Modele ait path diyagramı ve ‘t’ değerleri .....	89
Şekil 3.2. Modele ait path diyagramı ve faktör yükleri.....	90



## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>BGSÜ</b>	Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün
<b>BS</b>	Birleştirilmiş Sınıf
<b>CIPP</b>	Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç), Product (Ürün)
<b>EBA</b>	Eğitim Bilişim Ağı
<b>GYO</b>	Gözlem Yapılan Okul
<b>HBDÖP</b>	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı
<b>HBDÖPDÖ</b>	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>Snf</b>	Sınıf
<b>SS</b>	Standart Sapma
<b>TBA</b>	Tasarım ve Beceri Atölyeleri
<b>TMO</b>	Taşıma Merkezi Okul
<b>Top.</b>	Toplam
<b>TTKB</b>	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu ve problemine, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, sayıltılarına ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

İçinde bulunduğumuz çağ, hem öğrenen hem de öğretenlere farklı görev ve sorumluluklar yüklemekte, eğitim alanında özellikle de öğrencilerde bulunması gereken beceri ve yetkinlikleri bu bağlamda şekillendirmektedir. İçinde bulunduğumuz bu durumun 21. yüzyıla kolayca adapte olmak, hayatımızı kolaylaştırmak, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimimizi bir bütün olarak en üst derecede sağlayabilmek için bir takım becerilerin kazanılmasını da zorunlu hale getirdiği düşünülmektedir. 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi kapsamında ele alınan problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, etkili iletişim, inovasyon, esneklik ve uyum, liderlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, sorumluluk, öz yönelim, bilgi-teknoloji-medya okuryazarlığı gibi beceriler kazanılması gerekli bu becerilerin temel noktalarını oluşturmaktadır (Gelen, 2017).

Bu becerilerin formal olarak kazandırılması okul öncesi eğitim kurumları ile başlamakla birlikte bu becerilere yönelik ayrıntılı ve sistematik öğrenme ve öğretme süreçlerinin ilkokullarda gerçekleştiği düşünülmektedir. Önceden belirlenmiş amaçlar, okullarda eğitim ve öğretim yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılarak toplum ve bireyin gelişmesi sağlanır (Hoşgörür ve Taştan, 2019). Zorunlu eğitimin Türkiye’de ilkokullardan itibaren başlaması, bu becerilerin kazandırılması için ilkokulların önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Zorunlu eğitim insanların asgari bir yaşam standardına kavuşturulması, değer aktarımı, demokratik toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılması ve günün şartlarına uyum sağlanabilmesi gibi nedenlerden ortaya çıkmıştır (Kale, 2019). Bununla birlikte 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde, ilköğretim kurumlarının amaç ve görevlerinden birisinin de her Türk çocuğunun iyi bir vatandaş olması için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırarak çocukları milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973).

Bu amaç ve görevlerin yerine getirilmesine öncülük edecek istendik davranışlar ise eğitim ve öğretim programları ile belirlenmektedir. Nitekim eğitim, insan haklarına saygılı ve topluma karşı sorumluluk hisseden nitelikli bireyler yetiştirmeyi ve etkili bir eğitim sürecinin geçirilmesini hedeflemektedir (Çalışkan, Kuzu ve Kuzu, 2017). Öğretim programları ise bilgi ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük programlardır (Varış, 1988). Öğretim programları, her tür ve derecedeki okulların niteliklerine dönük olarak her ders için ayrı ayrı hazırlanmakta ve ülke genelindeki okullarda uygulanmaktadır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerini kazandırma, çocukları hayata hazırlama ve onları yaşam becerileri ile donanık hale getirme açısından doğrudan ve en önemli rolü üstlenmiş olan Hayat Bilgisi dersleri ayrı bir önem taşımaktadır. Hayat Bilgisi dersi bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun tasarlanmış, mümkün oldukça yaşama yönelik ve somut bir şekilde işlenip öğrencilerin aktif bireyler ve vatandaşlar olarak yaşamalarına temel hazırlayan ve bununla birlikte ortaokul derslerinin de temelini oluşturan bir programdır (Baysal, 2006). En genel ifade ile tüm bu yaşam becerilerinin temelleri ilkokullarda ve Hayat Bilgisi dersleri ile atılmaktadır.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ilkokul programlarında farklı zamanlarda değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler bazı dönemlerde köklü program değişiklikleri şeklinde, bazı dönemlerde de mevcut programın güncellenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. İlkokul Hayat Bilgisi dersine yönelik olarak yapılan program değişiklikleri 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 programları hazırlanarak yapılmıştır (Atik ve Aykaç, 2019). Bununla birlikte bazı yıllarda mevcut programlar üzerinde bazı güncellemeler yapılmıştır. Cumhuriyet döneminin ilk ilkokul programı olan 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda Hayat Bilgisi dersi yer almamakla birlikte programda yer alan Tarih, Coğrafya, Tabiat Tetkiki, Ahlaki Öğütler ve Vatani Bilgiler dersleri Hayat Bilgisi dersinin kapsamı ile benzerlik göstermektedir. Hayat Bilgisinin ders olarak yer aldığı ilk program 1926 İlkokul Programıdır. Ayrıca bu programda birbirinden ayrı düzenlenmiş ve birbiriyle ilişkisi olmayan derslerin, ilkokulda hayat ve toplum eksenini (mihver) etrafında toplu olarak öğretileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla eski programda ayrı ayrı öğretilen Tarih, Coğrafya, Tabiat Tetkiki dersleri Hayat Bilgisi adı altında ilk defa bu programda birleştirilmiştir (Fer, 2020).

Hayat Bilgisi derslerinin okullarda okutulan haftalık ders saatleri farklı program değişiklikleri ya da güncellemelerle değiştirilmiş olsa da günümüzde Hayat Bilgisi dersleri ilkokulların 1 ve 2. sınıflarında haftada 4 saat, 3. sınıflarında ise haftada 3 ders saati olarak okutulmaktadır. Temelinde Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji disiplinlerini barındıran Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na yönelik en kapsamlı değişiklik, diğer öğretim programlarında da olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşım temelli hazırlanan 2005 Öğretim Programları değişikliği ile yapılmıştır. Bu değişiklikten sonra 2013 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının almış olduğu karar neticesinde, ilkokulların 3. sınıfında ilk defa Fen Bilimleri dersi 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır. Fen bilimlerine yönelik kazanımlardan arındırılarak sadeleştirilmiş ve güncellenmiş Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ise 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında 1. sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulamaya konulmuştur (Fer, 2020). Bu uygulamaya paralel olarak 2018 yılında güncellenerek hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı günümüzde yürürlükte olup okutulmaya devam etmektedir.

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda dersin özel amaçları ayrıntılı olarak sıralanmış, programa ait beceriler ifade edilmiş, programın genel yapısı ve kazanımlar sınıf seviyelerine göre verilmiştir. Hayat Bilgisi Programı'nın asıl amacı, temel yaşam becerilerine sahip, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, kendini tanıyarak doğa ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bununla birlikte Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda temel yaşam becerileri araştırma becerisi, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, dengeli beslenme becerisi, doğayı koruma becerisi, girişimcilik becerisi, gözlem becerisi, iletişim becerisi, işbirliği becerisi, karar verme becerisi, kariyer bilinci geliştirme becerisi, kaynakların kullanımı becerisi, kendini koruma becerisi, kendini tanıma becerisi, kişisel bakım becerisi, kurallara uyma becerisi, mekânı algılama becerisi, milli ve kültürel değerleri tanıma becerisi, öz yönetim becerisi, sağlığını koruma becerisi, sorun çözme becerisi, sosyal katılım becerisi ve zaman yönetimi becerisi şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2018).

Bireyin, toplumun, doğanın, teknolojinin ve zamanın değişmesi bu becerilerin de değişmesine ya da sayılarının artmasına neden olabilmektedir. Değişen ya da gelişen bu becerilerin bireye kazandırılması için tüm değişikliklerin öğretim programlarına

entegrasyonu kaçınılmazdır. Bu sebeple, öğretim programlarının dinamik bir yapıya sahip olması program geliştirme çalışmalarını da gerekli kılmaktadır. Görgeç (2014) 'e göre de programların hazırlanmasında temel alınan kaynaklarda yaşanan değişim ve gelişmelerin programlara yansımaları zorunluluğu program geliştirmeyi ve sonunda da değerlendirmeyi beraberinde getirmekte, bu değişim ve gelişmelere uyum sağlayamayan eğitim kurumları hem bireylerin hem de toplumun geri kalmasına neden olabilmektedir.

Hedef, içerik, öğrenme - öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunan eğitim programlarının geliştirilmesi, bu öğeler arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2015). Hedefler, öğrenene kazandırılmak istenen istenilen davranışlardır. İçerik ise hedeflere uygun konuların tümüdür. Süreç, hedefleri kazandırmak üzere seçilen ve belirlenen, öğrenme ve öğretme yaşantılarının tümüdür. Ölçme ve değerlendirme ise hem istenilen davranışların gerçekleşme derecesinin belirlenmesini, hem de eğitimin ve programın kalitesinin ortaya konmasını sağlayan bir öğedir. Oliva (1997)' ya göre de program geliştirme kapsayıcı bir kavram olup programın planlanması, programın uygulanması, programın denenmesi ve programın değerlendirilmesi aşamalarını içerir.

Programların geliştirilmesi, değiştirilmesi, etkililiği hakkında karar verilmesi ya da tamamen kaldırılması için program değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Uşun (2012), program değerlendirmeyi bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak, geliştirilmiş olan bir programın yeterliği, uygunluğu ve verimliliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Program değerlendirmenin temel amacı, bir programın uygulama öncesi ve sonrası zayıf ve güçlü yönlerini belirleyerek programın istenilen sonuçlar üretip üretmediğini ortaya koymaktır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için öğrencilerinin tümünün belirlenen hedeflere ulaşması gerekir. Bu her zaman mümkün olmadığı için programın uygulanması sonucu mevcut eksiklik ve yetersizliklerin hangi program ögesinden kaynaklandığını belirlemek ve bunların giderilmesi için programı değerlendirmek zorunludur (Gültekin, 2020).

Program değerlendirme süreci ile bilimsel araştırma sürecinin basamakları birbirine çok benzemekle birlikte bu ikisi arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar en genel ifadeyle yapılan çalışmaların amaçlarından, odak noktalarından, sonuçların genellenebilirliğinden ve değerlendirme yönlerinden kaynaklanmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019). Programların değerlendirilme süreci, bilimsel araştırma süreçlerinde olduğu gibi sistematik bir süreçtir ve bu durum program değerlendirmenin daha

kapsamlı hale gelmesini sağlamaktadır. Program değerlendirme planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere birbiri ile ilişkili işlemlerin olduğu üç temel aşamadan oluşan bir süreçtir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Program değerlendirme yapılırken kullanılacak birçok yaklaşım ve model bulunmaktadır. Bu süreçte değerlendirmenin hangi yaklaşım ve modelle yapılacağıın planlanması hazırlanan programın hangi yaklaşım ile tasarlandığı, programın hedef kitesinin kimler olduğu, değerlendirme sonuçlarının hangi amaçla ve nerelerde kullanılacağı, veri toplamada hangi araçların kullanılacağı, tercih edilecek bilimsel araştırma paradigması gibi unsurlar ile şekillenmektedir.

Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ile ilgili literatür incelendiğinde farklı yazar ve araştırmacılar tarafından yaklaşım ve modellere yönelik farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Hatta bazı modeller farklı yazarlarca farklı yaklaşımlar altında kategorize edilmektedir. Bununla birlikte program değerlendirme alanında popüler olan ve sıklıkla kullanan modeller de dikkat çekmektedir. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli, Hammond'un Değerlendirme Modeli, Bennet'in Program Değerlendirme Modeli, Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli Ve Mantık Modeli, Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli, Stake'in Uygunluk Ve Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli, Patton'un Niteliksel Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli, Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli bu modellerden bazılarıdır.

Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP modeli oldukça kapsamlı ve çok yönlü olması ile dikkat çekmektedir. Bu modelin dört farklı değerlendirme çeşidini açıklaması, modelin en güçlü yanını oluşturmaktadır (Uşun, 2012; Erden, 1998; Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu modeldeki bağlam değerlendirmesiyle sorun, ihtiyaç ve imkânlar değerlendirilerek bu çerçevede programın hedefler ve ihtiyaçlara ne ölçüde cevap verdiğine karar verilir. Girdi değerlendirmesinde uygulamada birbirine alternatif olan strateji, plan ve maliyetler kıyaslanır. Süreç aşamasında izleme, kayıt ve değerlendirme işlemi yapılır. Ürün değerlendirme ise bütünden ortaya çıkan ürünlerin tespit ve değerlendirmesini içerir (Kara ve Akdağ, 2020).

Genel olarak bakıldığında, temel yaşam becerilerini içeren Hayat Bilgisi dersine ait güncel öğretim programını CIPP modeli gibi oldukça detaylı, kapsamlı ve çok yönlü bir

model ile değerlendirmek ve bu değerlendirme sonucu ortaya çıkacak sonuçları paylaşmak program geliştirme ve değerlendirme açısından önemli görülmektedir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırma ile 2018 yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

### **1. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın "Bağlam" boyutuna ilişkin;**

a.) Sınıf öğretmenlerinin puanlarının dağılımı nedir?

b.) Sınıf öğretmenlerinin puanları cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

c.) Sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

### **2. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın "Girdi" boyutuna ilişkin;**

a.) Sınıf öğretmenlerinin puanlarının dağılımı nedir?

b.) Sınıf öğretmenlerinin puanları cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

c.) Sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

d.) Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf kazanımları/konuları hangi temel yaşam becerileri ve kök değerlerle ilişkilidir?

### **3. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın "Süreç" boyutuna ilişkin;**

a.) Sınıf öğretmenlerinin puanlarının dağılımı nedir?

b.) Sınıf öğretmenlerinin puanları cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

c.) Sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

d.) Programın sınıf içi uygulama süreci nasıldır?

### **4. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın "Ürün" boyutuna ilişkin;**

a.) Sınıf öğretmenlerinin puanlarının dağılımı nedir?

b.) Sınıf öğretmenlerinin puanları cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

c.) Sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

d.) 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki genel başarıları ne düzeydedir?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

İlkokullardaki Hayat Bilgisi derslerinin çocuğun hayata hazırlanması, kendini ve çevresini tanıması, sağlıklı iletişim kurabilmesi, düşünebilmesi, problem çözebilmesi, kısacası hayatın her alanında başarılı olup kendini gerçekleştirebilmesi için gerekli bir ders olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan Hayat Bilgisi derslerinin günümüz ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması ve güncel gelişme ve değişimleri takip ederek revize edilmesi gerekmektedir. Bu, ancak programların en iyi biçimde geliştirilmesi ve buna paralel olarak da değerlendirilmesi ile mümkün olabilir.

Literatür incelendiğinde, Hayat Bilgisi öğretim programlarının değerlendirildiği çalışmaların kısıtlı ve sınırlı olduğu görülmektedir. Hatta bu çalışmaların tamamına yakını öğretmen görüşlerine göre programın değerlendirildiği çalışmalardır. Yine aynı şekilde, CIPP modeli kullanılarak yapılmış olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı değerlendirmesinin olmadığı da literatür incelendiğinde dikkat çekmektedir. Bu araştırma kapsamında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesinde hem CIPP gibi kapsamlı ve çok yönlü bir program değerlendirme modelinin kullanılması, hem de çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntem ve teknikleri ile çeşitli türde verilerin toplanarak veri zenginliğine gidilmesi bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına göre oluşturulacak önerilerin Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın geliştirilmesine imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu değerlendirme çalışmasının programın uygulayıcıları ve karar vericilere rehberlik edeceği, gelecekte yapılacak olan program geliştirme çalışmalarında uzmanlara ve çalışma gruplarına yol gösterici olup katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi amacı ile daha önceden yapılmış olan çalışmaları tamamlayıcı bir rol üstleneceği ve gelecekte yapılacak olan program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

### **1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir:

1. Araştırma, 2018 yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı ile ilgili değerlendirmelerle sınırlıdır.

2. Araştırma, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında toplanan veriler ile sınırlıdır.

### 1.5. SAYILTILAR

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amacına ulaşmak için yeterli ve geçerli veri sağlayacak niteliktedir.

2. Örneklem, evreni temsil edecek yeterlik ve niteliktedir.

3. Öğretmenler, veri toplama araçlarındaki soruları içten ve doğru bir şekilde kendi görüş, bilgi, yeterlik ve eğilimleri doğrultusunda cevaplamışlardır.

### 1.6. TANIMLAR

**Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı:** Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 19.01.2018 tarih ve 13 sayılı kararı ile güncellenerek 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilkokulların 1, 2 ve 3. sınıflar düzeyinde uygulamaya konulan öğretim programıdır.

**CIPP Modeli:** Stufflebeam tarafından geliştirilen ve ismini içeriğindeki değerlendirme boyutlarının İngilizce ifadelerinin baş harflerinden (Context, Input, Process, Product) alan, programı bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ile değerlendiren bir program değerlendirme modelidir. Modelin dört boyutunun Türkçe kısaltılmış baş harfleri B-G-S-Ü olsa da, bu çalışmada bu model CIPP diye anılacak olup, raporlamada modelin orijinal isminin kullanımı tercih edilmiştir.

**Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation):** CIPP modelinin ilk aşaması olan bağlam değerlendirme, hedeflerin (kazanımların), ihtiyaçların, problemin ve mevcut şartların gözden geçirildiği değerlendirme boyutudur.

**Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation):** CIPP modelinin ikinci aşaması olan girdi değerlendirme, öğretim programının hedeflerine ulaşması için yararlanılan kaynakların gözden geçirildiği, insan kaynakları, fiziki kaynaklar ve materyaller olmak üzere üç temel unsurdan oluşan bir değerlendirme boyutudur.

**Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation):** CIPP modelinin üçüncü aşaması olan süreç değerlendirme, öğretim programının uygulama aşamasının gözden geçirildiği değerlendirme boyutudur.

**rn Değerlendirmesi (Product Evaluation):** CIPP modelinin dördüncü aşaması olan ürün değerlendirme, ğretim programının hedeflerine ulaşılıp ulaşmadığının belirlendiği ve programın değiştirilmesine veya düzenlenmesine ilişkin verilecek karara yol gösteren değerlendirme boyutudur.



## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL/KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, Hayat Bilgisi dersi, Hayat Bilgisi dersi öğretim programları, program değerlendirme, program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ile CIPP modeline ilişkin literatür taraması sonucu ulaşılan kuramsal ve kavramsal açıklamalar yer almaktadır.

#### 2.1. HAYAT BİLGİSİ DERSİ

##### 2.1.1. Hayat Bilgisi Dersine Genel Bakış

Birçok eğitimci Hayat Bilgisi dersini, dersin farklı yönlerinden bakarak farklı şekillerde tanımlamıştır. Ancak, adından da anlaşılacağı üzere bu ders en genel ifadeyle hayatı, yaşanan çevreyi ve toplumu, dünyayı ve bunlarla ilgili olgu ve olayları öğretmeyi amaçlayan bir ders olarak görülebilir.

Hayat Bilgisi dersi çocuğun yaşadığı çevreye başarılı, aktif veya olumlu bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olan bir derstir (Binbaşıoğlu, 2003). Çilenti (1988) ise bu dersi öğrencinin kendisini ve çevresini tanımasını, çok yönlü ve yaratıcı düşünmesini, kendini geliştirerek çevreye uyum sağlamasını ve problem çözme becerilerini temellendirmesini sağlayan bir ders olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda Sönmez (2005) Hayat Bilgisi dersini doğal ve toplumsal gerçekleri kanıtlamaya dayalı bir ilişkilendirme süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen canlı bilgiler olarak tanımlamaktadır.

Hayat Bilgisi, iyi bir vatandaş ve iyi bir insan yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler ve doğa bilimlerinin yaşama ilişkin konularını bütünleştirerek ele alan bir ilkökul dersidir (Sağlam, 2015). Bu ders çocukların iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesine yönelik olarak, çocuğun temel yaşam becerilerini formal eğitim ortamlarında edinmesi ve yaşadığı doğal ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi amacıyla düzenlenmiştir (Aladağ, 2016). Çelik (2020)'e göre ise Hayat Bilgisi dersi çocukların hayata ilişkin olarak çevrelerinde olup bitenleri anlamlandırmalarını ve bu sürece uyum sağlayabilmek adına bir takım kişisel niteliklerin yanında temel yaşam becerilerini de kazandırmayı hedefleyen bir derstir.

Hayat Bilgisi dersi hayatın bilgisini sunmakta, kapsamını ise doğa ve toplumsal bilimler ile sanat, düşünce ve değerler oluşturmaktadır. Hayat Bilgisi dersi toplulaştırma ilkesinden hareketle oluşturulmuş ve vatandaşlık eğitim programının ilk halkasını temsil etmektedir. Ayrıca bu ders Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri başta olmak üzere birçok dersin alt yapısını oluşturmaktadır (Tay, 2017).

Hayat Bilgisi dersi ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, dersin amacının iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmek için çocuklara, yaşadıkları toplum ve doğanın gerçeklerini öğretmek onları hayata hazırlamak ve temel yaşam becerilerinin çocuklarda yerleşmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Geçmişten günümüze kadar eğitim sisteminde var olan Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında dersin amaçları Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına dayalı olarak ifade edilmiştir. Dersin özel amaçları, hazırlanan her programda farklı şekillerde ele alınsa da genel olarak bu amaçlar gelişmelere paralel olarak birbirinin üzerine koyarak ilerlemiştir. Bazı programlarda bazı amaçlar ilk defa göze çarpsa da bu durum program geliştirmenin doğal sonuçları olarak programlara yansımıştır.

Son olarak 2018 yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda dersin özel amaçları şöyle sıralanmıştır: Öğrencilere kendini ve çevreyi tanıtmak, aile ve toplumun temel değerlerini benimsetmek, milli, manevi ve insani değerleri yaşantısal hale getirtmek, kişisel gelişimi için yapması gerekenlerin farkına vardırarak, kişisel bakım becerilerini geliştirmek, sağlıklı ve güvenli yaşam süreme becerilerini edindirmek, sosyal katılım becerisi kazandırmak, zamanı ve mekânı algılama becerisi kazandırmak, kaynakları verimli kullanma becerisi kazandırmak, öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırmak, temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazandırmak, doğaya ve çevreye duyarlı olmalarını sağlamak, ülkesini seven, tarihi ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli hale getirmek ve bilgi-iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2018).

Geçmişten günümüze kadar, Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan dersin özel amaçları genel olarak değerlendirildiğinde, Hayat Bilgisi derslerinin çocuğun kendi ile birlikte çevresini tanımaya yardımcı olmayı, çevresindeki nesne ve olayları doğru anlayıp oluş sebepleri hakkında nesnel bir bakış açısı kazandırmayı, çevreye uyum sürecinde iyi alışkanlıklar ve doğru beceriler kazandırmayı, çocuklarda vatan ve millet bilinci ile vatan ve millet sevgisi geliştirmeyi, çocuğu bir üst öğrenime ve hayata hazırlamayı amaçladığı belirtilmektedir (Akınoğlu, 2005; Aykaç, 2011; Çelik, 2020; Binbaşoğlu, 2003; Tay, 2017).

İlkokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersinin temellerinin sosyal bilimler ve fen bilimlerine dayandığı ve bu iki temel alanın bütünleşmesi sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Ancak bu dersin kapsamı bununla da sınırlı değildir. Hayat bilgisi dersi toplumsal bilimler, doğa bilimleri, düşünce ve değerler ile sanat alanlarını kapsamakla birlikte bu kapsam tüm alanlar için aynı ölçüde ve eşit ağırlıkta değildir (Aladağ, 2016; Çelik, 2020; Sönmez, 2005). Hayat Bilgisi dersinin kapsamı yaşamın tüm alanlarına ait

özellikleri yansıtılabilecek nitelikte olup konular arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Çünkü konuların temeli toplum, doğa ve insandır (Akınoğlu, 2005).

Hayat Bilgisi dersinin kapsamı içinde yer alan toplumsal bilimler, diğer bir tanımla sosyal bilimler, insan ve toplum davranışlarını farklı açılarla inceleyip yorumlayan bilim dalları grubudur. Sosyal bilimlerin altında Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe, Ekonomi, Siyaset Bilimi, Hukuk, Antropoloji ve Arkeoloji gibi disiplinler yer alır (Çelik, 2020). Hayat Bilgisi dersi sosyal bilimlerin bu alt dallarından ortaya çıkan bilgilere ihtiyaç duymakta ve çocuğun toplumsal yaşama uyum sağlaması bu bilgilerin kazanımı ile mümkün olabilmektedir. Çünkü çocuk yaşadığı toplumun tüm özelliklerini, geçmişini, insanları ve insan ilişkilerini, hak, özgürlük ve sorumluluklarını bilip, bunları gerçek hayata yansıttığı ölçüde hayata uyumunu üst düzeylere taşıyabilecektir (Tay, 2017).

Hayat Bilgisi dersinin kapsamı içinde yer alan fen bilimleri, öğrencilerin doğayı keşfetmesi, yakın çevrelerinden hareketle doğayı ve doğal olayları tanımasını sağlayan bir alandır. Sanat ve sanat ürünleri ise yaşantı ve kültürün bir parçasıdır. Bu bakımdan Hayat Bilgisi dersi sanat alanının ürettiklerinden faydalanır (Çelik, 2020). Hayat Bilgisi dersi güzel sanatlardan beslenerek öğrencinin beceri alanına dönük olarak resim, müzik, şiir, öykü gibi sanat değerlerinden yararlanmaktadır (Güleryüz, 2008). Düşünme ile ilgili olarak eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, bilişsel farkındalık becerileri ile değerlerle ilgili adalet, doğruluk, bilimsellik, çalışkanlık, misafirperverlik, estetik, dayanışma, saygı, demokratik duyarlık, sevgi gibi değerlerin tümü düşünce ve değerler alanı kapsamında yer almaktadır (Tay, 2017).

Hayat Bilgisi dersi Gestalt psikolojisi yaklaşımı ile temellenmektedir. Çünkü ilkokulların ilk üç sınıf seviyesindeki çocuklar dünyayı bir bütün olarak görme ve anlama eğilimindedirler. Yani çocuklar olguları fen ve sosyal olarak birbirinden tam olarak ayıramazlar (Kabapınar, 2019). Bu bakımdan, Hayat Bilgisi dersinin bu yaklaşımı esas alarak ve öğrencilerin gelişim özelliklerini gözetenek kurgulanmış olduğunu söylemek mümkündür.

### **2.1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihçesi**

Hayat Bilgisi eğitiminin nerede ve ne zaman başladığı tam olarak bilinmemekle birlikte insanoğlunun doğal ve toplumsal bir ortamda doğup, büyüyüp, öldüğü gerçeği göz önüne alındığında, hem fen hem de sosyal bilimler eğitiminin insanoğlunun var olduğu

andan itibaren başladığını söylemek mümkündür (Sönmez, 2016). Hayat Bilgisi dersinin düşünce temellerinin Eflatun ile atıldığını söylemek mümkündür (Baysal, Tezcan ve Araç, 2018). Hayat Bilgisi dersinin kurucusu ‘‘Gözle Görünen Resimli Dünya’’ adlı ilk resimli çocuk kitabının yazarı Johann Amos Comenius (1592-1670) olduğu kabul edilmektedir. Bu kitap ile Comenius, Hayat Bilgisi dersini şekillendirmiş ve çocuklar için hayatın bütün olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür (Sağlam, 2015). Platon, Aristoteles, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey ve Decroly Hayat Bilgisi dersinin temel düşüncesini savunmuşlar ve düşüncelerini kendi yöntemleriyle uygulamaya geçirmişlerdir. Tüm bu bilim insanlarının, çocuğun eğitim sürecindeki yerine ilişkin görüşleri Hayat Bilgisi dersinin temel dayanağını oluşturmaktadır (Gündoğan, 2020).

Hayat Bilgisi dersinin resmi ders programlarına girişinin temeli Prusya’da 1818 tarihli Kültür Kanununda, Pestalozzi’nin düşüncelerinin yer alması ile atılmıştır. Prusya’da 1872 yılındaki ve Avusturya’da 1874 yılındaki ilkokul programlarında Yurt Bilgisi ve Hayat Bilgisi derslerine yer verilmiştir (Tay, 2017). Günümüzde Hayat Bilgisi dersi, fen ve sosyal bilimlerin birleşimi olacak bütüncül bir yaklaşımla dünyada sadece Türkiye ve Almanya’daki ilkokul programlarında yer almaktadır. Almanya’da bu ders temelini doğa bilimleri ve sosyal bilimlerden alan ‘‘Sachunterricht’’ ismi ile okutulmaktadır. Diğer ülkelerde Hayat Bilgisi dersinin konu içeriği farklı dersler ile ayrı olarak verilmektedir. Örneğin Amerika’da bu ders ‘‘Sosyal Bilimler’’ ve ‘‘Yaşam Bilimi’’ olarak ayrı ayrı verilmekte, Fransa’da ‘‘Dünyayı Keşfetme’’ ve ‘‘Vatandaşlık Bilgisi’’ olarak farklı derslerle verilmektedir, İngiltere’de çocuklar okulun ilk yıllarından itibaren Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık ve Psikoloji gibi derslerle karşılaşmakta, yine Kanada’da bu dersin içeriği fen ve sosyal bilimler olarak farklı dersler aracılığı ile aktarılmaktadır (Bektaş, 2009; Gündoğan, 2020; Kabapınar, 2019; Tay, 2017).

Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinin programlardaki yeri batıdaki gibi çok eski zamanlara dayanmamaktadır. Hayat Bilgisi dersi ilk olarak 1869 yılında Saffet Paşa’nın maarif nazırlığı yaptığı dönemde ‘‘Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’’ ile okullarda ‘‘Faydalı Bilgiler’’ ismi ile günümüzdeki Hayat Bilgisi dersinin karşılığı olarak okutulmaya başlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2003; Küçüktepe, 1998; Şahin, 2017). Bu tarihten Cumhuriyetin ilanının ilk yıllarına kadar Hayat Bilgisi dersinin konu içeriklerine karşılık gelen ve Hayat Bilgisi dersi ile paralellik gösteren Şifahi Malumat, Dürüs-i Eşya, Malumatı Nafia, Musahabat-ı Ahlakiye, Tarihiye, Sıhhiye, Medeniye, Coğrafya, Ziraat, Müsahabat-ı

Ahlakiye, Malumatı Medeniye ve Vataniye adlı dersler farklı türlerdeki okulların farklı sınıf seviyelerinde okutulmuştur (Bilasa, 2016).

Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte ilk program geliştirme çalışmaları ilkokullara yönelik olarak yapılmış ve bu bağlamda 1924 yılında ‘‘İlk Mektepler Müfredat Programı’’ uygulamaya konulmuştur (Gözütok, 2003). Ancak Hayat Bilgisi dersinin kendi ismiyle ilkokul programlarında yer alması ilk kez 1926 Programı ile gerçekleşmiştir (Gündoğan, 2020; Tay, 2017). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar yapılan program değişiklikleri sonucu Hayat Bilgisi dersinin durumu farklı yıllardaki program geliştirme çalışmaları ve hazırlanan ilkokul programları ele alınarak alt bölümlerde açıklanmıştır.

## **2.2. İLKOKUL PROGRAMLARI ve HAYAT BİLGİSİ DERSİ**

### **2.2.1. 1924 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi**

Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde 1924 yılında eğitim sistemini incelemesi için Türkiye’ye davet edilen John Dewey’in önemli katkıları olmuştur. John Dewey’in etkisi 1926 Programı’nda sınırlı olsa da kendini göstermiştir (Simşek, 2014). 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan ve öğretimlerin birleştirilmesi anlamı taşıyan ‘‘Tevhid-i Tedrisat Kanunu’’ ile ülke genelindeki bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış (Tay ve Baş, 2017) ve programlar Cumhuriyetin ilkelerine uygun olarak düzenlenmeye başlanmıştır (Bilasa, 2016).

Cumhuriyet Dönemi’nde Hayat Bilgisi dersinin yer almadığı tek program 1924 Programı’dır. 1924 Programı bir proje programı olarak ortaya çıkmış ve 2 yıl uygulamada kalabilmiştir (Akyürek Tay ve Baş, 2017). 1924 Programı Cumhuriyet Dönemi’nin ilk programı olması açısından büyük önem taşımakta ve 1926 Programı’na temel oluşturması açısından önemli görülmektedir (Fer, 2020). 1924 Programı’nın Cumhuriyet öncesi programlarından temel farkı az sayıda ders eklenmesi, bazı derslerin değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet ilkelerine göre revize edilmesidir. Bu programda dersler arası ilişki kurulmamış ve her biri bağımsız olarak ele alınmıştır (Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

1924 İlkokul Programı’nda dikkat çeken husus kız öğrencilerinde diploma almalarını sağlamak amacıyla, dönemin şartları göz önünde bulundurularak kız ve erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda fakat aynı programla ders görmeleridir (Fer, 2020). 1924 İlkokul Öğretim

Programı'nın kız ve erkek ilkokullarına ait haftalık ders dağılım çizelgesi (Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti [TCMV], 1924) Tablo 2.1'de görülmektedir.

*Tablo 2.1. 1924 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi*

Ders Adları	İlk Mektep Kız Sınıfları					İlk Mektep Erkek Sınıfları				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Alfabe	12	-	-	-	-	12	-	-	-	-
Okuma (İnşad)	-	4	3	2	2	-	4	3	2	2
İmla	-	2	1	1	1	-	2	2	1	1
Kompozisyon (Tahrir)	-	1	2	2	1	-	-	2	2	2
Dilbilgisi (Sarf)	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
Yazı (Sülüs)	-	2	2	1	1	-	2	1	1	1
Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri	-	2	2	2	2	-	2	2	2	2
Matematik (Hesap)	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2
Geometri (Hendese)	-	-	-	1	2	-	-	-	1	2
Tarih	-	-	1	2	2	-	-	1	2	2
Coğrafya	-	-	1	2	2	-	-	1	2	2
Tabiat, Ziraat ve Sağlık	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Ev İdaresi	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Ahlaki Öğütler ve Vatani Bilgiler	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Resim	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	-	-	-	2	2	2	2	2
Musiki	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Nakış, Biçki, Dikiş	-	-	2	2	2	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>

Tablo 2.1 incelendiğinde, 5 yıllık olan ilk mektep kız ve erkek sınıflarında okutulan ders çizelgelerinde Hayat Bilgisi dersinin yer almadığı, buna karşın programlarda Hayat Bilgisi dersine yakın olan Tarih, Coğrafya, Tabiat, Ziraat ve Sağlık dersleri ile Ahlaki Öğütler ve Vatani Bilgiler derslerine yer verildiği görülmektedir. Bu bakımdan, Hayat Bilgisi dersi konu içeriklerinin bu dönemde belirtilen bu dersler aracılığı ile verildiği söylenebilir.

### 2.2.2. 1926 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi

1924 Programı'nın bir geçiş programı olduğu düşünüldüğünde 1926 Programı için Cumhuriyet tarihinin ilk ve en kapsamlı programı olduğunu söylemek mümkündür. Okullar ilk kez bu programla birlikte köy ve kent okulları olarak ayrılmış ve köy okullarında köyün şartlarına uygun derslerin yer alması kararlaştırılmıştır (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010).

1926 Programı kapsamı içinde yer alan toplu öğretim sistemi, ilkokulun amaçları, derslerin hedefleri, öğretimde izlenecek yollar, ilk okuma yazma öğretimine yönelik cümle çözümleme yöntemi ve beş sınıflı ilkokulların iki devreye ayrılması öğeleri bakımından önem taşımaktadır (Gözütok, 2003). Eski programlarda ayrı ayrı öğretilen Tabiat Tetkiki, Söyleşi, Tarih, Coğrafya dersleri, ilk defa bu programda Hayat Bilgisi adıyla öğretilmeye başlanmıştır. Tarihte ilk kez toplu öğretim uygulanması, Hayat Bilgisinin mihver ders kabul edilmesi, dersler arası ilişki kurulması, ders araç-gereçlerinin belirlenmesi, hedef-içerik bütünlüğünün oluşturulması ve dersin işlenişine ilişkin açıklamalar 230 sayfadan oluşan 1926 Programı'nın en önemli nitelikleri arasında sayılmaktadır (Fer, 2020). Cumhuriyetin gereklerini içermesi ve Cumhuriyet Tarihinde Latin alfabesi ile hazırlanmış ilk program olması da yine 1926 Programı'nın özellikleri arasındadır (Gündoğan, 2020).

1926 Programı kapsamındaki Hayat Bilgisi dersi ile çocuğun kendisini ve çevreyi tanıması, gözlem ve inceleme yapması, ahlaki uyumluluk sergilemesi, iş ve etkinliklere alışması ve bazı temel kavramları edinmesi amaçlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2003). 1926 Programı'nda Hayat Bilgisi dersi ilkokulların ilk 3 sınıfında haftada 4 ders saati olacak şekilde planlanmış ve 1. sınıfta Mektubumuz, Evimiz ve Ailemiz, Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Kış, İlkbahar ve Yaz konuları 50 ünite ile; 2. sınıfta Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Kış, İlkbahar ve Yaz konuları 36 ünite ile; 3. sınıfta Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Kış ve İlkbahar konuları 41 ünite ile verilmiştir (Akyürek Tay ve Baş, 2017). 1926 İlkokul Programının haftalık ders dağılım çizelgesi (TCMV, 1930) Tablo 2.2'de görülmektedir.

*Tablo 2.2. 1926 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi*

Ders Adları	I. Devre			II. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf
Türkçe	Alfabe	10	-	-	-
	Kiraat	-	4	4	3

**Tablo 2.2. (Devamı)**

İmla	-	2	2	1	1
Tahrir	-	2	2	2	2
Gramer	-	-	-	1	1
El Yazısı	-	2	2	1	1
Hayat Bilgisi	4	4	4	-	-
Hesap Hendese	4	4	5	5	5
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Tabiat Dersleri	-	-	-	2	2
Eşya Dersleri	-	-	-	-	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Resim-El İşi	4	4	4	2	2
Musiki	2	2	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	2	1
Ev İdaresi	-	-	-	1	1
Dikiş	-	-	-	1	1
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>28</b>

Tablo 2.2 incelendiğinde, 1926 Programı'nda ilk defa Hayat Bilgisi dersinin yer aldığı ve bu dersin 1. devre olarak ifade edilen ilkokulların ilk 3 yılında haftalık dörder saat olacak şekilde okutulduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ilkokulların ikinci devresi olan 4. ve 5. sınıflarda tarih, coğrafya, tabiat ve yurt bilgisi derslerinin okutulmaya devam edildiği tablodan anlaşılmaktadır. Bu haliyle Hayat Bilgisi dersinin Cumhuriyet Tarihinde ilk olarak 1926 Programı ile birlikte okutulmaya başlandığı ve toplu öğretim uygulamasına geçildiği söylenebilir.

### **2.2.3. 1936 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi**

Cumhuriyet rejimini yeni nesillere benimsetmek 1936 İlkokul Programı'nın temel felsefesini oluşturmaktadır. Ayrıca bu programda milli eğitimin ilkeleri ile birlikte ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri de açıklanmıştır (Gözütok, 2003). Programda Hayat Bilgisi dersinin hedefleri şu şekilde açıklanmıştır: İlk üç sınıfta okuyan öğrencilere doğal ve sosyal hayatı kavratmak, çocuğun yaşadığı çevresini incelemek, çocukta tarih bilinci oluşturmak, doğal güzelliklere yönelik farkındalık yaratıp sevdirmek, milli şuuru uyandırıp geliştirmektir (MEB, 1936).

1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 1. sınıf içeriğinde Dershanemiz, Okulumuz, Evimiz ve Ailemiz, Cumhuriyet Bayramı, Çarşıda Sonbahar, Bahçelerde Sonbahar, Okula Gelmeden Önce-Okuldan Çıktıktan Sonra, Sonbaharda Çocukların Oyunları, Sokakta, Bakkal ve ya Aktar Dükkânında, Kış Geliyor, Yeni Yıl, Evde Oyun, Dışarıda Kış Eğlenceleri, Evde Kış Eğlenceleri, Gece ve Gündüz, Evimizdeki Hayvanlar, Yangın, Hastalıklar, Vücudumuz, İlkbahar Geliyor, Posta, Ziyaret, İlkbaharda Hayvanlar, Kuşlar ve Öteki Hayvanlar, 23 Nisan Bayramı, Bahar Bayramı İntibaları, Yaz Geliyor, Pazar Yerinde ve ya Çarşıda Yaz, Ders Yılı Sonu olmak üzere 30 başlık bulunmaktadır. 2. sınıf içeriğinde Tatil Yaşayışları, Okula Dönüş, Sonbahar Geldi, Çarşıda ve ya Pazar Yerinde Sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, Evde ve Okulda Kış Hazırlıkları, Sıcak Odamızda, Evimiz ve Ailemiz, İlk Kar, Yeni Yıl, Kış Eğlenceleri, Kış, Kış ve Hastalıklar, Vücudumuz, Vücudumuza İyi Bakalım, Giyeceklerimiz, Temizlik, Sokakta, Caddede Her Gün Rast Geline İnsanlar, Evimiz, İlkbahar Geldi, Çarşıda ve ya Pazar Yerinde İlkbahar, Sokakta İlkbahar, Bağ ve Bahçelerde Bahar, Parkta Bahar, 23 Nisan Bayramı, Bahar Bayramı, Askerlik, Yaz Yaklaşıyor, Suyumuz, Tatil Geliyor olmak üzere 31 başlık bulunmaktadır. 3. sınıf içeriğinde ise Yeni Dershanemizde, Okulumuz, Okulumuz ve Civarı, Cumhuriyet Bayramı, Sonbahar, Okul Yolu, Evimiz ve Ailemiz, Okulumuzun Bulunduğu Mahalle ve ya Semt, Sokak, Yeni Yıl, Kış, Nakil Vasıtaları, Şehir ve Kasabamızın Diğer Mahalle ve ya Semtleri, Bedenimiz, Hastalıklarımız, Şehir ve ya Kasabamızdaki İyilik Kurumları, Posta, Telgraf ve Telefon, Şehir ve ya Kasabamızın İdari Teşkilatı, Şehir ve ya Kasabamıza Genel Bakış, Okul Bahçesinde Ziraat Tecrübeleri ve Hava Rasatları, 23 Nisan Bayramı, Bahar Bayramı, Çayır ve ya Tarlada, Ormanda, Deremizin ve Gölümüzün Kenarında, Deniz, Kasabamızın Civarındaki Köylerden Birinin Tetkiki, Suyumuz, Komşu Kasabalar, Gökyüzü, Ders Yılı Bitti olmak üzere 31 başlık bulunmaktadır (MEB, 1936).

1936 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nda toplum öğretim ilkesi esas alınmış ve Hayat Bilgisi dersi mihver ders olarak okutulmaya devam edilmiştir. İlk üç sınıfta Hayat Bilgisi mihver ders olarak ele alınmış ancak 4 ve 5. sınıfta her ders ayrı olarak verilmeye devam edilmiştir. Ders saatleri bu programda 1. sınıflar için 5 saate, 2. sınıflar için 6 saate ve 3. sınıflar için de 7 saate çıkarılmış, coğrafi farklılıklar düşünülerek uygulamanın esnek olacağı belirtilmiştir (Akyürek Tay ve Baş, 2017). İlkokulların 1 ve 2. devrelerine ilişkin ders çizelgesi (Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000) Tablo 2.3'te görülmektedir.

*Tablo 2.3. 1936 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi*

Ders Adları	I. Devre			II. Devre	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf
Türkçe	10	7	7	6	6
Tarih	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2
Yurt Bilgisi	-	-	-	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-
Hesap Hendese	4	4	4	4	5
Resim-İş	4	4	4	2	2
Yazı	-	2	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1
Jimnastik	2	2	2	1	1
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>

Tablo 2.3 incelendiğinde 1936 Programı'nda da Hayat Bilgisi dersinin yer aldığı ve 1924 Programı ile kıyaslandığında tek farklılığın Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders saati sayısındaki artış olduğu görülmektedir. Bu program ile birlikte Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders saati süresinin ortalama 2 saat artmasından dolayı derse olan ihtiyacın arttığı ve Hayat Bilgisi dersine daha fazla önem verilmeye başlandığı düşünülmektedir.

#### **2.2.4. 1948 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi**

1948 İlkokul Programı kendinden önceki programlara göre daha kapsamlı ve daha sistematik olarak hazırlanmıştır (Gündoğan, 2020). Bu program 1930 yılında çıkarılan ve köy okullarında okutulan Köy Mektepler Müfredat Programı ve şehirlerde okutulan 1936 İlkokul Programı'nın ülke genelindeki uygulamalarında ikilik yarattığı ve eşitliğe aykırı olduğu gerekçesiyle ilkokullarda okutulan programları tek bir çatı altında toplamak amacıyla çıkarılmıştır (Bilasa, 2016). Programa genel olarak bakıldığında milli eğitimin amaçları, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri, birleştirilmiş sınıfların yönetimiyle ilgili temeller, programla ilgili genel açıklamalar, her derse yönelik özel hedefler, yöntem-teknik, araç-gereç ve değerlendirmeye ilişkin maddeler programda yer almakta ve bu hususlar ayrıntılarıyla açıklanmaktadır (Fer, 2020).

Hayat Bilgisi dersine yönelik olarak programda, çocukların toplumsal yaşama uyum sağlaması için tarihsel, coğrafi ve ahlaki özelliklerden yola çıkarak, doğa gözlemleri sonucu elde ettikleri deneyimleri başka alanlarda kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır (Gündoğan, 2020). Bu programda da Hayat Bilgisi dersinin mihver ders olma özelliği ve toplu öğretim ilkesi devam ettirilmiştir (Sağlam, 2015).

1936 Programı'na göre bu programa, Hayat Bilgisi ile ilgili Atatürk ve İnönü'nün Yaşam Öyküleri, 19 Mayıs'ın Anlamı, Yerli Malı Haftası, Radyo gibi yeni konular eklenmiş olmakla birlikte (Bilasa, 2016), Hayat Bilgisi konularına "Eğitsel Sonuçlar" ile öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken hususları içeren "Açıklamalar" bölümünün eklenmesi programın en büyük yeniliklerindedir (Gündoğan, 2020). 1948 İlkokul Programı'nın haftalık ders çizelgesi (MEB, 1948) Tablo 2.4'te görülmektedir.

*Tablo 2.4. 1948 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi*

Dersler	Kent İlkokulları					Köy İlkokulları				
	I. Devre		2. Devre			I. Devre		2. Devre		
	1. Snf	2. Snf	3. Snf	4. Snf	5. Snf	1. Snf	2. Snf	3. Snf	4. Snf	5. Snf
Hayat Bilgisi	5	6	7	-	-	4	4	4	-	-
Türkçe	10	7	7	6	6	10	9	9	6	6
Tarih	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2	-	-	-	2	2
Yurttaşlık	-	-	-	2	1	-	-	-	1	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3	-	-	-	2	2
Matematik	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2	-	-	-	1	1
Resim-İş	4	4	4	2	2	1	1	1	1	1
Yazı	-	2	1	1	1	-	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-
Beden Eğitimi	2	2	2	1	1	-	-	-	-	-
Tarım-İş	-	-	-	-	-	6	6	6	6	6
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>26</b>

Tablo 2.4 incelendiğinde, 1948 Programı'nda bir önceki programa göre Hayat Bilgisi dersi ile ilgili en önemli değişikliğin köy okullarındaki durumu olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında bu dönemde ilkokulların 5 yıllık kent ve köy ilkokulları diye ayrıldığı,

Hayat Bilgisi dersinin köydeki okullarda haftalık okutulma süresinin de kent okullarından farklı olarak dörder saat olarak düzenlendiği anlaşılmaktadır. Bu durumun tarım faaliyetlerinin yoğun olduğu köylerde öğrenim gören çocuklar için Tarım-İş dersinin köy ilkokulları programına eklenmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

### **2.2.5. 1968 İlkokul Programı ve Hayat Bilgisi Dersi**

1968 İlkokul Programı Cumhuriyet Tarihinde ilk defa bir programın denenerek uygulanması, program geliştirme süreçlerinin eksiksiz uygulanması, 1962 yılında hazırlandıktan sonra 6 yıllık bir deneme sürecinden sonra uygulanmaya başlaması, bilimsel araştırma süreçlerinden geçirilip uzun yıllar emek harcanarak oluşturulması açısından önemli bir yere sahiptir (Fer, 2020). İlkokulların ilk üç sınıfında uygulanan toplu öğretim anlayışı ilk defa bu programla ilkokulların 4 ve 5. sınıflarında da uygulanmaya başlanmış ve bazı dersler Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri etrafında toplulaştırılarak ilkokulların tamamında toplu öğretim uygulamasına geçilmiştir (Gündoğan, 2020).

1968 İlkokul Programı'nda Hayat Bilgisi dersinin amaçları yakın çevreyi tanımaya yönelik yetenek ve becerileri geliştirme, vatandaşlık görevi ve sorumlulukları, toplumdaki insanların birbirleriyle ilişkileri, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme, daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme olmak üzere 5 ana başlık altında toplanmıştır (MEB, 1968).

1968 Programı'nda Hayat Bilgisi konu başlıkları ünite olarak isimlendirilmiş, 1. sınıfta Okul Hayatımız, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Evimiz ve Ailemiz, Yeni Yıl, Sağlığımızı Nasıl Koruyalım, Bizim Bayramımız 23 Nisan, Ders Yılı Sonu olmak üzere 7 ünite; 2. sınıfta Yeni Ders Yılımız, Çevremizde Son Bahar, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Çevremizde Kış, Taşıtlar ve Trafik, Haberleşme, Çevremizde Bahar, Ders Yılı Sonu olmak üzere 8 ünite; 3. sınıfta Çevremizi Tanıyalım, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, İlçemizi Tanıyalım, Sağlığımızı Koruyalım, Yeryüzü ve Gökyüzünde Gördüklerimiz, Köyü Tanıyalım, Çevremizde Kullandığımız Alet ve Makinalar, Ders Yılı Sonu olmak üzere 8 ünite programda yerini almıştır (Gündoğan, 2020). 1968 Programı'nda ilkokul haftalık ders çizelgesi (Bilasa, 2016) Tablo 2.5'te görüldüğü gibidir.

*Tablo 2.5. 1968 Öğretim Programında İlkokul Ders Çizelgesi*

Dersler	Sınıflar / Saat				
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Türkçe	10	10	10	6	6
Matematik	5	5	5	4	4
Fen Bilgisi	-	-	-	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2
Resim İş	1	1	1	2	2
Müzik	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	3	3	3	3	3
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Tablo 2.5 incelendiğinde, 1968 Programı ile birlikte köy ve kent ilkokulları ayrımının ortadan kalktığı ve 5 yıllık ilkokullarda Hayat Bilgisi dersinin haftalık 5 saat olarak okutulduğu görülmektedir. Ayrıca, önceki programlardan farklı olarak bu program ile birlikte Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgisi derslerinin ilkokullarda okutulmaya başlandığı ve tarih, coğrafya gibi derslerin ilkokullarda okutulması uygulamasından bu dönemde vazgeçildiği görülmektedir. Önceki programlarda ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya, Ziraat, Yurttaşlık, Tabiat ve Eşya derslerinde de bu program ile birlikte toplu öğretim anlayışına geçildiği ve derslerin sosyal ve fen bilgisi altında bütünleştirildiği söylenebilir.

### **2.2.6. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

1990 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan Milli Eğitim Geliştirme Projesi kapsamında geliştirilmiş olan 1998 Programı, 1993-1994 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılarak 1998 yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Karabağ, 2009). 1997-1998 eğitim ve öğretim yılı itibariyle ülke genelinde 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmiş ve ilkokul ve ortaokul ibareleri ilköğretim olarak değiştirilmiştir (Fer, 2020).

Bu program kendinden önceki programlarla kıyaslandığında bazı belirgin farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıklara bakıldığında bu program doğrudan gözlenebilen ve ölçülebilen davranışların temel alındığı davranışçı yaklaşımı esas almaktadır. Program amaçları hedefler ve davranışlar şeklinde ifade edilmiş ve olgular çok sayıda üniteye bölünmüştür (Güven, 2010). Ayrıca her sınıf seviyesine göre hedef ve

davranış sayılarına ilk defa bu programda yer verilmiş, levha ve kaset gibi öğretim materyalleri ele alınarak ilk defa bu programda ayrıntıları ile yazılmıştır (Şahin, 2009).

1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 1. sınıflar için 58, 2. sınıflar için 86, 3. sınıflar için 90 hedef belirlenmiş ve genel hedeflere ek olarak her bir ünite için özel hedeflere de yer verilmiştir (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998). 1968 Programı'ndan farklı olarak bu programda evde ve okulda demokrasi, bilinçli tüketicilik ve verimlilik, çocuğun sağlığı ve kendini tanımaya yönelik tutum geliştirme, çevresel duyarlılık, sorumluluk ve haklar gibi yeni konulara yer verilmiştir (Tay ve Baş, 2017).

1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 1. sınıflar için Okula Başlıyorum, Sınıf Etkinliklerine Katılım ve Görev Paylaşımı, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Ben ve Ailem, Yılın Bölümleri, Güneş ve Dünyamız, Sağlıklı Büyüyelim, Bizim Bayramımız 23 Nisan, Çevremizdeki Canlılar, Tatile Giderken başlıklarıyla toplam 10 ünite; 2. sınıflar için Okulumuz Açıldı, Okulda ve Evde Dayanışma, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Sağlıklı Büyüyelim, Taşıtlar ve Trafik, İletişim, Görüyorum ve Duyuyorum, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Çevremizdeki Canlılar, Dünya ve Uzay, Tatile Giderken başlıklarıyla toplam 11 ünite; 3. sınıflar için Okulumuz Açıldı, Bilinçli Tüketicilik ve Verimlilik, Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk, Yaşadığımız Yer, Toplum Hayatımız, Sağlıklı Büyüyelim, Çevremizdeki Canlılar, Dünya ve Uzay, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Çevremizdeki Maddeler, Hareket ve Kuvvet, Tatile Giderken başlıklarıyla toplam 12 ünite yer almaktadır (MEB, 2000a; MEB, 2000b; MEB, 2000c). 1998 Programı'nın ilköğretim okulları için ayrıntılı ders çizelgesi (MEB, 1997) Tablo 2.6'da verilmiştir.

*Tablo 2.6. 1998 Öğretim Programında İlköğretim Okulları Ders Çizelgesi*

Dersler	Sınıflar / Saat							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5
Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-	-	-	-
Fen Bilgisi	-	-	-	3	3	3	3	3
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3	3	3	-
Vatandaşlık ve İnsan Hakları	-	-	-	-	-	-	1	1
TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	2
Yabancı Dil	-	-	-	2	2	4	4	4

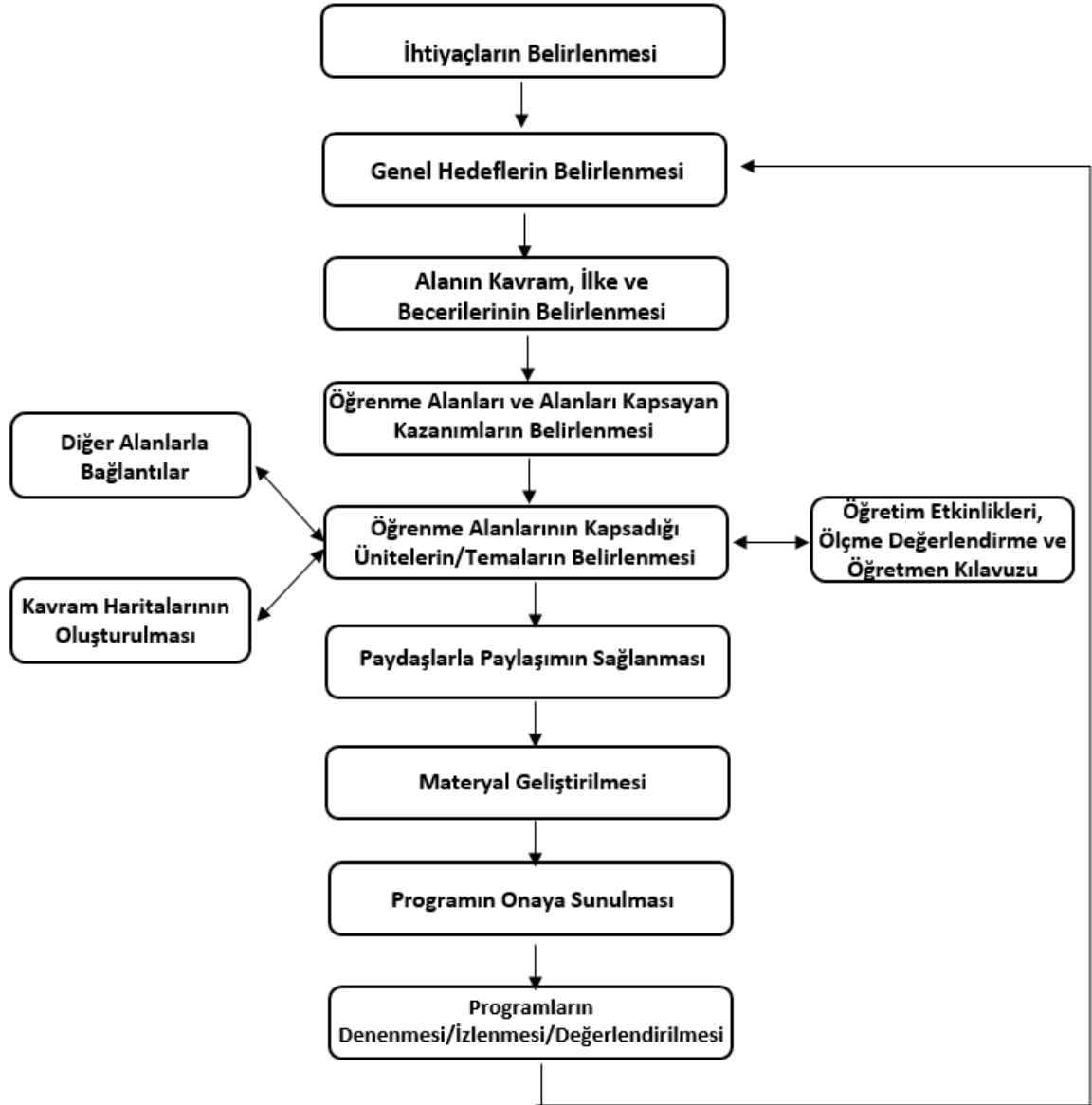
**Tablo 2.6. (Devamı)**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2
Resim-İş	2	2	2	1	1	1	1	1
Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	1	1	1
İş Eğitimi	-	-	-	2	2	2	2	2
Trafik ve İlk Yardım Eğitimi	-	-	-	-	-	1	-	1
Bireysel ve Toplu Etkinlik	3	3	3	-	-	-	-	-
Seçmeli Dersler	-	-	-	4	4	3	3	3
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Tablo 2.6 incelendiğinde, bir önceki programda olduğu gibi 1998 Programı'nda da Hayat Bilgisi dersinin 1, 2 ve 3. sınıflarda haftalık 5 saat olarak okutulmaya devam edildiği görülmektedir. Fakat bir önceki programdan farklı olarak Fen Bilgisi dersi 4 ve 5. sınıflarda üçer saate düşürülmüş, Sosyal Bilgiler dersi ise yine 4 ve 5. sınıflarda haftalık üçer saat olacak şekilde okutulmaya devam etmiştir. Bu durumun nedeninin Fen Bilgisi dersi ile ilgili olan bazı kazanımların Hayat Bilgisi dersi içine yerleştirilmiş olmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

### **2.2.7. 2005-2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

2005 program geliştirme çalışmaları öncelikle ilkokul düzeyinde başlamış ve ardından ortaokul ve liseler için program geliştirme çalışmaları olarak devam etmiştir. Bu dönemde bir program geliştirme modeli geliştirilip çalışmaların bu model üzerinden yürütülmesine karar verilmiş ve MEB tarafından geliştirilen 2005 Program Geliştirme Modeli çerçevesinde çalışmalar yapılmıştır (Fer, 2020). MEB yeni program geliştirme modeli Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. MEB 2005 Yeni program geliştirme modeli (MEB, 2004)

Şekil 2.1 incelendiğinde, program geliştirme çalışmalarının ihtiyaç analizi ile başladığı görülmektedir. İhtiyaç analizinden sonra alana ilişkin kavram, ilke ve beceriler belirlenmekte ve hedefler saptanmaktadır. Bu doğrultuda öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları ile birlikte ünite ve temalar yapılandırılmaktadır. Aynı sürece paralel olarak, diğer disiplinlerle ilişki kurulmakta ölçme ve değerlendirme unsurları belirlenmektedir. Daha sonra ise paydaş görüşleri alınıp programa yönelik materyal tasarlanmakta ve program onaya sunulmaktadır. Deneme, izleme ve değerlendirme aşamalarına geçilmektedir. Bu boyutu ile bu

program geliştirme modelinin sistematik, profesyonel, bilimsel ve program geliştirme ilke ve kuramlarına uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Bu programla birlikte Türkiye’de ilk defa yapılandırmacılık temelli bir anlayış ile program geliştirilmiş ve 9 ildeki 120 okulda 2004 yılında pilot uygulaması yapılan program, 2005 yılında uygulamaya konulmuştur (Akyürek Tay ve Baş, 2017). 2005 Programı Danıştay’a açılan dava sonucunda iptal edilmiş ve ardından da 2005 Programı ile neredeyse aynı olan 2009 Programı kabul edilerek uygulamaya konulmuştur. 2009 Hayat Bilgisi Programı, 2005 Programı’na göre neredeyse toplamda 15 cümleyi geçmeyecek bir düzenleme ile revize edilmiştir (Mızıkacı ve Gözütok, 2013). Bu nedenden dolayı birçok kaynakta 2005 ve 2009 programlarının birlikte ele alındığı söylenebilir.

2005-2009 Hayat Bilgisi Programında, milli eğitimin genel amaçları çerçevesinde Hayat Bilgisi dersinin özel amaçları belirtilmiş ve programın vizyonu olarak, dersin özel amacının Hayat Bilgisi dersi ile öğrenmekten keyif alan, kendisi, çevresi ve doğa ile barışık, kendini, milletini, doğayı, vatanını koruyan, tanıyan ve geliştiren, gündelik hayatta gerek duyulan temel bilgiler ile temel yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği yeterliğe sahip, değişikliklere uyum sağlayacak nitelikte esnek ve mutlu bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiştir (MEB, 2009).

Bu programla insan biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle bir bütün olarak ve ayrıca değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmış, bu noktadan hareketle birey, toplum ve doğa olmak üzere 3 öğrenme alanı belirlenmiştir. Hayat Bilgisi dersi için benimsenen toplu öğretim anlayışının bir yansıması olarak bu 3 öğrenme alanını kapsayan Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün, Bugün, Yarın başlıklarında 3 tane tema yaratılmıştır (MEB, 2009).

Program ile kazandırılması düşünülen becerilerin eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, araştırma becerisi, iletişim becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, karar verme becerisi, kaynakları etkili kullanma becerisi, güvenlik ve korunmayı sağlama becerisi, öz yönetim becerisi, bilimin temel kavramlarını tanıma becerisi, temalarla ilgili temel kavramları tanıma becerisi olarak sıralanmış ve programla geliştirilecek kişisel nitelikler ve değerlerin ise öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, saygı, sevgi, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme olduğu belirtilmiştir (MEB, 2009).

2005-2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda 1. sınıflar için 86, 2. sınıflar için 95 ve 3. sınıflar için de 111 kazanım belirlenmiş, bu kazanımlar hem Atatürkçülük konuları ile hem de ara disiplin kazanımlarıyla eşleştirilmiştir. Yine programda belirli gün ve haftalar ayrı bir başlık altında ele alınmış ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar ayrıntılarıyla açıklanmıştır (MEB, 2009).

2005 İlköğretim Programı'na göre Hayat Bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflarda haftalık 5 saat olarak okutulmuş (MEB, 2005), 2005 Programı'nın ders dağılımlarında 2010 yılında değişiklik yapılmış ve 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı itibariyle Hayat Bilgisi haftalık ders saatleri 1, 2 ve 3. sınıflarda dörder saate düşürülmüştür (MEB, 2010).

### **2.2.8. 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**

2012 yılında çıkarılan ‘‘İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’’ kapsamında halk arasında 4+4+4 olarak bilinen sistem kabul edilmiş ve ilkokullar 4 yıl, ortaokullar 4 yıl ve liselerde 4 yıl olacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır olup 12 yıllık kesintisiz eğitim zorunlu hale getirilmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun [İEKD], 2012). Söz konusu kanun hükümleri 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanmış ve TTKB kararı doğrultusunda 2013 yılında program değişikliklerine başlanmıştır. Bununla birlikte bazı ilkokul ve ortaokul programları bu tarihten itibaren değiştirilmeye ve değiştirilen programların 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı itibariyle uygulanmasına başlanmıştır (Fer, 2020).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 29.07.2015 tarihli TTKB kararı ile ‘‘2015 İlkokul Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı’’ adı ile kabul edilmiştir (Güven ve Kaymakçı, 2016).

2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda dersin amaçları Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve ilkelerine uygun olarak ifade edilmiştir. Buna göre programın amacı, öğrencilerin okul ile birlikte okuldaki ilişkileri tanınmasını, grupla çalışma, iş birliği yapma ve sosyal katılım becerilerini geliştirmesini, fiziksel ve kişilik özellikleriyle kendini tanınmasını, aileye ilişkin temel değerleri içselleştirmesini, kişisel bakım becerilerini geliştirmesini, kaynakları verimli kullanma becerisini geliştirmesini, zamanı algılama ve etkili kullanma becerisini geliştirmesini, sağlıklı ve dengeli beslenme becerilerini geliştirmesini, kişisel güvenliğini sağlama becerilerini geliştirmesini, bilişim teknolojilerini

güvenli ve bilinçli kullanma becerilerini geliştirmesini, milli, manevi ve insani değerleri içselleştirmesini, düşünme ve çözüm üretme becerilerini geliştirmesini, doğayı ve çevreyi temiz tutma ve koruma becerilerini geliştirmesini ve bilimsel bir anlayış geliştirmesini sağlamaktır (MEB, 2015).

2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda öğrenciyeye kazandırılması gereken beceriler ve değerler (MEB, 2015) Tablo 2.7'de görülmektedir.

*Tablo 2.7. 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Beceri ve Değerler*

Beceriler	Değerler
Araştırma Becerisi	Adalet
Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	Bilimsellik
Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	Çalışkanlık
Dengeli Beslenme Becerisi	Dayanışma
Doğayı Koruma Becerisi	Doğa Sevgisi
Girişimcilik Becerisi	Doğruluk
Gözlem Becerisi	Dürüstlük
İletişim Becerisi	Estetik
İş Birliği Becerisi	Güven
Karar Verme Becerisi	Hoşgörü
Kaynakların Kullanımı Becerisi	Merhamet
Kendini Koruma Becerisi	Misafirperverlik
Kendini Tanıma Becerisi	Öz Güven
Kişisel Bakım Becerisi	Paylaşma
Kurallara Uyma Becerisi	Sabır
Mekânı Algılama Becerisi	Saygı
Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma Becerisi	Sevgi
Öz Yönetim Becerisi	Sorumluluk
Sağlığını Koruma Becerisi	Vatanserverlik
Sorun Çözme Becerisi	Yardımlaşma
Sosyal Katılım Becerisi	
Zaman Yönetimi Becerisi	

Tablo 2.7 incelendiğinde, bir önceki program ile kıyasla 2015 Programı'nda beceriler ve değerler alanında niceliksel bir artışın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu programda bazı beceriler ve değerlere ilk defa yer verilmiştir. Sürekli gelişen ve değişen dünyaya bireylerin kolayca adapte olabilmeleri, bireysel, toplumsal, ekonomik, doğa ve konu alanı ihtiyaçlarının değişmiş ve gelişmiş olmasının bir sonucu olarak beceri ve değerlerdeki bu revizyona gerek duyulduğu düşünülmektedir.

Programda dersin öğretim içeriği ilkökul 1 ve 2. sınıflarda haftada 4 saat, 3. sınıfta ise haftada 3 saat olarak tasarlanmıştır. Ünite temelli yaklaşım esas alınarak hazırlanan bu

programda her sınıf seviyesinde aynı isimle 6 ünite yer almaktadır. Bazı kazanımların farklı sınıf seviyelerinde tekrar verildiği de programda belirtilmektedir. Yapılacak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde öğrenciye görelilik ilkesi ile hareket edilmesi gerektiği, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması gerektiği, öğretmenlerin konular arası bağlantı kurmaları gerektiği, süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışının benimsenmesi gerektiği ve belirli gün ve haftaların kazanımlarla ilişkilendirilerek verilmesi gerektiği üzerinde özellikle durulmuştur (MEB, 2015).

2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan sınıf seviyelerine göre kazanım sayıları, ünite isimleri ile ders saatleri ve yüzdeleri (MEB, 2015) Tablo 2.8, Tablo 2.9 ve Tablo 2.10'da görülmektedir.

*Tablo 2.8. 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-1*

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	1	Ben ve Okulum	14	28	19,44
	2	Ailem ve Evim	6	20	13,90
	3	Sağlıklı Hayat	12	28	19,44
	4	Güvenli Hayat	7	24	16,67
	5	Ülkemi Seviyorum	7	16	11,11
	6	Doğa ve Çevre	8	28	19,44
<b>Toplam</b>			<b>54</b>	<b>144</b>	<b>100</b>

Tablo 2.8 incelendiğinde, 2015 Programı'nda 1. sınıflar için 54 kazanım olduğu ve toplam ders saati süresinin 144 saat olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında her kazanım için yaklaşık olarak 2,5 ders saati gibi bir sürenin ayrılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

*Tablo 2.9. 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-2*

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
2	1	Ben ve Okulum	11	24	16,6
	2	Ailem ve Evim	6	20	13,9

**Tablo 2.9. (Devamı)**

3	Sağlıklı Hayat	7	28	19,4
4	Güvenli Hayat	8	28	19,4
5	Ülkemi Seviyorum	7	16	11,1
6	Doğa ve Çevre	10	28	19,4
<b>Toplam</b>		<b>49</b>	<b>144</b>	<b>100</b>

Tablo 2.9 incelendiğinde, 2015 Programı'nda 2. sınıflar için 49 kazanım olduğu ve toplam ders saati süresinin 144 saat olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında her kazanım için yaklaşık olarak 3 ders saati gibi bir sürenin ayrılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

**Tablo 2.10. 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-3**

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
3	1	Ben ve Okulum	6	20	18,5
	2	Ailem ve Evim	6	14	12,9
	3	Sağlıklı Hayat	5	16	14,8
	4	Güvenli Hayat	10	24	22,2
	5	Ülkemi Seviyorum	9	16	14,8
	6	Doğa ve Çevre	7	18	15,7
<b>Toplam</b>			<b>43</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Tablo 2.10 incelendiğinde, 2015 Programı'nda 3. sınıflar için 43 kazanım olduğu ve toplam ders saati süresinin 108 saat olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, her kazanım için yaklaşık olarak 2,5 ders saati gibi bir sürenin ayrılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

2015 Programı'ndaki kazanım dağılımlarını gösteren bu üç tablo birlikte değerlendirildiğinde, temaların aynı olmasına rağmen temalar ile ilişkilendirilen kazanımların her sınıfta farklı olduğu, bununla birlikte tema çerçevesinde bakıldığında kazanım dağılım oranlarının birbirinden farklı ve dengesiz olduğu görülmektedir.

### 2.2.9. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından oluşturulan komisyon tarafından izleme ve değerlendirme çalışmaları doğrultusunda güncellenen 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, TTKB'nin 19.01.2018 tarih ve 13 sayılı kararı ile 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı itibariyle ilkokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında uygulanmaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak bir önceki program olan 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulamadan kaldırılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018a).

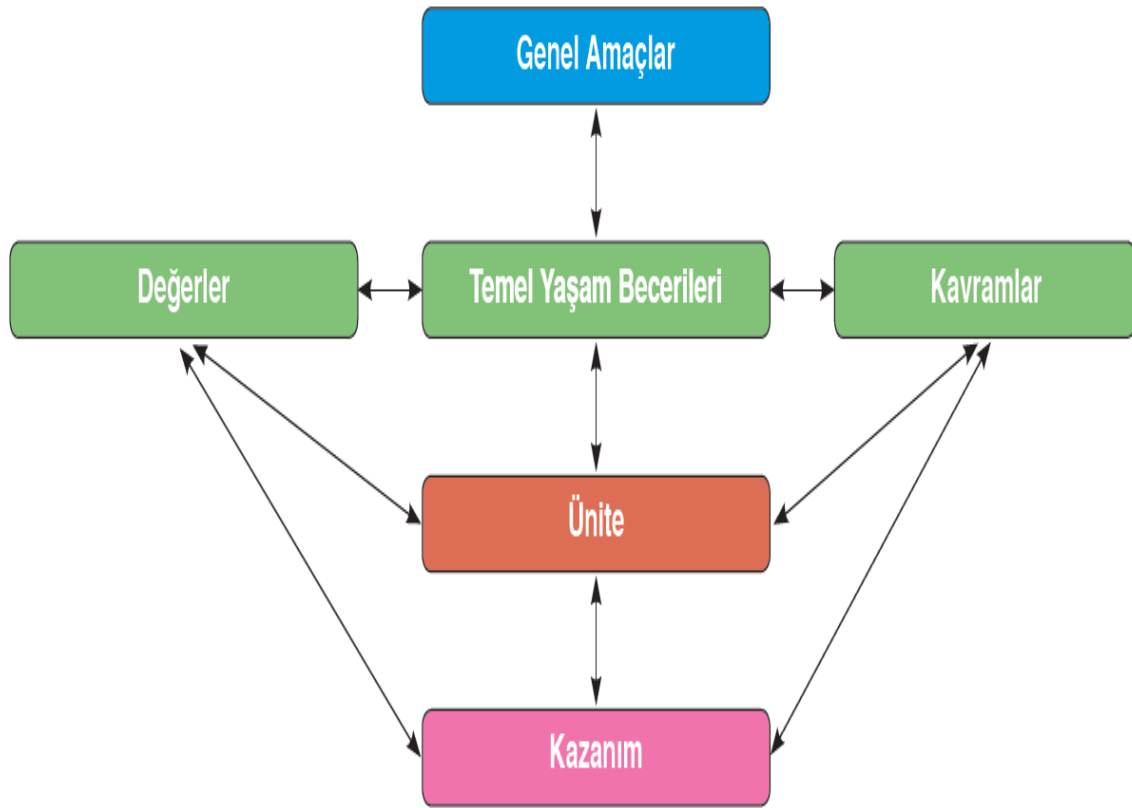
2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak, sarmal programlama yaklaşımı ile hazırlanmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları MEB tarafından Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Programın asıl amacı temel yaşam becerilerine sahip olup kendini tanıyarak sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı olarak araştıran, üreten ve vatanını seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018).

İlkokul öğrencilerine birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değer kazandırmayı hedefleyen bu program sayesinde öğrenciler:

- Kendisini ve yaşadığı çevreyi tanır.
- Ailesi ve yaşadığı toplumun temel değerlerine sahip olur.
- Milli, manevi ve insani değerleri hayatıyla ilgili hale getirir.
- Kişisel gelişimine yönelik yapması gerekenlerin farkında olur.
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.
- Sosyal katılım becerisi kazanır.
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
- Vatanını sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
- Amacına uygun olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır (MEB, 2018).

Program güncelleme çalışmaları sırasında farklı ülkelerin programları incelenmiş, yurt içi ve yurt dışında programlar üzerinde yapılan akademik çalışmalar taranmış, mevzuat, şura kararları, hükümet programları, raporlar gibi dokümanlar incelenmiş, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınmış, zümre raporları incelenmiş, anket verileri derlenmiş ve eğitim fakültelerince hazırlanan raporlar incelenmiştir (MEB, 2018).

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın (HBDÖP) içeriği Şekil 2.2'de görüldüğü gibi yapılandırılmıştır.



**Şekil 2.2.** 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının organizasyon yapısı (MEB,2018)

Şekil 2.2 incelendiğinde, genel amaçlar doğrultusunda temel yaşam becerileri, kavramlar ve değerlerin belirlendiği görülmektedir. Ayrıca bu organizasyon yapısındaki tüm unsurlar birbiri ile bağlantılıdır. Özellikle kazanımlar ve ünitelerin kavramlar, değerler ve temel yaşam becerileri ile çoklu ilişkisi, programın genelinde bu unsurlara dikkat edildiği ve programın temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar öğretimine odaklandığı ile açıklanabilir.

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler, Türkiye Yeterlik Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Bununla birlikte temel yaşam becerileri ve kök değerler program kapsamında açıklanmıştır (MEB, 2018).

Programda yer alan yetkinlikler, kök değerler ve temel yaşam becerileri (MEB, 2018) Tablo 2.11'de görülmektedir.

**Tablo 2.11. 2018 HBDÖP'de Yetkinlikler, Kök Değerler ve Temel Yaşam Becerileri**

Yetkinlikler	Kök Değerler	Temel Yaşam Becerileri
-Anadilde İletişim	-Adalet	-Araştırma
-Yabancı Dillerde İletişim	-Dostluk	-Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma
-Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler	-Dürüstlük	-Değişim ve Sürekliliği Algılama
-Dijital Yetkinlik	-Öz Denetim	-Dengeli Beslenme
-Öğrenmeyi Öğrenme	-Sabır	-Doğayı Koruma
-Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler	-Saygı	-Girişimcilik
-İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	-Sevgi	-Gözlem
-Kültürel Farkındalık ve İfade	-Sorumluluk	-İletişim
	-Vatanseverlik	-İş Birliği
	-Yardımseverlik	-Karar Verme
		-Kariyer Bilinci Geliştirme
		-Kaynakların Kullanımı
		-Kendini Koruma
		-Kendini Tanıma
		-Kişisel Bakım
		-Kurallara Uyma
		-Mekânı Algılama
		-Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma
		-Öz Yönetim
		-Sağlığını Koruma
		-Sorun Çözme
		-Sosyal Katılım
		-Zaman Yönetimi

Tablo 2.11 incelendiğinde, 2018 Programı'nda değerlerin "kök değerler" başlığı altında düzenlendiği, temel yaşam becerilerinin revize edildiği ve yetkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında programda yapılan bu değişiklikler ile birlikte yaşadığı zamana ve topluma uyum sağlayan, yaşama kolay adapte olabilen ve kendini çok yönlü geliştirebilecek ve gerçekleştirebilecek bireyler yetiştirilmenin hedeflendiği sonucu çıkarılabilir.

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sınıf seviyelerine göre kazanım sayıları, ünite isimleri ile ders saatleri ve yüzdeleri (MEB, 2018) Tablo 2.12, Tablo 2.13 ve Tablo 2.14'te görülmektedir.

*Tablo 2.12. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-1*

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
1	1	Okulumuzda Hayat	17	46	32
	2	Evimizde Hayat	7	19	13
	3	Sağlıklı Hayat	7	19	13
	4	Güvenli Hayat	7	19	13
	5	Ülkemizde Hayat	7	19	13
	6	Doğada Hayat	8	22	16
<b>Toplam</b>			<b>53</b>	<b>144</b>	<b>100</b>

Tablo 2.12 incelendiğinde, 2018 Programı'nda 1. sınıflar için 53 kazanım olduğu ve toplam ders saati süresinin 144 saat olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, her kazanım için yaklaşık olarak 3 ders saati gibi bir sürenin ayrılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

*Tablo 2.13. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-2*

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
2	1	Okulumuzda Hayat	11	32	22
	2	Evimizde Hayat	9	26	18
	3	Sağlıklı Hayat	7	20	14
	4	Güvenli Hayat	6	17	12
	5	Ülkemizde Hayat	8	23	16
	6	Doğada Hayat	9	26	18
<b>Toplam</b>			<b>50</b>	<b>144</b>	<b>100</b>

Tablo 2.13 incelendiğinde, 2018 Programı'nda 2. sınıflar için 50 kazanım olduğu ve toplam ders saati süresinin 144 saat olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, her

kazanım için yaklaşık olarak 3 ders saati gibi bir sürenin ayrılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

**Tablo 2.14. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Kazanım Sayısı ve Üniteler-3**

Sınıf	Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati Yüzdesi
3	1	Okulumuzda Hayat	10	24	22
	2	Evimizde Hayat	8	19	17
	3	Sağlıklı Hayat	5	12	9
	4	Güvenli Hayat	7	17	16
	5	Ülkemizde Hayat	9	22	20
	6	Doğada Hayat	6	14	16
<b>Toplam</b>			<b>45</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Tablo 2.14 incelendiğinde, 2018 Programı'nda 3. sınıflar için 45 kazanım olduğu ve toplam ders saati süresinin 108 saat olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, her kazanım için yaklaşık olarak 2,5 ders saati gibi bir sürenin ayrılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

2018 Programı'ndaki kazanım dağılımları genel olarak değerlendirildiğinde, temalar ile ilişkilendirilen kazanım sayılarının bir önceki programa göre bu programda dengelenmeye çalışıldığı, ayrıca tema çerçevesinde bakıldığında kazanım dağılım oranlarının da düzenlenerek bir denge kurulmaya çalışıldığı görülmektedir.

İlkokullarda uygulanacak olan haftalık ders çizelgesi 2015 ve 2018 Programlarında aynı olup, TTKB'nin 12.09.2018 tarih ve 123 sayılı kararı ile ilkokullarda uygulanan ve günümüzde hala geçerliliğini koruyan aşağıdaki çizelge (TTKB, 2018b) Tablo 2.15'te görülmektedir.

**Tablo 2.15. 2018 İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi (İlkokul)**

Dersler	Sınıflar			
	1	2	3	4
Türkçe	10	10	8	8
Matematik	5	5	5	5

**Tablo 2.15. (Devamı)**

Hayat Bilgisi	4	4	3	-
Fen Bilimleri	-	-	3	3
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3
Yabancı Dil	-	2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2
Görsel Sanatlar	1	1	1	1
Müzik	1	1	1	1
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	5	5	5	2
Trafik Güvenliği	-	-	-	1
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	-	-	-	2
Serbest Etkinlikler	4	2	2	-
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

2018 HBDÖP’de ölçme ve değerlendirme yaklaşımı genel hatlarıyla belirtilmiştir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışla hareket edilmesi gerektiği ve özgünlük ile yaratıcılığın öğretmenden beklendiği vurgulanmaktadır. Programa göre ölçme ve değerlendirme sürecinde kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalı, ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinde akademik standartlara uyulmalı, sonuç değil süreç odaklı bir yaklaşım esas alınmalı, bireysel farklılıklara dikkat edilerek planlama ve uygulamalar yapılmalı, ölçümler sadece bilişsel alanla sınırlandırılmamalı, çok odaklı ölçme esas alınıp uygulamalar öğretmen ve öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleştirilmelidir (MEB, 2018).

### **2.3. PROGRAM DEĞERLENDİRME**

#### **2.3.1. Eğitimde Program Değerlendirme**

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt veya referans çerçevesi ile karşılaştırılarak bir değer yargısına ulaşma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2012). Başka bir tanım ile değerlendirme, ölçüm sonuçlarına değer biçme işlemidir (Başol, 2015). Değişik amaçlar için çok çeşitli değerlendirme türleri bulunmakla birlikte değerlendirme öncelikle düzenli ve düzensiz değerlendirme olarak ikiye ayrılabilir. Düzenli değerlendirmede hedefler ve ölçütler nesnel olup ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği yüksek ve bellidir. Değerlendirmenin yapılacağı yer, zaman, kişiler ve sistem belirlenmiştir. Düzensiz değerlendirmede hedef ve ölçütler çoğu zaman belli değildir. Ölçme aracının geçerlik ve

güvenirliği belli olmayıp çoğunlukla düşüktür. Değerlendirmenin kim tarafından, ne zaman, nerde ve kimlerce yapılacağı belirsiz ve gelişigüzeldir (Sönmez, 2012).

Değerlendirme, kıyaslama yapmak amacıyla yapılıyorsa görelî ve ölçüt dayanaklı olarak ikiye ayrılır. Görelî değerlendirme, bir gruptaki bireyleri birbiriyle karşılaştırmak ve sıralamak ya da seçim yapmak amacıyla kullanılır. Ölçüt dayanaklı değerlendirme ise bir sistem ya da programın gerçekleşme derecesine bakılarak yapılan değerlendirmedir. Değerlendirme belli amaçlar için yapılıyorsa tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme, durum muhasebesine dönük değerlendirme, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme olarak sınıflanabilir. Tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme, bireyin bir kurs ya da derse girişteki durumu ya da bunlarla ilgili hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılır. Durum muhasebesine dönük değerlendirme öğrencinin bir kurs ya da ders ile ilgili dönem ya da okul başarısını belirlemek için yapılır. Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme öğrencinin öğrenme eksikliklerini belirlemek ve bu eksiklikleri gidermek için yapılabilir. Ayrıca hedef, ünite, eğitim ve sınamaya durumlarının analizinde de kullanılabilir (Sönmez, 2012).

Eğitimde program değerlendirme, program geliştirme süreci ile doğrudan bağlantılı olup program geliştirme sürecinin aşamalarından biridir. Planlama sürecinde geliştirilecek programla ilgili çalışma grupları oluşturulur ve ihtiyaç analizi yapılır. Tasarlama aşamasında program taslağı oluşturulur. Deneme aşamasında taslak program pilot okullarda denir. Değerlendirme aşamasında, deneme aşamasında elde edilen veriler doğrultusunda uygulayıcılara geri bildirim sağlanır ve programın aksayan yönleri ile eksik yönleri tespit edilir. Düzeltme aşamasında belirlenen aksaklık ve eksiklikler giderilir. Son aşama olan yaygınlaştırma aşamasında ise gerekli düzeltmeler yapılan program tüm okullarda yaygın şekilde kullanılmaya başlanır (Küçüktepe, 2014).

Eğitimde program geliştirme ve program değerlendirme iç içedir. Değerlendirme, geliştirme sürecinin önemli bir aşamasıdır ve sürekli bir yönünü oluşturur. Değerlendirme sonuçları programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır (Varış, 1988). Değerlendirme yapılmadan öğretim tasarımı çalışmaları tamamlanmış sayılmaz (şimşek, 2014).

Program değerlendirme ile ilgili literatürde birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımlardan bazılarına burada yer verilmiştir. Örneğin, Erden (1998)'e göre program değerlendirme gözlem ve çeşitli ölçme araçları kullanarak programın etkililiği hakkında veri

toplama ve elde edilen verileri ölçütlerle karşılaştırarak yorumlama ve programın etkililiği ile ilgili karar verme sürecidir.

Program değerlendirme, karar verme sürecinde programın uygulama ve sonuçlarını görebilmek için bilimsel yöntemlerin kullanılmasıdır (Rutman ve Mowbray, 1983). Program değerlendirme, bir programın değerlendirilebilmesi için sistematik araştırma yöntemlerinin kullanılmasıdır (Chelimsky, 1989). Uşun (2012) ise program değerlendirmeyi sistematik veri toplama ve analizi temel alan bilimsel araştırma süreçlerinin kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programın verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı, doğruluğu, gerçekliği ve yürütülebilirliği ile ilgili karar verme süreci olarak tanımlamaktadır.

Wiles ve Bondi (1998)'e göre program değerlendirme programın verimliliği hakkında bilgi toplamak, elde edilen bilgiyi analiz edip sonuç çıkarmak, ulaşılan bilgiye bakarak karar vermek ve öğretim programlarını geliştirmek için yapılmaktadır. Erden (1998)'e göre ise değerlendirme iki amaca yönelik olarak yapılır. Bunlardan ilki öğrencinin başarısını değerlendirerek dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edileceğine karar vermek, ikincisi ise eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve aksaklıkların hangi program ögesinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasını sağlamaktır.

Piskurich (2000)'e göre tasarlanan bir programın verimli olup olmadığı bilinmek istendiğinde değerlendirmeden yararlanılır. Uşun (2012)'a göre program değerlendirmenin amacı programın tanımı, felsefesi, paydaşların beklentileri ve program değerlendirme yaklaşım ve modellerine bağlı olarak değişmektedir.

Program değerlendirme sürecinin etkili ve başarılı olabilmesi için bazı aşamalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Özdemir (2009)'e göre bu aşamalar program değerlendirmenin organize edilmesi, programın misyon, amaç ve öğrenme çıktılarının tanımlanması, gerekli değerlendirme yönteminin belirlenmesi, verilerin toplanması, sonuçların analizi, geri dönüt sağlanması, değişikliklerin uygulanması-izlenmesi-karşılaştırılması ve bilgilerin gözden geçirilmesidir. Uşun (2012) ise program değerlendirme sürecinin temel aşamalarını bilimsel araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir şekilde ele almaktadır. Ona göre program değerlendirme süreci değerlendirme ile ilgili problemin farkına varma ve araştırma konusu belirleme, değerlendirme problemini ve amacını belirleme, araştırma süresini, olanaklarını ve sınırlılıklarını belirleme, iç ve dış değerlendiricileri belirleme, literatür tarama, hipotez yazma, değerlendirme yaklaşım ve

modelini belirleme, evren ve örnekleme belirleme, veri toplama tekniklerini belirleme, verileri toplayıp analiz etme ve yorumlama, araştırmayı sonuçlandırıp raporunu yazma ve meta değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Program değerlendirmeler genelde formal ve informal değerlendirmelere dayanır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Formal değerlendirmeler amaçlı, sistemli, yapılandırılmış, değerlendirmenin yeri, zamanı ve uzman uygulayıcıları belli olan, geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarının kullanıldığı değerlendirmelerdir. Buna karşın informal değerlendirmeler sistematik yönleri olmayan, verilerin uygun şekilde toplanmadığı, anlamlı olmayan ve kapsamı dar değerlendirmelerdir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

### **2.3.2. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri**

Program değerlendirme ile ilgili literatür incelendiğinde farklı yaklaşım ve model sınıflamaları karşımıza çıkmaktadır. Farklı program değerlendirme uzmanları yaklaşım ve modellerle ilgili farklı sınıflamalar yapmış olsalar da bu sınıflamalar bu alanda bir fikir birliği sunmamaktadır. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2019)'e göre bu kadar çeşitli değerlendirme yaklaşımlarının olması değerlendirme alanının öncü isimlerinin farklı dünya görüşlerine, farklı yaşantı ve geçmişe sahip olmalarının sonucudur ki bunun neticesinde farklı felsefi yönelimler, yöntemler ve uygulama tercihleri ortaya çıkmıştır.

Program değerlendirme yaklaşım ve modellerine ilişkin en kapsamlı sınıflama Farmer ve Stufflebeam tarafından yapılmıştır (Uşun, 2012). Farmer (1997) program değerlendirmede 18 farklı yaklaşımdan söz etmiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

- Rakip Odaklı Değerlendirme (Adversary Oriented Evaluation)
- Kara Kutu Modeli (Black Box Model)
- Küme Modeli (Cluster Model)
- Bağlam Modeli (Context Model)
- Maliyet Verimliliği (Cost Effectiveness)
- Maliyet – Yarar (Cost-Benefit)
- Değerlendirme Araştırması (Evaluation Research)
- Hedefsiz Değerlendirme (Goal Free Evaluation)
- Hedeflere Dayalı Değerlendirme (Goals Based Evaluation)
- Etki Değerlendirmesi (Impact Evaluation)
- Uygulama Değerlendirmesi (Implementation Evaluation)

- Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation)
- Çıktı Değerlendirmesi (Outcomes Evaluation)
- Performans Değerlendirmesi (Performance Evaluation)
- Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation)
- Yanıtlayıcı Değerlendirme (Responsive Evaluation)
- Teori Temelli Değerlendirme (Theory Based Evaluation)
- Kullanım Odaklı Değerlendirme (Utilization Focused Evaluation)

Stufflebeam (2002) ise yaklaşımları 4 ana başlıkta ele almış ve 22 yaklaşım sınıflamıştır. Bu modeller şu şekildedir:

#### **A. Sözde Değerlendirmeler (Pseudoevaluations)**

- Halkla İlişkilerden Esinlenen Çalışmalar (Public Relations-Inspired Studies)
- Siyasi Kontrollü Çalışmalar (Politically Controlled Studies)

#### **B. Soru/Yöntem Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları (Questions/ Methods-Oriented Evaluation Approaches)**

- Hedefe Dayalı Çalışmalar (Objectives-Based Studies)
- Hesap Verebilirlik Çalışmaları (Accountability, Payment By Results Studies)
- Objektif Test Programları (Objective Testing Programs)
- Sonuç Değerlendirmesi, Katma Değer Değerlendirmesi (Outcomes Evaluation, Value-Added Assessment)
- Performans Testleri (Performance Testing)
- Deneysel Çalışmalar (Experimental Studies)
- Yönetim Bilgi Sistemi (Management Information Systems)
- Fayda-Maliyet Analizi Yaklaşımı (Benefit-Cost Analysis Approach)
- İşitilenleri Değerlendirme (Clarification Hearing)
- Durum Çalışması Değerlendirmeleri (Case Study Evaluations)
- Eleştiri ve Uzmanlık (Criticism and Connoisseurship)
- Program Teorisine Dayalı Değerlendirme (Program Theory-Based Evaluation)
- Karma Yöntem Çalışmaları (Mixed-Methods Studies)

### **C. İyileştirme/Hesap Verebilirlik Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları (Improvement/Accountability-Oriented Evaluation Approaches)**

- Karar/Hesap Verebilirlik Odaklı Çalışmalar (Decision/accountability-Oriented Studies)
- Tüketici Odaklı Çalışmalar (Consumer-Oriented Studies)
- Akreditasyon/Belgelendirme Yaklaşımı (Accreditation/Certification Approach)

### **D. Sosyal Gündem Yönelimli (Savunuculuk) Yaklaşımlar (Social Agenda-Directed (Advocacy) Approaches)**

- Müşteri Merkezli Çalışmalar veya Yanıtlayıcı Değerlendirme (Client-Centered Studies or Responsive Evaluation)
- Yapılandırmacı Değerlendirme (Constructivist Evaluation)
- Müzakereci Demokratik Değerlendirme (Deliberative Democratic Evaluation)
- Kullanım Odaklı Değerlendirme (Utilization-Focused Evaluation)

Uşun (2012)'un eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri adlı çalışmasında 13 farklı yaklaşım ve 35 farklı değerlendirme modeli ele alınıp sınıflama yapılmış ve bu yaklaşım ve modeller ayrıntılarıyla incelenmiştir. Aşağıda bu modellerle ilgili genel bilgilere yer verilmiş fakat bu çalışmada değerlendirme modeli olarak alınan Stufflebeam'in CIPP modeli ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Uşun (2012) tarafından yapılan sınıflamaya göre program değerlendirmede kullanılan modeller şunlardır:

**1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli:** Tyler tarafından geliştirilen bu model hedeflerin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu model ile değerlendirme yapılırken öncelikle hedefler belirlenmekte ve sınıflandırılmakta, hedefler davranış cinsinden ifade edilmekte ve ölçme tekniği belirlenerek veriler toplanmakta ve son olarak elde edilen veriler ile belirlenen hedefler karşılaştırılmaktadır.

**2. Metfessel - Michael Değerlendirme Modeli:** Okul programlarının değerlendirilmesi amacı ile geliştirilen bu modelde, Tyler modelinde olduğu gibi hedeflere dayalı bir değerlendirme söz konusudur. Bu model eğitimin genel ve özel hedeflerini ön

plana çıkartmakta ve tüm paydaşların değerlendirme sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak katılımını ön görmektedir.

**3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli:** Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model, programın her hangi bir ögesinin performansı ile standart performans arasında fark olup olmadığını belirlemek ve bu sayede programı iyileştirmek ve düzeltmek için kullanılmaktadır. Bu model ile öncelikle programın standartları ve performans belirlenmekte, sonrada bu ikisi arasında fark olup olmadığına bakılmaktadır. Bu modelde yer alan tasarım, oluşturma, süreç, ürün ve maliyet-yarar analizi aşamalarına göre karşılaştırmalar yapılmaktadır.

**4. Hammond'un Değerlendirme Modeli:** Bu model, programda ulaşılabilecek ulaşılmayan hedeflerle birlikte ulaşılamayan hedeflerin neler olduğu üzerinde durmaktadır. Hammond, değerlendirme yapısı adıyla geliştirdiği, boyutlarında öğretim, kurum ve hedef davranışların olduğu 3 boyutlu bir küp geliştirmiştir. Bu küp ile eğitim programlarını tanımlamak ve değerlendirme ile ilgili değişkenleri düzenlemek amaçlanmaktadır.

**5. Bennett'in Program Değerlendirme Modeli:** Çiftçi eğitim programlarının başarısını belirlemek için program girdilerinin, etkinliklerin, halkın katılımının, katılımcı tepkilerinin, bilgi-tutum-yetenek-umut değişiminin, uygulamada değişimin ve sonuçların ele alındığı 7 aşamalı bir modeldir.

**6. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli:** Programın bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) değerlendirme boyutları ile ele alınıp, oldukça ayrıntılı incelendiği kapsamlı bir modeldir.

**7. Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli:** Bu model, öğrenme hedeflerinin ve hedeflere ulaşılmasını sağlayacak öğretim stratejilerinin belirlendiği durumların yer aldığı, öğretmen, öğrenci, etkinlik ve uygulama bileşenlerini içeren bir modeldir.

**8. Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli:** Tepki, öğrenme, davranış ve sonuçların ayrıntılarıyla değerlendirilmesini esas alan, genellikle yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan dört aşamalı bir modeldir. Tepki aşamasında katılımcıların programa verdiği tepkiler ölçülür. Öğrenme aşamasında program sonunda katılımcıların kazandıkları bilgi, tutum ve beceri artışı değerlendirilir. Davranış aşamasında program sonucunda katılımcı davranışlarının değişim derecesine

bakılır ve son olarak sonuçlar aşamasında katılımcıların programa devam etmesinden kaynaklı nitelik, maliyet, üretim vb. kesin sonuçlar üzerinde durulur.

**9. Gerçekçi Değerlendirme Modeli:** Değerlendirmede bağlam, işleyiş ve çıktı örneklerinin ele alınarak test edildiği, öğrenilenleri farklı bir bağlamda uygulama olanağı tanıyan bir modeldir.

**10. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli:** Program hakkında sürekli bilgi toplamak ve programla ilgili karar vericilere bilgi verme amacıyla geliştirilen bu model sistem değerlendirmesi, programın planlanması, programın uygulanması, programın geliştirilmesi ve programın onaylanması olmak üzere beş aşamayı içeren ve Stufflebeam'in CIPP modeli ile çok fazla benzer yanları olan bir modeldir.

**11. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli:** Hem hedeflerin, hem sürecin hem de programın tüm öğelerinin değerlendirildiği, geri bildirim dayalı kapsamlı bir modeldir. Programın amaçları, programın tamamı, programın belirli öğeleri, öğretim ve değerlendirme programı bu modelin bileşenlerini oluşturmaktadır.

**12. Toplam Kalite Değerlendirme Modeli:** Bu modelde süreç, program öğeleri, öğrenci, öğretmen, yöntem ve teknikler, teoriler, toplumsal ve çevresel bağlam, ürünler ve diğer ilgili unsurların tamamı değerlendirilmektedir.

**13. Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli:** Bu modelin temel amacı programların geliştirilmesi amacıyla paydaşlara geri bildirim sağlamaktır.

**14. Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli:** Program geliştirmeye odaklanmış işbirlikçi ve esnek bir modeldir. Bu modelde yetki değerlendirmecisi, uzman değerlendirici ile paydaşları iletişime geçirir ve paydaşların kendi kendilerini değerlendirmesi için yönlendirme yapar. Bu değerlendirme bir misyon oluşturma, durum değerlendirmesi yapma ve geleceği planlama aşamalarını içerir.

**15. Demokratik Değerlendirme Modeli:** Bir eğitim programı hakkında tüm toplumu bilgilendirmeyi amaçlayan bir modeldir. Paydaşların görüş bildirmeleri ve değerlendirme sürecinde temsilci olarak yer almaları bu modelin temel ögesidir.

**16. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli:** Bu değerlendirme modeli, değerlendirmelerin yararlılıkları ve güncel kullanımları açılarından eleştirilmesi varsayımı ile başlar. Bu modelde değerlendirmeciler paydaşların değerlendirme tasarımı ile ilgili

kararlara katılmalarını sağlayarak, kullanıcıların değerlendirme bulgularını kullanma olasılıklarını artırır.

**17. Mantık Modeli:** Bu model, programın belirli problemleri çözebilmek için belirli çevresel koşullar altında programın nasıl yürütüleceğini gösteren mantıklı ve akılcı bir temel ortaya koyar. Kaynaklar, etkinlikler, çıktılar ile kısa, orta ve uzun vadeli sonuçlar mantık modelinin temel öğeleridir. Bu model ile yeni bilgiler toplanır, problem ve bağlam tanımlanır, modelin öğeleri belirtilir, mantık diyagram ve metinsel olarak tanımlanır, paydaşlarla birlikte model onaylanır ve gerçekleştirilir. En son aşamada ise mantık modeli gözlem ve değerlendirmede kullanılır.

**18. Örgütsel Öğrenme Modeli:** İşyerinde öğrenme açısından değerlendirmeyi kapsayan bu model, kuruluş üyelerinin katıldığı ve değerlendirme konuları çerçevesinde gelişen sosyal bir etkinliktir.

**19. Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli:** Bu modelin amacı yeni bir programın işleyişini, farklı okullardaki uygulama farklılıklarını, olumlu ve olumsuz yönleri ile öğrenci üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Bu model genel bir araştırma stratejisi olup farklı kitlelerin ilgileri, ihtiyaçları ve sorunlarına duyarlı olmayı esas alır.

**20. Stake'in Uygunluk Modeli:** Bu modele göre değerlendirmede, değerlendirmecinin betimsel gözlemleri ve değerlendirilecek etkinliklere ilişkin ölçütler listesi olmak üzere 2 tür veri toplanır. Bu model ile programın girdi (öğrenci ve öğretmen davranışları ve durumları ile özellikleri), süreç (öğrenme ve öğretme sürecinin geneli) ve ürün (akademik başarı, tutum ve beceriler) aşamalarında, tasarlanan ve gerçekleşen çıktıların uygunluğuna bakılır.

**21. Stake'in Yanıtlayıcı Program Değerlendirme Modeli:** Bu model, programların paydaşların düşünce ve tepkilerine göre değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Bu model ile değerlendirmeci paydaşların farklı bakış açılarını belirler ve rapor eder. Bu modelde amaç paydaşlara program geliştirmeleri ile ilgili geri bildirim sağlamaktır.

**22. Wolf'un Tüzel (Judicial) Modeli:** Bu modelin amacı, karar vericilere yardımcı olmak ve karşıt bakış açılarına dayalı olarak programın yorumlanması ile gerekli ve uygun bilgilerin sunumunu sağlamaktır. Bu model konu belirleme, konu seçimi, kanıtları hazırlama ve toplantının duyurulması aşamalarını içermektedir.

**23. Patton'un Niteliksel Değerlendirme Modeli:** Programların değerlendirilmesinde nitel verilerin kullanılması gerektiğini savunan bu modelde nitel veriler, bütüncül-tümevarımsal bir tasarım ile içerik ve durum analizi önemli bir rol oynar. Bu modele göre programa katılanların yaşantılarının nitel verilerle ifade edilmesi değerlendirme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilir.

**24. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli:** Bu model sınıf içi etkinliklere odaklanarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu model ile hem değerlendirme alanında uzman hem de sınıf içi uygulamayı iyi bilmek zorunda olan değerlendirmeci süreç, okul yaşantısı ve eğitimin niteliği üzerine yoğunlaşır. Bu model ile odaklanan durumlar üzerinde betimleme, yorumlama ve değerlendirme süreçleri gerçekleştirilir.

**25. Uzman /Akreditasyon Modeli:** Bu modelin temel amacı bir programın niteliğinin profesyonel bir bakış açısı ile inceleyip değerlendirmektir.

**26. Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli:** Bu model bir programın istenilen sonuçlarından ziyade gerçek sonuçları üzerinde odaklanmaktadır. Bu modelde değerlendirici, programın hedef ve amaçlarının farkına varmaksızın değerlendirmeye girer ve değerlendirici program ve çıktıları hakkında tümevarımcı bir yaklaşım ile bilgi edinir.

**27. Quba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Yapılandırmacı Değerlendirme Modeli:** Bu modele göre yapılandırmacı değerlendirme ölçme, tanımlama, uygunluk ve değeri belirleme, sosyal gerçeklik ile ortaya çıkan yapılandırmacılık ve meta değerlendirme aşamalarını içerir.

**28. Çoklu Yöntemlerle Değerlendirme Modeli:** Bu model değerlendirmede üçgenlik (triangulation) ve birleştirme (bracketing) kavramlarını öne çıkarmaktadır. Bu modele göre üçgenlik bir değişkenin gerçek değerinin daha doğru tahmin edilmesi için, birleştirme ise değerini değişik yollarla tahmin edilmesi için önlemlerdir.

**29. Tüketici – Odaklı Model:** Tüketicinin rekabet halindeki programlardan birini seçmesi için yardımcı olmayı amaçlayan bir modeldir.

**30. Maliyet – Yarar Analizi Değerlendirme Modeli:** Programları fiyat ve yarar odaklı karşılaştırarak seçim yapmayı amaçlayan bir modeldir.

**31. Deneysel Değerlendirme Modeli:** Programları deneysel çalışmalar üzerinden deney ve kontrol gruplarındaki farklılıklara odaklanarak değerlendiren bir modeldir.

**32. Süreç Değerlendirme Modeli:** Programın güçlü ve zayıf yönlerini anlamak için iç dinamiklere ve gerçek işlemlere odaklanan bir modeldir.

**33. Ürün Değerlendirme Modeli:** Var olan program çıktıları ile istenilen program çıktılarının karşılaştırılmasını esas alan bir değerlendirme modelidir.

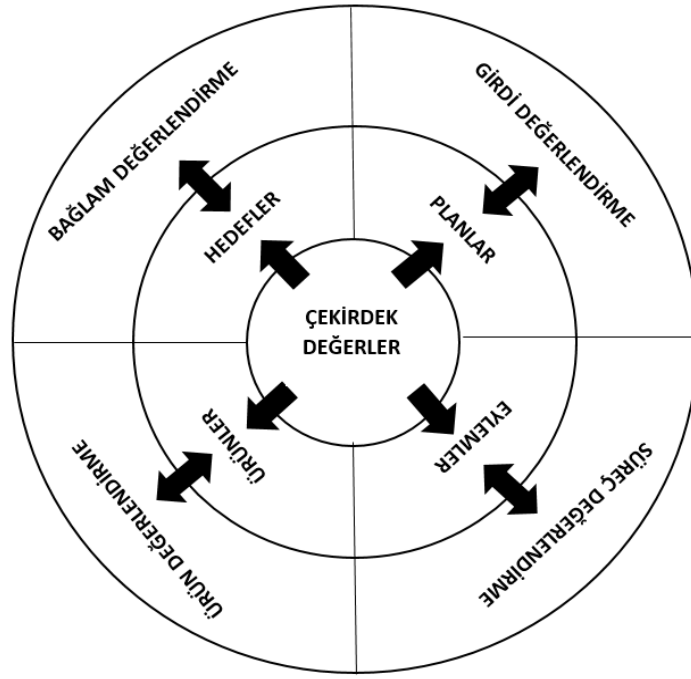
**34. Teoriye Dayalı Değerlendirme Modeli:** Programın mantığı veya teorisini, programın gelişim ve etkisini anlamaya yönelik bir değerlendirme modelidir.

**35. Çevre ve Koşulları Değerlendirme Modeli:** Var olanla var olması istenilen arasındaki zıtlıkları açıklayan, ihtiyaçlara dayalı bir değerlendirme modelidir.

#### **2.4. STUFFLEBEAM'IN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN (CIPP) MODELİ**

Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP, değerlendirme boyutları olan bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve çıktı (product) kavramlarının İngilizce baş harflerinin kısaltması olarak literatüre geçmiş bir program değerlendirme modelidir. 1960'lı yılların sonunda okul projelerinin geliştirilmesi ve niceliksel olarak ele alınması için geliştirilen bu model yıllar boyunca da geliştirilmeye devam edilmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). CIPP yaklaşımı rasyonel düşünen ve sistem yaklaşımını benimseyen ki modelin kendisi de bu yaklaşımı benimsemektedir, birçok değerlendirmeciye ve program yöneticisine çekici gelmektedir. Modelin en güçlü yanı değerlendirmeye odaklanmasıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

Oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bir model olan (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019) CIPP modelini oluşturan boyutlar farklı ele alınıp değerlendirme yapılabileceği gibi, boyutların birbiri olan ilişkileri ele alınarak toplam bir değerlendirmede yapılabilmektedir (Stufflebeam, 2003). CIPP modeli çeşitli alanlardaki materyalleri, personeli, öğrencileri, programları ve projeleri değerlendirmek amacıyla geniş çapta uygulanabilir ve uyarlanabilir bir yapıdadır ve bu modele göre değerlendirme kanıtlamak için değil geliştirmek için vardır (Stufflebeam, Madaus, ve Kelleghan, 2002).

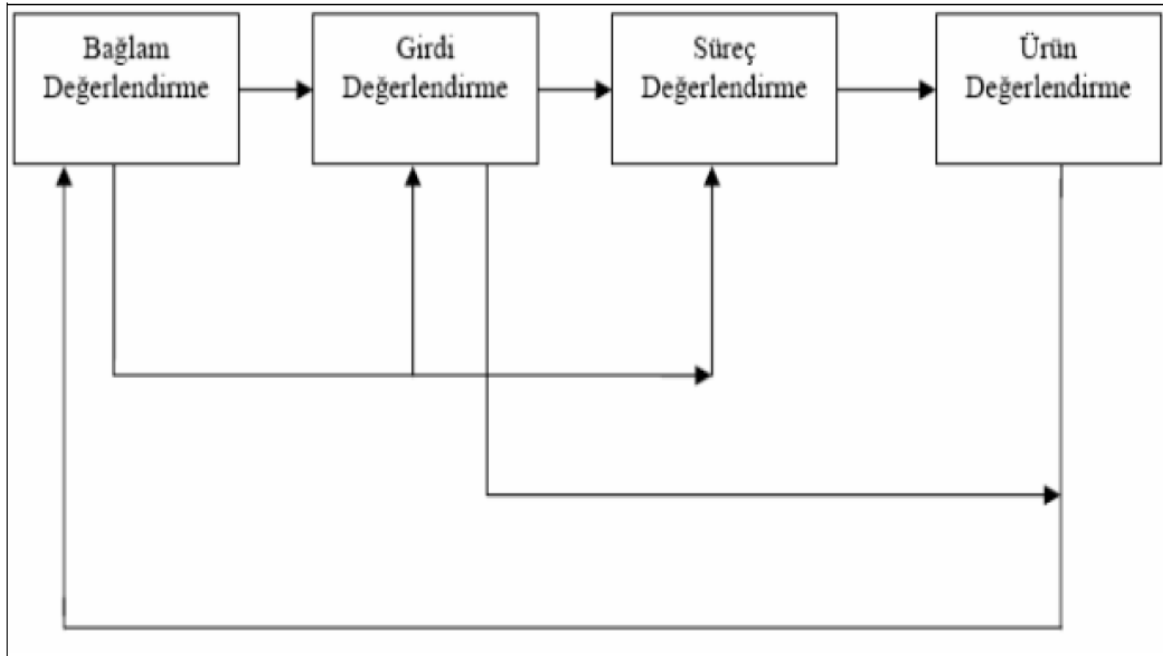


Şekil 2.3. CIPP modelinin temel bileşenleri (Stufflebeam, 2003)

Şekil 2.3 CIPP modelinin temel unsurlarını üç eş merkezli daire içinde özetlemekte ve en merkezde tanımlanan değerler bunun önemini göstermektedir. İç daire belirli bir değerlendirmeyi temellendirmek için tanımlanması ve kullanılması gereken temel değerleri belirtmektedir. Değerleri çevreleyen çark programın diğer değerlendirme boyutları ile ilgili hedefler, planlar, eylemler ve sonuçlar olmak üzere dört değerlendirme odağına bölünmüştür. Dıştaki tekerlek bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi gibi dört değerlendirme odağının her birine hizmet eden değerlendirme türünü göstermektedir. Her iki yönlü ok ise belirli bir değerlendirme odağı ile bir değerlendirme türü arasındaki karşılıklı ilişkiyi temsil etmektedir. Hedef belirleme görevi, sırayla hedefleri doğrulamak veya geliştirmek için bilgi sağlayan bir bağlam değerlendirmesi için sorular ortaya çıkarır. Planlama iyileştirme çabaları, buna uygun olarak planların yargılarını ve planların güçlendirilmesi için yön sağlayan bir girdi değerlendirmesi için sorular üretir. Program eylemleri, bir süreç değerlendirmesi için sorular ortaya çıkarır, bu da faaliyetlere ilişkin yargılar ve personel performansını güçlendirmek için geri bildirim sağlar. Başarılar, başarısızlıklar ve yan etkiler, sonuçta sonuçlara ilişkin yargılar veren ve daha iyi sonuçlara ulaşmak için ihtiyaçları belirleyen ürün değerlendirmelerinin dikkatini çeker. Bu ilişkiler,

modelin iç çemberinde bulunan temel değerlerdeki değerlendirmeleri temel olarak işlevsel hale getirilir (Stufflebeam, 2003).

Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları hem birbirlerini takip eden hem de birbirlerini tamamlayan boyutlardır. Ürün değerlendirme ile tanımlanan bağlam çerçevesinde ve planlama kapsamında program çıktısı değerlendirilmektedir. Bu hali ile CIPP modeli, bir toplam değerlendirme modelidir. Bu model ile sürekli değerlendirme yapılmakta ve model süreç içinde eksiklikler giderilerek programın geliştirilmesine imkân sağlamaktadır (Ünal, 2011). Bununla ilgili modelin dört boyutunun birbiri ile ilişkisi Şekil 2.4'te görülmektedir.



*Şekil 2.4. CIPP modelinin boyutları arasındaki ilişki (Ünal, 2011)*

CIPP modeli hem biçimlendirici (formatif) hem de özet (summatif) değerlendirmeyi içermektedir. Model bu yaklaşımı ile değerlendirme sonuçlarından yararlanacak olanların gerekli düzenleme ve düzeltmeleri yapmalarına yardımcı bir anlayışa sahiptir (Aygören ve Er, 2021).

Dört değerlendirme türünün biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme rolleri ile ilişkisi (Stufflebeam, 2003) Tablo 2.16'da sunulmuştur.

**Tablo 2.16. CIPP Modelinde Değerlendirme Rollerinin Boyutlarla İlişkisi**

Değerlendirme Roller	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
<b>Biçimlendirici Değerlendirme:</b> Karar vermeye ve kalite güvencesine yardımcı olmak için CIPP bilgilerinin ileriye dönük uygulaması	İhtiyaç duyulan müdahalelerin belirlenmesi ve hedeflerin seçilmesi ve sıralanması için rehberlik (ihtiyaçların, sorunların, varlıkların ve fırsatların değerlendirilmesine dayalı olarak).	Bir program veya başka bir strateji seçmek için rehberlik (alternatif stratejilerin ve kaynak tahsis planlarının değerlendirilmesine dayalı olarak) ve ardından çalışma planının incelenmesi.	Çalışma planının uygulanmasına yönelik rehberlik (izleme ve yargılama faaliyetlerine ve periyodik değerlendirme geri bildirimlerine dayalı olarak).	Çalışmayı sürdürmek, değiştirmek, benimsemek veya sona erdirmek için rehberlik (sonuçların ve yan etkilerin değerlendirilmesine dayalı olarak).
<b>Özetleyici Değerlendirme:</b> Programın liyakatini, değerini, doğruluğunu ve önemini özetlemek için CIPP bilgilerinin geriye dönük kullanımı	Hedeflerin ve önceliklerin değerlendirilen ihtiyaçlar, sorunlar, varlıklar ve fırsatlarla karşılaştırılması.	Programın stratejisinin, tasarımının ve bütçesinin önemli rakiplerinkilerle yararlanıcıların hedeflenen ihtiyaçlarıyla karşılaştırılması.	Gerçek sürecin tam açıklaması ve maliyetlerin kaydı. Tasarlanan ve gerçekleşen süreçlerin ve maliyetlerin karşılaştırılması.	Sonuçların ve yan etkilerin hedeflenen ihtiyaçlarla ve mümkün olduğu kadar rekabetçi programların sonuçlarıyla karşılaştırılması. ,Sonuçların bağlam, girdi ve sürece göre yorumlanması.

Stufflebeam, değerlendirme yaparken uzmanların aşağıda belirtilen sistematik adımları izlemelerini ve uygulamalarını önermiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019):

### 1. Değerlendirmeye Odaklanma

- Hizmetin sunulması gereken karar verme düzeylerini belirlemek.
- Karar verme durumlarının odağını, önemini, zamanlamasını tanımlamak.
- Her bir karar durumu için yargılama alternatiflerinde kullanılacak standartları tanımlamak.
- Değerlendiricinin, değerlendirmede kullanması gereken politikaları belirlemek.

### 2. Bilginin Toplanması

- Toplanacak bilginin kaynağını tespit etmek.
- Bilgi toplamada kullanılacak araç ve yöntemleri belirtmek.

- Kullanılacak örnekleme yöntemini belirlemek.
- Koşulları belirleyip bilgi toplama planı yapmak.

### **3. Bilginin Düzenlenmesi**

- Bilgi düzenleme için biçim tanımlamak.
- Analiz araçlarını belirlemek.

### **4. Bilginin Analiz Edilmesi**

- Kullanılacak analiz prosedürlerini seçmek.
- Analizler için araç belirlemek.

### **5. Bilginin Raporlanması**

- Değerlendirme raporu için paydaşları belirlemek.
- Paydaşlara bilgi verecek araçları belirtmek.
- Raporlar ve/veya rapor oturumları için biçim belirtmek.
- Raporlamayı planlamak.

### **6. Değerlendirmenin Yönetilmesi**

- Değerlendirme planını özetlemek.
- Personel ve kaynak gereksinimlerini tanımlamak ve bu gereksinimlerin nasıl karşılanacağını planlamak.
- Gereksinimlerin karşılanması için araçları belirtmek.
- İlgili tüm paydaşlara ulaşacak düzeyde bilgi sağlamak için değerlendirme tasarımının potansiyelini değerlendirmek.
- Değerlendirme tasarımının belirli aralıklarla güncellenmesi için araçları belirlemek ve planlamak.
- Toplam değerlendirme programı için bütçe sağlamak.

Modelin dört ögesi olan bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin ayrıntılar aşağıda açıklanmaktadır.

#### **2.4.1. Bağlam Değerlendirmesi**

Bağlam değerlendirme, programla ilgili tüm faktörler ile mevcut durumun analiz edildiği aşamadır. Bu aşamanın amacı, hedeflerin belirlenmesine temel teşkil edecek

bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Bu aşamadaki analiz esnasında karşılanamayan ihtiyaçlar ve ihtiyaçların neden karşılanamadığı ile kaçırılan fırsatlar üzerinde durulur (Uşun, 2012).

Bağlam değerlendirmede çevreyi oluşturan faktörler de dikkate alınır ve irdelenir (Sönmez, 2012). Bağlam değerlendirmede programın uygulandığı ortamda incelenmektedir. Stufflebeam bu aşamanın en temel değerlendirme olduğunu belirtmektedir. Bağlam değerlendirme gerçek bir durum analizi olmayıp hedefleri geliştirmek için tekrarlanabilen bir teşhis aşamasıdır (Ünal, 2011).

Bağlam değerlendirme, planlama kararlarına hizmet etmekte ve bir programın bağlamının incelenmesi ile ilgilenmektedir. Planlanacak olan programın hangi ihtiyaçlara cevap vermesi gerektiği ile mevcut programların yapılacak olan yeni programların hedeflerinin belirlenmesine hangi açılardan katkı sağlayacağı bu boyutun kapsamı içindedir. “Öğrencilerin veya programın hizmet ettiği kitlenin ihtiyaçları ve sorunları nelerdir?”, “Bu ihtiyaçlara cevap verebilmek için kazanımları neler olmalıdır?”, “Programın amaçlanan çıktıları ve hedefleri neler olmalıdır?” soruları bağlam değerlendirme boyutu ile ilgilidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

Bağlam değerlendirme aşamasında, kuramsal bağlam ve hedef topluluk tanımlanır, çevreyi açıklanır ve ihtiyaçların temelini teşkil eden problemler teşhis edilerek, önerilen hedeflerin yeterince ihtiyaca cevap verip vermediği incelenir (Stufflebeam, 2002).

#### **2.4.2. Girdi Değerlendirmesi**

Girdi değerlendirme, programın ve programın öğelerinin mikro düzeyde analiz edildiği aşamadır. Girdi analizinde hedeflerin var olan duruma uygun bir şekilde belirlenip belirlenmediğine, hedeflerin okulun amaçları ile tutarlı olup olmadığına, öğretim stratejilerinin hedeflere uygunluğuna ve hedefler ile kapsam, genel amaç ve özel amaçların tutarlılığına bakılmaktadır (Uşun, 2012).

Girdi değerlendirme, yapılandırma kararlarına hizmet etmektedir. Yöneticilere uygulama için strateji seçmede, sorunları çözmeye ve stratejinin uygulamaya nasıl konulacağına karar vermede yardımcı olmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

Girdi değerlendirme aşamasında stratejiler, kaynaklar, bütçe ve programı uygulamak için gerekli sistemsel unsurlar ile alternatif program seçeneklerini ve programa ait tasarımlar tanımlanır ve değerlendirilir (Stufflebeam, 2002).

### **2.4.3. Süreç Değerlendirmesi**

Süreç değerlendirme, programın uygulanması esnasında gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyumun incelendiği bir aşamadır (Uşun, 2012). Süreç değerlendirmede programın uygulanmasında işlem aksaklıkları tanımlanır (Stufflebeam, 2002).

Süreç değerlendirme boyutu uygulama kararlarına hizmet eder. Program başladıktan sonra uygulama üzerinde oynamalar yapmak için önemli kararlar almak gerekebilir. Bu bakımdan bu değerlendirme boyutunda sorulan, “Program planlandığı gibi uygulanıyor mu?”, “Hangi engeller başarıyı tehdit etmektedir?”, “Uygulamada ne gibi değişiklikler yapılmıştır?”, “Ne tür revizyonlar gerekmektedir?” gibi sorular bu boyutun kapsamına girmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

### **2.4.4. Ürün Değerlendirmesi**

Ürün değerlendirme, programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ve gerçekleşen ürünle ilgili karşılaştırmanın yapıldığı aşamadır. Ürün değerlendirme ile programın devam edip etmeyeceği veya ne tür değişiklikler yapılacağı ile ilgili kararlar alınır. Bu aşama geçerlik, dayanıklılık, aktarılabirlik gibi alt değerlendirme alanlarına ayrılmaktadır (Uşun, 2012). Ürün değerlendirmede çıktılarla ilgili bilgiler toplanır ve bunlar bağlam, girdi ve süreç bilgisi ile ilişkilendirilerek değerleri ve faydaları belirlenir (Stufflebeam, 2002).

Ürün değerlendirme boyutu döngüsel kararlara hizmet etmektedir. “Program uygulandıktan sonra hangi sonuçlar elde edildi?”, “İhtiyaçlar ne derecede giderildi?”, “Program uygulandıktan sonra program ile ne yapılmalıdır?”, “Program revize edilmeli midir?”, “Genişletilmeli midir?”, “Durdurulmalı mıdır?” gibi program kazanımları hakkında yargıya varacak sorular bu boyutta yol göstericidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

Temel olarak, CIPP modeli, modelin dört farklı ögesi hakkında bir dizi soru sorulmasını gerektirir. Değerlendirme boyutlarına göre sorulacak sorular şöyle sıralanabilir (Taylor ve Beniest, 2003):

#### **1. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olarak;**

- Dersin diğer derslerle ilişkisi nedir?

- Zaman yeterli mi?
- Kritik veya önemli dış faktörler (ağ, yönetim) nelerdir?
- Dersler entegre mi yoksa ayrı mı olmalı?
- Ders ile araştırma faaliyetleri arasındaki bağlantılar nelerdir?
- Derse gerek var mı?
- Ders, iş ihtiyaçlarına uygun mu?

## 2. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olarak;

- Öğrencilerin giriş özellikleri nelerdir?
- Öğrencilerin öğrenme becerileri nelerdir?
- Öğrencilerin motivasyonu nedir?
- Öğrencilerin yaşam koşulları nasıl?
- Öğrencilerin mevcut bilgileri nedir?
- Amaçlar uygun mu?
- Hedefler, amaçlardan mı türetilmiş?
- Hedefler mantıklı mı?
- Ders içeriği açıkça tanımlanmış mı?
- İçerik öğrenci yetenekleriyle eşleşiyor mu?
- İçerik pratik problemlerle ilgili mi?
- Teori/pratik dengesi nedir?
- Hangi kaynaklar/ekipmanlar mevcut?
- Öğretmenlerin hangi kitapları var?
- Öğrencilerin hangi kitapları var?
- Öğretmenlerin öğretme becerileri ne kadar güçlü?
- İş yükü açısından hazırlık için ne kadar süre gereklidir?
- Öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları nelerdir?
- Sınıf ortamı ne kadar destekleyici?
- Burada kaç öğrenci var?
- Kaç öğretmen var?
- Ders nasıl düzenlenmiş?
- Eğitimle ilgili düzenlemeler nelerdir?

### 3. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olarak;

- Öğrencilerin iş yükü nedir?
- Öğrenciler derse ne kadar (iyi/aktif) katılıyor?
- Öğretimle ilgili herhangi bir sorun var mı?
- Öğrenmeyle ilgili herhangi bir sorun var mı?
- Etkili 2 yönlü iletişim var mı?
- Bilgi sadece öğrencilere mi aktarılıyor, yoksa onlar mı kullanıyor ve uyguluyor?
- Öğrencilerin bilgi ve becerileri kullanma/uygulama/analiz etmede karşılaştıkları sorunlar var mı?
- Öğretme ve öğrenme süreci sürekli olarak değerlendiriliyor mu?
- Öğretme ve öğrenme pratik/kurumsal sorunlardan etkileniyor mu?
- Öğretmenler/öğrenciler arasındaki işbirliği/kişilerarası ilişkilerin düzeyi nedir?
- Disiplin nasıl sağlanıyor?

### 4. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olarak;

- Sınav, dönem sonunda bir tane mi yoksa ders sürecinde birkaç tane mi?
- Resmi olmayan bir değerlendirme var mı?
- Değerlendirmenin kalitesi nedir?
- Dersin sonunda öğrencilerin bilgi, yetenek ve tutumlarının düzeyi nedir?
- Tüm süreç için değerlendirme yapılıyor mu?
- Öğrenciler öğrendiklerini nasıl kullanıyorlar?
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin toplam birikimleri ne durumdadır?
- Dersten asıl öğrenilmesi gereken nedir?
- Resmi bir rapor var mı?
- Sonuç olarak öğretmenin itibarı arttı mı yoksa azaldı mı?

Taylor ve Beniast (2003)'e göre CIPP modeli ile programı değerlendirirken kullanılan bazı yöntemler vardır. Bunlardan birkaçı normalde kombinasyon halinde kullanılır. Kullanılabilecek yöntemler şunlardır: Sınıfla tartışma, gayri resmi konuşma veya gözlem, bireysel öğrenci görüşmeleri, değerlendirme formları, öğretmenin/öğretmenin

sınıfta/oturumda meslektaşları tarafından gözlemlenmesi, kendi öğretiminin video kaseti (mikro öğretim), organizasyon belgeleri, katılımcı sözleşmesi, performans testi, anket, öz değerlendirme ve yazılı sınavlar.

CIPP Modelinde yer alan dört değerlendirme boyutunun amaç, yöntem ve süreçte alınan kararlarla ilişkisi (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2002) Tablo 2.17’de sunulmuştur.

**Tablo 2.17. CIPP Modelinde Yer Alan Dört Değerlendirme Türü**

	<b>Amaç</b>	<b>Yöntem</b>	<b>Geliştirme Sürecine İlişkin Karar</b>
<b>Bağlam Değerlendirme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Kuramsal bağlamı tanımlamak</li> <li>-Hedef kitleyi belirleyip ihtiyaçlarını değerlendirmek</li> <li>-İhtiyaçları karşılamak için uygun varlık ve fırsatları belirlemek</li> <li>-İhtiyaçların altında yatan sorunları belirlemek</li> <li>-Hedeflerin ihtiyaçlara yeterince cevap verip vermediğini değerlendirmek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Anket, doküman analizi, ikincil verilerin analizi, görüşmeler, tanılayıcı testler, sistem analizi, oturumlar ve Delphi tekniği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programda yapılacak düzenlemelere karar vermek için</li> <li>-Hedefleri ve önceliklerini belirlemek için</li> <li>-Başarının önündeki potansiyel engelleri ortaya çıkarmak için</li> <li>-Sonuçların değerlendirilmesine bir temel sağlamak için</li> </ul>
<b>Girdi Değerlendirme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sistemin gücünü ve alternatif program stratejilerini belirlemek ve değerlendirmek</li> <li>-Seçilen stratejiyi uygulamak için planlanan prosedürleri, bütçeyi ve programı yakından incelemek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mevcut insan ve materyal kaynaklarının envanterini çıkarıp analiz etmek</li> <li>-Literatür tarama, örnek program ziyaretleri, ekip çalışması, pilot uygulamalar yapma</li> <li>-Uygunluk, fizibilite, maliyet ve ekonomi için prosedürel tasarımı eleştirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Destek kaynaklarının ve çözüm stratejilerinin seçilmesi için</li> <li>-Bütçe, program ve personel planları dahil sağlam bir tasarım açıklamak için</li> <li>-Uygulamanın izlenmesi ve değerlendirilmesine temel sağlamak için</li> </ul>
<b>Süreç Değerlendirme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tasım ve uygulanmasındaki sorunları belirlemek veya tahmin etmek</li> <li>-Daha önce programlanmış kararlara bilgi sağlamak</li> <li>-Uygulamadaki olay ve aktiviteleri kaydetmek ve değerlendirmek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Uygulama sürecindeki potansiyel engeller ve beklenmeyen durumlar için yapılan hazırlığı izleme</li> <li>-Kararları içeren bilgileri elde etme</li> <li>-Yararlanıcılarla görüşme, gerçek süreç gözlemi, fotoğraf kaydı yapma ve personel ve yararlanıcılarla sürekli iletişim halinde olup faaliyetleri gözleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Etkili süreç kontrolü ve iyileştirme için program tasarımı ve prosedürlerin uygulanması için</li> <li>-Uygulamayı değerlendirme ve sonuçları yorumlamada bir temel teşkil etmesi adına gerçek süreci kaydetmek için</li> </ul>

**Tablo 2.17. (Devamı)**

<b>Ürün Değerlendirme</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ürüne ait tanım ve değerlendirmeleri toplamak</li><li>-Bağlam, girdi, süreç bilgisiyle çıktılar ile hedefleri ilişkilendirmek</li><li>-Çabanın değerini ve liyakatini sorgulamak</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-İşevuruk ve ölçülebilir ölçütler belirleme</li><li>-Paydaşlardan sonuçlara ilişkin yargıları toplama</li><li>-Hem niceliksel hem de niteliksel analiz yapma</li><li>-Sonuçları değerlendirme ve ihtiyaç, hedef ve diğer ilgili standartlarla karşılaştırma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Programın devam etmesine, sonlandırılmasına veya değiştirilmesine karar vermek için</li><li>-Etkilerin açık bir kaydını sunmak için (amaçlanan, amaçlanmayan, olumlu, olumsuz)</li><li>-Çabanın değerini ve liyakatini değerlendirmek için</li></ul>
---------------------------	---	---	---

Tablo 2.17 incelendiğinde, bağlam değerlendirme boyutunun genel anlamda programın kuramsal yapısı, ihtiyaçlar ve fırsatlara odaklandığı, girdi değerlendirme boyutunun programın uygulanması için gerekli öğelere (bütçe, personel, program vb.) odaklandığı, süreç değerlendirme boyutunun programın gerçek uygulamasına odaklandığı ve ürün değerlendirme boyutunun ise programın uygulanması sonucunda gerçekleşen değişimlere ve çıktıların tümüne odaklandığı söylenebilir.

## **2.5. İLGİLİ ÇALIŞMALAR**

### **2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

İlgili alanyazın incelendiğinde, yurt içinde CIPP modeli kullanılarak Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın farklı yöntem ve yaklaşımlar ile farklı boyutları açısından değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Burada bu çalışmalara değinilmiş ve ayrıntıları açıklanmaya çalışılmıştır.

Öztürk (2022) tarafından yapılan çalışmada, 1 - 3. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, veri toplama aracı olarak geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu çalışma grubunda yer alan 15 sınıf öğretmenine uygulanmış ve veriler betimsel analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşleri çerçevesinde yeterli olmakla birlikte geliştirilmesi,

güncellenmesi ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun hale getirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kıyıkçı (2021) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın ve uygulamalarının öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik olma durumunu incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde kullanılan MEB Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitapları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ders kitapları ve çalışma kitaplarında yer alan metin ve etkinliklerin en çok eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini, bilgi okur-yazarlığı becerilerini, esneklik ve uyum becerilerini; en az ise işbirliği becerilerini, bilgi ve iletişim teknoloji becerilerini, üretkenlik ve sorumluluk becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu bulunmuştur. Ayrıca, medya okuryazarlığı becerisini geliştirmeye yönelik hiç etkinlik ve kazanım olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretim programında yer alan kazanımlar ile ders kitaplarında yer alan etkinlikler arasında 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik olma açısından bir uyum olduğu tespit edilmiştir.

Karakuş (2021) tarafından yapılan çalışmada 2018 yılında güncellenen İlkokul Hayat Bilgisi Programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılan bu araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda programda yer alan tüm kazanımlar arasında, yaşam becerileri ile ilişkili olan kazanım oranının %64 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca programda en fazla motivasyonel beceriler alanına yönelik kazanım olduğu, en az problem çözme ve karar verme becerilerine yönelik kazanımların yer aldığı, yaşam beceri alanlarının ünitelere göre dengeli bir dağılım göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karabörk (2020) yaptığı yüksek lisans çalışmasında Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırmacının karma araştırma modellerinden birisi olan yakınsayan paralel desen kullandığı bu araştırma, Osmaniye ilindeki 73 devlet okulunda görev yapan 128 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak eğitim programları değerlendirme ölçeği, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme - değerlendirme boyutlarına yönelik görüşlerinin cinsiyete, mesleki

kıdeme, birinci sınıflı okutma sayısına, hizmet içi eğitimi alma durumuna, sınıf mevcutlarına ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin kazanım ve içerik boyutlarında genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde daha çok öğrenci merkezli yöntem teknikleri kullandıkları, ölçme-değerlendirme boyutunda soru-cevap, genel değerlendirme testleri ve performansa dayalı ölçme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin olarak genellikle olumsuz görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2020) tarafından yapılan yüksek lisans çalışması, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın temel öğelerinin öğretmen görüşlerine göre bazı demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Karma yöntem araştırma desenlerinden sıralı desenin kullanıldığı çalışmada " Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Ölçeği" ile "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Ölçek, İstanbul'da görev yapan 532 sınıf öğretmenine uygulanmış olup 18 sınıf öğretmeni ile de görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin programa ait en olumlu görüş bildirdikleri alt boyutun temalar, en olumsuz görüş bildirdikleri alt boyutun ise ölçme değerlendirme olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altun ve Güler (2020) tarafından Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, veri toplama aracı olarak geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" çalışma grubunda yer alan 38 sınıf öğretmenine uygulanmış ve veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitabındaki içeriklerin günlük yaşamla uyumlu olmadığı, kazanımların bazılarının soyut olduğu ve kazanımların gerçek hayata aktarılmasının zor olduğu, ayrıca programın köy çocuklarına uygun olarak düzenlenmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karacaoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları literatür taranarak tespit edilen ölçütler çerçevesinde değerlendirmek ve düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı bu araştırma sonucunda programda bilişsel ve duyuşsal alana yönelik kazanımların yeterince olduğu, buna karşın psikomotor alana yönelik kazanımların ihmal

edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programda sadece 2 tane binişik kazanım yer aldığı tespit edilmiştir.

Bektaş, Sellum ve Polat (2019) tarafından yapılan çalışmada 2018 HBDÖP 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri (iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık) açısından incelenmiştir. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmış olup veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda programda iletişim ve işbirliğine ilişkin ifadelerin yeterince yer aldığı, buna karşın eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik ifadelerin de sınırlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Esemen (2019) tarafından yapılan çalışmada 2018 yılında yenilenen Hayat Bilgisi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. sınıf) kazanımlarının, öğretim programında belirtilen “kök değerler” açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman inceleme yöntemi analitik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, program kazanımlarıyla en fazla ilişkisi olan değerlerin ‘‘sorumluluk’’ ve ‘‘vatanseverlik’’ olduğu, en az ilişkisi olan değerlerin ise ‘‘adalet’’, ‘‘dostluk’’ ve ‘‘dürüstlük’’ olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışma ile programda yer alan üniteler içerisindeki kök değerlerin dengeli bir şekilde dağılmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Özgüç (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında İlkokul 2.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın temel öğeleri öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan anket Ankara'da görev yapan 221 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen kılavuz kitabının yeterli olduğu, programda yapılandırmacı yaklaşımların yeterince kullanılmadığı, kazanımların anlaşılır, gözlenebilir ve tutarlı olduğu, kazanım ve becerilerin öğrencilerin gelişim düzeyleri için uygun olmadığı, becerilerin Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, temaların öğrenci seviyesine uygun olduğu, temaların sayıca yeterli olduğu ancak öğrencilerin ilgisini çekmediği, etkinliklere ayrılan sürenin yeterli olduğu fakat öğrenci sayısının fazlalığından dolayı etkinliklerin uygulanmadığı, etkinliklerde farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanılmadığı, etkinliklerin ilişkili olduğu beceriler ile yeterince örtüşmediği, ölçme-değerlendirme tekniklerinin yeterli ve kazanımları ölçmeye uygun olmadığı, öz değerlendirmenin yapılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ekmen (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da görev yapan 54 sınıf öğretmeni oluşturmuş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin içerik analizi ile çözümlendiği araştırma sonucunda bazı temel yaşam becerilerinin kazandırılmasında Hayat Bilgisi dersinin önemli olduğu, kazanımların sayıca yeterli fakat hayat ile ilişkilendirilmesinde sorunlar yaşandığı, fen ve sosyal konularının dengeli dağılmadığı, öğretmenlerin daha çok grupla öğretim ve sınıf dışı öğretim tekniklerinden yararlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yaldız-Selbi (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında 2018 Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı'nın öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,976 olarak hesaplanan "2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmış ve Mersin merkez ilçelerinde görev yapan 494 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yine araştırmanın nitel boyutunda "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmış ve çalışma grubunda yer alan 10 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiksel yöntemler, t-testi ve ANOVA testleri kullanılmış, nitel veriler ise betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, nicel bulgular doğrultusunda öğretmenlerin 2018 İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı genel olarak olumlu olarak değerlendirdikleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan program) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları, nicel bulguları büyük oranda desteklemekle birlikte programdaki kazanımların günlük hayatla ilişkilendirilmesinde sorunlar yaşandığı, kavramların soyut kaldığı, program uygulamasında materyal eksikliklerinin sorunlara neden olduğu, programın kazanım, içerik, süreç ve ölçme-değerlendirme boyutlarında geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gözel (2018) yaptığı yüksek lisans çalışmasında İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan değerler eğitimi uygulamalarını, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Bu kapsamda, doküman analizi tekniği ile öğretim programı ve ders kitabı incelenmiş ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme" formu kullanılarak öğretmen görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan 45 sınıf

öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda program ve ders kitaplarının birebir örtüşmediği, değerler eğitiminin yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki rolü hakkında öğretmenlerin genel anlamda memnun olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bastık (2018) tarafından yaşam becerilerinin kazandırılmasında Hayat Bilgisi dersinin rolünü belirlemek amacıyla yapılan yüksek lisans çalışmasında karma yöntem modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Becerileri Ölçeği” anketi kullanılmış olup bu anket Gaziantep Nizip ilçesinde görev yapmakta olan 261 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmış ve çalışma grubundaki 30 sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda yaşam becerilerinin kazandırılmasında Hayat Bilgisi dersinin önemli bir rolü olduğu ortaya çıkarken bazı eksiklik ve olumsuzluklarında olduğu ortaya çıkmıştır.

### **2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

İlgili alanyazın incelendiğinde, yurt dışında CIPP modeli kullanılarak Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Hayat Bilgisi dersi ile paralellik gösteren “Sachunterricht” dersinin farklı yöntem ve yaklaşımlar ile ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Burada bu çalışmalara değinilmiş ve ayrıntıları açıklanmaya çalışılmıştır.

Diber-Özer (2021) tarafından yapılan doktora çalışmasında, Almanya Baden-Württemberg eyaletinde uygulanan Sachunterricht (Hayat Bilgisi) Dersi Programının öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarında nasıl uygulandığı araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı bu çalışmada örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 3 farklı ilkokuldan 6 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem formları kullanılmış, ayrıca doküman inceleme ile Sachunterricht (Hayat Bilgisi) dersi programı analiz edilmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler içerik analizi ile görüşmelerden elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Sachunterricht (Hayat Bilgisi) öğretiminde eylem odaklı öğrenme yaklaşımının benimsendiği, derslerde öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi hazırladıkları materyalleri kullandıkları, derslerin bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri ile işlendiği, öğretimde genel olarak sınıflar kullanılsa da farklı kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılarak okul dışı öğrenme faaliyetlerine

yer verildiği, değerlendirmelerde geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının birlikte kullanıldığı, değerlendirmelerde ayrıca sınavlarla birlikte performans ödevlerinin ve derse katılımlarında dikkate alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dilber-Özer ve Baysal (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Almanya’da üçüncü sınıf ‘‘Sachunterricht’’ (Hayat Bilgisi) dersinin öğretim sürecini, öğrenme yerini, öğretim yöntem ve teknikleri ile materyallerin nasıl kullanıldığını incelemektir. Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bu çalışmada çalışma grubunu altı 3. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri gözlem ve görüşme formları ile toplanmış ve veriler içerik ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenme alanı olarak sınıfları, koridorları, atölye odasını, okul bahçelerini, gezi alanlarını ve spor alanlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin temaya bağlı olarak çeşitli öğretim materyallerini tercih ettikleri, öğrenme istasyonları, proje, alan gezileri, deneyler ve işbirliğine dayalı öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gabriel-Busse, Kastens ve Kucharz (2018) tarafından yapılan çalışmada ‘‘Sachunterricht’’ dersinde çok yönlü eğitim uygulamasının öğrencilerin akademik-benlik kavramı gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2’si Frankfurt am Main’de ve 3’ü de Wuppertal’da bulunan 5 ilkokuldaki toplam 15 sınıfta öğrenim gören 305 tane 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Sonuç olarak ‘‘Sachunterricht’’ dersinde 5 boyutta (Bilim, Teknoloji, Tarih, Coğrafya, Politika), öğrencilerin akademik-benlik kavramı algısının geliştiği, erkek çocukların kız çocuklarına göre teknolojik konularda daha yüksek benlik kavramı geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Canbulat (2018) tarafından yapılan çalışma Türkiye’deki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Almanya’daki ‘‘Sachunterricht’’ dersi öğretim programını hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarında karşılaştırma amacı ile yapılmıştır. Araştırma, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından ‘‘betimleyici yaklaşım’’ ve ‘‘yatay yaklaşım’’ esas alınarak nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada, Türkiye’de okutulan ‘‘2018 Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı’’ ile Almanya Baden Württemberg Eyaletinde okutulan ‘‘2016 Bildungsplan Grundschule Sachunterricht Program’’ incelenmiş ve 4 boyutu açısından karşılaştırılmıştır. Veriler doküman analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Hayat Bilgisi

dersinde kazanımların sayıca fazla olduğu, Hayat Bilgisi dersinde değer օęretimine ağırlık verildiği, buna karşın sachununterricht dersinde uygulamaya yօnelik beceri eğitimine ağırlık verildiği, Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin kapsamının daha dar ve sınırlı olduğu, buna karşın sachununterricht dersinin birçok disiplini bünyesinde barındıran bir yapısının olduğu, sachununterricht dersi programında okul dışı yapılacak etkinliklerin ve yerlerin açıkça tanımlandığı, օlme ve değerlendirme yօntemlerinin birbirlerine çok benzediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmaların օnemli bir bօlmnde karma desen tercih edildiği ve veri toplama araçları olarak օlek, anket ve gօrřme formlarının kullanıldığı gօrlmektedir. Yine bu program değerlendirme çalışmalarında sıklıkla doküman analizi kullanıldığı ve değerlendirmelerde օęretmen gօrřlerinin esas alındığını sօylemek mümkündür. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise Türkiye'deki Hayat Bilgisi dersine çok benzeyen ve sadece Almanya'da okutulan sachununterricht dersi ile ilgili yapılan araştırmalar ve karşılaştırmalı çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda da ağırlıklı olarak doküman analizi tekniğinin kullanıldığını sօylemek mümkündür.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme ile çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve veri analiz yöntemlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma hem nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin hem de nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı karma yöntem çalışmasıdır. Karma yöntem araştırması, hem nicel hem de nitel verilerin toplanarak birbiriyle bütünleştirildiği ve sonrada bu bütünleştirmenin avantajları çerçevesinde sonuçların çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021; Creswell ve Plano-Clark, 2020; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Karma yöntemlerin amacı, bir olgunun daha kapsamlı ve detaylı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için hem nitel hem de nicel yöntemlerin avantajlarını kullanmaktır (Mills ve Gay, 2016). Karma yöntem araştırmaların tamamının temelini oluşturan dört farklı temel desen bulunmaktadır. Bunlar yakınsayan paralel desen, açılımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen ve iç içe karma desendir. Ancak çoklu desenlerin bir araya gelmesi ile oluşan dönüştürücü desen ve çok aşamalı desen de karma yöntem araştırmalarında kullanılabilir desenlerdendir (Creswell ve Plano-Clark, 2020).

Yakınsayan paralel desende diğer bir ifade ile birleştirilmiş / zenginleştirilmiş (çeşitleme) desende nitel ve nicel veriler ayrı ayrı toplanıp analiz edildikten sonra elde edilen sonuçlar birleştirilmektedir. Açıklayıcı sıralı desende, nicel çalışma ile başlanıp sonraki aşamada nicel verileri açıklamak için nitel çalışmalar yürütülmektedir. Keşfedici sıralı desende ise nitel yöntem ve tekniklerle araştırma problemi keşfedilip daha sonraki aşamada nicel çalışmalar yürütülmektedir. İç içe karma desen ise araştırmacının verilerini geleneksel nitel ve nicel desenler içinde toplayıp çözümlendiği durumlardan oluşmaktadır (Creswell, 2021; Creswell ve Plano-Clark, 2020).

Bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Literatürde zenginleştirilmiş desen, çeşitleme deseni, birleştirme deseni olarak da ifade edilen bu desende nicel ve nitel veriler birlikte toplanarak verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediklerine bakılmaktadır (Eğmir, 2019; Sönmez ve Alacapınar, 2018). Bu desende nitel ve nicel süreç eş zamanlı olarak yürütülür ve yöntemlere

eşit öncelik verilir. Analiz yapılırken nitel ve nicel araştırmalar birbirinden ayrı tutulur fakat genel yorumlama yapılırken sonuçlar birleştirilir (Creswell ve Plano-Clark, 2020).

Bu araştırmanın nicel boyutunda genel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bir konu ya da olaya ilişkin olarak katılımcıların görüş, ilgi, yetenek, beceri, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2016). Geçmişteki bir durumu ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlar, tarama modelleri olarak isimlendirilir. Genel tarama modellerinde, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir kanıya varmak için evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir örneklem üzerinde tarama düzenlenir (Karasar, 2015). Bu taramalar standart bir form ya da formlar aracılığıyla düzenlenir (Robson, 2015). Tarama modeli, ihtiyaç analizi yapma, program değerlendirme, tutumları ölçme, davranış ve eylemleri bir örneklem üzerinden basitçe tanımlama gibi çeşitli amaçlar için kullanılır (Hocaoğlu ve Akkaş-Baysal, 2019).

Bu araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması yöntemlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması yöntemi, araştırılan bir konunun derinlemesine incelenmesine fırsat veren, bazı genel teorilerin aydınlatılmasını amaçlayan, çalışmanın odağında ne, nasıl ve niçin soruları olduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Kaleli Yılmaz, 2015). Bütüncül tek durum desenlerinde bir birey, bir kurum, bir program gibi tek bir analiz birimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine çalışılmasıdır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır ve bu şekilde zengin ve birbirini teyit edip destekleyebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ / ÇALIŞMA GRUBU**

Nicel ve nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bu karma yöntem araştırmasında, nicel boyutunda ele alınan evren ve örneklem ile nitel boyutunda ele alınan çalışma grubu ayrı ayrı açıklanmıştır.

#### **3.2.1. Nicel Boyutu İçin Evren ve Örneklem**

Herhangi bir araştırma kapsamına giren nesne ve bireylerin tümü olan evren, tam olarak betimlenmiş bireyler ya da gözlemler grubu olarak ifade edilmektedir (Kaptan, 1998). Başka bir tanım ile evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar, 2015). Araştırmalarda, biri teorik evren ve diğeri ise ulaşılabilir evren olmak üzere

iki çeşit evren bulunmaktadır. Genelleme yapılmak istenen evren teorik evren olup, ulaşılabilir evren teorik evrende yer alan bireylerin tümüne ulaşamayacağı için bunun yerine ulaşılabilir bireylerin yer aldığı, teorik evrenden daha küçük olan evrendir (Akarsu, 2015). Ulaşılabilir evren araştırmacının gerçekçi seçimi olup ulaşılabilir olandır (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu araştırmanın nicel boyutunda iki farklı ulaşılabilir evren yer almaktadır. Araştırmanın ilk çalışma evreni 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Nevşehir ili genelindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın ikinci çalışma evreni ise 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Nevşehir ili genelindeki ilkokulların 3. sınıflarında okuyan ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında, araştırmanın ilk çalışma evreninde yer alan 119 resmi ilkokulda bulunan 1, 2, 3 ve 4. sınıf şubelerinde toplam 851 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Ayrıca 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında araştırmanın ikinci çalışma evreninde yer alan 119 ilkokulda 3844 3. sınıf öğrencisi öğrenim görmektedir (MEB, 2022).

Bu araştırmanın birinci çalışma evreni için örneklemin belirlenmesi amacıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı tanıyan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu araştırmanın nicel boyutunun ilk çalışma evrenini oluşturan 851 sınıf öğretmenine ilişkin yeterli örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül (Büyüköztürk vd., 2016) kullanılarak hesaplanmıştır.

$$n_0 = \left[ \frac{(t \ x \ S)}{d} \right]^2 \quad (1)$$

$$n_0 = \left[ \frac{(1,96 \ x \ 0,5)}{0,05} \right]^2 \cong 384,16$$

$$n = n_0 / [ 1 + (n_0 / N) ] \quad (2)$$

$$n = 384,16 / [ 1 + (384,16/851) ] \cong 265$$

Yukarıdaki formülde yer alan ‘n’ örneklem büyüklüğünü, ‘N’ evren büyüklüğünü, ‘S’ evren için tahmin edilen standart sapma değerini, ‘t’ güven düzeyine karşılık gelen t değerini, ‘d’ ise evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliğini (doğruluk derecesini) göstermektedir. Bu hesaplamada ‘t’ değeri %95 güven düzeyi için 1,96 olarak alınmış ve ‘S’ değeri maksimum örneklem

büyüklüğüne ulaşabilmek için (Karasar, 2015) 0,5 olarak kabul edilmiştir. Değerler, yukarıdaki formülde yerlerine yazıldığında örneklem büyüklüğü 265 olarak hesaplanmıştır. Araştırma ise 318 sınıf öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilmiş olup bu sayının örnekleme temsil ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında çalışmaya katılan ve veri toplanan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

*Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

<b>Değişken</b>	<b>Düzye</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Erkek	155	48,7
	Kadın	163	51,3
	<b>Toplam</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>
Okutulan Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	89	28,0
	2. Sınıf	72	22,6
	3. Sınıf	87	27,4
	4. Sınıf	70	22,0
	<b>Toplam</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>
Mesleki Kıdem	0-3 Yıl	35	11,0
	4-7 Yıl	34	10,7
	8-11 Yıl	45	14,2
	12-15 Yıl	64	20,1
	16-19 Yıl	49	15,4
	20-23 Yıl	28	8,8
	24-27 Yıl	35	11,0
	28 Yıl ve Üzeri	28	8,8
<b>Toplam</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>	
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	10	3,1
	Lisans	269	84,6
	Lisans Üstü	39	12,3
	<b>Toplam</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>
Görev Yapılan Yerleşim Yeri	İl	124	39,0
	İlçe	140	44,0
	Kasaba ve Köy	54	17,0
	<b>Toplam</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 318 sınıf öğretmenin demografik özellikleri cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde 155 (%48,7) öğretmenin erkek,

163 (%51,3) öğretmenin kadın olduğu görülmektedir. Okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre bakıldığında 89 (%28) öğretmenin 1. sınıf okuttuğu, 72 (%22,6) öğretmenin 2. sınıf okuttuğu, 87 (%27,4) öğretmenin 3. sınıf okuttuğu, 70 (%22) öğretmenin 4. sınıf okuttuğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre bakıldığında 35 (%11) öğretmenin 0-3 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 34 (%10,7) öğretmenin 4-7 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 45 (%14,2) öğretmenin 8-11 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 64 (%20,1) öğretmenin 12-15 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 49 (%15,4) öğretmenin 16-19 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 28 (%8,8) öğretmenin 20-23 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 35 (%11,0) öğretmenin 24-27 yıl arası kıdeme sahip olduğu, 28 (%8,8) öğretmenin ise 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre bakıldığında 10 (%3,1) öğretmenin ön lisans, 269 (%84,6) öğretmenin lisans, 39 (%12,3) öğretmenin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre bakıldığında 124 (%39,0) öğretmenin ilde görev yaptığı, 140 (%44,0) öğretmenin ilçede görev yaptığı, 54 (%17,0) öğretmenin ise köy ve kasabada görev yaptığı görülmektedir.

Bu araştırmanın ikinci çalışma evreni için örneklemin belirlenmesi amacıyla küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemede önce kümeler belirlenir, sonrada kümeler arasından seçim yapılarak örneklem oluşturulur (Korkmaz, 2020). Küme örnekleme oluşturulurken kümelerden rastgele, sistematik ya da tabakalı örnekleme yöntemiyle alt kümeler seçilir (Vogt, Gardner ve Haefele, 2012). Bu doğrultuda, ilk olarak Nevşehir merkez ve diğer 7 ilçesindeki tüm ilkokullar listelenerek (MEB, 2021) her bir ilkokul bir küme kabul edilmiştir. Daha sonra belirlenen bu kümeler içerisinde rastgele belirlenen 19 ilkokulda öğrenim gören tüm 3. sınıf öğrencileri ile örneklem oluşturulmuştur. Rastgele belirlenen okul sayısının tespitinde Nevşehir genelinde 3. sınıfta öğrenim gören 3844 öğrenci toplam 3. sınıf şube sayısı olan 206'ya bölünmüş ve şube başına ortalama 18,66 öğrencinin düştüğü belirlenmiştir. Daha sonra gerekli en az örneklem büyüklüğü olan 349 öğrenci, şube başına düşen ortalama öğrenci sayısı olan 18,66'ya bölünerek 19 olan okul sayısı bulunmuştur. Bu araştırmanın nicel boyutunun ikinci çalışma evrenini oluşturan 3844 3. sınıf öğrencisine ilişkin örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül (Büyüköztürk vd., 2016) kullanılarak hesaplanmıştır.

$$n_0 = \left[ \frac{(t \times S)}{d} \right]^2 \quad (1)$$

$$n_0 = \left[ \frac{(1,96 \times 0,5)}{0,05} \right]^2 \cong 384,16$$

$$n = n_0 / [ 1 + (n_0 / N) ] \quad (2)$$

$$n = 384,16 / [ 1 + (384,16/3844) ] \cong 349$$

Yukarıdaki formülde yer alan ‘n’ örneklem büyüklüğünü, ‘N’ evren büyüklüğünü, ‘S’ evren için tahmin edilen standart sapma değerini, ‘t’ güven düzeyine karşılık gelen t değerini, ‘d’ ise evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliğini (doğruluk derecesini) göstermektedir. Bu hesaplamada ‘t’ değeri %95 güven düzeyi için 1,96 olarak alınmış ve ‘S’ değeri maksimum örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için (Karasar, 2015) 0,5 olarak kabul edilmiştir. Değerler, yukarıdaki formülde yerlerine yazıldığında, örneklem büyüklüğü 3. sınıflar için 349 olarak hesaplanmıştır. Araştırma ise 534 3. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında çalışmaya katılan ve veri toplanan öğrencilerin okulları ve okulların bulunduğu ilçeler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

*Tablo 3.2. Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayılarına İlişkin Veriler*

İlçe	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	%
Acıgöl	2	56	10,49
Avanos	2	68	12,73
Derinkuyu	3	75	14,04
Gülşehir	3	89	16,67
Hacıbektaş	2	26	4,87
Kozaklı	3	90	16,85
Merkez	2	64	11,99
Ürgüp	2	66	12,36
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>534</b>	<b>100</b>

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmanın örnekleme içerisinde Acıgöl, Avanos, Hacıbektaş, Merkez ve Ürgüp ilçelerinden ikişer ilkokulun, Derinkuyu, Gülşehir ve Kozaklı ilçelerinden ise üçer ilkokul olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan 534 öğrenciden 56’sının (%10,49) Acıgöl, 68’inin (%12,73) Avanos, 75’inin (%14,04) Derinkuyu, 89’unun (%16,67) Gülşehir, 26’sının (%4,87) Hacıbektaş, 90’ının (%16,85)

Kozaklı, 64'ünün (%11,99) Merkez ve 66'sının (%12,36) da Ürgüp ilçelerinde yer alan ilkokullarda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

### 3.2.2. Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılacak olan çalışma grubu, Nevşehir ili Kozaklı ilçesinde bulunan 5 ilkokulda görev yapmakta olan tüm sınıf öğretmenleri arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklemenin mantığı ve gücü derinlemesine anlama vurgusundan gelir ve bu durum zengin bilgi içeren durumların seçilmesini sağlar (Patton, 2018). Ölçüt örnekleme yöntemindeki asıl mantık, araştırmacı tarafından daha önceden belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Ölçüt örneklemenin ana noktası, bilgi açısından zengin olma olasılığı olan durumları anladığından emin olmaktır çünkü programı veya sistemi iyileştirme için fırsat haline gelen sistemin büyük zayıflıklarını ortaya çıkarabilirler (Patton, 2018). Ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi daha önceden belirlenmiş ölçütler listesinin de kullanılması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda, ilkokuldaki 3. sınıf seviyesini 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı itibariyle en az bir yıl okutmuş olmak temel ölçüt olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Çünkü 2018 yılı başlarında uygulamaya konulan Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı hakkında bir sınıf öğretmenin kapsamlı bilgiye sahip olması için en az bir yıl süreyle 3. sınıf seviyesinde programı uygulaması gerektiği gösterge kabul edilmiştir. Ancak bu şekilde Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın hem bağlam, hem girdi, hem süreç hem de ürün değerlendirme boyutlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi aktarabileceği düşünülmüştür.

Kriter olarak belirlenen ölçütleri karşılayan 17 erkek ve 12 bayan olmak üzere toplamda 29 sınıf öğretmeninden 16 erkek ve 6 bayan olmak üzere toplamda 22 sınıf öğretmeni görüşme yapılmasını kabul etmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 3.3'de gösterilmiştir.

*Tablo 3.3. Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Öğretmenler	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okutulan Sınıf Seviyesi	Öğrenim Durumu
SÖ1	Erkek	30 Yıl	1. Sınıf	Ön Lisans
SÖ2	Kadın	7 Yıl	1. Sınıf	Lisans
SÖ3	Erkek	14 Yıl	4. Sınıf	Lisans
SÖ4	Kadın	15 Yıl	1. Sınıf	Lisans
SÖ5	Erkek	12 Yıl	3. Sınıf	Lisans
SÖ6	Erkek	11 Yıl	4. Sınıf	Y.Lisans
SÖ7	Erkek	16 Yıl	3. Sınıf	Lisans
SÖ8	Kadın	16 Yıl	1. Sınıf	Lisans
SÖ9	Erkek	16 Yıl	2. Sınıf	Lisans
SÖ10	Kadın	6 Yıl	4. Sınıf	Lisans
SÖ11	Kadın	17 Yıl	3. Sınıf	Lisans
SÖ12	Erkek	12 Yıl	2. Sınıf	Lisans
SÖ13	Kadın	6 Yıl	3. Sınıf	Lisans
SÖ14	Erkek	34 Yıl	2. Sınıf	Ön Lisans
SÖ15	Erkek	13 Yıl	4. Sınıf	Lisans
SÖ16	Erkek	17 Yıl	3. Sınıf	Lisans
SÖ17	Erkek	23 Yıl	3. Sınıf	Lisans
SÖ18	Erkek	17 Yıl	1. Sınıf	Lisans
SÖ19	Erkek	14 Yıl	4. Sınıf	Lisans
SÖ20	Erkek	14 Yıl	BS	Lisans
SÖ21	Erkek	14 Yıl	BS	Lisans
SÖ22	Erkek	14 Yıl	BS	Lisans

Tablo 3.3 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin 16'sının (%73) erkek ve 6'sının (%27) kadın olduğu görülmektedir. Yine görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 6 yıl ile 34 yıl arasında değiştiği tablodan anlaşılmaktadır. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerden 5'inin (%23) 1. sınıf okuttuğu, 3'ünün (%13,5) 2. sınıf okuttuğu, 6'sının (%27) 3. sınıf okuttuğu, 5'inin (%23) 4. sınıf okuttuğu, 3'ünün ise (%13,5) birleştirilmiş sınıf okuttuğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin 2'sinin (%10) önlisans mezunu olduğu, 19'unun (%86) lisans mezunu olduğu ve 1'ininde (%4) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın nitel boyutunda gözlem yapılacak olan sınıflar, Nevşehir ili Kozaklı ilçesinde bulunan toplam 5 tane ilkokul arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi

olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme amaç görel küçük bir örneklem oluşturup, bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek çeşitliliği maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Maksimum çeşitlilik örnekleme yapılırken çalışılan olguya ilişkin en fazla bilgi edinmeyi mümkün kılacak etkenler belirlenmelidir (Neuman ve Robson, 2014). Bu amaçla okulların öğretim biçiminin, TBA (Tasarım ve Beceri Atölyeleri) bulunma durumlarının ve TMO (Taşıma Merkezi Okul) olma durumlarının maksimum çeşitliliğe katkı sağlayacağı ve en fazla bilgi edinmeyi mümkün kılacağı varsayılmıştır. Bu kapsamda 4 farklı ilkokulda yer alan 4 farklı 3. sınıf şubesinde gözlemler yapılmıştır. Gözlem yapılacak öğretmenler toplanan verilerin bütünleşik analizinin yapılması hedefi doğrultusunda, gözlem yapılmasını onaylayan ve görüşmeye de katılan öğretmenler arasından seçilmiştir. Gözlem grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

*Tablo 3.4. Gözlem Yapılan Sınıflara İlişkin Bilgiler*

Okul	Öğretim Biçimi	TBA Durumu	TMO Durumu	Öğrenci Mevcudu
GYO 1	Bağımsız Sınıflı	Yok	Evet	13
GYO 2	Bağımsız Sınıflı	Yok	Hayır	26
GYO 3	Bağımsız Sınıflı	Var	Evet	11
GYO 4	Birleştirilmiş Sınıflı	Yok	Hayır	13

Tablo 3.4 incelendiğinde, gözlem yapılan 1. sınıfın bulunduğu okulun öğretim biçiminin bağımsız sınıflı bir ilkokul olduğu, tasarım ve beceri atölyesinin bulunmadığı, taşıma merkezi bir okul olduğu ve gözlenen sınıftaki öğrenci mevcudunun 13 olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan 2. sınıfın bulunduğu okulun öğretim biçiminin bağımsız sınıflı bir ilkokul olduğu, tasarım ve beceri atölyesinin bulunmadığı, taşıma merkezi bir okul olmadığı ve gözlenen sınıftaki öğrenci mevcudunun 26 olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan 3. sınıfın bulunduğu okulun öğretim biçiminin bağımsız sınıflı bir ilkokul olduğu, tasarım ve beceri atölyesinin bulunduğu, taşıma merkezi bir okul olduğu ve gözlenen sınıftaki öğrenci mevcudunun 11 olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan 4. sınıfın bulunduğu okulun öğretim biçiminin birleştirilmiş sınıflı bir ilkokul olduğu, tasarım ve beceri atölyesinin bulunmadığı, taşıma merkezi bir okul olmadığı ve gözlenen sınıftaki öğrenci mevcudunun 13 olduğu görülmektedir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Bu araştırmada kullanılan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği (HBDÖPDÖ) ile Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Genel Başarı Testi nicel veri toplama araçları başlığı altında ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yapılandırılmış gözlem formu ve doküman analizi kontrol listesi de nitel veri toplama araçları başlığı altında ayrıntıları ile açıklanmıştır.

#### **3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın nicel boyutunda veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı CIPP Modeline Göre Değerlendirme Ölçeği ve Hayat Bilgisi Dersi Genel Başarı Testi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını veri toplama araçları ile ilgili olan başlıklar altında ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

##### **3.3.1.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği**

Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (HBDÖPDÖ)" geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracından elde edilen veriler sayısalılaştırılarak, öğretmenlerin görüş düzeyleri ve görüş düzeyleri arasında çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan yerleşim yeri) anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçeğin ilk bölümü öğretmenlerin demografik bilgilerinin belirlenmesine yönelik 5 sorudan, ikinci bölümü ise öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik 36 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 36 iken en yüksek puan 180'dir. Ölçeğin hazırlanma süreci ile güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları bu kısımda ayrıntılarıyla açıklanmış olup ölçeğin son hali Ek-1'de sunulmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesine başlanmadan önce konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalar incelenmiş fakat bu konuya benzer bir çalışmanın daha önceden yapılmadığı ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeli çerçevesinde değerlendirilebileceği bir ölçeğin daha önceden hazırlanmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirileceği bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğuna karar verilerek bu ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde,

Tezbaşaran (2008) tarafından likert tipi ölçek geliştirme yaklaşımında izlenen ardışık işlem adımları temel alınmış ve bu adımlar takip edilerek ölçek geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesine başlarken, CIPP modeli çerçevesinde yapılan program değerlendirme çalışmaları ile ilgili alan yazın dikkatlice taranmış, Taylor ve Beniest (2003), Stufflebeam (2003), Stufflebeam ve Shinkfield (2007) tarafından yapılan çalışmalar incelenerek ölçekte yer alması düşünülen CIPP modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına uygun 135 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzda yer alan maddeler, ikisi alanında yüksek lisans yapmış ve beş tanesi de en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip olan 7 sınıf öğretmeni ile birlikte biçim ve dil açısından incelenmiş, ölçekte yer almasının uygun olacağı düşünülen 62 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur.

Hazırlanan 62 maddelik taslak ölçek için uygun maddelerin seçilmesi, kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Taslak ölçek için eğitim programları ve öğretim alanından 4, sınıf eğitimi alanından 2 ve ölçme ve değerlendirme alanından da 1 olmak üzere toplam 7 uzmandan araştırmacı tarafından hazırlanan uzman görüş formu ile görüşler alınmıştır. Uzman görüş bildirme formunda her bir maddenin karşısına ‘‘uygun’’, ‘‘düzeltilmeli’’, ‘‘çıkarılmalı’’ seçenekleri eklenmiş ve yine her madde için birde açıklamalar kısmı eklenmiştir. Kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşleri arası uyumu belirleme ve kapsam geçerlik oranını hesaplamak için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde kapsam geçerlik oranı, maddeye uygun diyen uzman sayısının görüş bildiren toplam uzman sayısının yarısına bölümünün bir eksiği formüle edilerek hesaplanmaktadır. Ayrıca uzman sayısına göre kapsam geçerlik oranının alacağı minimum değerler farklı olup, 7 uzmanın görüş bildirdiği maddeler için kapsam geçerlik oranı minimum 0,99 olarak alınmalıdır (Lawshe, 1975). Uzman görüşlerine bakıldığında, 7 uzmanın tamamının taslak ölçekteki 62 maddenin 60 tanesi için ‘‘uygun’’ şeklinde görüş bildirdiği, 2 madde için ise 2 uzmanın ‘‘çıkarılmalı’’ şeklinde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Her madde için hesaplanan kapsam geçerlik oranı 2 madde hariç 1,00 bulunmuş, kapsam geçerlik oranı 0,42 olan iki madde bu doğrultuda taslak ölçekten çıkartılmıştır. Yine öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 5 maddeden ikisi uzman görüşleri doğrultusunda revize edilmiştir. 60 madde olarak hazırlanan taslak ölçeğin, anlaşılmayan maddelerin olup olmadığını belirlemek amacıyla 30 kişilik bir öğretmen grubuna ön uygulaması yapılmış ve anlaşılmayan maddelerin olmadığı belirlenmiştir.

Taslak ölçek için yönerge hazırlanmış ve maddelere uygun olarak likert tipi cevaplama kısmı yazılmıştır. Taslak ölçek, beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; 5 “Kesinlikle Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum”, 3 “Kararsızım”, 2 “Katılmıyorum” ve 1 “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu şekilde taslak ölçeğe son hali verilmiş ve geçerlik ve güvenirlik analizleri için çalışma grubunda yer almayan 214 öğretmenden “Google Forms” uygulaması ile veriler toplanmıştır.

Güvenirlik, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesi ve ölçmelerin duyarlık derecesidir (Turgut ve Baykul, 2015). Güvenirlik, geçerliliğe ilişkin ön koşuldur (Balcı, 2005). Ayrıca bir ölçme aracının geçerli olabilmesi için öncelikle güvenilir olması gerekmektedir (Başol, 2015).

Güvenirlik hesaplama yaklaşımlarından biri olan iç tutarlılık güvenirliğini hesaplama yöntemlerinden biri de madde analizlerinin yapılmasıdır (Balcı, 2005). Hem maddeler hem de ölçek hakkında önemli bilgiler barındıran maddeler arası korelasyon katsayıları, çok fazla bilinmese ya da görmezden gelinse de, bu korelasyonu hesaplama madde analizine başvurmanın bir yoludur (Erkuş, 2019). Ayrıca Likert tarafından, her bir maddenin ölçme gücünün belirlenmesine yönelik, korelasyona dayalı analiz ve iç tutarlılık ölçütüne (t-testi) dayalı analiz önerilmektedir (McIver ve Carmines, 1982). Büyüköztürk (2016) ise ölçme aracının bir kez uygulanması sonucunda elde edilen puanların kullanılarak madde varyansına dayalı güvenirlik belirleme yöntemi olan Cronbach Alpha analizinin güvenirlik hesaplamalarında kullanılabileceğini belirtmektedir. HBDÖPDÖ’nün güvenirlik çalışmaları kapsamında, ölçeğin iç tutarlığına ilişkin olarak öncelikle madde toplam puanlarının korelasyonlarına dayalı madde analizi yapılmış ve ayrıca Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Taslak ölçekte yer alan 60 madde için madde toplam korelasyonları sonuçları Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

*Tablo 3.5. Taslak Ölçeğin Madde Analiz Sonuçları-1*

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu
M1	0,413	M21	0,713	M41	0,478
M2	0,607	M22	0,596	M42	0,552
M3	0,637	M23	0,629	M43	0,472
M4	0,735	M24	0,624	M44	0,485

*Tablo 3.5. (Devamı)*

M5	0,682	M25	0,614	M45	0,448
M6	0,624	M26	0,703	M46	0,273*
M7	0,736	M27	0,734	M47	0,352
M8	0,667	M28	0,722	M48	0,367
M9	0,464	M29	0,681	M49	0,658
M10	0,664	M30	0,666	M50	0,686
M11	0,764	M31	0,773	M51	0,784
M12	0,676	M32	0,570	M52	0,768
M13	0,769	M33	0,205*	M53	0,827
M14	0,239*	M34	0,668	M54	0,817
M15	0,802	M35	0,398	M55	0,749
M16	0,796	M36	0,202*	M56	0,742
M17	0,798	M37	0,052*	M57	0,790
M18	0,433	M38	0,366	M58	0,770
M19	0,667	M39	0,513	M59	0,755
M20	0,662	M40	0,386	M60	0,805

\* Madde toplam korelasyonu 0,30'dan düşük maddeler.

Tablo 3.5'te yer alan madde toplam korelasyonları incelendiğinde, taslak ölçekte yer alan 14, 33, 36, 37 ve 46. maddelerin korelasyonlarının düşük düzeyde oldukları görülmektedir. Bu maddeler dışındaki diğer tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,352 - 0,827 arasında değer aldığı görülmektedir. Ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,30 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2015; Tavşancıl, 2002). Ayrıca korelasyon analizi sonucunda elde edilen değerler 0,30 altında olması, maddeler arasında düşük bir ilişki olduğuna işaret etmektedir (Cohen, 1988; Huck, 2008). Ölçekte yer alan 14, 33, 36, 37 ve 46. maddelerin, madde toplam korelasyonları 0,30 altında bir değer aldığı için taslak ölçekten çıkarılmış ve madde toplam korelasyonu analizi tekrar edilmiş ve kalan 55 madde için tekrar hesaplanan madde toplam korelasyonları sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

*Tablo 3.6. Taslak Ölçeğin Madde Analiz Sonuçları-2*

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu
M1	0,412	M22	0,599	M45	0,438
M2	0,614	M23	0,636	M47	0,352
M3	0,639	M24	0,622	M48	0,356
M4	0,735	M25	0,630	M49	0,659
M5	0,684	M26	0,709	M50	0,699
M6	0,627	M27	0,743	M51	0,790
M7	0,743	M28	0,731	M52	0,770
M8	0,661	M29	0,691	M53	0,832
M9	0,468	M30	0,668	M54	0,824
M10	0,665	M31	0,776	M55	0,752
M11	0,760	M32	0,583	M56	0,744
M12	0,679	M34	0,671	M57	0,792
M13	0,768	M35	0,404	M58	0,769
M15	0,803	M38	0,361	M59	0,764
M16	0,795	M39	0,503	M60	0,814
M17	0,798	M40	0,377		
M18	0,447	M41	0,470		
M19	0,676	M42	0,548		
M20	0,652	M43	0,466		
M21	0,716	M44	0,476		

Tablo 3.6 incelendiğinde, tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,352 - 0,824 arasında değer aldığı görülmektedir. Madde analizi sonrası taslak ölçekte 55 madde kalmıştır. Ayrıca 55 maddelik taslak ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,976 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda da taslak ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek ve ayrıca ölçeğin güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

Madde analizleri ve güvenirlik analizleri neticesinde ölçeğin geçerliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Geçerlik, ölçme aracının ölçme amacına hizmet etme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2015). Geçerlik, ölçeğin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavram olup, geçerlik teknikleri için birçok sınıflamadan bahsedilse de en çok tercih edileni kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliğidir (Büyüköztürk, 2015).

Kapsam geçerliği, ölçülmek istenen davranışı ölçecek olan maddelerin, nicelik ve nitelik olarak yeterliliğinin göstergesidir ve bunu test etmede en mantıklı yollardan birisi de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2015). Bu ifadeden yola çıkılarak hazırlanan taslak ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşü önceki kısımda ayrıntıları ile açıklanmıştır.

Ölçüt geçerliliği ise ölçme aracının ölçtüğü özellikle ilişkili olduğu düşünülen bir başka ölçme sonuçlarının korelasyonudur (Batdı, 2020). Ancak, bu alanda yapılmış benzer bir çalışma olmaması, daha önceden hazırlanmış bir ölçek bulunmaması nedeniyle hazırlanan taslak ölçeğin ölçüt geçerliliğine bakılamamıştır.

Yapı geçerliği, ölçülmek istenen davranış açısından ölçeğin faktörü doğru bir şekilde ölçebilme derecesini göstermektedir (Büyüköztürk, 2015). Başka bir tanıma göre yapı geçerliği, ölçme aracını oluşturan parçaların birbirleriyle olan ilişkilerinden yola çıkılarak belli bir yapıyı sergileme düzeyinin ortaya konulmasıdır (Başol, 2015). Faktör analizi, istatistiksel olarak yapı geçerliliğini incelemenin en iyi yoludur (Seçer, 2015).

Faktör analizi, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki çeşittir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Açımlayıcı faktör analizi, bir ölçme aracında yer alan maddelerin aralarındaki ilişkinin türünü belirlemek ve maddelerin kaç alt başlık altında toplanabileceğini bulmak için kullanılan bir tekniktir (Seçer, 2015).

Doğrulayıcı faktör analizi ise daha önce keşfedilmiş ve farklı çalışmalarda kullanılmış olan verinin orijinal yapıya uyumunu belirlemek için yapılır (Meydan ve Şeşen, 2011). Doğrulayıcı faktör analizi özellikle başka kültürlerde ve örneklerde geliştirilmiş ölçme araçlarının uyarlanmasında kullanılan bir geçerlik belirleme yöntemidir (Seçer, 2015). Faktör analizi öncesinde, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi konusunda literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. O'Rourke ve Hatcher (2013) 100 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını belirtirken, Kline (1994) güvenilir faktörlere ulaşmak için genellikle 200 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olacağını hatta bazı durumlarda bu sayının minimum 100'e kadar indirilebileceğini, ancak daha büyük örneklem grubuyla çalışmanın daha iyi faktör yapısına ulaşmayı sağlayabileceğini, örneklem büyüklüğü için dikkate alınacak denek değişken oranının ise en az 2:1 olması gerektiğini belirtmektedir. Preacher ve Mac Callum (2002), faktör analizi için 100'ün üzerindeki örneklem büyüklüğünü uygun bulmaktadır. Bu doğrultuda 214 verinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

55 maddelik taslak ölçeğin yapı geçerliğini araştırmak için açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler analiz yöntemi ve döndürme tekniklerinden Varimax uygulanarak yapılmıştır. Ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu düşüncesiyle yapılacak olan faktör analizinde Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir (Kline, 1994; Rennie, 1997; Stapleton, 1997; Stevens, 1996). Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü, kısmi korelasyon katsayıları ile gözlenen değer büyüklüklerini karşılaştıran bir indekstir ve bu oranın 0,50 üzerinde olması gerekir (Kalaycı, 2016). Tabachnick ve Fidell (2015)'e göre de KMO katsayısı, örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olup olmadığını göstermektedir ve örneklem büyüklüğünün yeterli olması için KMO değerinin en az 0,60 ve üzerinde olması, Barlett testinin de anlamlı ( $p < 0,05$ ) olması gerekmektedir. Bu alışma kapsamında KMO değeri olarak 0,60 referans alınmıştır. Tablo 3.6'da Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 3.7. Taslak Ölçeğin KMO Örneklem Ölçüm ve Barlett Testi Sonuçları - 1**

Kaiser – Mayer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	0,948		
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değer	10733,26	df = 1485	Sig = 0,000

Tablo 3.7 incelendiğinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testinin 0,948 ve Barlett testinin anlamlı olduğu görülmektedir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyon temelinde incelemektedir. Hesaplanan ki-kare değerinin anlamlı çıkması veri matrisinin uygunluğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2015). Yapılan Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçlarına göre de ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte maddelerin faktör yükleri Tablo 3.8.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.8. Taslak Ölçeğin Madde Faktör Yükleri - 1**

Madde Numarası	Madde Faktör Yükleri	Madde Numarası	Madde Faktör Yükleri
M1	0,712	M30	0,673
M2	0,622	M31	0,680
M3	0,654	M32	0,657
M4	0,762	M34	0,716

*Tablo 3.8. (Devamı)*

M5	0,719	M35	0,563
M6	0,580	M38	0,661
M7	0,716	M39	0,690
M8	0,572	M40	0,681
M9	0,622	M41	0,661
M10	0,672	M42	0,625
M11	0,752	M43	0,712
M12	0,688	M44	0,759
M13	0,692	M45	0,698
M15	0,763	M47	0,582
M16	0,784	M48	0,726
M17	0,711	M49	0,606
M18	0,582	M50	0,674
M19	0,770	M51	0,777
M20	0,781	M52	0,746
M21	0,864	M53	0,853
M22	0,581	M54	0,801
M23	0,661	M55	0,765
M24	0,697	M56	0,770
M25	0,734	M57	0,780
M26	0,761	M58	0,770
M27	0,819	M59	0,774
M28	0,789	M60	0,803
M29	0,684		

Tablo 3.8 incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin 0,563 - 0,864 aralığında değer aldığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0,45 ya da daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçü olup, az sayıda madde için bu eşik değer 0,30' kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bir değişkenin 0,30'luk faktör yükü faktör tarafından açıklanan varyansın %9 olduğunu gösterir ve genel olarak 0,60 ve üstü yük değeri yüksek, 0,30 ile 0,59 arası yük değerleri orta büyüklükte olarak tanımlanarak değişken çıkarmada bu değerler dikkate alınır (Kline, 1994). Bu çalışma kapsamında faktör yük değeri olarak 0,45 referans alınmıştır. Bu sonuçlara göre, faktör yük değerlerinin yüksek ve istenen değer düzeylerinde olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Ancak sadece ortak varyans değerlerine bakılarak ölçekten madde çıkartmak sakıncalı bir durumdur, bunun için faktör sayısı ve açıklanan toplam varyans tablosu ile temel bileşenler analizi sonuçlarının da incelenmesi yerinde olacaktır (Seçer, 2015). Yapılan analiz sonucunda toplam varyans değerlerine bakıldığında, analize edilen 55 maddenin öz değerinin 1'den büyük değer aldığı ve 8 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin genel olarak açıkladığı varyansın % 70,814 olduğu belirlenmiştir. Ancak döndürülmüş temel bileşen analiz sonuçlarına bakıldığında bazı maddenin birden fazla faktöre yüksek düzeyde ve birbirine yakın olarak yüklendikleri görülmüş ve binişik maddeler çıkartılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Çünkü yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Yapılan analizler sonucu birçok faktöre yüksek ve 0,10'dan daha az farkla yüklenen 49, 17, 8, 31, 34, 41, 35, 26, 28, 29, 32, 54, 27, 42, 48, 1, 40 ve 18. maddeler binişik oldukları gerekçesi ile 9. madde ise faktör yükünün 0,45 altında (faktör yükü: 0,281) kalması nedeni ile ölçekten çıkarılarak kalan 36 madde ile faktör analizi tekrarlanmış ve faktör analizi sonuçlarının son şekli aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir. Taslak ölçekten çıkarılan maddelerden sonra kalan 36 maddelik ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi sonuçları Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.9. Taslak Ölçeğin KMO Örneklem Ölçüm ve Barlett Testi Sonuçları - 2**

Kaiser – Mayer – Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği	0,948		
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	7041,228	df = 630	Sig = 0,000

Tablo 3.9 incelendiğinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testinin mükemmel düzeyde uyumlu olduğu ve Barlett testinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte taslak ölçekteki her bir maddenin madde faktör yükleri Tablo 3.10.'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.10. Taslak Ölçeğin Madde Faktör Yükleri - 2**

Madde Numarası	Madde Faktör Yükleri	Madde Numarası	Madde Faktör Yükleri
M2	0,579	M25	0,487
M3	0,605	M30	0,523
M4	0,707	M38	0,625

**Tablo 3.10. (Devamı)**

M5	0,699	M39	0,640
M6	0,533	M43	0,703
M7	0,685	M44	0,766
M10	0,612	M45	0,684
M11	0,734	M47	0,562
M12	0,687	M50	0,620
M13	0,675	M51	0,757
M15	0,750	M52	0,716
M16	0,773	M53	0,844
M19	0,758	M55	0,711
M20	0,756	M56	0,773
M21	0,848	M57	0,791
M22	0,611	M58	0,778
M23	0,679	M59	0,792
M24	0,691	M60	0,814

Tablo 3.10 incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin 0,523 ile 0,848 arası değer aldığı görülmektedir. Bu durumda da faktör yüklerinin tüm maddeler için yeterli düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

**Tablo 3.11. Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyanslar**

<i>Bileşenler</i>	<b>Başlangıç Öz Değerleri</b>			<b>Kareler Toplamı Ekstraksiyonu</b>			<b>Kareler Toplamı Rotasyonu</b>		
	<i>Toplam</i>	<i>Varyans Yüzdəsi</i>	<i>Toplanmış Yüzdə</i>	<i>Toplam</i>	<i>Varyans Yüzdəsi</i>	<i>Toplanmış Yüzdə</i>	<i>Toplam</i>	<i>Varyans Yüzdəsi</i>	<i>Toplanmış Yüzdə</i>
1	17,626	48,962	48,962	17,626	48,962	48,962	7,857	21,826	21,826
2	3,675	10,209	59,171	3,675	10,209	59,171	7,006	19,460	41,286
3	1,998	5,550	64,721	1,998	5,550	64,721	5,643	15,676	56,962
4	1,669	4,636	69,356	1,669	4,636	69,356	4,462	12,394	69,356
5	0,891	2,474	71,831						

Tablo 3.11 incelendiğinde özdeğer istatistiği 1'den büyük 4 faktör söz konusudur. Birinci faktör toplam varyansın %21,826'sını açıklamaktadır. Birinci ve ikinci faktörler birlikte toplam varyansın %41,286'sını açıklamaktadır. Birinci, ikinci ve üçüncü faktörler

birlikte toplam varyansın %56,962'sini açıklamaktadır. Dört faktör ise toplam varyansın %69,356'sını açıklamaktadır. Henson ve Roberts (2006) %52 ve üzerinde bir değerin ölçek çalışmalarında sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu oranın bu ölçek geliştirmede sağlandığı söylenebilir.

36 maddelik taslak ölçeğin varimax tekniği ile döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları Tablo 3.12'de gösterilmiştir. 0,45'den küçük değerlere tabloda yer verilmemiştir.

*Tablo 3.12. Maddelerin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonuçları*

	<b>BİLEŞENLER</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
M5	0,769			
M16	0,740			
M11	0,735			
M4	0,720			
M12	0,719			
M3	0,709			
M2	0,708			
M10	0,697			
M15	0,696			
M7	0,693			
M13	0,649			
M6	0,634			
M56		0,772		
M59		0,772		
M58		0,748		
M57		0,743		
M53		0,742		
M60		0,742		
M51		0,712		
M55		0,705		
M52		0,677		
M50		0,664		
M21			0,837	
M20			0,805	
M19			0,796	
M24			0,760	

*Tablo 3.12. (Devamı)*

M23	0,724	
M22	0,689	
M25	0,530	
M30	0,527	
M44		0,840
M43		0,794
M45		0,791
M38		0,770
M39		0,749
M47		0,725

Tablo 3.12’de yer alan maddelerin döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları incelendiğinde, binişik hiçbir maddenin olmadığı görülmektedir. En son yapılan analizler neticesinde, yapı geçerliğinin tespiti amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi istenilen düzeyde sonuçlandırılmış, en son haliyle 36 maddelik HBDÖPDÖ’nün 4 faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir. Çünkü faktör sayısının hızlıca kestirimi temel bileşenler analizinde rapor edilen özdeğerlerin boyutlarından elde edilmektedir ve 1’den az özdeğere sahip bileşen önemsiz bir bileşen olarak görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Faktör analizi sonucu ortaya çıkan 4 faktörlü yapı da CIPP modelinde yer alan dört boyutluluk ile uyuşmakta ve tam uyum sağlamaktadır.

Birinci faktör altında yer alan M5, M16, M11, M4, M12, M3, M2, M10, M15, M7, M13 ve M6 programın bağlam boyutu ile ilgili olduğundan bu faktöre ‘‘Bağlam’’ adı verilmiştir. İkinci faktör altında yer alan M56, M59, M58, M57, M53, M60, M51, M55, M52 ve M50 programın ürün boyutu ile ilgili olduğundan bu faktöre ‘‘Ürün’’ adı verilmiştir. Üçüncü faktör altında yer alan M21, M20, M19, M24, M23, M22, M25 ve M30 programın girdi boyutu ile ilgili olduğundan bu faktöre ‘‘Girdi’’ adı verilmiştir. Dördüncü faktör altında yer alan madde M44, M43, M45, M38, M39 ve M47 programın uygulama süreci ile ilgili olduğundan bu faktöre ‘‘Süreç’’ adı verilmiştir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinin faktör analizi sonunda oluşan en son şekli Tablo 3.13’te verilmiştir.

**Tablo 3.13. Ölçekte Yer Alan Maddeler ve Faktör Yükleri**

<b>Maddeler</b>		<b>Faktör Yükleri</b>
<b>FAKTÖR 1 (BAĞLAM)</b>		
M2	HBDÖP, bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.	0,579
M3	HBDÖP, öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandıracak yeterliliğe sahiptir.	0,605
M4	HBDÖP gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlara cevap verecek niteliktedir.	0,707
M5	Programın felsefesi ve genel yapısı yaşadığımız çağa uygundur.	0,699
M6	HBDÖP, ülke genelinde uygulanabilir esnekliğe sahiptir.	0,533
M7	HBDÖP, yaşam boyu öğrenmeyi destekler niteliktedir.	0,685
M10	HBDÖP'ün özel amaçları genel amaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.	0,612
M11	HBDÖP, evrensel gelişmeleri dikkate alır şekilde günceldir.	0,734
M12	HBDÖP gerçek hayatı yansıtmaktadır.	0,687
M13	HBDÖP yapılandırmacı yaklaşım temelli bir anlayış ile geliştirilmiştir.	0,675
M15	HBDÖP, öğrencileri gerçek hayata hazırlayabilecek düzeydedir.	0,750
M16	HBDÖP, programda belirtilen kök değerleri öğretecek yeterlidir.	0,773
<b>FAKTÖR 2 (GİRDİ)</b>		
M19	Ders kitapları öğrenmeyi kolaylaştıracak niteliktedir.	0,758
M20	Ders kitaplarında, bilginin kalıcılığını sağlayacak yeterince etkinlik/çalışma vardır.	0,756
M21	Ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek ve onları derse motive edecek şekilde hazırlanmıştır.	0,848
M22	Ders kitapları öğrencilerin seviyelerine ve yaş grubu özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştır.	0,611
M23	Programda belirtilen tüm değerler ve temel yaşam becerilerine ders kitaplarında yer verilmiştir.	0,679
M24	Programın teorik ve uygulama kısımları dengelidir.	0,691
M25	Kazanımlar açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.	0,487
M30	Konular (içerik) yeterince görsel materyal ile (şekil, resim, harita vb.) desteklenmiştir.	0,523
<b>FAKTÖR 3 (SÜREÇ)</b>		
M38	Derslerde, öğrenciler ile iki yönlü iletişim sağlamaya özen gösteririm.	0,625
M39	Derslerde öğrencilerin zekâ alanlarına hitap edecek farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.	0,640
M43	Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması için rehberlik ederim.	0,703
M44	Ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencilerin aktif katılmalarını sağlarım.	0,766
M45	Derslerde öğrencilerimin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanırım.	0,684
M47	Ölçme ve değerlendirmede farklı soru türleri (klasik, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vs.) kullanırım.	0,562

**Tablo 3.13. (Devamı)**

<b>FAKTÖR 4 (ÜRÜN)</b>		
M50	Öğrenciler, Hayat Bilgisi dersinde öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamaktadırlar.	0,620
M51	Program ile öğrenilenlerin kalıcılığı oldukça yüksektir.	0,757
M52	HBDÖP ile öğrenilenler diğer öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır.	0,716
M53	Program tamamlandıktan sonra öğrencilerin temel yaşam becerileri gelişmiştir.	0,844
M55	Program sonunda öğrenciler, Hayat Bilgisi ile ilgili temel kavramları edinmişlerdir.	0,711
M56	Program, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.	0,773
M57	Program, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır	0,791
M58	Program, öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlamıştır.	0,778
M59	Program sonunda öğrenciler gerçek hayata daha duyarlı hale gelmişlerdir.	0,792
M60	Program sonunda öğrenciler gerçek hayat problemlerini daha kolay çözer hale gelmişlerdir.	0,814

HBDÖPDÖ için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda 60 madde ile analiz yapılmaya başlanan taslak ölçekten toplamda 24 madde atılmış ve son haliyle 36 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. 36 maddelik ölçek için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,969 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizlerinde Cronbach Alpha değerinin en az 0,70 olması gerekmektedir (Anderson, 1988; Kline, 1998; Peers, 1996). Ölçeğin geneline ve alt faktörlere ait Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.14. HBDÖPDÖ'nün İç Tutarlılık Katsayısı ile İlgili Sonuçlar**

	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Madde Sayısı</b>
GENEL	0,969	36
Faktör 1	0,952	12
Faktör 2	0,924	8
Faktör 3	0,893	6
Faktör 4	0,964	10

Tablo 3.14 incelendiğinde 36 maddelik ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısının 0,969 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin alt boyutlarını oluşturan 12 maddelik Faktör 1'in Cronbach's Alpha katsayısının 0,952 olduğu, 8 maddelik Faktör 2'nin Cronbach's Alpha katsayısının 0,924 olduğu, 6 maddelik Faktör 3'ün Cronbach's Alpha katsayısının

0,893 olduğu ve 10 maddelik Faktör 4'ün Cronbach's Alpha katsayısının 0,964 olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan modeli test etmek için LISREL 8.7 programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), önceden belirlenen ya da kurgulanan bir yapının eldeki verilerle ne derecede doğrulandığını belirlemeye yönelik kullanılan istatistiki bir tekniktir (Seçer, 2015). DFA, örtük süreçler ile ilgili olarak bir kuramı test etmek adına araştırmaların ilerlemiş aşamalarında sıklıkla yapısal eşitlik modellemesiyle (YEM) uygulanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracına yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılarak Path Diyagramı oluşturulmuş ve bu sayede geliştirilen modelin uyumu test edilmiştir.

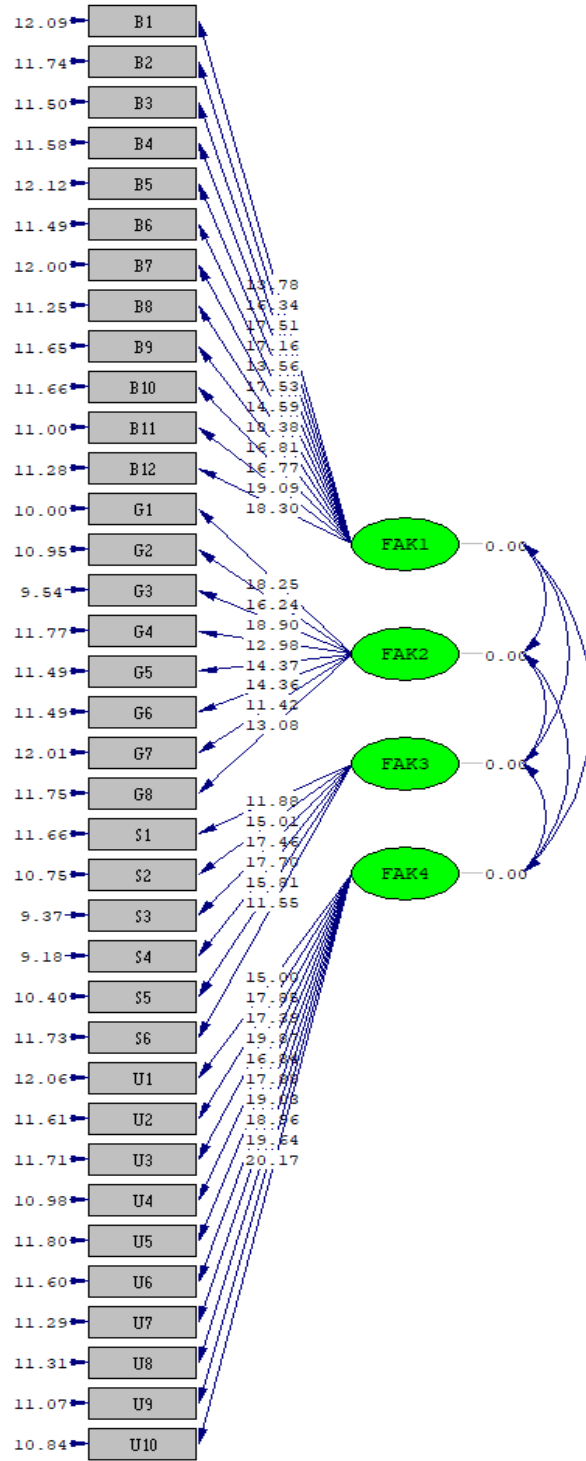
Bu araştırma kapsamında geliştirilen 4 faktör ve 36 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sunmak amacıyla 318 gözlemden oluşan ve AFA yapılan veri setinden farklı olan yeni bir veri seti ile DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için gerekli minimum örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak alan yazında farklı görüşler bulunmakla birlikte Gorsuch (1983) ve Kline (1994) doğrulayıcı faktör analizi için minimum örneklem büyüklüğünün 100 olması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte Catell (1978) minimum örneklem büyüklüğünün ölçme aracında yer alan toplam madde sayısının 3-6 katı civarında olmasının yeterli olacağını söylerken, Hair, Black, Tatham ve Anderson (2010) en az 5 katı olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, yapılan ilk çalışmalarda DFA için genellikle en az 200, 250 ve 500 kişilik örneklem büyüklüklerine ya da değişken sayısının 3, 6, 20 katı kadar kişiye ulaşılması gerektiği belirtilmektedir (De Winter, Dodou ve Wieringa, 2009). Bu çalışma kapsamında yapılan DFA 318 veri ile gerçekleştirilmiş olup, bu bakımdan DFA için gerekli örneklem büyüklüğünün sağlandığı söylenebilir.

Cabrera-Nguyen'a (2010) göre doğrulayıcı faktör analizinde model doğru tanımlanmalı, değişken ve sabit parametreleri belirlenmeli, uyum indekslerinin birden fazlası kullanılmalı, faktör yükleri manidarlık değerleri ile birlikte verilmeli, yapılmışsa modifikasyonların nedenleri açıklanmalı ve uygun parametre kestirim yöntemi seçilmelidir. Model uyumunun değerlendirilmesinde kullanılan birçok indeks bulunduğundan hangi indekslerin raporlanması gerektiği konusunda alan yazında çeşitli görüşler mevcuttur. Kline (2016) DFA çalışmalarında en azından RMSEA ve %90 güven aralığı,  $\chi^2$  değeri, CFI ve SRMR değerlerinin raporlanmasını, Cabrera-Nguyen (2010) ise birden fazla uyum

indeksinin kullanılmasını önermiştir. Brown (2015) uyum indekslerinin mutlak uyum indeksleri ( $\chi^2$ , SRMR ve RMR), sıkı (parsimony) uyum indeksleri (RMSEA) ve karşılaştırmalı uyum indeksleri (CFI-IFI, TLI-NNFI) şeklinde üç gruba ayrıldığını ve raporlamada her gruptan en az bir indeksin kullanılmasını önermiştir. GFI ve AGFI uyum indekslerine çalışmalarda sıklıkla yer verilmesine rağmen, yapılan benzetim çalışmalarındaki (Hu ve Bentler, 1998; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) zayıf performanslarından dolayı önerilmemektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile modelin test edilmesi sürecinde öncelikle ‘‘t’’ değerleri ve her bir maddenin faktör yük değerleri incelenmiştir. Daha sonra DFA’da uyumlu olup olmadığını sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak için LISREL programı ile yapılan analiz sonuçlarında ortaya çıkan uyum indeksleri incelenmiştir. Bu safhada, araştırma analizi için Ki kare uyum testi puanının serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR (Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), NFI (Normed Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılan modelin ‘‘t’’ değerleri Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Şekil 3.1. Modele ait path diyagramı ve ‘t’ değerleri

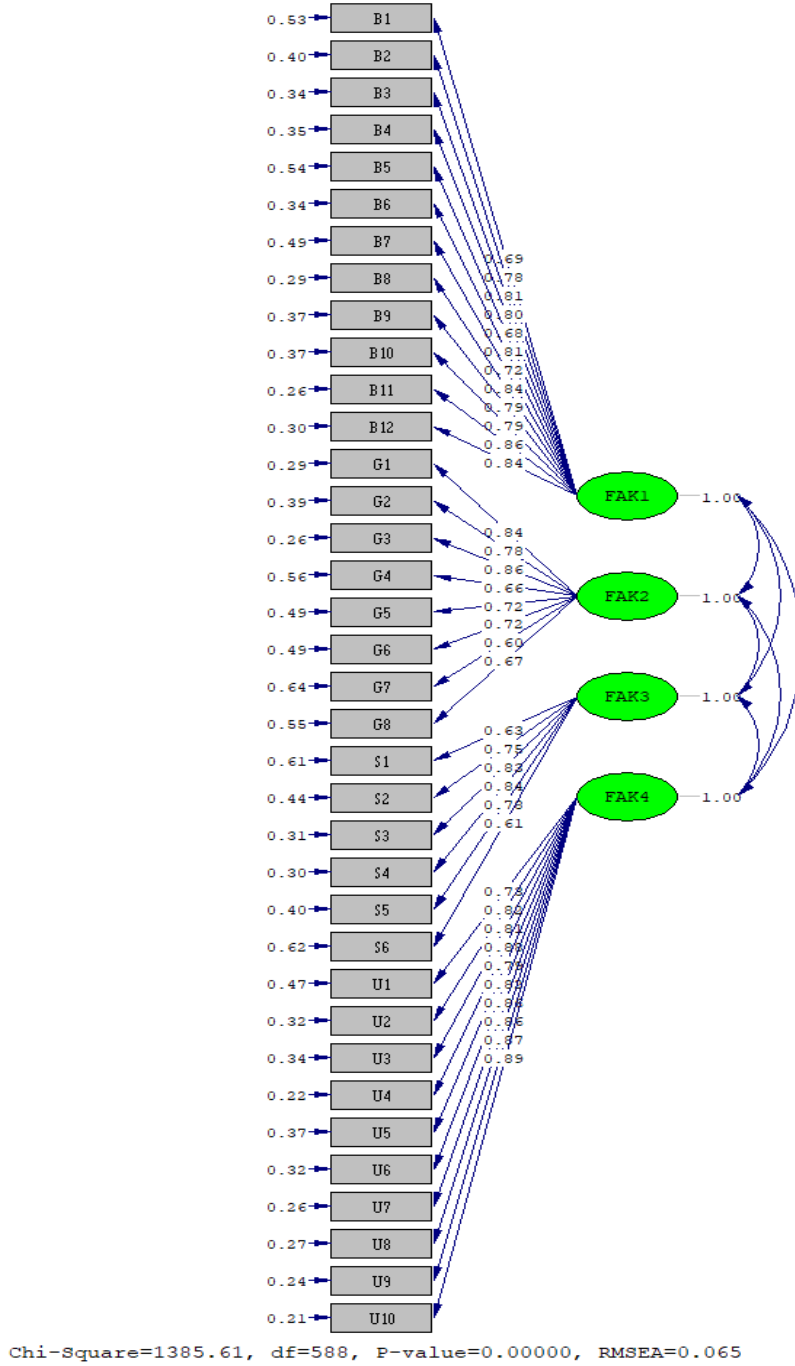


Chi-Square=1385.61, df=588, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

Şekil 3.1’de modele ait Path diyagramı üzerinde ‘t’ değerleri verilmiştir. ‘t’ değeri incelenirken Jöroskog ve Sörbom (1996) kırmızı ok bulunup bulunmadığının incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Şekil 3.1’de yer alan ‘t’ değerleri incelendiğinde; her bir

faktörden ilgili maddelere giden okların renginde değişim olmadığı ve tüm maddeler için ‘t’ değerlerinin anlamlı olduğu görölmektedir. Şekil 3.2’de maddelerin faktör yük değerleri gösterilmiştir.

Şekil 3.2. Modele ait path diyagramı ve faktör yükleri



Şekil 3.2 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin tamamının 0,30 ve üzeri yük değerine sahip olduğu görölmektedir. Her bir maddenin faktör yük değerlerinin en az

0,30 olmasına dikkat edilmelidir (Seçer, 2015). Genel olarak değerlendirildiğinde Şekil 3.1’de yer alan ‘t’ değerlerinde ve Şekil 3.2’ de yer alan faktör yüklerinde herhangi bir sorunun olmadığı görülmektedir.

Model uyum indekslerine yönelik ölçme modelinin sonuçları ile kabul edilebilir ve mükemmel uyum sınırları Tablo 3.15’te gösterilmiş olup, ayrıca indekslere ilişkin sonuçlarda verilmiştir.

*Tablo 3.15. DFA Uyum İndeksleri Sonuçları*

Uyum İndeksleri	Ölçme Modelinin Sonuçları	Kabul Edilebilir Sınıf	Mükemmel Uyum Sınırı	Sonuç
$\chi^2$	1385,61			
df	588			
$\chi^2/sd$	2,35		<3	Mükemmel Uyum
P-value	0,000			
RMSEA	0,065	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve < .050 arası	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	0,044	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve < .050 arası	Mükemmel Uyum
CFI	0,98	=.95 ve üzeri	.97 ve üzeri	Mükemmel Uyum
IFI	0,98	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	Mükemmel Uyum
NFI	0,97	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	Mükemmel Uyum
NNFI	0,98	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	Mükemmel Uyum
RFI	0,97	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	Mükemmel Uyum

Kaynak: Schumacher ve Lomax (2004)

Tablo 3.15’te  $\chi^2/sd$  değerinin 3’ten küçük olması belirtilmiştir. Ancak  $\chi^2/sd$  oranının 2.5 ve altında olması mükemmel uyumu göstermektedir (Kline, 2005). Bu bakımdan bu çalışmada  $\chi^2/sd$  oranı mükemmel uyumlu olarak değerlendirilmiştir. Yine Tablo 3.14 incelendiğinde uyum indekslerinden sadece birisinin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu, diğer 7 indekste mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak elde edilen istatistiki veri değerlerinin istenen düzeylerde olması model uyumunun istenilen ve iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

### 3.3.1.2. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Başarı Testi

Bu araştırma kapsamında, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki genel başarı düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından çoktan seçmeli test maddelerinden oluşan ‘‘Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Başarı Testi’’ geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken Turgut ve Baykul (2015) tarafından önerilen test geliştirme adımları esas alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle testin hangi amaçla kullanılacağı belirlenmiş, test ile ölçülecek davranışlar saptanmış, maddeler yazılarak redaksiyonları yapılmış, hazırlanan deneme formu uygulanmış ve son olarak madde analizleri ile güvenilirlik analizleri yapılarak teste son hali verilmiştir.

Literatür incelendiğinde, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinin tüm kazanımlarını ölçmeye yönelik geliştirilmiş genel bir başarı testine rastlanmamıştır. Hazırlanmış olan testlerin ise sınırlı olduğu ve genellikle belirli ünitelere yönelik olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki genel başarı düzeylerini belirlemek amacıyla programda yer alan tüm 3. sınıf kazanımlarını kapsayan bir başarı testi geliştirilmiştir. Test ile ölçülecek davranışların belirlenmesinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan tüm 3. sınıf kazanımları dikkate alınmış ve bu amaçla programda yer alan 6 ünitedeki 45 kazanım için belirtke tablosu hazırlanmıştır. Soruların bilişsel alan basamaklarına göre sınıflanmasında Bloom taksonomisi esas alınmış ve bu doğrultuda hazırlanan belirtke tablosuna uygun olarak her kazanıma yönelik 2 soru hazırlanmıştır. Her kazanım için zorluk dereceleri farklı 2’şer soru olmak üzere toplam 90 soru yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Deneme formunun, esas teste konulacak olan madde sayısının 3 katı kadar maddeden oluşturulması tavsiye edilse de, testin uygulanacağı grubu iyi tanıyan kişiler için bu sayının daha aşağı çekilebileceği belirtilmektedir (Turgut ve Baykul, 2015). Soru maddeleri öğrencilerin sınıf ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak 3 seçenekli olarak hazırlanmıştır. Testte kullanılan görseller [www.freepik.com](http://www.freepik.com) internet adresinden alınmıştır.

Hazırlanan başarı testinin bilimsel açıdan doğruluğu, maddelerin anlaşılabilirliği ve testin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu bağlamda, sınıf eğitimi ve program geliştirme uzmanlarından oluşan 5 uzmanın görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan uzmanlar arası uyumu hesaplamak için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde kapsam geçerlik oranı, maddeye uygun diyen uzman sayısının görüş bildiren toplam uzman sayısının yarısına bölümünün bir eksiği formüle edilerek hesaplanmaktadır. Ayrıca uzman

sayısına göre kapsam geçerlik oranının alacağı minimum değerler farklı olup, 5 uzmanın görüş bildirdiği maddeler için kapsam geçerlik oranı minimum 0,99 olarak alınmalıdır (Lawshe, 1975). Yapılan hesaplamalar sonucunda, görüşme formunda yer alan her bir madde için kapsam geçerlik oranı 1,00 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, görüşlerin toplandığı uzman grubun arasında yüksek düzeyde bir uyumun olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, ‘‘Uygun ancak düzeltilmeli’’ seçeneklerini işaretlemiş olan uzmanların açıklamaları doğrultusunda, test maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca başarı testinde yer alan maddelerin anlaşılabilirlikleri ve öğrenci seviyelerine uygunluğunu belirlemek amacıyla her bir soru maddesi ilköğretim 3. sınıfta öğrenim gören 8 öğrenciye sesli olarak okutturulmuş ve hem öğrencilerden gelen dönütler hem de bu aşamada belirlenen sorunların giderilmesine yönelik soru maddelerinde gerekli değişiklikler yapılarak deneme formu hazırlanmıştır.

90 madde olarak hazırlanan başarı testi öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alınarak 30 maddelik 3 ayrı forma dönüştürülmüştür. Hazırlanan başarı testinin her bir formu 3. sınıf kazanımlarının tamamını alan 121 ilköğretim 4. sınıf öğrencisine 3 farklı oturumda 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının 2. döneminin başında uygulanmıştır. Herbir formun aynı öğrenciler tarafından çözüldüğünden emin olmak için formlara öğrencilerin isimleri yazılmıştır. Bu sayede aynı öğrencinin toplam 90 maddelik 3 ayrı formuda aldığı garantilenmiştir. Tan (2020) madde analizleri için 100 kişilik bir örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu belirtmektedir. Özçelik (2015) ise geniş kitlelere uygulanacak testler geliştirilirken en az 120 kişilik örneklem büyüklüğüne ulaşmak gerektiğini, hatta bu kadarı da bulunamıyorsa daha az öğrenci ile yetinilebileceğini belirtmektedir. Bu bakımdan ulaşılan örneklem büyüklüğünün madde analizi için yeterli olduğu söylenebilir.

Deneme uygulaması sonucu elde edilen verilerin madde analizleri (madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi) Henryson yöntemi kullanılarak yapılmış olup, güvenilirlik analizi için de KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Basit yöntem ile madde analizlerinde alt-üst gruplarda yer alan öğrenci puanları analize dâhil edilirken, Henryson yönteminde basit yöntemden farklı olarak testin uygulandığı tüm öğrenciler analize dâhil edilir (Güler, 2019). Basit yöntemde göre daha güvenilir olan Henryson yönteminde madde güçlüğü hesaplanırken, maddeyi doğru cevaplayan kişilerin sayısı maddeyi cevaplayan tüm kişilerin sayısına oranlanırken, madde ayırt edicilik gücü katsayısını hesaplamak için tüm grubun verileri kullanılarak çift serili korelasyon katsayısı (madde toplam korelasyonu)

hesaplanır (Başol, 2015). Güvenirlilik belirleme yöntemlerinden biri de KR-20 katsayısı olup, bu yöntem ölçme aracının iç tutarlılığı hesaplamada kullanılmaktadır (Ocak, 2019).

Analizler sonucunda, aynı davranışı yoklayan her 2 maddeden ayırt edicilik gücü 0,30 ve üzeri bir değere sahip olma koşulu ile ayırt ediciliği en yüksek olan maddeler seçilerek nihai test formu elde edilmiştir. 0,40 ile 0,60 arası değerler orta güçlükteki maddeler olup, bir testte ideal madde olarak kabul edilir (Başol, 2015). Turgut ve Baykul (2015)'a göre de madde ayırt edicilik indeksi 0,19 ve daha küçük olan maddeler teste konulmazken, 0,20 – 0,29 arası maddeler teste düzeltilerek, 0,30 ve daha büyük olan maddeler ise teste aynen konulabilir ve madde seçiminde madde ayırt edicilik gücü katsayısına önem verilir. 45 maddelik Hayat Bilgisi başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlük (pj) ve madde ayırt edicilik indeksleri (rjx) Tablo 3.16'da verilmiştir.

*Tablo 3.16. Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları*

Madde No	rjx	pj	Madde No	rjx	pj	Madde No	rjx	pj
1	0,27	0,53	16	0,33	0,53	31	0,23	0,34
2	0,40	0,84	17	0,52	0,72	32	0,60	0,55
3	0,47	0,73	18	0,42	0,54	33	0,60	0,55
4	0,43	0,67	19	0,32	0,50	34	0,55	0,75
5	0,46	0,60	20	0,49	0,66	35	0,50	0,61
6	0,36	0,60	21	0,53	0,60	36	0,45	0,42
7	0,35	0,76	22	0,36	0,25	37	0,50	0,60
8	0,55	0,61	23	0,36	0,64	38	0,43	0,58
9	0,45	0,68	24	0,57	0,55	39	0,46	0,56
10	0,49	0,77	25	0,53	0,79	40	0,61	0,56
11	0,43	0,71	26	0,21	0,62	41	0,61	0,64
12	0,51	0,49	27	0,38	0,79	42	0,33	0,48
13	0,40	0,59	28	0,42	0,84	43	0,50	0,64
14	0,37	0,76	29	0,44	0,38	44	0,50	0,64
15	0,44	0,60	30	0,52	0,57	45	0,37	0,45

Tablo 3.15 incelendiğinde, başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlüklerinin 0,25 ile 0,84 arasında değer aldığı, madde ayırt edicilik katsayılarının ise 0,21 ile 0,61 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca testte yer alan tüm maddelerin ortalama güçlük

düzeyi 0,606 iken ortalama madde ayırt edicilik katsayısı 0,444 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksleri 0,19 ile 0,29 arasında olan 1, 26 ve 31. maddeler kapsam geçerliği göz önünde bulundurularak düzeltilerek teste konulmuştur. Geliştirilen testin güvenilirlik çalışması kapsamında KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0,918 olarak bulunmuştur. Hazırlanan başarı testi Ek-2’de sunulmuştur.

### **3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, bütüncül durum çalışması desenine uygun olarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Çeşitleme (triangulation) adı verilen bu yöntemle, verilerin birden fazla araçla elde edilerek sonuçların geçerlik ve tutarlılığının teyit edilmesi ve birbirini desteklemede kullanılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın nitel boyutunda veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan, yapılandırılmış gözlem formundan ve doküman analizi kontrol formundan yararlanılmıştır.

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları nicel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından farklıdır. Aynı amaca hizmet etse de nitel ve nicel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Nicel çalışmalarda iç geçerlik nitel çalışmalarda inandırıcılık kavramıyla, dış geçerlik ise aktarılabirlik (transfer edilebilirlik) kavramıyla açıklanmaktadır. Nitel çalışmalarda iç geçerlik için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılmalıdır. Yine nitel çalışmalarda dış geçerlik için ayrıntılı betimlemeler yapma ve amaçlı örnekleme kullanma yoluna gidilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nicel çalışmalarda iç güvenilirlik nitel çalışmalarda tutarlılık kavramıyla, dış güvenilirlik ise teyit edilebilirlik kavramıyla açıklanmaktadır. Nitel çalışmalarda iç güvenilirlik için tutarlılık incelemesi, yani verilerin kayıt altına alınıp sonuçlarla ilişkilendirilmesi, dış güvenilirlik için ise teyit incelemesi, yani bir başka çalışmacının verileri değerlendirmesi yöntemleri kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, bu çalışma kapsamındaki nitel çalışma boyutunun geçerlik ve güvenilirliği için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, veri çeşitlemesi, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, tutarlılık ve teyit incelemesi yöntemleri kullanılmış olup, yapılan çalışmalar veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi bölümlerinde açıklanmıştır.

### 3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Çünkü yarı yapılandırılmış görüşmeler sabit seçenekli cevaplamanın yanında belli bir alanda derinlemesine inceleme yapılmasını da sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bununla birlikte, nitel araştırmalarda kullanılan görüşmelerin en güçlü özelliği, araştırmacılara göremedikleri hakkında bilgi sağlama, gördükleri hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı tanınmasıdır (Glesne, 2014).

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış ve özellikle CIPP modeli temelli yapılan program değerlendirme çalışmaları incelenmiş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda 8 tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formuna ilişkin olarak eğitim programları ve öğretim, sınıf eğitimi ile eğitim bilimleri alan uzmanlarından oluşan 7 kişilik uzman grubun görüşleri alınmış ve gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşleri alınan uzmanlar arası uyumu hesaplamak için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde kapsam geçerlik oranı, maddeye uygun diyen uzman sayısının görüş bildiren toplam uzman sayısının yarısına bölümünün bir eksiği formüle edilerek hesaplanmaktadır. Ayrıca uzman sayısına göre kapsam geçerlik oranının alacağı minimum değerler farklı olup, 7 uzmanın görüş bildirdiği maddeler için kapsam geçerlik oranı minimum 0,99 olarak alınmalıdır (Lawshe, 1975). Yapılan hesaplamalar sonucunda, görüşme formunda yer alan her bir madde için kapsam geçerlik oranı 1,00 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, görüşleri alınan uzman grup arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. Ayrıca, "Uygun ancak düzeltilmeli" seçeneklerini işaretlemiş olan uzmanların açıklamaları doğrultusunda, görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini ve işlevselliğini sınamak amacıyla 6 tane sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılmış ve bu uygulama sonucunda da görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme formu kişisel bilgiler ve görüşme sorularının yer aldığı iki temel bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler kısmında öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik üç soru yer almaktadır. Görüşme soruları kısmında ise, görüşme esnasında katılımcıya yöneltilen, Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkartacak 8 soru yer almaktadır.

Bazı soruların altlarında anlamayı kolaylaştıracak alternatif sorulara yer verilmiş ve yine bazı sorularda ayrıntıya inebilmek ve konuyu derinlemesine inceleyebilmek maksadıyla sonda sorular kullanılmıştır. Görüşme formu Ek-3’de sunulmuştur.

### 3.3.2.2. Yapılandırılmış Gözlem Formu

Bu araştırma kapsamında, Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın uygulama sürecinin izlenmesi, 3. sınıf Hayat Bilgisi derslerinde gerçekleşen öğretim hizmetlerinin niteliğinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmış bir gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem, temelde verilerin doğrudan elde edilmesine dönüktür (Karasar, 2015) ve araştırmacıya verilerini doğal ortamda ve birinci elden derinlemesine toplama imkânı sağlamaktadır (Cansız-Aktaş, 2015). Gözlemin veri toplama aracı olarak kullanıldığı durumlarda, verilerin geçerli ve sistematik bir yolla elde edilebilmesi için gözlem formu hazırlanmalıdır. Gözlem formu araştırmacıya neyi, nasıl gözlemleyeceği konusunda bilgi vererek daha derinlemesine gözlemler yapma ve verileri kolayca kaydetme imkânı sağlar (Ocak, 2019).

Gözlemler, yapılandırılma derecesine göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlemler olarak ikiye ayrılır. Yapılandırılmış gözlemlerde, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir gözlem formu varken yapılandırılmamış gözlemlerde böyle bir durum söz konusu değildir (Cansız-Aktaş, 2015). Yapılandırılmış gözlem formları daha çok nicel veriler elde etmede kullanılan araştırmacının gözlem sürecinde nelere dikkat etmesi gerektiğini gösteren formlarıdır (Ocak, 2019). Ayrıca gözlem katılımcının rolüne göre katılımcı gözlem ve katılımcı olunmayan gözlem olarak da sınıflandırılmaktadır. Katılımcının, gözlemlediği bir grubun üyesi olduğu katılımcı gözlemde tam katılımcı ve gözlemci olarak katılımcı rolleri bulunurken, gözlemcinin dışarıdan hiçbir etki etmeden sadece gözlem yaptığı katılımcı olunmayan gözlemde katılımcı olarak gözlemci ve etkisiz gözlemci rolleri bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bakımdan bu çalışma kapsamında yapılan gözlem yapılandırılmış bir gözlem olup, araştırmacı bu gözlemde katılımcı olarak gözlemci rolündedir.

Gözlem formunda yer alan maddelerin, eğitim durumu yaşantıları ve değişkenleri dikkate alınarak nitelikli bir öğretim hizmetinin gerçekleşebilmesi için öğretmenden beklenen davranışları içermesine dikkat edilmiştir. Bu amaçla ilgili literatür ve öğretim programı dikkatlice incelenmiş ve maddeler yazılmıştır. Bu amaçla gözlem formu 30

maddeden oluşturulmuştur. Gözlem formu, “Her Zaman Gözlendi (4)”, “Sıklıkla Gözlendi (3)”, “Nadiren Gözlendi (2)” ve “Hiç Gözlenmedi (1)” şeklinde derecelendirilmiştir.

Geliştirilen gözlem formuna ilişkin olarak eğitim programları ve öğretim, sınıf eğitimi ile eğitim bilimleri alan uzmanlarından oluşan 7 kişilik uzman grubun görüşleri alınmış ve gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşleri alınan uzmanlar arası uyumu hesaplamak için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde kapsam geçerlik oranı, maddeye uygun diyen uzman sayısının görüş bildiren toplam uzman sayısının yarısına bölümünün bir eksiği formüle edilerek hesaplanmaktadır. Ayrıca uzman sayısına göre kapsam geçerlik oranının alacağı minimum değerler farklı olup, 7 uzmanın görüş bildirdiği maddeler için kapsam geçerlik oranı minimum 0,99 olarak alınmalıdır (Lawshe, 1975). Yapılan hesaplamalar sonucunda, gözlem formunda yer alan her bir madde için kapsam geçerlik oranı 1,00 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, görüşleri alınan uzman grup arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. Ayrıca, “Uygun ancak düzeltilmeli” seçeneklerini işaretlemiş olan uzmanların açıklamaları doğrultusunda, gözlem formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Gözlem formu Ek-4’te sunulmuştur.

### **3.3.2.3. Doküman Analizi Kontrol Formu**

Dokümanlar, nitel çalışmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır. Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Materyaller kitaplar, yazıtlar, resmi yazılar, tezler, makaleler gibi yazılı olabildiği gibi film, fotoğraf ve videolarda görsel dokümanlarda olabilmektedir (Cansız Aktaş, 2015). Nitel bir araştırma tekniği olan doküman analizi, yazılı belgelerin sistematik ve titiz bir biçimde analizidir (Wach, 2013). Doküman analizi, yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Doküman incelemesinde; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde beş aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi, metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramları belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek çıkarımda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2016).

Dokümanların analizi, Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtilen aşamalar esas alınarak yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle dokümanlara ulaşılmış ve orijinalliği kontrol

edilmiş dokümanların anlaşılması aşamasında ise diğer veri toplama araçları ile toplanan verilerle karşılaştırılarak dokümanlardan anlam çıkarma aşaması gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma kapsamında, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3. sınıf kazanımları ile kazanımlarla ilişkilendirilmiş konuların ilişkili olduğu temel yaşam becerileri ve değerlerin belirlenmesi amacıyla doküman analizi kontrol formu hazırlanmıştır. Belgesel taramada başarılı olmanın temel koşulu, taramanın iyi bir kayıt sistemi ile yürütülmesidir (Karasar, 2015). Hazırlanan kontrol formu iki boyutlu olarak hazırlanmış, satırlarda kazanım ile konulara, sütunlarda ise temel yaşam becerileri ile değerlere yer verilmiştir. Kazanım ve konuların listesi Ek-8'de sunulmuştur. Kontrol formu hazırlanırken, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile Pasifik yayınlarına ait 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı incelenmiş ve kazanım ile konular bu doğrultuda yazılmıştır. Ayrıca programda belirtilen temel yaşam becerileri ile kök değerler referans alınmıştır. Doküman analizi kontrol formu Ek-5'te sunulmuştur.

#### **3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI**

Veri toplama araçlarının uygulamadan önce, bilimsel araştırma etik kuralları çerçevesinde öncelikle Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nden etik kurul izni alınmış ve daha sonra da Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma uygulama izni alınarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Etik kurul izni Ek-6'da, araştırma uygulama izni ise Ek-7'de sunulmuştur.

Araştırma kapsamında geliştirilen "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (HBDÖPDÖ)", Nevşehir ili genelinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden çalışmanın evren ve örnekleme bölümünde ayrıntıları açıklanmış sınıf öğretmenlerine 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmıştır. Geliştirilmiş olan ölçek, zaman ve maliyetten tasarruf sağlamak ve daha fazla katılımcıya ulaşılmak istenmesi gerekçeleriyle Google Forms üzerinden çevrimiçi ortamda hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek öğretmenlerin cep telefonlarına elektronik haberleşme uygulamaları aracılığı ile ulaştırılmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen "Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Başarı Testi", çalışmanın evren ve örnekleme bölümünde ayrıntıları açıklanmış ilkökul 3. sınıf öğrencilerine 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının sonunda, tüm kazanımlar işlenip bitirdikten sonra uygulanmıştır. Hazırlanan 45 maddelik genel başarı testi eğitim öğretim

yılıının 1. döneminde işlenmesi öngörülen ilk 3 ünitenin toplam 23 kazanımını içeren 1. test ve eğitim öğretim yılıının 2. döneminde işlenmesi öngörülen son 3 ünitenin toplam 22 kazanımını içeren 2. test olarak 2 ayrı forma dönüştürülmüştür. Her form 40 dakikalık ders sürelerinde toplam 2 ders saatinde uygulanmıştır. Uygulama, öğrencilerin kendi sınıflarında yapılmış olup, öğrencilere testi cevaplamaları için 40+40 olmak üzere toplam 80 dakika süre verilmiştir.

Araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine 2021-2022 eğitim ve öğretim yılıının ikinci döneminde uygulanmıştır. Görüşme verileri toplam 10 gün süren çalışma sonucunda toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, çalışma grubunda yer alan öğretmenlere sözel olarak yöneltilmiştir. Görüşmeler, görüşmecilerin istedikleri saatlerde ve günlerde yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Görüşmeye katılan her öğretmenden, görüşmeye izin verdiklerine dair imzalı belge alınmış ve sorulara verdikleri yanıtlar yine kendi izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 6'sı görüşmede ses kaydı yapılmasına izin verirken 16 tanesi ses kaydına izin vermemiştir. Ses kaydı yapılmasına izin vermeyen öğretmenlerin verdikleri cevaplar görüşme formuna bilgisayar ile yazılmış, son olarak cevaplar katılımcıya sesli bir şekilde okunarak teyit edilmiştir. Ayrıca sonradan eklemek istedikleri sorulmuş ve olması halinde tekrar eklenmiştir. Görüşmeler 25 – 55 dakika arasında değişen zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde her bir öğretmene kod verilmiştir. Kodların verilmesinde görüşme sırası göz önünde bulundurulmuş ve görüşme yapılan öğretmenler SÖ1 ile SÖ22 arası numaralarla kodlanmıştır.

Araştırma kapsamında hazırlanan yapılandırılmış gözlem formu ile yapılan gözlemler, araştırmanın çalışma grubunda belirtilen 4 farklı sınıfta 2021-2022 eğitim ve öğretim yılıının ikinci döneminin sonunda gerçekleştirilmiştir. Belirlenen sınıfların herbirinde 5 saat olmak üzere toplamda 20 saat gözlem yapılmıştır. Gözlemler boyunca okul idaresinden ve gözlenen sınıfın öğretmeninden ayrıca izin alınmış olup, gözlemler süresince öğretmenler tarafından izin verilmediği için video kaydı yapılamamıştır.

Bu araştırma kapsamında analizi yapılacak dokümanlar, 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (3. sınıf) ile Pasifik Yayınları'na ait resmi ilkokullarda okutulan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğrenci Ders Kitabı'dır. Öğretim programı [ttkb.meb.gov.tr](http://ttkb.meb.gov.tr) resmi internet

adresinden indirilmiş, ders kitabı ise basılı hali ile bir ilkokuldan analiz süresince kullanılmak şartıyla geçici olarak alınmıştır.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

#### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nicel boyutunda, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinden (HBDÖPDÖ) elde edilen öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarına ilişkin görüş düzeyleri ve görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılaşma düzeylerine ait veriler SPSS 23 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizi öncesinde normallik analizleri yapılmıştır. Normalliğin sınanması amacı ile ölçeğin geneline ve ölçeğin farklı alt boyutlarına yönelik ortalama, ortanca, tepe değer, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin tamamının ve 4 alt faktörün betimsel istatistiklerine ilişkin değerler Tablo 3.17'de verilmiştir.

*Tablo 3.17. Ölçek Verilerinin Betimsel İstatistik Analizi*

	Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Ölçek	3,5477	3,6806	3,7200	0,6088	-0,547	0,080
Bağlam Boyutu	3,5650	3,7500	4,0000	0,7573	-0,664	0,230
Girdi Boyutu	2,9631	3,0000	3,0000	0,7942	-0,156	-0,232
Süreç Boyutu	4,1960	4,0833	4,0000	0,5171	-1,101	4,320
Ürün Boyutu	3,6057	3,8000	4,0000	0,7715	-0,698	0,357

Tablo 3.17 incelendiğinde ölçeğin geneline ait verilerin ortalamasının 3,5477, ortanca değerinin 3,6806, tepe değerinin 3,7200, standart sapma değerinin 0,6088, çarpıklık değerinin -0,547 ve basıklık değerinin 0,080 olduğu görülmektedir. Bağlam boyutuna ilişkin verilerin ortalamasının 3,5650, ortanca değerinin 3,7500, tepe değerinin 4,000, standart sapma değerinin 0,7573, çarpıklık değerinin -0,664 ve basıklık değerinin 0,230 olduğu görülmektedir. Girdi boyutuna ilişkin verilerin ortalamasının 2,9631, ortanca değerinin 3,0000, tepe değerinin 3,000, standart sapma değerinin 0,7942, çarpıklık değerinin -0,156 ve basıklık değerinin -0,232 olduğu görülmektedir. Süreç boyutuna ilişkin verilerin ortalamasının 4,1960, ortanca değerinin 4,0833, tepe değerinin 4,000, standart sapma

değerinin 0,5171, çarpıklık değerinin -1,101 ve basıklık değerinin 4,320 olduğu görülmektedir. Ürün boyutuna ilişkin verilerin ortalamasının 3,6057, ortanca değerinin 3,8000, tepe değerinin 4,000, standart sapma değerinin 0,7715, çarpıklık değerinin -0,698 ve basıklık değerinin 0,357 olduğu görülmektedir.

Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını sınımanın bir yolu da betimsel istatistikler olup mod, medyan ve ortalamanın birbirine benzerliği dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir (Kilmen, 2015). Çarpıklık katsayısı verilerin dağılımının normalden ne ölçüde çarpıklık gösterdiğine, basıklık katsayısı ise dağılımın ortalama etrafında yığılma veya uzaklaşma eğilimini anlamaya yardım eder (Başol, 2015). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında bulunması normal dağılım olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu bağlamda ölçeğin geneli ile bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmış ve analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bununla birlikte varyansların homojenliğinin belirlenmesi için Levene testi kullanılmış olup, ölçeğin dört alt boyutunda yer alan bağımsız değişkenlere yönelik olarak yapılan homojenlik test sonuçları Tablo 3.18.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.18. Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Bağımsız Değişken	Sig.
Bağlam Boyutu	Cinsiyet	0,705
	Mesleki Kıdem	0,610
	Okutulan Sınıf Seviyesi	0,257
	Öğrenim Durumu	0,440
	Görev Yapılan Yerleşim Yeri	0,573
Girdi Boyutu	Cinsiyet	0,510
	Mesleki Kıdem	0,198
	Okutulan Sınıf Seviyesi	0,750
	Öğrenim Durumu	0,923
	Görev Yapılan Yerleşim Yeri	0,964
Süreç Boyutu	Cinsiyet	0,071
	Mesleki Kıdem	0,531
	Okutulan Sınıf Seviyesi	0,392
	Öğrenim Durumu	0,569
	Görev Yapılan Yerleşim Yeri	0,578

**Tablo 3.18. (Devamı)**

Ürün Boyutu	Mesleki Kıdem	0,893
	Cinsiyet	0,862
	Okutulan Sınıf Seviyesi	0,367
	Öğrenim Durumu	0,738
	Görev Yapılan Yerleşim Yeri	0,381

Tablo 3.18 incelendiğinde ölçeğin tüm alt boyutlarında yer alan bağımsız değişkenlere ait Levene homojenlik test sonuçlarının anlamlı olduğu ( $p>0,05$ ) görülmektedir. Buna göre, bağımsız değişkenlerin geldiği örneklemelerin varyanslarının homojen (eşit) olduğu söylenebilir.

Bağımsız örneklemeler için t-testi birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait verilerin ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığı araştırmak amacıyla kullanılan parametrik bir test olup bu test bazı varsayımlar altında gerçekleştirilir. Bu varsayımlardan birisi verilerin en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olması, diğeri ise örneklemelerin geldiği evrenlerin varyanslarının homojen olması ve normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2004; Field, 2009; Weinberg ve Abramowitz, 2002). Bağımsız örneklemeler için tek yönlü ANOVA testi ise iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığı araştırmak amacıyla kullanılan parametrik bir test olup bu test bazı varsayımlar altında gerçekleştirilir. Bu varsayımlardan birisi verilerin en az eşit aralık ölçeğinden elde edilmiş olması, diğeri grupların birbirinden bağımsız olması, bir diğeri ise her bir örneklemin alındığı evrenlere ait ölçümlerin normal dağılım göstermesi ve varyansların eşit olmasıdır (Field, 2009; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2010; Triola, 1995). Normal dağılıma sahip verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun olacağından iki kategoriden oluşan değişkenler için gruplar arası ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler için t testi kullanılırken, üç ve daha fazla kategoriye sahip değişkenler için ANOVA testi yapılmıştır.

Analizler sonucunda, anlamlı bir farkın bulunması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi gruplar arası mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların karşılaştırılması için geliştirilmiş olup, bu yöntem genel itibarıyla en esnek ve karşılaştırılacak grup sayılarının çok olması durumunda alfa hata payını kontrol altında tutabilen ve gruplardaki

gözlem sayılarının eşit olması varsayımını dikkate almayan bir post-hoc testidir (Scheffe, 1953; Scheffe 1959).

Verilerin yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi referans alınmıştır. Ayrıca ölçek verilerinin yorumlanmasında ‘‘1,00-1,80=Kesinlikle Katılmıyorum’’, ‘‘1,81-2,60=Katılmıyorum’’, ‘‘2,61-3,40=Kararsızım’’, ‘‘3,41-4,20=Katılıyorum’’, ‘‘4,21-5,00=Kesinlikle Katılıyorum’’ değerleri dikkate alınmıştır.

Hayat Bilgisi 3. Sınıf Başarı Testi’nden her bir öğrencinin doğru yanıtları belirlenmiş ve her bir öğrencinin testi 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapma değeri ile maksimum ve minimum puanlar da hesaplanarak dersteki başarıya ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur.

### **3.5.2. Nitel Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında görüşme formu ile toplanan verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden birisi olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeysel olup, daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde tanımlandığı araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Betimsel analiz sürecinde veriler, belirlenen temalar çerçevesinde özetlenip yorumlanır. Veriler, temalar çerçevesinde düzenlenebileceği gibi görüşme sürecindeki soru ve soru boyutları da dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde aktarmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Bu analizde amaç, bulguların düzenli ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkisi kurulur ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen analiz basamakları takip edilmiştir. Bu amaçla görüşme formunda yer alan sorulardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre görüşme formunda yer alan sorular birer tema olarak kullanılmıştır. Tematik çerçeveye göre veriler işlenip bulguların tanımlanması aşamasında, araştırmaya katılan görüşmecilerin ses kayıtları ile görüşme kayıtları bilgisayarda Microsoft Office Word 2016 programı aracılığı ile yazıya aktarılmıştır. Her bir öğretmenin vermiş olduğu cevaplar her sorunun kendi kategorisi içinde sistematik ve açık bir şekilde kodlanmış ve verilen cevaplar

önceden belirlenen temalar altında toplanmıştır. Daha sonra ikinci bir kodlayıcı tarafından veriler yeniden kodlanmış ve güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bilindiği gibi kodlayıcılar arası görüş birliğinin sağlanması, nitel araştırmalarda güvenilirliği artıran bir yöntemdir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu amaçla, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen hesaplama formülü bu araştırma kapsamında kodlayıcılar arası görüş birliğinin hesaplanmasında kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplamasında [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] formülü ile elde edilen değer en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu formül ile yapılan hesaplamada, belirlenen kodlara ilişkin iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi 0.89 olarak hesaplanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin sorulara vermiş oldukları ilgi çekici ve çarpıcı cevaplar aynen alınarak öğretmene verilen kodla bulgular kısmında gösterilmiştir.

Bulguların yorumlanmasında, her bir tablo altında veriler özetlenmiş ve bulgular açıklanarak yorumlanmıştır. Willig (2017)'e göre bulguların yorumlanması nitel araştırmanın merkezini oluşturur çünkü bu durum nitel araştırmalarda anlam oluşturma süreci ile doğrudan ilgilidir. Yin (2018), görüşmelerden elde edilen verilerin frekanslarına göre kategorileştirilmesi ve bu süreçte bazı cümlelerin doğrudan alınarak görüşme yapılan bireylerin düşüncelerinin olduğu gibi yansıtılmasını önermektedir. Bu aşamada görüşlerin kaç kez tekrarlandığı frekanslarla belirtilerek ilgili temalar altına yazılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılandırılmış gözlem formu ile elde edilen verilerin analizinde, gözlem formunda yer alan her bir öğretmen davranışı için gözlem formundaki derecelendirmeye göre frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken “Her Zaman Gözlendi için (4)”, “Sıklıkla Gözlendi için (3)”, “Nadiren Gözlendi için (2)” ve “Hiç Gözlenmedi için (1)” sayısal değer olarak alınmış ve hesaplamalar bu derecelendirmeye göre yapılmıştır. Gözlem ortalamalarına ilişkin değerlendirmelerde 1,00-1,75=Hiç Gözlenmedi, 1,76-2,50=Nadiren Gözlendi, 2,51-3,25=Sıklıkla Gözlendi, 3,26-4,00=Her Zaman Gözlendi aralıkları referans alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında ele alınan dokümanların analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden birisi olan içerik analiz yöntemi ile kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken birbirine benzer veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde biraraya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenlenip yorumlanır ve içerik analizine tabi tutulacak dokümanların analizi veriden örneklem seçme, kategori geliştirme, analiz birimi saptama ve sayısallaştırma olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veriler analiz edilirken programda belirtilen temel yaşam becerileri ve kök değerler kategori olarak ele alınmış, bu kategorilerin dokümanlarda yer alma durumlarının belirlenmesi için içeriğin genel yapısı ve sözcükler analiz birimi olarak saptanmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 3. sınıf kazanımlarının her biri için ders kitabında bir konuya yer verildiğinden kazanımlar, kazanımlara yönelik açıklamalar ve konular ile konularla ilişkili olan görseller, etkinlikler bir bütün olarak ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, temel yaşam becerileri ile değerlerin kazanım ve ilgili konularda hem doğrudan hem de dolaylı olarak ilişkilendirilme durumları analiz edilmiş ve kodlamalar bu yönüyle yapılmıştır.

Kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı tarafından yapılan kodlamalardan sonra sınıf öğretmenliği alanında uzman ikinci bir kodlayıcı tarafından veriler yeniden kodlanmış ve güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Uyum yüzdeleri Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen formüle göre hesaplanmıştır. Bu formül kapsamında, belirlenen kodlara ilişkin iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi 0.88 olarak hesaplanmıştır. Son olarak, dokümanlarda olduğu belirlenen temel yaşam becerileri ve değerlerin “var veya yok” olma durumları (Yıldırım ve Şimşek, 2013) sayısallaştırılarak tablo haline getirilmiş ve bulgular kısmında sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler, alt problemlerin sırası gözetilerek ele alınmış ve bulgular bu doğrultuda yazılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan dört alt problem CIPP modelinin dört değerlendirme boyutuna uygun olarak ifade edilmiş ve son olarak da programın genel değerlendirmesi olarak CIPP (Context-Input-Process-Product) boyutu beşinci alt problem olarak ifade edilmiştir. Bu bakımdan değerlendirme boyutlarına yönelik toplanan nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular, CIPP modeline göre boyutlarının tam olarak ortaya çıkarılması ve verilerin bütünlük sağlaması amacıyla alt problemler altında verilmiştir. Bulgular bölümündeki alt başlıklar, alt problem altında yer alan araştırma sorularına göre sınıflandırılmış ve sıralanmıştır.

#### 4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Programın Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmenlerin Puan Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin altında yer alan “Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın bağlam boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin puanlarının dağılımı nedir?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.1. Programın Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri*

Bağlam Boyutuna İlişkin Maddeler		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	$\bar{X}$
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
B1.HBDÖP bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.	<i>f</i>	4	30	35	199	50	<b>3,82</b>
	<i>%</i>	1,3	9,4	11	62,6	15,7	
B2.HBDÖP, öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandıracak yeterliliğe sahiptir.	<i>f</i>	7	45	35	189	42	<b>3,67</b>
	<i>%</i>	2,2	14,2	11	54,4	13,2	

**Tablo 4.1. (Devamı)**

B3.HBDÖP gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlara cevap verecek niteliktedir.	<i>f</i>	7	61	67	153	30	<b>3,43</b>
	%	2,2	19,2	21,1	48,1	9,4	
B4.Programın felsefesi ve genel yapısı yaşadığımız çağa uygundur.	<i>f</i>	3	64	59	163	29	<b>3,47</b>
	%	0,9	20,1	18,6	51,3	9,1	
B5.HBDÖP, ülke genelinde uygulanabilir esnekliğe sahiptir.	<i>f</i>	10	58	52	169	29	<b>3,46</b>
	%	3,1	18,2	16,4	53,1	9,1	
B6.HBDÖP, yaşam boyu öğrenmeyi destekler niteliktedir.	<i>f</i>	7	54	49	169	39	<b>3,56</b>
	%	2,2	17	15,4	53,1	12,3	
B7.HBDÖP'ün özel amaçları genel amaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.	<i>f</i>	3	22	49	214	30	<b>3,77</b>
	%	0,9	6,9	15,4	67,3	9,4	
B8.HBDÖP, evrensel gelişmeleri dikkate alır şekilde günceldir.	<i>f</i>	11	64	62	158	23	<b>3,37</b>
	%	3,5	20,1	19,5	49,7	7,2	
B9.HBDÖP gerçek hayatı yansıtmaktadır.	<i>f</i>	5	43	51	179	40	<b>3,64</b>
	%	1,6	13,5	16	56,3	12,6	
B10.HBDÖP yapılandırmacı yaklaşım temelli bir anlayış ile geliştirilmiştir.	<i>f</i>	6	48	48	182	34	<b>3,59</b>
	%	1,9	15,1	15,1	57,2	10,7	
B11.HBDÖP, öğrencileri gerçek hayata hazırlayabilecek düzeydedir.	<i>f</i>	12	60	60	158	28	<b>3,40</b>
	%	3,8	18,9	18,9	49,7	8,8	
B12.HBDÖP, programda belirtilen kök değerleri öğretecek yeterlidir.	<i>f</i>	7	53	46	183	29	<b>3,54</b>
	%	2,2	16,7	14,5	57,5	9,1	
						<b>Ortalama</b>	<b>3,56*</b>

\*1,00-1,80=Kesinlikle Katılmıyorum, 1,81-2,60=Katılmıyorum, 2,61-3,40=Kararsızım, 3,41-4,20=Katılıyorum, 4,21-5,00=Kesinlikle Katılıyorum.

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin görüş düzeylerinin 12 madde ile belirlendiği ve tüm maddelere ilişkin puan ortalamasının ( $\bar{X}=3,56$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin puan ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Bağlam boyutunun birinci maddesi olan “HBDÖP bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X} =3,82$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %62,6 ( $f=199$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %15,7 ( $f=50$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %11 ( $f=35$ ) ile “Kararsızım”, %9,4 ( $f=30$ ) ile “Katılmıyorum” ve %1,3 ( $f=4$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Bağlam boyutunun ikinci maddesi olan “HBDÖP, öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandıracak yeterliliğe sahiptir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,67$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %54,4 ( $f=189$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %13,2 ( $f=42$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %14,2 ( $f=45$ ) ile “Katılmıyorum”, %11 ( $f=35$ ) ile “Kararsızım” ve %2,2 ( $f=7$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Bağlam boyutunun üçüncü maddesi olan “HBDÖP gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlara cevap verecek niteliktedir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,43$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %48,1 ( $f=153$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %21,1 ( $f=67$ ) ile “Kararsızım”, %19,2 ( $f=61$ ) ile “Katılmıyorum”, %9,4 ( $f=30$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %2,2 ( $f=7$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Bağlam boyutunun dördüncü maddesi olan “Programın felsefesi ve genel yapısı yaşadığımız çağa uygundur.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,47$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %51,3 ( $f=163$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %20,1 ( $f=64$ ) ile “Katılmıyorum”, %18,6 ( $f=59$ ) ile “Kararsızım”, %9,1 ( $f=29$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %0,9 ( $f=3$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Bağlam boyutunun beşinci maddesi olan “HBDÖP, ülke genelinde uygulanabilir esnekliğe sahiptir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,46$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %53,1 ( $f=169$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %18,2 ( $f=58$ ) ile “Katılmıyorum”, %16,4 ( $f=52$ ) ile “Kararsızım”, %9,1 ( $f=29$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %3,1 ( $f=10$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Bağlam boyutunun altıncı maddesi olan “HBDÖP, yaşam boyu öğrenmeyi destekler niteliktedir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,56$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %53,1 ( $f=169$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %17 ( $f=54$ ) ile

“Katılmıyorum”, %15,4 ( $f=49$ ) ile “Kararsızım”, %12,3 ( $f=39$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %2,2 ( $f=7$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlemektedir.

Bağlam boyutunun yedinci maddesi olan “HBDÖP’ün özel amaçları genel amaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,77$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %67,3 ( $f=214$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %15,4 ( $f=49$ ) ile “Kararsızım”, %9,4 ( $f=30$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %6,9 ( $f=22$ ) ile “Katılmıyorum” ve %0,9 ( $f=3$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlemektedir.

Bağlam boyutunun sekizinci maddesi olan “HBDÖP, evrensel gelişmeleri dikkate alır şekilde günceldir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,37$ ) “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %49,7 ( $f=158$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %20,1 ( $f=64$ ) ile “Katılmıyorum”, %19,5 ( $f=62$ ) ile “Kararsızım”, %7,2 ( $f=23$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %3,5 ( $f=11$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlemektedir.

Bağlam boyutunun dokuzuncu maddesi olan “HBDÖP gerçek hayatı yansıtmaktadır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,64$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %56,3 ( $f=179$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %16 ( $f=51$ ) ile “Kararsızım”, %13,5 ( $f=43$ ) ile “Katılmıyorum”, %12,6 ( $f=40$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %1,6 ( $f=5$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlemektedir.

Bağlam boyutunun onuncu maddesi olan “HBDÖP yapılandırmacı yaklaşım temelli bir anlayış ile geliştirilmiştir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,59$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %57,2 ( $f=182$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %15,1 ( $f=48$ ) ile “Kararsızım”, %15,1 ( $f=48$ ) ile “Katılmıyorum”, %10,7 ( $f=34$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %1,9 ( $f=6$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlemektedir.

Bağlam boyutunun on birinci maddesi olan “HBDÖP, öğrencileri gerçek hayata hazırlayabilecek düzeydedir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,40$ ) “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %49,7 ( $f=158$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %18,9 ( $f=60$ ) ile “Kararsızım”, %18,9 ( $f=60$ ) ile “Katılmıyorum”, %8,8 ( $f=28$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %3,8 ( $f=12$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Bağlam boyutunun on ikinci maddesi olan “HBDÖP, programda belirtilen kök değerleri öğretecek yeterlidir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,54$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %57,5 ( $f=183$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %16,7 ( $f=53$ ) ile “Katılmıyorum”, %14,5 ( $f=46$ ) ile “Kararsızım”, %9,1 ( $f=29$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %2,2 ( $f=7$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

#### **4.1.2. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt probleminin altında yer alan “*Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin puanları cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna yönelik olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin puan dağılımlarının cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular alt başlıklar altında verilmiştir.

##### **4.1.2.1. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin programının bağlam boyutuna ilişkin puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.** *Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Standart Sapma	df	t	p
Erkek	155	3,5903	0,74390	316	0,581	0,562
Kadın	163	3,5409	0,77143			

Tablo 4.2 incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ( $t_{(316)}= 0,581$ ;  $p>.05$ ) görülmektedir.

#### **4.1.2.2. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin programının bağlam boyutuna ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3.** *Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,675	7	0,382		
Grup İçi	179,148	310	0,578	0,661	0,705
<b>Toplam</b>	<b>181,824</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puanlarının, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(7-310)}= 0,661$ ;  $p>.05$ ) görülmektedir.

#### **4.1.2.3. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin programının bağlam boyutuna ilişkin puanlarının okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4.** *Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,927	3	0,309		
Grup İçi	180,897	314	0,576	0,536	0,658
<b>Toplam</b>	<b>181,824</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puanlarının, öğretmenlerin okuttukları sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(3-314)} = 0,536$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

#### **4.1.2.4. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin programının bağlam boyutuna ilişkin puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5.** *Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4,620	2	2,310		
Grup İçi	177,203	315	0,563	4,107	0,017*
<b>Toplam</b>	<b>181,824</b>	<b>317</b>			

\* $p < 0,50$

Tablo 4.5'e göre öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin puanları, eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde ortalama puanlar istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(2-315)} = 4,107$ ;  $p < .05$ ). Gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağının hangi öğrenim durumuna sahip öğretmenlere ait olduğunu belirlemek amacıyla, Post-Hoc test istatistiklerinden Scheffe Test yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** *Bağlam Boyutunun Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları*

(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Fark	SS	p
Ön Lisans	Lisans	0,31447	0,24155	0,429
	Yüksek Lisans-Doktora	0,63056	0,26586	0,062
Lisans	Ön Lisans	-0,31447	0,24155	0,429
	Yüksek Lisans-Doktora	0,31609*	0,12851	0,050
Yüksek Lisans-Doktora	Ön Lisans	0,63056	0,26586	0,062
	Lisans	-0,31609*	0,12851	0,050

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puanlarının, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt grupta farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda, lisans ile yüksek lisans-doktora grupları arasında lisans lehine istatistiksel olarak ( $p < 0.50$ ) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt boyutlar arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0.50$ ).

#### **4.1.2.5. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin programının bağlam boyutuna ilişkin puanlarının, görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7.** *Bağlam Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,030	2	1,015		
Grup İçi	179,794	315	0,571	1,778	0,171
<b>Toplam</b>	<b>181,824</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puanlarının, görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(2-315)} = 1,778$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

### 4.1.3. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin altında yer alan “Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın bağlam boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiş ve toplanan nitel verilerin betimsel analiz ile ulaşılan bulguları görüşme formunda yer alan sorulara paralel olarak alt başlıklar halinde verilmiştir.

#### 4.1.3.1. Görüşme Formunun 1. Sorusuna İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın bağlam boyutuna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlere: “Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın öğrencilerin ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal, ekonomik) karşılayabilme yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Programın Misyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Programın Misyonu	TYB Kazandırabilme	Kısmen Kazandırabiliyor	SÖ2-SÖ3-SÖ5-SÖ7-SÖ12-SÖ13-SÖ15-SÖ17-SÖ19-SÖ22	10
		Kazandırabiliyor	SÖ1-SÖ6-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ14-SÖ18-SÖ20-SÖ21	9
		Kazandıramıyor	SÖ4-SÖ8-SÖ16	3
	Değerleri Kazandırabilme	Kısmen Kazandırabiliyor	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ5-SÖ7-SÖ12-SÖ13-SÖ15-SÖ17-SÖ19	10
		Kazandırabiliyor	SÖ6-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ14-SÖ18-SÖ22	7
		Kazandıramıyor	SÖ4-SÖ8-SÖ16-SÖ20-SÖ21	5
	Hayata Hazırlayabilme	Kısmen Hazırlayabiliyor	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ5-SÖ7-SÖ9-SÖ13-SÖ15-SÖ17-SÖ18-SÖ19	11
		Hazırlayabiliyor	SÖ6-SÖ10-SÖ11-SÖ14-SÖ20-SÖ21-SÖ22	7
		Hazırlayamıyor	SÖ4-SÖ8-SÖ12-SÖ16	4

Tablo 4.8. (Devamı)

İhtiyaçları Karşılabilme	Karşılatabiliyor	SÖ1-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ9-SÖ10-SÖ11- SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ18-SÖ20-SÖ22	13
	Karşılatabılmıyor	SÖ2-SÖ4-SÖ8-SÖ12-SÖ16	5
	Kısmen Karşılıyor	SÖ3-SÖ17-SÖ19-SÖ21	4

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda programın temel yaşam becerilerini (TYB) kazandırabilmesine yönelik olarak, kısmen kazandırabiliyor ( $f=10$ ), kazandırabiliyor ( $f=9$ ), kazandıramıyor ( $f=3$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Programın değerleri kazandırabilmesine yönelik olarak, kısmen kazandırabiliyor ( $f=10$ ), kazandırabiliyor ( $f=7$ ), kazandıramıyor ( $f=5$ ) şeklinde; programın hayata hazırlayabilmesine yönelik hazırlayabiliyor ( $f=7$ ), kısmen hazırlayabiliyor ( $f=11$ ), hazırlayamıyor ( $f=4$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Programın hayata hazırlayabilmesine yönelik olarak, kısmen hazırlayabiliyor ( $f=11$ ), hazırlayabiliyor ( $f=7$ ), hazırlayamıyor ( $f=4$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Programın ihtiyaçları karşılayabilmesine yönelik olarak, karşılayabiliyor ( $f=13$ ), karşılayamıyor ( $f=5$ ), kısmen karşılayabiliyor ( $f=4$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşmenin bu sorusuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Bence ihtiyaçları karşılıyor. Bilgi olarak hiçbir sıkıntı yok ama verdiklerimiz uygulanıyor mu dersin şüpheliyim. Mesela nasıl dış firçalanacağını, dış firçalamanın önemini öğretiyoruz ama hem evde hem okulda uygulama yok. Programda hayatta karşılaşılabileceği her şey veriliyor bence. Mesela trafik kuralları, sağlıklı yaşam her şey var program bunlar veriliyor. Son zamanlarda önemli olan bi konu var çocuklar yabancılarla karşılaşınca ne yapmalı bunlar öğretiliyor ama haberlere bakıyoruz bir sürü olumsuz durum var. Değerler boyutunda da bu durum aynı. Vatan sevgisi ahlak yardımseverlik hepsi var ama uygulamada sorunlar var (SÖ1).

İhtiyaçları kısmen karşılıyor, tamamen değil ama karşılayamıyor desek de yanlış olur. Yani hayatı öğrenme açısından güzel ve doğru bilgiler veriyor ama değinmediği, dokunmadığı, hayatın içerisinde olan bazı güncel meselelerde içerisinde bulunmuyor. Mesela biraz aile vurgusuna değinmesi yer vermesi gerekiyor. Yani bizim hayatta kaybettiğimiz temel değerimiz aile diyoruz ya, sanki oraya biraz çok değinmiyor. Aile içerisindeki demokratik tutumlara falan değinmiyor ama biraz bunun işleyişi, kültürümüzün işleyişi hakkında, çok fazla değere yer vermiyor gibi. Biraz daha buna değinmesi lazım (SÖ3).

Öğrenciyi hayata tam olarak hazırlama noktasında, değerleri öğretme konusunda tam diyemem programa. Eksiklikler var. Ben sadece konular ve kazanımlar olarak bakıyorum olaya ihtiyaçlar çerçevesinde ama tam mı değil tatbiki eksiklikler var, eklenebilir. Ama kazanımların sadece kitap üzerinde sınıf içinde yapılan etkinlikler ile yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çocuğu hayata hazırlama noktasında iyi değil. Program her zaman çocukların hayatlarında karşılaşılabileceği iyi ve olumlu şeyleri gösteriyor. Ama onların yaşayabileceği karşılaşılabileceği olumsuzlukları da göstermeli. Bazı noktalarda sadece örnek olarak gösteriyor ama olumsuzlukları yeteri kadar göstermiyor. Yaşanacak bir durumda, nelerle karşılaşılabilecek, hayata hazırlama noktasında hep bi mutlu çevre çizmeye çalışıyor. Onu görüyorum, hep olumlu hep pozitif olarak gösterilmeye çalışılıyor. Ama bunun olumsuz taraflarının da gösterilmesi gerekir, bunun olumsuz yanı da var, bu tür sıkıntılar ve sorunlarda var diye göstermesi gerekir. Böylelikle hayata daha iyi hazırlar diye düşünüyorum (SÖ7).

Bu programın, çocukları gerçekten hayata hazırlayabilecek yapıda olduğunu düşünmüyorum ben. Bana göre eksikleri var programın. En başta program kapsamındaki temel yaşam becerilerine bakın, tamamı uygulama boyutunda kazandırılacak yapıda olan beceriler. Üstelik bu beceriler genel ifadelerle kapsayıcı özellikte ifade edilmiş olsalar da tam anlamıyla bunların çoğunu ihtiyaçlarla ilişkilendiremeyiz. Günümüzdeki temel yaşam becerilerinin bana göre, düşünme ağırlıklı olması hatta problem çözmeye yönelik olması gerekiyor. Ama programda bu becerilere ilişkin hiçbir ifade göremezsiniz, özellikle düşünmeyle ilgili. Bir diğer husus da örnek vererek yine söyleyeyim. Temel yaşam becerilerinden biri bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma. Bana göre bu beceriyi çocuk zaten 3-4 yaşlarında ediniyor. Bunun kullanma yerine, doğru ve etkili bir şekilde faydalanma, internet ortamındaki olumsuzlukları görebilme gibi şeyler olması gerekir. Bana göre ihtiyaçları tam karşılamıyor, yani eksik kalıyor. Değerler konusunda da öyle.10 tane değer var, temel değer, orada ifade edilmiş ama değerlerin programla öğretimi çok zor diye düşünüyorum. Bunlar genelde örtük öğrenmelerle ya da sosyal öğrenmeler ile olan şeyler. Bu bakımdan da topluma ve aileye çok görevler düşüyor. Tamam, biz anlatıyoruz ama bu biraz daha teorik kalıyor. Genel anlamda çok kötü diyemem ama hem temel yaşam becerileri hem de değerler konusunda, toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar tam düşünülmemiş ya da eksik kalmış diyelim. Böyle bir program bence tam anlamıyla çocuğu hayata hazırlayamaz (SÖ8).

Program kesinlikle öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılıyor, hayata hazırlıyor ve temel yaşam becerileri ile değerleri kazandırıyor. Çocuk okulda gördüğünü ya da öğrendiğini günlük hayatta uygulayabiliyor. Benim gözlediğim kadarıyla, programda ne kadar beceri varsa çocuklar yapıyor, en azından çocukların büyük bir bölümü yapıyor. Program kesinlikle günlük yaşamımızla uyumlu ve hayat ile bağlantılı. Hatta bu konuda öğrencilerden dönütlerde alıyorum (SÖ14).

Milli eğitimin şuan ki hazırlamış olduğu program ve kitap, öğrencilerin günlük hayatta işlerini görebiliyor ve ihtiyaçlarını karşılayabiliyor. Kazanımlarda bunu uygun olarak tüm ihtiyaçlar düşünülerek hazırlanmış bana göre. Yaşam becerilerini kısmen kullanabilir duruma geliyorlar. Yaşanılan yerin köy olması bunda etkili oluyor. Yalnız tüm yaşam becerileri tüm öğrencilerde oturmuş oluyor. Bilgi olarak tüm bilgileri öğrenmiş görmüş oluyor ama görmeden öğreniyor. Çünkü köyde çok fazla imkân yok ve mesela trafik işaretlerini vs. görmüyor çocuk kâğıt üzerinde öğreniyor ama çevresiyle ilgili ise bir kazanım ya da yaşam becerisi ve bunu da somutlaştırıp yaşanabilir duruma getiriyorsa o zaman daha iyi oturmuş oluyor bu beceriler. Değerler açısından da öyle aslında. %80 olarak diyebilirim bir oran verirse. Değerlerin yerleşmiş ya da yerleşmemiş olduğunu köyde kaldığım ve sürekli çocuklarla birlikte olduğum için gözleyip deneyimleyebiliyorum. Büyük oranda değerleri de kazandırıyor diyebilirim. Bu program bence tek başına çocuğu hayata tam olarak hayata hazırlayabiliyor. Çünkü

kazanımlar olsun konular olsun hemen hemen günlük hayatta başımıza gelebilecek ya da sosyal çevrede ilişki kurabilecek yapıda ve her şeye temas ediyor aslında (SÖ22).

#### 4.1.3.2. Görüşme Formunun 2. Sorusuna İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın bağlam boyutuna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlere: "Size göre programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

*Tablo 4.9. Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri	Güçlü Yönler	Günlük Hayata Yönelik Tek Ders Olması	SÖ1-SÖ3-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ10-SÖ11-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ20-SÖ22	17
		Programın Anlaşılabilir Sadelikte Olması	SÖ2-SÖ9-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ16-SÖ19-SÖ22	9
		En Son 2018'de Güncellenmiş Olması	SÖ6-SÖ7-SÖ11-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ19-SÖ22	8
		Öğrencilerin Seviyesine Uygun Hazırlanmış Olması	SÖ2-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ22	8
		Mihver Ders Olması	SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ7-SÖ8-SÖ18	6
		Sarmal Yapıda Olması	SÖ3-SÖ9-SÖ21-SÖ22	4
	Zayıf Yönler	Uygulayarak Öğretme İmkânı Olmaması	SÖ1-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ12-SÖ13-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ19-SÖ20-SÖ21	17
		Ders Saatlerinin Yetersizliği	SÖ3-SÖ6-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ12-SÖ15-SÖ18-SÖ20-SÖ21-SÖ22	11
		Konuların Güncel Olmaması	SÖ3-SÖ10-SÖ16-SÖ20	4
		Teorik Kısımın Baskınlığı	SÖ1-SÖ3-SÖ4	3

Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda programın güçlü yönlerine yönelik olarak günlük hayata yönelik tek ders

olması ( $f=9$ ), programın anlaşılabilir sadelikte olması ( $f=9$ ), en son 2018'de güncellenmiş olması ( $f=8$ ), öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlanmış olması ( $f=3$ ), mihver ders olması ( $f=6$ ), sarmal yapıda olması ( $f=4$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Programın zayıf yönlerine yönelik olarak, uygulayarak öğretme imkânı olmaması ( $f=17$ ), ders saatlerinin yetersizliği ( $f=11$ ), konuların güncel olmaması ( $f=4$ ), teorik kısmın baskınlığı ( $f=3$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşmenin bu sorusuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Programın en güçlü yönü sarmal yapıda olması, sürekli kendini tekrar etmesi, öğrenilenleri her sene çocuğa empoze etmesi en güçlü yönü. 1. sınıf konuları ile 2 ve 3 aynı yani. 3. sınıfa oturup 1. sınıf programını da uygulasanız oluyor gerçekten. Çünkü kazanımlar aynı diyebilirim. Kapsam geçerliği çok iyi programın. Ayrıca çocukların günlük hayatta karşılaşabilecekleri tüm durumlar konu olarak ele alınmış bu program ile. Zayıf yönüne gelince, program soyut kalıyor. Konuların soyut olarak işlenmesi, uygulama imkânının olmaması. Mesela mevsimine uygun sebze ve meyve tüketir kazanımında, sınıfa mevsime uygun meyve sebze getirmek lazım. Sınıf ortamı yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun değil. Yemek yerken görgü kurallarına uyar kazanımında, bunun sınıfta uygulanabilirliği çok düşük. Ayrıca ders saatleri bence yetersiz. Çocuklar çok uygulama yapacak yaparak yaşayarak öğrenecek ki bu program amacına hizmet etsin. Bence 3-4 saat bu ders için çok az. Bazı kazanımlarda çevrenin ve şartların olumlu etkisi varken bazılarında olumsuz etkileri var. Yaşadığımız ilçede alt geçit yok, üst geçit yok, yaya geçidi yok mesela. Bunları çocuk görmeden sadece hayal dünyasında gördüğü resimler üzerinden algılamaya çalışıyor. Kaynak kişi bulma konusunda küçük yerler sıkıntılı. Mesela bir itfaiyeci bulamıyoruz, gösteremiyoruz. Çocuk itfaiye merkezine gitse, itfaiyecileri tanısa mesela 110 numarasını unutma şansı yok. Bunlar programı olumsuz etkiliyor, zayıf yönleri yani (SÖ9).

Türkiye'nin her yerinde uygulanabilir esnek bir yapıda olması bence programın en güçlü yanı. Çocuğu gerçekten yaşama hazırlayıcı nitelikte olması da ayrıca güçlü yönü. Çocuk yeri geliyor okulda öğrendikleriyle aileyi de eğitebiliyor. Çok beklenti içinde oluyoruz veli ve öğretmen olarak ama ilkökul seviyesinde sade olması çok güzel. Bilgi kirliliği olmuyor, anlatıcı ve öğretici, basit, sade, kullanışlı ve eğitici, öğretici bir program. Ben bu programda zayıf bir yön görmedim (SÖ11).

Bence programın en güçlü yönü çocuğu hayata hazırlamada temel yaşam becerilerini ve değerleri öğretmede ilkökuldaki tek ders olması. Zaten çocuğun eğitim hayatına akademik anlamda başladığı ilk yer ilkökullar. O yüzden bu dersin ilkökulda tek ve ilk ders olması bana göre en güçlü yönü. Yine bununla benzer bir şekilde değerlerin doğrudan öğretimini temel alan bir ders olması da güçlü yönü. Eğitimi değil öğretimi temel alıyor bu program. Tabii ki de bir de sadece bilgi düzeyinde kalıyor olması da zayıf yönü. Tabi şimdi denebilir öğretmen uygulayarak öğretsin diye, ama bu olmaz yani. Program hazırlanırken buna yönelik, gerçek hayata yönelik uygulama imkânı verecek şekilde hazırlansaydı daha iyi olurdu. Birde dediğim gibi sürekli tekrar etmesi de sıkıcı oluyor programın. Bunun yerine ilk iki sınıfta bilgi düzeyinde öğretim yapıp 3. Sınıfta tamamen uygulama yaptırılrsa, hatta sosyal sorumluluk projesi, toplumsal projeler gibi işlense daha iyi olur. Ders saatleri de bence yetersiz. Hakkını vererek yapayım dersiniz 3-4 saatle olmaz bu. Özellikle ilkökulda bu ders daha fazla olmalı. Ancak bir şart var o da dediğim gibi uygulamaya aktif katılımlı etkinliklerle

yaparak yaşayarak öğrenme olacaksa fazla olmalı. Yoksa kuru bilgiyi vereceksek 3-4 saat çok bile. Ama böyle olmamalı. (SÖ18).

Adı üstünde Hayat Bilgisi, günlük hayatı öğretmesi, sosyal çevreyle ilişki kurması, yaşamlarına hitap etmesi, matematik gibi özel bir beceri gerektirmemesi ve hayata hazırlayıcı yapıda olması en güçlü yönü bence. Ayrıca sarmal yapıda da olması programın en güçlü yönlerinden. Çünkü sürekli her yıl tekrar ettiği için kalıcılığı fazla oluyor. Akran eğitimi açısından da iyi aslında bu özellikle birleştirilmiş sınıflarda. Üst sınıftaki öğrenci konuya hâkim ve alttakilere de anlatabiliyor. Ders saatleri bence yetersiz. Konuyu işleyip anlatma, ölçüp değerlendirme hatta birde uygulama yaptırınca yetmiyor süre. Kesinlikle bu süre az ve yetersiz programın tam anlamıyla işlenebilmesi için. Bir gün sonraya sarkıyor ders bu da sürelerin karışmasına neden oluyor, bence Hayat Bilgisi derslerinin daha fazla saatlerde olması gerekiyor. Özellikle birleştirilmiş sınıflarda tamamen yetersiz bu sınıflara özel bir program yapılabilir örneğin. Belki müstakil sınıf için bu durum değişebilir ama birleştirilmiş sınıflarda mecburen ayrı ayrı işlemek zorunda kalıyorsunuz ve yetersiz kalıyor. Programın uygulanmasında mutlaka materyal ve malzeme önemli tabii. Olunca işinizi kolaylaştırıyor, yazma olsun farklı etkinlikleri gösterme açısından kaliteli olur. Bir akıllı tahta olsa çok daha iyi olur ama burada da bilgisayar ekranından göstermeye çalışıyoruz. Projeksiyon yok yalvar yakar milli eğitimden bir bilgisayar alabildik. Velilerin tutumları da aslında süreci etkiliyor. Çünkü veliler maddi ve manevi çok ilgisiz. Ne öğrencileriyle ilgileniyorlar ne de bir proje yapmak istesek ya da malzeme almak istesek destek vermedikleri gibi şikâyet ederek köstek oluyorlar. Program çoğunlukla günümüze uygun ve güncel bana göre. İşlediğimiz kazanımlarda ve konularda güncel konular yer almış. Mesela teknoloji konusunda hem faydaları hem zararları anlatılmış bunların hepsine yer verilmiş kitapta. Tüm yönler düşünülmüş yani kazanıma yönelik konularda. Eksik var mı dersek illaki ufak tefek çıkar ama önemsiz şeylerdir (SÖ22).

## **4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

### **4.2.1. Girdi Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmenlerin Görüş Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt probleminin altında yer alan ‘‘Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın girdi boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin puanlarının dağılımı nedir?’’ sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10. Programın Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Girdi Boyutuna İlişkin Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
G1.Ders kitapları öğrenmeyi kolaylaştıracak niteliktedir.	<i>f</i>	38	116	63	90	11	<b>2,74</b>
	<i>%</i>	11,9	36,5	19,8	28,3	3,5	
G2.Ders kitaplarında, bilginin kalıcılığını sağlayacak yeterince etkinlik/çalışma vardır.	<i>f</i>	65	144	54	46	9	<b>2,33</b>
	<i>%</i>	20,4	45,3	17	14,5	2,8	
G3.Ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek ve onları derse motive edecek şekilde hazırlanmıştır.	<i>f</i>	52	124	67	65	10	<b>2,55</b>
	<i>%</i>	16,4	39	21,1	20,4	3,1	
G4.Ders kitapları öğrencilerin seviyelerine ve yaş grubu özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştır.	<i>f</i>	18	62	70	153	15	<b>3,26</b>
	<i>%</i>	5,7	19,5	22	48,1	4,7	
G5.Programda belirtilen tüm değerler ve temel yaşam becerilerine ders kitaplarında yer verilmiştir.	<i>f</i>	23	77	75	133	10	<b>3,09</b>
	<i>%</i>	7,2	24,2	23,6	41,8	3,1	
G6.Programın teorik ve uygulama kısımları dengelidir.	<i>f</i>	29	119	73	90	7	<b>2,77</b>
	<i>%</i>	9,1	37,4	23	28,3	2,2	
G7.Kazanımlar açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.	<i>f</i>	10	30	38	212	28	<b>3,68</b>
	<i>%</i>	3,1	9,4	11,9	66,7	8,8	
G8.Konular (içerik) yeterince görsel materyal ile (şekil, resim, harita vb.) desteklenmiştir.	<i>f</i>	15	79	53	154	17	<b>3,24</b>
	<i>%</i>	4,7	24,8	16,7	48,4	5,3	
<b>Ortalama</b>							<b>2,96*</b>

\*1,00-1,80=Kesinlikle Katılmıyorum, 1,81-2,60=Katılmıyorum, 2,61-3,40=Kararsızım, 3,41-4,20=Katılıyorum, 4,21-5,00=Kesinlikle Katılıyorum.

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerin Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın girdi boyutuna ilişkin görüş düzeylerinin 8 madde ile belirlendiği ve tüm maddelere ilişkin puan ortalamasının ( $\bar{X}=2,96$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin puan ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Girdi boyutunun birinci maddesi olan “Ders kitapları öğrenmeyi kolaylaştıracak niteliktedir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=2,74$ ) “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %36,5 ( $f=116$ ) ile “Katılmıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %28,3 ( $f=90$ ) ile “Katılıyorum”, %19,8 ( $f=63$ ) ile “Kararsızım”, %11,9 ( $f=38$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %3,5 ( $f=11$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” görüşleri izlemektedir.

Girdi boyutunun ikinci maddesi olan “Ders kitaplarında, bilginin kalıcılığını sağlayacak yeterince etkinlik/çalışma vardır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=2,33$ ) “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %45,3 ( $f=144$ ) ile “Katılmıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %20,4 ( $f=65$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum”, %17 ( $f=54$ ) ile “Kararsızım”, %14,5 ( $f=46$ ) ile “Katılıyorum” ve %2,8 ( $f=9$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Girdi boyutunun üçüncü maddesi olan “Ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek ve onları derse motive edecek şekilde hazırlanmıştır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=2,55$ ) “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %39 ( $f=124$ ) ile “Katılmıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %21,1 ( $f=67$ ) ile “Kararsızım”, %20,4 ( $f=65$ ) ile “Katılıyorum”, %16,4 ( $f=52$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %3,1 ( $f=10$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Girdi boyutunun dördüncü maddesi olan “Ders kitapları öğrencilerin seviyelerine ve yaş grubu özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,26$ ) “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %48,1 ( $f=153$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %22 ( $f=70$ ) ile “Kararsızım”, %19,5 ( $f=62$ ) ile “Katılmıyorum”, %8,7 ( $f=18$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %4,7 ( $f=15$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Girdi boyutunun beşinci maddesi olan “Programda belirtilen tüm değerler ve temel yaşam becerilerine ders kitaplarında yer verilmiştir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,09$ ) “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %41,8 ( $f=133$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %24,2 ( $f=77$ ) ile “Katılmıyorum”, %23,6 ( $f=75$ ) ile “Kararsızım”, %7,2 ( $f=23$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” ve %3,1 ( $f=10$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Girdi boyutunun altıncı maddesi olan “Programın teorik ve uygulama kısımları dengelidir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=2,77$ ) “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %37,4 ( $f=119$ ) ile “Katılmıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %28,3 ( $f=90$ )

ile ‘‘Katılıyorum’’, %23 ( $f=73$ ) ile ‘‘Kararsızım’’, %9,1 ( $f=29$ ) ile ‘‘Kesinlikle Katılmıyorum’’ ve %2,2 ( $f=7$ ) ile ‘‘Kesinlikle Katılıyorum’’ görüşleri izlemektedir.

Girdi boyutunun yedinci maddesi olan ‘‘Kazanımlar açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.’’ ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,68$ ) ‘‘Katılıyorum’’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %66,7 ( $f=212$ ) ile ‘‘Katılıyorum’’ görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %11,9 ( $f=38$ ) ile ‘‘Kararsızım’’, %9,4 ( $f=30$ ) ile ‘‘Katılmıyorum’’, %8,8 ( $f=28$ ) ile ‘‘Kesinlikle Katılıyorum’’ ve %3,1 ( $f=10$ ) ile ‘‘Kesinlikle Katılmıyorum’’ görüşleri izlemektedir.

Girdi boyutunun sekizinci maddesi olan ‘‘Konular (içerik) yeterince görsel materyal ile (şekil, resim, harita vb.) desteklenmiştir.’’ ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,24$ ) ‘‘Kararsızım’’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %48,4 ( $f=154$ ) ile ‘‘Katılıyorum’’ görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %24,8 ( $f=79$ ) ile ‘‘Katılmıyorum’’, %16,7 ( $f=53$ ) ile ‘‘Kararsızım’’, %5,3 ( $f=17$ ) ile ‘‘Kesinlikle Katılıyorum’’ ve %4,7 ( $f=15$ ) ile ‘‘Kesinlikle Katılmıyorum’’ görüşleri izlemektedir.

#### **4.2.2. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt probleminin altında yer alan ‘‘Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın girdi boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin puanları cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?’’ sorusuna yönelik olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin puan dağılımlarının cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular alt başlıklar altında verilmiştir.

##### **4.2.2.1. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin programının girdi boyutuna ilişkin puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11.** Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Standart Sapma	df	t	p
Erkek	155	3,0274	0,81773	316	1,412	0,159
Kadın	163	2,9018	0,76877			

Tablo 4.11 incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin girdi değerlendirme boyutuna ilişkin puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ( $t_{(316)}= 1,412$ ;  $p>.05$ ) görülmektedir.

#### 4.2.2.2. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının girdi boyutuna ilişkin puanlarının, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.12.** Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5,328	7	0,761	1,212	0,295
Grup İçi	194,644	310	0,628		
<b>Toplam</b>	<b>199,972</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(7-310)}= 1,212$ ;  $p>.05$ ) görülmektedir.

#### 4.2.2.3. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının girdi boyutuna ilişkin puanlarının, okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.13.** Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,675	3	0,892		
Grup İçi	197,297	314	0,628	1,419	0,237
<b>Toplam</b>	<b>199,972</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puanlarının öğretmenlerin okuttukları sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(3-314)}= 1,419$ ;  $p>.05$ ) görülmektedir.

#### 4.2.2.4. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının girdi boyutuna ilişkin puanlarının, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.14.** Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,322	2	1,161		
Grup İçi	197,650	315	0,627	1,850	0,159
<b>Toplam</b>	<b>199,972</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(2-315)}= 1,850$ ;  $p>.05$ ) görülmektedir.

#### 4.2.2.5. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının girdi boyutuna ilişkin puanlarının, görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.15.** Girdi Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,505	2	0,253		
Grup İçi	199,467	315	0,633	0,399	0,671
<b>Toplam</b>	<b>199,972</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(2-315)} = 0,399$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

#### 4.2.3. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin altında yer alan ‘‘Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın girdi boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?’’ sorusuna yönelik olarak, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiş ve toplanan nitel verilerin betimsel analiz ile ulaşılan bulguları görüşme formunda yer alan sorulara paralel olarak alt başlıklar halinde verilmiştir.

##### 4.2.3.1. Görüşme Formunun 3. Sorusuna İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın girdi boyutuna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlere: ‘‘Konular, etkinlikler ve alıştırmalar bağlamında ders kitaplarını kullanışlı ve yeterli buluyor musunuz? Bulmuyorsanız nedenleri nelerdir?’’ sorusu yöneltilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16.** Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Ders Kitapları	Tasarım ve Biçim	Kullanışlı Değil	SÖ1-SÖ2-SÖ4-SÖ6-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ21-SÖ22	13
		Görseller Basit/Anlamsız	SÖ1-SÖ2-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ15-SÖ17-SÖ20-SÖ21-SÖ22	13
		İlgi Çekici Değil	SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ8-SÖ12-SÖ15-SÖ17-SÖ20-SÖ21-SÖ22	10
		Tasarımı Güzel	SÖ3-SÖ7-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ16-SÖ17-SÖ19	9
		Baskı Kalitesi Kötü	SÖ1-SÖ2-SÖ5-SÖ9-SÖ10-SÖ15-SÖ17-SÖ21	8
	İlgi Çekici	SÖ11-SÖ13-SÖ14-SÖ16-SÖ19	5	
	Kapsam ve İçerik	Ölçme ve Değerlendirme Unsurları Yetersiz	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ20-SÖ21-SÖ22	22
		Konu Anlatımı Yetersiz	SÖ2-SÖ4-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ17-SÖ18-SÖ20-SÖ21	14
		Konu Anlatımı Yeterli	SÖ1-SÖ3-SÖ5-SÖ11-SÖ12-SÖ16	6

Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda ders kitaplarının tasarımı ve biçimine yönelik olarak, kullanışlı değil ( $f=13$ ), görseller basit/anlamsız ( $f=13$ ), ilgi çekici değil ( $f=10$ ), tasarımı güzel ( $f=9$ ), baskı kalitesi kötü ( $f=8$ ), ilgi çekici ( $f=5$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Ders kitaplarının kapsam ve içeriğine yönelik olarak, ölçme ve değerlendirme unsurları yetersiz ( $f=22$ ), konu anlatımı yetersiz ( $f=14$ ), konu anlatımı yeterli ( $f=6$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşmenin bu sorusuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ders kitaplarını çok saçma, yersiz ve yetersiz görüyorum. Hele hele ölçme ve değerlendirme boyutunda çok zayıf. O kadar boş ki kitaplar 1 ünite bu kitaplar ile bir derste anlatılır. Öğretmen kendinden bir şeyler katmaz, farklı etkinlikler vermezse bu kitaplarla çocuklar hiçbir şey öğrenemez. Kitapta olan birkaç soru da kazanımları ölçmekte zaten vasat kalıyor. Sadece bu sorularla kazanımların yerleşip yerleşmediği ölçülemeyeceği gibi bunlara bakarak da değerlendirme yapmak yanlış olur. Kitaplar ayrıca çok çabuk yıpranıyor, çok kalitesiz bir baskı, sayfalar bir tuhaf çok göz yorucu (SÖ2).

İnan ben ilkokulda Hayat Bilgisi sosyal bilgiler ve fen bilimleri kitaplarını hep iyi buldum. Konuyu güzel anlatır. Bu derslerde kitaplar güzel örnekler verir, güzelce öğretir, etkinlikleri yaptırır hatta bu etkinlikleri sınıfta öğretmenin iki dakikada bulabileceği malzemelerle ya da küçük bir drama ile hatta öğretmenin bu işte az bir tecrübesi varsa yaratıcılığını da biraz bu işin içine koyabilirse bunları tam anlamıyla verilen saatte de yapabilirsin. Güzel planlanmış kitaplar, içindeki etkinlik ve sorular da hoş. Zaten kaynaklara ulaşabildiğinde, internetteki kaynaklara da yapabiliyor. Ama ders kitabı olarak tek başına yeterli olmuyor. Daha da iyi olabilir. Yani içerikteki soru ve alıştırmalar etkinlik boyutlarıyla daha çeşitli olabilir, daha fazla olabilir, pekiştirme çalışmaları verilebilir, bu boyutta eksikliği var ama kötü değil yani. Ben fiziki olarak da yeterli ve güzel görüyorum kitapları. Buna şey eklenebilir, kitabın yanında bize interaktif kitap. Biz mesela pdf olarak EBA'dan indirebiliyoruz ama etkileşimli değil. Mesela orda trafikle ilgili bir resim vermiş, işte diyor ki kırmızı ışıkta karşıya geçen bir çocuk var araçlarda var, bunun nasıl olacağını sezdirmek için bu biraz daha interaktif olmalı. Oradaki çocuklar, görseller hareket etmeli, ışık yanmalı, korna çalmalı, dur demeli, yani çocuk bunu interaktif boyutuyla görebilmeli. Biz öğretmene verilen materyal akıllı tahtada bilgisayarda çalışabilmeli, etkileşimli olabilmeli, çocuk onu görebilmeli. Morpa kampüs dediğimiz olayda öyle yani. Çocuk onu yaşıyor. Film şeklinde, aynı şekilde konuyu anlatıyor ama çizgi film formatında, interaktif, çocuğu oynatıyor, ışığı kendisi yakıyor, yani öğretmen kaynağı buna dönüştürülebilir. Kitap basım olarak güzel ama interaktif içeriği yok. Sadece pdf. Kitabın aynısını tahtaya yansıtıyorsun, işte tüm çocuklara göstermiş oluyorsun. Tüm çocuklar tahtada aynı anda görebiliyor ama etkileşime geçemiyor. Biraz o eksikliği var. Hatta baya eksikliği var (SÖ3).

Bana göre ders kitapları hem kullanışsız hem de yetersiz. En baştan, kitaplara şöyle yüzeysel olarak baktığımızda, resimler çok amatörce hazırlanmış, öğrencilerin ilgisini hiç çekmiyor, albenisi yok. Ayrıca ben bu kitapları israf olarak görüyorum. Öğretmenler bu kitapları aktif olarak kullanmıyor ve haliyle ek kaynaklar kullanmak zorunda kalıyorlar. İçerik dersiniz, o da yetersiz bana göre. Konular çok yüzeysel anlatılmış, ayrıca konuların ya da ünitelerin sonunda öğrenilenleri ölçecek, çocuklara ek çalışmalar ya da öğrenilenleri pekiştirecek yeterli ve kaliteli alıştırmalar, sorular, etkinlikler yer almıyor kitaplarda. Eğer kendiniz bazı içerikler hazırlamıyorsanız, ya da ek kaynaklar vs. kullanmıyorsanız programı bu kitaplarla etkili ve verimli bir şekilde uygulamak ve konuları öğretmek çok zor, hatta imkânsız yani (SÖ4).

Ders kitaplarındaki görseller çok iyi değil, amatörce baştan savma hazırlanmış havası var. Bir yerden resimleri bulup almışlar gibi konularla da çok az bir bağlantısı var gibi duruyor. Kitap çok kullanışlı değil. İçeriği de çok vasat. Yani anlatılan konuyu buradan pekiştirip kalıcı hale getiremezsiniz. Daha iyi hale getirilmeli daha fazla etkinlik ve soru bulunmalı (SÖ10).

Bence bilgi işlenişi olarak detaylı değil. Değerlendirme kısmı da yeterli değil. Ama hazırlık soruları olarak güzel. Bu soruları sorduğumuzda çocukları hazırlayabiliyoruz, etkileşime geçebiliyoruz ama değerlendirme kısmı işleyiş kısmı biraz daha geliştirilebilir. Ders kitabı fiziki olarak ilgi çekici. Resimler ve yani kitabı

genel olarak elinize aldığınızda ilgi çekici, yeterli yani. Konular ve genel olarak kitap çocukların seviyesi uyumlu ve yeterli (SÖ13).

Ders kitapları kesinlikle yeterli ve kullanışlı değil. Bir kere sadece konuyu bilgi düzeyinde veriyor ve etkinlikler az. Etkinliklerin görsel değil de daha çok yazıya dönük olması. Çocuk zaten yazıdan sıkılmış. Mesela çocuk daha çok göreyim, yapayım, yapıştırayım, ortaya bir ürün etkinlik çıkarayım istiyor, bunlar daha fazla önemseniyor. Mesela evde ben kendi çocuğuma da öyleyim. Ona da etkinlikler yaptırıyorum değişik şeyle buluyorum, onları daha çok kesip biçip doğrayıp ortaya bir şey çıkarınca daha çok hoşuna gidiyor. Ama önüne bir tane kâğıt verip hadi şu soruları yap deyince sıkılıyor. O yüzden bence ayrı bir etkinlik kitabı olarak düşünülebilir. Ama o etkinlik kitabında sadece işte sorulardan ibaret değil, yani tabi ki de sorular olacak ama kesip yapıştıracığı etkinliklerden olması daha avantaj sağlar. Kitap çocuğun ilgisini çekmiyor. Hayat Bilgisi dersinde görsellik çok önemli. Değişik kaynaklara baktığım zaman görselliğin ön planda olduğunu, etkinliklerin de bir bütün halinde verildiğini görüyorum. Bir önceki etkinliği de aslında unutturmuyor, önceki konu ve etkinlik ile yeni konunun arasında bağlantı kurmuş. Çocuk aslında bir önceki etkinliği de orada tekrar etmiş oluyor. Bence kitapların görselliği yeterli değil (SÖ15).

Ders kitaplarının içeriğinde uygulama noktası az. Etkinlik az ve yetersiz bunlar zenginleştirilmeli. Bir ara ders ve çalışma kitapları farklıydı öyle daha iyi idi. Kalıcı öğrenme için etkinlik yapmaları gerekiyor. Boyama bulmaca vs. farklı etkinliklere yer verilmesi gerekiyor. Kitap konuyu da tek başına öğretecek düzeyde değil yardımcı materyal şart. Kitaptaki resimlerde ilgi çekmemeye başladı. Teknoloji geliştikçe çocukların bakış açısı da değişiyor, bazı şeyleri tanıyamaz bilemez hale geliyor. Teknolojiye ayak uydurması gerekiyor. Oraya bir köprü resmi koymuş çocuk onun ne olduğunu bile anlayamıyor o kadar ilgisiz görseller var yani (SÖ20).

Ders kitapları tamamen yetersiz. Birincisi fiziki olarak yetersiz ikincisi etkinlik olarak yetersiz. Birçok öğretmen zaten ek kaynaklar kullanıyor ve aldırıyor işin doğrusu. Etkinlikler yok denecek kadar az. Olan etkinliklerde zayıf kalıyor zaten (SÖ21).

#### **4.2.3.2. Görüşme Formunun 4. Sorusuna İlişkin Bulgular**

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın girdi boyutuna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlere: *“Programda yer alan 3. sınıf kazanımlarının; a.) Sayıca eksiklik/fazlalığına, b.) Öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine uygunluğuna, c.) Açıklık ve anlaşılabilirliğine, d.) Ölçülebilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?”* sorusu yöneltilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.17. Kazanımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**

<b>Tema</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>
<b>Kazanımlar</b>	<b>Nicelik</b>	Sayıca Fazla	SÖ1-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ12-SÖ15-SÖ17-SÖ18	11
		Tekrar Eden Kazanım Çok	SÖ1-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ12-SÖ17-SÖ18	10
		Sayıca Uygun	SÖ2-SÖ10-SÖ11-SÖ13-SÖ14-SÖ16-SÖ19-SÖ20-SÖ21-SÖ22	10
		Sayıca Az	SÖ6	1
	<b>Öğrenciye Görelik</b>	Öğrenci Seviyesine Uygun	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ22	18
		İhtiyaçlara Uygun Hazırlanmış	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ9-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ22	16
		Güncel Değil	SÖ1-SÖ3-SÖ4-SÖ8-SÖ17-SÖ20-SÖ21	7
		İhtiyaçları Karşılamiyor	SÖ8-SÖ10-SÖ19-SÖ20-SÖ21	5
		Öğrenci Seviyesine Uygun Değil	SÖ19-SÖ20-SÖ21	3
	<b>Açıklık ve Anlaşılabilirlik</b>	İfade Edilişleri Açık ve Anlaşılır	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ21-SÖ22	21
		İfadeler Uzun ve Karmaşık	SÖ1-SÖ4-SÖ7-SÖ8-SÖ17-SÖ18-SÖ20	7
	<b>Ölçülebilirlik</b>	Mevcut Şartlarla Tamamı Ölçülebilir Değil	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ20-SÖ21-SÖ22	22

Tablo 4.17 incelendiğinde, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda kazanımların nicelik boyutuna yönelik olarak sayıca fazla ( $f=11$ ), tekrar eden kazanım çok ( $f=10$ ), sayıca uygun ( $f=10$ ), sayıca az ( $f=1$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Kazanımların öğrenciye göreliğine yönelik olarak öğrenci seviyesine uygun ( $f=18$ ), ihtiyaçlara uygun hazırlanmış ( $f=16$ ), güncel değil ( $f=7$ ), ihtiyaçları karşılamıyor ( $f=5$ ), öğrenci seviyesine uygun değil ( $f=3$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Kazanımların açıklık ve anlaşılabilirliğine yönelik olarak ifade edilişleri açık ve anlaşılır ( $f=21$ ), ifadeler uzun ve karmaşık ( $f=7$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Kazanımların ölçülebilirliğine yönelik olarak ise mevcut şartlarla tamamı ölçülebilir değil ( $f=22$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşmenin bu sorusuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Bence kazanımlar fazla. Daha önceden konuşmuştuk, kendini tekrar eden bazı kazanımlar var. Konu olarak değişiyor ama kazanım aynı, bunları birleştirebilirler. Sürekli tekrar etmenin bir manası yok. Kazanım sayısı fazla ve uygulamaya yer kalmıyor. Kazanımlar öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarına uygun. Şöyle ki şehir merkezinde iyi bir okulun işleyebileceği kazanımları bizde işliyoruz, bölgeye göre farklılaşmamış olması sıkıntı olabiliyor bazı kazanımlarda. Mesela kroki konusunu işleyeceğiz. Şehir merkezindeki bir okul düşünün yanında cami var, hastane var, o var, bu var, şu var ama bizim burada ne var iki okul ve iki ev var bitti. Çocuk yaşadığı yerin krokisini bile çizemez sınırlı çizer. Bence gayet açık ve anlaşılır, sıkıntı yok. Yönerge olarak düşündüğümüzde kazanımı gayet açık. Zaten kazanımı çocuklara söylemiyoruz ama okuduğumuz zaman ne anlatacağımızı anlıyoruz. Hayat Bilgisi kazanımlarını ölçmek pek kolay değil bence. Hani test üzerinde çoktan seçmeli soru üzerinde de ölçmek çok doğru değil. Mesela oğlumla test çözüyorduk, işte sorulardan bir tanesi de şu: okul çantasını nasıl hazırlamalıyız? Cevap ders programına göre. Onun ne olduğunu bilmediği için soruyu anlayamadı. Görmediler işlemediler mi bilmiyorum ama soruyu anlayamadı. Duyuşsal ve psikomotor davranışı ölçmek çok zor. Bir gün doğru yaptığını diğer gün yanlış yapabilir. Ya da daha önce görmediğini uygulayamadığını yanlış yapabilir. Mesela üst geçit, işte karşıdan karşıya geçerken güvenli geçme konusu. Çocuk hiç üst geçit görmemiş. Diyelim ki o gün çocuk okula gelmedi ve sorularda karşısına çıktı. O zaman çocuk bunu canlandıramıyor ki daha önce hiç görmemiş çünkü burada çocuğun okula devam süresi de önemli. Daha önce görmüş olduğu şeyler de olabilir ama olmayabilir de (SÖ5).

Yani sayı olarak baktığımızda sınıf arttıkça neden azalıyor bilmiyorum. Çocuğun algı alanı genişliyor. Tam tersi artması lazım kazanımların ama bunları kazanım boyutunda değil de ne bileyim değer boyutunda konu boyutunda görmek lazım. Bunların artırılması lazım. Teorik olarak öğrencilerin seviyelerine uygun görünüyor. Öğretilebilecek yaptırılabilir nitelikte ama bunlarda öğretmenin becerisini geçemez. Bence öğretmen için gayet anlaşılabilir şekilde yazılmış kazanımlar. Formasyonu olan bir adam hiçbir zorluk yaşamaz. Ölçülmesine ilişkin olarak portfolyo değerlendirmeye gidiyor iş. Yazılı sınavla bu ders değerlendirilmez. Nasıl değerlendirilir bu ders gözlem yoluyla değerlendirilir. Mesela devlet malına zarar vermeme konusunda sınıfta bir kültür oluşturulmuş. Çocuk buna dikkat eder, derste dikkat eder dışarda dikkat eder. Ama bunu birkaç soruyla sınavla bunu öğretmenin ölçmesi zor. Tamam, bilgi düzeyinde ölçer ama uygulama noktasını ölçemez. Ama bunun değerlendirilebileceğini düşünüyorum. Malum öğretmenin verdiği kanaat notları oluyor burada gözlemleri önemli işte öğretmenin. Bilişsel alan basamakları Hayat Bilgisi için bir şey ifade etmez.

Tamam, çocuk bilir ama yapmadıktan sonra çocuk o kazanımı almamıştır ki. Belki matematik için değerlendiririz ama çocukta görmediğimiz sürece o kazanımı almış sayamayız. Bilir ama uygulamaz yani. Bu derste gözlemlememiz gereken en önemli şey uygulama ve hayata yansıma (SÖ6).

Her kazanım için ölçülebilir diyemeyiz. Tabi ki kazanımdaki ifadeye bakınca bunu söylüyorum. Evden okula gelirken karşılaştığı yabancı kişilere tepki gösterir gibi bir kazanım var. Bunu ölçmek zor yani uygulama olarak. Gözlemem, takip etmem zor. Örneğin bir öğrenci var, çok zeki bir çocuk, sınıf hatta okul birincisi. Doğru davranışı biliyor ama geçen gün üst geçit varken yoldan geçmeye çalışırken gördüm ve durdurup kızdım. Bu bir örnek. Bunu öğretiyorum beni anlıyor ama ailesi ile giderken kim çıkacak üst geçide diyerek yoldan geçiyor ve bizim anlattıklarımızda çöp oluyor (SÖ12).

Bence kazanımların sayıları yeterli. Kazanımların hepsi kesinlikle ölçülebilir değil, ölçemeyiz yani. Uygulama eksik olduğu için, tamam anlatıyoruz ediyoruz ama çocuk bunu gerçek yaşamda uygulayabiliyor mu bunu ölçemiyoruz. Mesela geçen hafta bir konu işledik. Çocuk yolda karşılaştığı yabancı kişilere, güvenliğini tehdit eden kişilere ve isteklerine hayır diyebiliyor mu diye. Okuldan çıkınca biz bunu takip edemiyoruz, bilemiyoruz. Çocuk böyle bir şeyle karşılaşıyor mu, gerçi hiçbir çocuk dönmedi bize böyle bir şeyle, çocuğun başına gelmedi ama bu bir örnek. Biz bunu nasıl ölçeceğimiz okul dışında olan bir şey yani. Bunun gibi birçok şey var. Trafik kurallarını öğretiyoruz, levhaları yaya geçitlerini falan ama buralarda nasıl davranıyor takip edemiyoruz. Mesela kazanımdaki gibi bilinçli tüketici davranışları gösteriyor mu, son kullanma tarihlerine bakıyor mu fiyatına bakıyor mu birçok şey bizim takip edemeyeceğimiz şeyler. Biz öğretiyoruz tamam da uygulamalı bir şekilde yapılabilse, gidip de markete çocuklarla birlikte şuna bakacaksınız, şunlara dikkat edeceksiniz desek daha iyi olur. Ama bunun için bir çok engel ve prosedür var biliyorsun (SÖ16).

Bence sayıca çok fazla. Bu kazanımlar daha önce de belirttiğim gibi fazla gereksiz. 45 kazanımı isterseniz 20 kazanımda toplarsınız. Bence çok fazla. Bu durum konuya ayrılan süreyi de azaltıyor, hem de konunun sadece bilgi düzeyinde uygulama yapmadan işlenip geçilmesine sebep oluyor. Öğrencilerin seviyesine uygun diyebilirim. Ama burada benim tek beklentim ihtiyaçların her yıl güncellenmesi. Çünkü dünya çok hızlı değişiyor ve geliyor, buna ayak uydurmak lazım. Gayet açık ve anlaşılır kazanımlar ama sadeleştirilebilir tabiki. Çünkü bazı kazanımlar çok gereksizce uzun yazılmış, karmakarışık görünüyor. Bana göre her kazanımın ölçülmesi mümkün değil. Yani şöyle açıklamak lazım, tamam isterseniz ölçersiniz ama bilgi düzeyinde ölçersiniz. Çocuğun trafik kurallarını bilip bilmediğini ölçersiniz ama uyup uymadığını nasıl ölçersiniz. Ama kazanıma bakarsanız trafik kurallarını uygular diyor. Yani uygulamayı ölçmek lazım bu kazanımda. O da imkânsız, yani zaman yetmez bu şartlarda. Bilgi düzeyinde dersiniz hepsini ölçersiniz bizde böyle yapıyoruz mecburen ama bu da tam anlamıyla oturmuyor işte. Yani amacına uymuyor program bu yönüyle (SÖ17).

Öğrenci seviyeleri standart olmadığı için kazanımlar öğrenci seviyelerine ve ihtiyaçlarına da uygun değil. Kimi sıkılıyor kimi aaa! bu neymiş diyor. O yüzden ben öğrenci seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun diyemeyeceğim. Gözlemde ölçmeye dâhilse evet ölçülebilir hepsi. Çünkü bazı kazanımların gözlemlenmesi gerekiyor. Mesela görgü kuralları, yemekte uyacağı kuralları sorunca söylüyor ama evde bunu ne kadar yapıyor bilemezsin. Diş fırçalama ve trafik kuralları da aynı, bunları yazıyla ölçemezsin gözlemlemek incelemek gerekli. Bu boyutlarının dışında ölçebiliriz. Ama bilgi düzeyinde sıkıntı yok. Ama bizde atölye var, hayat becerileri uygulamalı olarak gösterilebilir ama tabi ki hepsi değil ve kısıtlı kalıyor buda (SÖ19).

Kazanımlar açık ve net bence. Orada bir sıkıntı yok. Kazanımların da uygulamaya geçirilmesinde sıkıntı var yani. Bu şuna benziyor arabanın sadece teorik olarak nasıl sürüleceğini öğretiyor ama arabayı verince kullanamıyor. Hepsi ölçülemiyor çünkü uygulama yok (SÖ21).

#### 4.2.3.3. Görüşme Formunun 5. Sorusuna İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın girdi boyutuna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlere: ‘‘Hayat bilgisi derslerinde öğrencilerinizin hazırbuluşuklarına, motivasyonlarına ve derse olan ilgi ve tutumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?’’ sorusu yöneltmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.18.** Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Öğrenciler	Hazırbuluşuk	Yeterli	SÖ2-SÖ4-SÖ6-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ16-SÖ17-SÖ18	13
		Kısmen Yeterli	SÖ3-SÖ7-SÖ15-SÖ19-SÖ20	5
		Yetersiz	SÖ1-SÖ5-SÖ21-SÖ22	4
	Motivasyon	Yüksek	SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ6-SÖ10-SÖ11-SÖ13-SÖ14-SÖ17-SÖ19-SÖ20	11
		Düşük	SÖ1-SÖ5-SÖ8-SÖ15-SÖ21-SÖ22	6
		Orta Seviye	SÖ7-SÖ9-SÖ12-SÖ16-SÖ18	5
	Derse Olan İlgisi	Yüksek	SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ6-SÖ10-SÖ11-SÖ13-SÖ14-SÖ17-SÖ19-SÖ20	11
		Orta Seviye	SÖ5-SÖ7-SÖ9-SÖ12-SÖ15-SÖ16-SÖ18	7
		Düşük	SÖ1-SÖ8-SÖ21-SÖ22	4

Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin hazırbuluşuklarına yönelik olarak yeterli ( $f=13$ ), kısmen yeterli ( $f=5$ ), yetersiz ( $f=4$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin motivasyonlarına yönelik olarak yüksek ( $f=11$ ), düşük ( $f=6$ ), orta seviye ( $f=5$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin derse olan ilgilerine yönelik olarak yüksek ( $f=11$ ), orta seviye ( $f=7$ ), düşük ( $f=4$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşmenin bu sorusuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tam olarak hazır bulunuşluklarının uygun olduğunu düşünmüyorum. Bu tüm dersler için geçerli aslında. Kahvaltı yapmadan uykusunu almadan gelmiş, evdeki yaşantı huzur bunlar etkiliyor. Daha küçücük çocuk dalmış gitmiş mesela araştırıyorsun evde huzursuzluk var. Bugün ne öğreneceğim ne işime yarayacak diye gelmiyor çocuk motivasyon ilgi ve tutum çok zayıf. Genel anlamda böyle tüm derslerde öğrenmeyi aşırı derecede etkiliyor böyle olunca. Çocukların genel anlamda ilgisinin zayıf olduğunu düşünüyorum, hem bu derste hem diğer derslerde, hem de okula karşı. Ben 30 yıllık öğretmenim, son 7-8 yıldır okuttuğum çocuklar her nedense her şeye karşı ilgisiz. Anne-baba okul var okula gideceksin demese haberi yok çocuğun hiçbir şeyden (SÖ1).

Yani Hayat Bilgisi dersinde genelde canlandırmaya dayalı olduğu için, özellikle bazı kazanımlarda, mesela tiyatro, drama gibi bazı etkinlikler yaptığın zaman sınıfta o zaman istekli oluyor çocuklar. Hatta buna benzer bir konuyu işlediğin zaman hemen kendileri diyorlar öğretmenim bunu canlandıralım diye. O zaman çok istekli oluyorlar. Diğer konularda da eğer hayatla ilgili bir konuya ilgilerini çekiyor. Ama genel olarak düşünürsek de bu derste çokta istekli değiller. Hazırbulunuşluğa gelince, dediğim gibi aile, yaşadığı ortam, çevre bunların hepsi için içine giriyor. Öyle çocuklar var ki, neredeyse her şekilde her konuda hazır şekilde gelmiş. Ama bazı çocuklarda var bilmiyor, görmemiş. Yani donanımlı olarak gelmiyor, o zaman ne yapıyor çocuk okulda öğrenmeye, bilmeye görmeye çalışıyor. O noktada da çocuğun yaşadığı çevreye ve sahip olduğu imkânlarla bağlı. Benim sınıfta bu yarı yarıya değişiyor. Kimisi var sorsan her yeri gezmiş dolaşmış görmüş, ailesi falan ilgilenmiş. Ama bazı çocuklarda var yaşadığı yerden dışarı çıkmamış mesela. Bu çocuk derste bir çok kavramı bilmiyor. Motivasyon olarak düşündüğün zaman öbür çocuk hazırbulunuşluğu olduğu için sıkılmıyor, her şeye cevap verebildiği için istekli oluyor. Diğer çocuğun motivasyonu ise iki türlü oluyor. Bazı konularda çok istekli oluyor. Öğrenmeye açık, bilmeye açık tamamen oraya odaklanıyor öğrenmek için. Ama bazı konularda da bilmediği için sıkılıyor. Hani bu konudan konuya göre değişiyor, hepsini gözlemlediğim için söylüyorum (SÖ7).

Çocuklar genel olarak yeterli ve birçok şeyi zaten bu dersle ilgili aileden ya da çevreden ya da alt sınıflardan öğrenip geliyor. Aslında 3. Sınıftaki kazanımlarda alt sınıflarla aynı bu yüzden hazırbulunuşlukları iyi düzeyde. Derse severek isteyerek katılıyorlar ama bilinen ve tekrar eden konular olduğu için çabuk sıkılıyorlar. Sarmal yapı burada iyi değil aslında aynı şeyleri öğretip duruyoruz. Genel olarak ama severek katılıyorlar, aktif oluyorlar derste (SÖ10).

Hayat Bilgisi dersinde öğrencinin hazırbulunuşluğu hiç yoktur diyemeyiz. Çünkü günlük hayatta bunlar yaşadığımız şeyler oluyor ya, illaki bir sokakta, bir parkta, bir markette, evde bunların hepsiyle ilgili bilgi sahibi, yeterli olmasa da. Sadece onları biraz daha geliştirmek gerekiyor. Motivasyonlar oldukça düşük. Gerek öğretmenlerin, gerek sınavların içeriği, genellikle sınav koşullu matematik vs. derslere yöneldiğimiz için Hayat Bilgisi dersine yeterince önem verilmiyor. Motivasyonlarını artıracak olan da, uygulayıcı olan bizler yani öğretmenler yani. Eğer derse öğretmen hazırlıklı gelmişse,

hedefte bahsetmişse, bunun günlük hayatta nerelerde ne işe yarayacağı hakkında bilgilendirmişse, öğrenci dikkatini daha iyi verip derse katılım sağlıyor. Hadi kitabı açıp okuyalım deyince o fazla etkili olmuyor (SÖ15).

Hazırbulunuşlukları yeterli bana göre, zaten hayatın içinden olan kavramlar. Ama çocuğun ilgisini artırmak, onları motive etmek biraz da bizim elimizde. Tabiki biz derken sadece öğretmen değil. Aile, çevre, okul, materyal gibi tüm etkenler. Ama 3. Sınıflar için biraz sıkıcı oluyor, bunun sebebi de daha önce belirttiğim gibi sürekli aynı konuları işliyor, öğreniyor olmaları. Yoksa dersi çok seviyorlar. Özellikle farklı bir konu olunca, ya da siz farklı örnekler verdiğinizde ya da farklı yöntemler yada materyaller kullanarak anlattığınız zaman. Mesela bazen akıllı tahtadan çizgi film açıyorum değerlerle ilgili çok daha ilgi çekici oluyor ders. Daha fazla eğleniyor çocuklar (SÖ18).

Aile nasılsa çocukta öyle. Aileden ne kadar dolu geliyorsa çocuk o kadar uyumlu ve dolu oluyor faydalanma ve kazanma oranı da artıyor haliyle. Hazırbulunuşluk direk aile ile ilgili bana göre. Genel anlamda somut bir ders olup hayatla ilişkili olduğu için ilgi ve tutumları motivasyonları iyi. Seviye farklılığı ve kazanım standartlığı farklı olduğu için bu durum bazı çocuklarda alt yapı olmadığı için havada kalıyor ve bu da motivasyonu bozuyor (SÖ19).

#### 4.2.3.4. Görüşme Formunun 6. Sorusuna İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın girdi boyutuna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlere: *“Hayat Bilgisi dersleri açısından düşündüğünüzde, sınıfınızdaki/okulunuzdaki eğitim materyalleri ile teknolojik unsurların yeterlik ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?”* sorusu yöneltilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.19.** Fiziki Unsurlar ve Materyallere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Fiziki Unsurlar ve Materyaller	Mevcut Kullanılan	Bilgisayar-Projeksiyon	SÖ1-SÖ3-SÖ4-SÖ6-SÖ7-SÖ10-SÖ14-SÖ16-SÖ17-SÖ19-SÖ22	11
		Akıllı Tahta	SÖ2-SÖ8-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ18-SÖ20-SÖ21	8
		Tasarım-Beceri Atölyesi	SÖ15-SÖ16-SÖ17	3
		Eğitim Materyalleri	SÖ11-SÖ13	2

**Tablo 4.19. (Devamı)**

Olması İstenen	Eğitim Materyalleri	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ14-SÖ15-SÖ17-SÖ22	11
	Uygulama Alanları	SÖ1-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ11-SÖ13-SÖ14-SÖ17-SÖ18-SÖ19	10
	Akıllı Tahta	SÖ1-SÖ3-SÖ6-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ22	8
	İnteraktif Materyaller	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ6-SÖ8	6
	Materyal Önemli Değil	SÖ10-SÖ11-SÖ20-SÖ21	4
Mevcut Materyal	Yetersiz	SÖ1-SÖ2-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ9-SÖ10-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ19-SÖ22	14
	Kısmen Yeterli	SÖ3-SÖ8-SÖ18-SÖ20-SÖ21	5
	Yeterli	SÖ11-SÖ12-SÖ13	3
Mevcut Fiziki Durum	Yetersiz	SÖ1-SÖ2-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ9-SÖ10-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ19-SÖ22	14
	Kısmen Yeterli	SÖ3-SÖ8-SÖ18-SÖ20-SÖ21	5
	Yeterli	SÖ11-SÖ12-SÖ13	3
Avantajlar	İlgi ve Motivasyon Artırma	SÖ1-SÖ3-SÖ7-SÖ8-SÖ10-SÖ12-SÖ15-SÖ16	8
	Öğrenmeyi Kolaylaştırma	SÖ1-SÖ6-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ15-SÖ16	7
Sorunlar	İnternet Bağlantı Sorunları	SÖ2-SÖ4-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ22	6
	EBA Yetersizliği	SÖ2-SÖ13	2

Tablo 4.19 incelendiğinde, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin kullandıkları fiziki unsurlar ve materyallere yönelik olarak bilgisayar-projeksiyon ( $f=11$ ), akıllı tahta ( $f=8$ ), tasarım-beceri atölyesi ( $f=3$ ), eğitim materyalleri ( $f=2$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin olmasını istedikleri fiziki unsur ve materyallere yönelik olarak eğitim materyalleri ( $f=11$ ), uygulama alanları ( $f=10$ ), akıllı tahta ( $f=8$ ), interaktif materyaller ( $f=6$ ), materyal önemli değil ( $f=4$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Okulların/sınıfların mevcut materyal durumlarına yönelik olarak yetersiz ( $f=14$ ), kısmen yeterli ( $f=5$ ), yeterli ( $f=3$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Okulların/sınıfların mevcut fiziki durumlarına yönelik olarak yetersiz ( $f=14$ ), kısmen yeterli ( $f=5$ ), yeterli ( $f=3$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Fiziki unsurlar ile materyallerin avantajlarına yönelik olarak ilgi ve motivasyonu artırma ( $f=8$ ), öğrenmeyi kolaylaştırma ( $f=7$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Mevcut fiziki unsurlar ile materyallerde yaşanan sorunlara yönelik olarak internet bağlantı sorunları ( $f=6$ ), EBA yetersizliği ( $f=2$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşmenin bu sorusuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Hiç yeterli görmüyorum. Ne sınıfta ne okulda, Hayat Bilgisi dersi ile ilgili, bu derste kullanılabilecek hiçbir materyal yok. Akıllı tahta var benim sınıfımda ama bu seferde içerik bulamıyoruz. EBA da ki içerikler kısıtlı ve basit kalıyor. Kitabın pdf si diyebiliriz EBA içeriklerine. Ayrıca internet alt yapısı çok kötü. Sadece akıllı tahta ile Hayat Bilgisi dersi olmuyor. Eğitsel materyaller, maketler, vb. araçlar, deney malzemeleri falan gerekli bu ders için ama bunların hiç biri yok (SÖ2).

İnteraktif olarak sıfır. Devletin vermiş olduğu kitaptaki etkinlik için malzemeleri her yerde bulabilirsiniz. Kolay bulunabilir yapılabilir ufak bir çabayla elde edilebilir malzemeler var. Ama tabii bunun bir üst basamaklarına geçtiğin zaman daha fazla şey yaptırırım, daha fazla şey göstereyim ya da interaktif olarak bunları sunayım dediğin zaman hemen karşına yüksek maliyetli ürünler çıkıyor. O zaman ulaşamazsın, özel materyal bunlar. Akıllı tahtalar ilkokulda yok olsaydı daha farklı olurdu ama ona da içerik lazım. Ha birde eğitim siteleri var bu içerikleri kullanabileceğin ama bunlarda ücretli. Hep bu maddi imkânsızlıklara döner bir süre sonra. Eğer çalıştığın yerde ki insanlar bunlar için para harcıyor ya da veliler ya da zenginler bir üst basamağa geçmek için uğraşıyor ve yapıyor. Ya da bu ders içindeki birçok kazanımı kapsayan bir gezi düzenlediğin zaman gösterebilirsin tatbiki ama maddi imkânların varsa. Sadece ders kitabındakiyle sınırlı olarak yaptırırım dersin belli bir standartı var sınıfımızın. Eskiden o maketler vardı haritalar vs. vardı şimdi onların hepsine interaktif olarak internetten ulaşabiliyoruz hepsi var ve hazır. EBA da da var zaten. Belki bu kabartmalı 3 boyutlu materyaller onlar olsa bazı çocukların ilgisini çekebilir. Ama teknolojiyi kullanmak gerekir artık. Tatbiki dokunabileceği uğraşabileceği materyaller olsa daha güzel olur ama hepsi maliyet işte (SÖ3).

Ben kesinlikle yeterli bulmuyorum okulumu ve sınıfımı. Yani projeksiyondan başka bir materyal de yok diyebilirim. Kendi bilgisayarımızı getirip bağlamak zorunda kalıyoruz bazen projeksiyonu, çünkü bilgisayarlar çok eski. Böyle olunca da internete bağlanma sorunları ile karşılaşılıyor. Bu ders için kesinlikle materyale, malzemeye ve teknolojik materyaller ile malzemelere ihtiyaç var. Okul idaresini de eleştiremiyorum bu konuda, çünkü bir devlet okulu ve ilkokul. Okulun parası ve bütçesi de yok materyal sağlayacak. Eskiden bir sürü deney malzemesi vs. olurdu okullarda, şimdi bunlar bile bulunmuyor. Hâlbuki hem fen boyutunda deney malzemelerine ya da eğitsel materyallere, hem de sosyal boyutunda harita gibi materyallere ihtiyaç var. Ama ne yazık ki bunların hiç biri yok (SÖ4).

Şöyle söyleyim, Hayat Bilgisi için akıllı tahtamız var bu yeterli oluyor bu ders kapsamında. Tüm içeriklere ulaşabiliyoruz. Ama okul olarak düşündüğümüzde mesela bir laboratuvar yok ya da işlik yok. Gerçi çok lazım değil laboratuvar ve işlik bu ders için ama bunlar olsa daha iyi olur ve etkili olur. Ama okulumuzda bu eksiklik var. Materyal önemli değil bence. Ama temel düzeydekiler var zaten ve kullanıyoruz bunları. Organ ve diş maketi vs. Zaten öğrencilerin ekonomik durumları da iyi olduğu için belki de bu yüzden sıkıntı yaşamıyorum (SÖ11).

Kesinlikle yetersiz buluyorum okulun ve sınıfın imkânlarını. Bir laboratuvar yok, bir deney odası yok, ne bileyim serbest çalışılabilecek birçok amaçlı salon yok, bunlar olmadığı gibi hadi bazı şeyleri sınıfta yaparsanız malzeme de yok. Bunun yanında akıllı tahta ve doğru dürüst çalışan bir internet bağlantısı da yok. Sınıfta bu dersle ilgili sadece mevsim şeridi var o da yıllardır aynı zaten hiç değişmedi. Ben bu konunun çok eksik kaldığını düşünüyorum. Sınıfta sadece projeksiyon var ama bilgisayar çok kötü bazen çalışıyor bazen çalışmıyor (SÖ14).

Materyal olarak kitaplar yeterli değil. Kendi okulum açısından atölye var kullanıyoruz, o yönden iyi ama çocuk birçok şeyi göremiyor. Hep aynı şeyleri söylüyorum ama trafikle ilgili şeyler vs. görmediği birçok şey var. O yüzden yetersiz yani imkânlar. Akıllı tahtamız yok, internet iyi değil, projeksiyon var ama bilgisayar getirip götürmek zorunda kalıyoruz. Akıllı tahta olsaydı birçok şey izletirdik daha iyi olurdu, etkili olurdu (SÖ16).

İnternet alt yapısı ve akıllı tahta var zaten oradan öteye de gidemedik. Başkada bir materyal yok, kısmen maketler, küre falan var. Aslında olması da gerekmiyor. Akıllı tahta tek başına yetiyor (SÖ20).

Kesinlikle yetersiz. En basitinden projeksiyon yok okulda. Bir akıllı tahta yok. Onlar olsa internet bağlantısı yok ve sıkıntılı. Dediğim gibi zar zor yazı işlerinden bir bilgisayar aldım onunla göstermeye çalışıyorum. En basitinden bir pusula da mı olmaz bir okulda. Devletin imkânı yok mu bunu verecek bunu bu derste kullanıyoruz işte 3 yıl. Kapanan bir okuldan da daha bir yıl önce küre alıp geldim, çoğunu başka okullardan aldım geldim. Şartlar çok kötü hiçbir şey yok, sadece bu ders için değil diğer derslerde de kullanacağımız hiçbir şey yok. Ne arayan var ne soran var hiç yardımcı olanda yok zaten (SÖ22).

#### **4.2.4. Girdi Boyutuna Yönelik Yapılan Doküman Analizine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt probleminin altında yer alan ‘‘Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf kazanımları/konuları hangi temel yaşam becerileri ve kök değerlerle ilişkilidir?’’ sorusuna yönelik olarak, Hayat Bilgisi 3. sınıf kazanımlarının/konularının programda belirtilen temel yaşam becerileri ve kök değerlerden hangisi ya da hangileri ile ilişkili olduğu içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda temel yaşam becerilerinin Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf kazanımları/konuları ile ilişkilendirilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

**Tablo 4.20. Kazanımların/Konuların Temel Yaşam Becerileri İle İlişkilendirilme Durumu**

		Temel Yaşam Becerileri																						
Tema Numarası	Kazanım Numarası	Araştırma Becerisi	Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	Dengeli Beslenme Becerisi	Doğayı Koruma Becerisi	Girişimcilik Becerisi	Gözlem Becerisi	İletişim Becerisi	İş Birliği Becerisi	Karar Verme Becerisi	Kariyer Bilinci Geliştirme Becerisi	Kaynakların Kullanımı Becerisi	Kendini Koruma Becerisi	Kendini Tanıma Becerisi	Kişisel Bakım Becerisi	Kurallara Uyma Becerisi	Mekâmi Algılama Becerisi	Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma Becerisi	Öz Yönetim Becerisi	Sağlığını Koruma Becerisi	Sorun Çözme Becerisi	Sosyal Katılım Becerisi	Zaman Yönetimi Becerisi
1	1								✓					✓					✓					
	2								✓											✓				
	3								✓											✓				
	4								✓											✓				
	5							✓										✓						
	6	✓										✓												
	7																							✓
	8								✓	✓														
	9												✓									✓		
	10	✓										✓												
2	1	✓	✓											✓										
	2									✓									✓					
	3																✓							
	4									✓				✓										
	5		✓																					
	6					✓							✓									✓		
	7																			✓				✓
	8										✓		✓							✓				
3	1											✓		✓										
	2																				✓			
	3			✓																	✓			
	4				✓																✓			
	5															✓					✓			

Tablo 4.20. (Devamı)

		Temel Yaşam Becerileri																							
Tema Numarası	Kazanım Numarası	Araştırma Becerisi	Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi	Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi	Dengeli Beslenme Becerisi	Doğayı Koruma Becerisi	Girişimcilik Becerisi	Gözlem Becerisi	İletişim Becerisi	İş Birliği Becerisi	Karar Verme Becerisi	Kariyer Bilinci Geliştirme Becerisi	Kaynakların Kullanımı Becerisi	Kendini Koruma Becerisi	Kendini Tanıma Becerisi	Kişisel Bakım Becerisi	Kurallara Uyma Becerisi	Mekâmi Algılama Becerisi	Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma Becerisi	Öz Yönetim Becerisi	Sağlığını Koruma Becerisi	Sorun Çözme Becerisi	Sosyal Katılım Becerisi	Zaman Yönetimi Becerisi	
4	1																								
	2													✓											
	3													✓											
	4													✓											
	5													✓						✓					
	6													✓				✓						✓	
	7													✓				✓							
5	1																								
	2			✓																✓					
	3	✓																		✓					
	4																						✓		
	5												✓				✓								
	6	✓																		✓					
	7																						✓	✓	
	8	✓																		✓					
	9	✓																		✓					
6	1					✓																			
	2	✓																							
	3							✓															✓		
	4					✓																			
	5					✓																			
	6					✓							✓												
Top.	8	1	3	1	4	1	2	5	3	1	2	6	6	3	1	7	2	6	7	4	6	2	1		

Tablo 4.20 incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf kazanımları/konularından sadece 1 tanesinin hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte 11 kazanımın/konunun sadece bir tane temel yaşam becerisi ile ilişkili olduğu ve 33 kazanımın/konunun ise birden fazla temel yaşam becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, kazanımlarla/konularla ilişkili olan temel yaşam becerilerinin ilişkilendirme sayısının en yüksekte en aza doğru sırasıyla araştırma becerisi ( $f=8$ ), öz yönetim becerisi ( $f=7$ ), kurallara uyma becerisi ( $f=7$ ), kaynakların kullanımı becerisi ( $f=6$ ), kendini koruma becerisi ( $f=6$ ), sorun çözme becerisi ( $f=6$ ), milli ve kültürel değerleri tanıma becerisi ( $f=6$ ), iletişim becerisi ( $f=5$ ), doğayı koruma becerisi ( $f=4$ ), sağlığını koruma becerisi ( $f=4$ ), değişim ve sürekliliği algılama becerisi ( $f=3$ ), işbirliği becerisi ( $f=3$ ), kendini tanıma becerisi ( $f=3$ ), gözlem becerisi ( $f=2$ ), kariyer bilinci geliştirme becerisi ( $f=2$ ), mekânı algılama becerisi ( $f=2$ ), sosyal katılım becerisi ( $f=2$ ), bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi ( $f=1$ ), dengeli beslenme becerisi ( $f=1$ ), girişimcilik becerisi ( $f=1$ ), kişisel bakım becerisi ( $f=1$ ), zaman yönetimi becerisi ( $f=1$ ), ve karar verme becerisi ( $f=1$ ) olduğu görülmektedir.

Kök değerlerin, Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf kazanımları/konuları ile ilişkilendirilme sayısına ilişkin bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

**Tablo 4.21. Kazanımlarla Konuların Kök Değerler İle İlişkilendirilme Durumu**

Tema Numarası	Kazanım Numarası	Kök Değerler									
		Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanserverlik	Yardımserverlik
1	1		✓		✓				✓		
	2		✓		✓						
	3	✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓
	4	✓	✓	✓			✓	✓			✓
	5										
	6										
	7										✓
	8	✓									
	9								✓		
	10										

Tablo 4.21. (Devamı)

Tema Numarası	Kazanım Numarası	Kök Değerler									
		Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımsızlık
2	1										
	2						✓				✓
	3										
	4								✓		✓
	5										
	6						✓		✓		
	7				✓			✓			
	8				✓			✓			
3	1								✓		
	2								✓		
	3								✓		
	4								✓		
	5				✓				✓		
4	1										
	2								✓		
	3								✓		
	4								✓		
	5				✓						
	6				✓				✓		
	7				✓				✓		
5	1										
	2	✓					✓	✓	✓	✓	
	3									✓	
	4								✓	✓	
	5								✓	✓	
	6									✓	
	7						✓				✓
	8						✓	✓		✓	
	9									✓	

Tablo 4.21. (Devamı)

Tema Numarası	Kazanım Numarası	Kök Değerler									
		Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Denetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik
6	1										
	2										
	3										
	4								✓		
	5								✓		
	6								✓		
Top.		4	4	2	9	1	6	4	22	7	6

Tablo 4.21 incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf kazanımları/konularından 11 tanesinin hiçbir kök değer ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte 17 kazanımın sadece bir tane kök değer ile ilişkili olduğu ve 17 kazanımın ise birden fazla kök değer ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, kazanımlarla ilişkili olan kök değerlerin ilişkilendirme sayısının en yüksekten en aza doğru sırasıyla sorumluluk kök değeri ( $f=22$ ), öz denetim kök değeri ( $f=9$ ), vatanseverlik kök değeri ( $f=7$ ), saygı kök değeri ( $f=6$ ), yardımseverlik kök değeri ( $f=6$ ), sevgi kök değeri ( $f=4$ ), dostluk kök değeri ( $f=4$ ), adalet kök değeri ( $f=4$ ), dürüstlük kök değeri ( $f=2$ ) ve sabır kök değeri ( $f=1$ ) olduğu görülmektedir.

### 4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.3.1. Programın Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmenlerin Puan Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin altında yer alan ‘‘Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın süreç boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin puanlarının dağılımı

nedir?’’ sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.22. Programın Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri**

Süreç Boyutuna İlişkin Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	X̄
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
S1.Derslerde, öğrenciler ile iki yönlü iletişim sağlamaya özen gösteririm.	<i>f</i>	1	7	7	201	102	<b>4,24</b>
	<i>%</i>	0,3	2,2	2,2	63,2	32,1	
S2.Derslerde öğrencilerin zekâ alanlarına hitap edecek farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.	<i>f</i>	0	14	21	197	86	<b>4,11</b>
	<i>%</i>	0	4,4	6,6	61,9	27	
S3.Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması için rehberlik ederim.	<i>f</i>	1	8	17	215	77	<b>4,12</b>
	<i>%</i>	0,3	2,5	5,3	67,6	24,2	
S4.Ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencilerin aktif katılmalarını sağlarım.	<i>f</i>	1	7	11	207	92	<b>4,20</b>
	<i>%</i>	0,3	2,2	3,5	65,1	28,9	
S5.Derslerde öğrencilerimin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanırım.	<i>f</i>	1	8	20	209	80	<b>4,12</b>
	<i>%</i>	0,3	2,5	6,3	65,7	25,2	
S6.Ölçme ve değerlendirmede farklı soru türleri (klasik, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vs.) kullanırım.	<i>f</i>	1	6	11	161	139	<b>4,35</b>
	<i>%</i>	0,3	1,9	3,5	50,6	43,7	
<b>Ortalama</b>							<b>4,19*</b>

\*1,00-1,80=Kesinlikle Katılmıyorum, 1,81-2,60=Katılmıyorum, 2,61-3,40=Kararsızım, 3,41-4,20=Katılıyorum, 4,21-5,00=Kesinlikle Katılıyorum.

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğretmenlerin Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın süreç boyutuna ilişkin görüş düzeylerinin 6 madde ile belirlendiği ve tüm maddelere ilişkin puan ortalamasının ( $\bar{X}=4,19$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin puan ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Süreç boyutunun birinci maddesi olan “Derslerde, öğrenciler ile iki yönlü iletişim sağlamaya özen gösteririm.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,24$ ) “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %63,2 ( $f=201$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %32,1 ( $f=102$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %2,2 ( $f=7$ ) ile “Kararsızım”, %2,2

( $f=7$ ) ile “Katılmıyorum” ve %0,3 ( $f=1$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Süreç boyutunun ikinci maddesi olan “Derslerde öğrencilerin zekâ alanlarına hitap edecek farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,11$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %61,9 ( $f=197$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %27 ( $f=86$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %6,6 ( $f=21$ ) ile “Kararsızım”, %4,4 ( $f=14$ ) ile “Katılmıyorum” ve %0 ( $f=0$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Süreç boyutunun üçüncü maddesi olan “Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması için rehberlik ederim.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,12$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %67,6 ( $f=215$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %24,2 ( $f=77$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %5,3 ( $f=17$ ) ile “Kararsızım”, %2,5 ( $f=8$ ) ile “Katılmıyorum” ve %0,3 ( $f=1$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Süreç boyutunun dördüncü maddesi olan “Ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencilerin aktif katılmalarını sağlarım.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,20$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %65,1 ( $f=207$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %28,9 ( $f=92$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %3,5 ( $f=11$ ) ile “Kararsızım”, %2,2 ( $f=7$ ) ile “Katılmıyorum” ve %0,3 ( $f=1$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Süreç boyutunun beşinci maddesi olan “Derslerde öğrencilerimin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanırım.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,12$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %65,7 ( $f=209$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %25,2 ( $f=80$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %6,3 ( $f=20$ ) ile “Kararsızım”, %2,5 ( $f=8$ ) ile “Katılmıyorum” ve %0,3 ( $f=1$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Süreç boyutunun altıncı maddesi olan “Ölçme ve değerlendirmede farklı soru türleri (klasik, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vs.) kullanırım.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,35$ ) “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %50,6 ( $f=161$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %43,7 ( $f=139$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %3,5 ( $f=11$ ) ile “Kararsızım”, %1,9 ( $f=6$ ) ile “Katılmıyorum” ve %0,3 ( $f=1$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlemektedir.

#### 4.3.2. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin altında yer alan ‘‘Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın süreç boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin puanları cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?’’ sorusuna yönelik olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin puan dağılımlarının cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular alt başlıklar altında verilmiştir.

##### 4.3.2.1. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının süreç boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.23’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.23.** Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Standart Sapma	df	t	p
Erkek	155	4,1495	0,47944	316	-1,569	0,071
Kadın	163	4,2403	0,54844			

Tablo 4.23 incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin süreç boyutuna ilişkin puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ( $t_{(316)} = -1,569$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

#### 4.3.2.2. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının süreç boyutuna ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

*Tablo 4.24. Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4,607	7	0,658		
Grup İçi	80,175	310	0,259	2,545	0,015*
<b>Toplam</b>	<b>84,782</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.24'e göre, öğretmenlerin süreç boyutuna ilişkin puanları, mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde ortalama puanlar istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık oluşturmaktadır ( $F_{(7-310)} = 2,545$ ;  $p < .05$ ). Gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağının hangi öğrenim durumuna sahip öğretmenlere ait olduğunu belirlemek amacıyla, Post-Hoc test istatistiklerinden Scheffe Test yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.25'te verilmiştir.

*Tablo 4.25. Süreç Boyutunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Scheffe Testi Sonuçları*

(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Fark	SS	p
0-3 Yıl	4-7 Yıl	-0,17381	0,12246	0,958
	8-11 Yıl	0,20952	0,11462	0,851
	12-15 Yıl	0,17515	0,10691	0,912
	16-19 Yıl	-0,05646	0,11255	1,000
	20-23 Yıl	0,07619	0,12894	1,000
	24-27 Yıl	0,02381	0,12157	1,000
	28 Yıl ve Üzeri	-0,00119	0,12894	1,000

**Tablo 4.25. (Devamı)**

4-7 Yıl	0-3 Yıl	0,17381	0,12246	0,958
	8-11 Yıl	0,38333	0,11556	0,143
	12-15 Yıl	0,34896	0,10792	0,169
	16-19 Yıl	0,11735	0,11351	0,994
	20-23 Yıl	0,25000	0,12978	0,812
	24-27 Yıl	0,19762	0,12246	0,918
	28 Yıl ve Üzeri	0,17262	0,12978	0,971
8-11 Yıl	0-3 Yıl	-0,20952	0,11462	0,851
	4-7 Yıl	-0,38333	0,11556	0,143
	12-15 Yıl	-0,03438	0,09894	1,000
	16-19 Yıl	-0,26599	0,10500	0,494
	20-23 Yıl	-0,13333	0,12241	0,991
	24-27 Yıl	-0,18571	0,11462	0,917
	28 Yıl ve Üzeri	-0,21071	0,12241	0,888
12-15 Yıl	0-3 Yıl	-0,17515	0,10691	0,912
	4-7 Yıl	-0,34896	0,10792	0,169
	8-11 Yıl	0,03438	0,09894	1,000
	16-19 Yıl	-0,23161	0,09654	0,569
	20-23 Yıl	-0,09896	0,11523	0,998
	24-27 Yıl	-0,15134	0,10691	0,959
	28 Yıl ve Üzeri	-0,17634	0,11523	0,938
16-19 Yıl	0-3 Yıl	0,05646	0,11255	1,000
	4-7 Yıl	-0,11735	0,11351	0,994
	8-11 Yıl	0,26599	0,10500	0,494
	12-15 Yıl	0,23161	0,09654	0,569
	20-23 Yıl	0,13265	0,12048	0,990
	24-27 Yıl	0,08027	0,11255	0,999
	28 Yıl ve Üzeri	0,05527	0,12048	1,000
20-23 Yıl	0-3 Yıl	-0,07619	0,12894	1,000
	4-7 Yıl	-0,25000	0,12978	0,812
	8-11 Yıl	0,13333	0,12241	0,991
	12-15 Yıl	0,09896	0,11523	0,998
	16-19 Yıl	-0,13265	0,12048	0,990
	24-27 Yıl	-0,05238	0,12894	1,000
	28 Yıl ve Üzeri	-0,07738	0,13592	1,000

**Tablo 4.25. (Devamı)**

24-27 Yıl	0-3 Yıl	-0,02381	0,12157	1,000
	4-7 Yıl	-0,19762	0,12246	0,918
	8-11 Yıl	0,18571	0,11462	0,917
	12-15 Yıl	0,15134	0,10691	0,959
	16-19 Yıl	-0,08027	0,11255	0,999
	20-23 Yıl	0,05238	0,12894	1,000
	28 Yıl ve Üzeri	-0,02500	0,12894	1,000
28 Yıl ve Üzeri	0-3 Yıl	0,00119	0,12894	1,000
	4-7 Yıl	-0,17262	0,12978	0,971
	8-11 Yıl	0,21071	0,12241	0,888
	12-15 Yıl	0,17634	0,11523	0,938
	16-19 Yıl	-0,05527	0,12048	1,000
	20-23 Yıl	0,07738	0,13592	1,000
	24-27 Yıl	0,02500	0,12894	1,000

Tablo 4.25 incelendiğinde, öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puanlarının, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre hangi alt grupta farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak ( $p>0.50$ ) anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

#### **4.3.2.3. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin programının süreç boyutuna ilişkin puanlarının, okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.26. Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,206	3	0,069		
Grup İçi	84,576	314	0,269	0,255	0,858
<b>Toplam</b>	<b>84,782</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.26 incelendiğinde, öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puanlarının okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(3-314)} = 0,255$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

#### 4.3.2.4. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının süreç boyutuna ilişkin puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.27. Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,728	2	0,364		
Grup İçi	84,053	315	0,267	1,365	0,257
<b>Toplam</b>	<b>84,782</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.27 incelendiğinde, öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(2-315)} = 1,365$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

#### 4.3.2.5. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının süreç boyutuna ilişkin puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.28. Süreç Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,409	2	0,205		
Grup İçi	84,372	315	0,268	0,764	0,467
<b>Toplam</b>	<b>84,782</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.28 incelendiğinde, öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(2-315)} = 0,764$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

### 4.3.3. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin altında yer alan ‘‘Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın süreç boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?’’ sorusuna yönelik olarak, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programın süreç boyutuna ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiş ve toplanan nitel verilerin betimsel analiz ile ulaşılan bulguları görüşme formunda yer alan sorulara paralel olarak alt başlıklar halinde verilmiştir.

#### 4.3.3.1. Görüşme Formunun 7. Sorusuna İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın süreç boyutuna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlere: ‘‘Programı uygularken; a) Hangi öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğini kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden?, b) Ölçme-değerlendirmeyi nasıl ve ne tür araçlar kullanarak yapıyorsunuz? Neden? c) Varsa yaptığınız esneklik, değişiklik ve uyarlamalar nelerdir? Nedenleri nelerdir?, d) Varsa yaşadığınız zorluklar ve nedenleri nelerdir?’’ soruları yöneltilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.29. Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Süreç	Kullanılan Yöntemler	Soru-Cevap	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ20-SÖ22	19
		Sunuş (Anlatım)	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ20-SÖ21-SÖ22	17
		Drama	SÖ3-SÖ5-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ15-SÖ16-SÖ18	12
		Tartışma	SÖ4-SÖ5-SÖ8-SÖ10-SÖ11-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ21	12
		Gösterip Yaptırma	SÖ3-SÖ5-SÖ8-SÖ9-SÖ12-SÖ14-SÖ15	7
		Buluş (Araştırma)	SÖ2-SÖ6-SÖ11-SÖ12-SÖ15-SÖ18	6

**Tablo 4.29. (Devamı)**

	Örnek Olay	SÖ2-SÖ5-SÖ8-SÖ12	4
	Gezi-Gözlem	SÖ6	1
Yöntemleri Tercih Nedenleri	Etkili Öğrenme Sağlama	SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ12-SÖ14-SÖ15-SÖ18	9
	Teknoloji ve Materyal Eksikliği	SÖ1-SÖ2-SÖ14-SÖ16-SÖ17-SÖ19-SÖ20-SÖ22	8
	Maddi İmkânsızlıklar	SÖ1-SÖ14-SÖ17-SÖ19-SÖ22	5
	Öğrenci Özellikleri	SÖ5-SÖ19-SÖ20	3
Kullanılan Ölçme Araçları	Farklı Soru Türleri	SÖ1-SÖ2-SÖ4-SÖ5-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ14-SÖ15-SÖ17-SÖ19-SÖ20-SÖ21-SÖ22	17
	Proje ve Performans Ödevleri/Ev Ödevleri	SÖ1-SÖ2-SÖ4-SÖ6-SÖ8-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ15-SÖ21-SÖ22	12
	Genellikle Çoktan Seçmeli Sorular	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ6-SÖ8-SÖ12-SÖ13-SÖ16-SÖ17-SÖ20	11
Ölçme Aracı Kaynağı	Hazır Materyaller	SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ22	16
	Kendim Hazırlarım	SÖ6-SÖ11-SÖ13-SÖ16-SÖ22	5
Değerlendirme Kriteri	Öğrenci Davranışları+Sınavlar	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ19	16
	Sadece Sınavlar	SÖ4	1
Değerlendirme Periyodu	Ünite Sonunda	SÖ2-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ11-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ20-SÖ21-SÖ22	19
	Haftalık	SÖ3-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ18-SÖ22	6
Programı Uygulama	Programa Göre İlerleme	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ20-SÖ21	17
	Çevreye Göre Uyarlamalar Yapma	SÖ1-SÖ2-SÖ4-SÖ6-SÖ8-SÖ9-SÖ10-SÖ12-SÖ13-SÖ14-SÖ15-SÖ19-SÖ20-SÖ21-SÖ22	15
	Konu Düzeyinde Ayrıntılandırma	SÖ3-SÖ7-SÖ9-SÖ12-SÖ13-SÖ17-SÖ18-SÖ21-SÖ22	9
	Öğrenciye Göre Uyarlamalar Yapma	SÖ2-SÖ7-SÖ10-SÖ13-SÖ14-SÖ20-SÖ22	7
Yaşanılan Zorluklar	Ailelerin Destek Olmaması	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ12-SÖ17-SÖ19-SÖ21	12
	Uygulama Yapamama	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ12-SÖ15-SÖ17-SÖ18-SÖ19	12

**Tablo 4.29. (Devamı)**

Materyal Sıkıntısı	SÖ1-SÖ4-SÖ6-SÖ7-SÖ9-SÖ12-SÖ15-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ22	11
Maddi Yetersizlikler	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ4-SÖ5-SÖ9-SÖ12-SÖ15-SÖ17-SÖ19	10
Hiç Zorluk Çekmiyorum	SÖ10-SÖ11-SÖ13-SÖ20	4
Bürokrasi	SÖ2-SÖ3-SÖ4	2

Tablo 4.29 incelendiğinde, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda programı uygularken kullanılan yöntemlere yönelik olarak soru-cevap ( $f=19$ ), sunuş (anlatım) ( $f=17$ ), drama ( $f=12$ ), tartışma ( $f=12$ ), gösterip yaptırma ( $f=7$ ), buluş (araştırma) ( $f=6$ ), örnek olay ( $f=4$ ), gezi-gözlem ( $f=1$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Programı uygularken kullanılan yöntemleri tercih etme nedenlerine yönelik olarak etkili öğrenme sağlama ( $f=9$ ), teknoloji ve materyal eksikliği ( $f=8$ ), maddi imkânsızlıklar ( $f=5$ ), öğrenci özellikleri ( $f=3$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Programı uygularken kullanılan ölçme araçlarına yönelik olarak farklı soru türleri ( $f=17$ ), proje ve performans ödevleri/ev ödevleri ( $f=12$ ), genellikle çoktan seçmeli sorular ( $f=11$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Kullanılan ölçme araçlarının kaynağına yönelik olarak hazır materyaller ( $f=16$ ), kendim hazırlarım ( $f=5$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğrenciyi değerlendirme kriterlerine yönelik olarak öğrenci davranışları + sınavlar ( $f=16$ ), sadece sınavlar ( $f=1$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme periyoduna yönelik olarak ünite sonunda ( $f=19$ ), haftalık ( $f=6$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin programı uygulama biçimlerine yönelik olarak programa göre ilerleme ( $f=17$ ), çevreye göre uyarlamalar yapma ( $f=15$ ), konu düzeyinde ayrıntılandırma ( $f=9$ ), öğrenciye göre uyarlamalar yapma ( $f=7$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin programı uygularken yaşadığı sorunlara yönelik olarak ailelerin destek olmaması ( $f=12$ ), uygulama yapamama ( $f=12$ ), materyal sıkıntısı ( $f=11$ ), maddi yetersizlikler ( $f=10$ ), hiç zorluk çekmiyorum ( $f=4$ ), bürokrasi ( $f=3$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşmenin bu sorusuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Genellikle soru-cevap kullanırım ben. Elimizde materyal olsa gösterip yaptırma uygulayacağım ama elimde materyal olmayınca olmuyor. Kısmen drama yöntemi kullanırım. İllaki anlatım yöntemine de başvuruyoruz. Bu dersi birazda üstünkörü yapıp geçiyoruz gibi geliyor bana. Gözlem gezi yapamıyoruz çünkü imkânlar, bürokratik meseleler izin vermiyor buna. Tarihi eserleri göster diyor program, bulunduğumu yerde yok ki gösterelim. Önemli, biliyorum ama yapamıyoruz. Var olunca imkânlar her şey yapılıyor ama olmayınca da sıkıntı oluyor. İmkânlar böyle, şartlar böyle. Mesela demokrasi konusunda belediyeye gidelim dedik başvuruda bulduk ama belediye geri dönmedi kabul etmedi. Başkanlık seçiminde oy kullanıyorum böyle uyguluyorum. Programı moda mod uygulayamıyoruz ama imkânlar çerçevesinde yapıyoruz. Müze gezisi diyor mesela nasıl yapacağız ancak resim video ile anlatmaya çalışıyoruz. Bölgesel şartlar, fiziki imkânlar şeklinde sadece uyarılama yapıyorum ben. Değişiklik diyemem ama uyarılama yapıyorum diyebilirim (SÖ1).

Sunuş ve buluş stratejilerini daha çok kullanıyorum ben. Materyal eksikliği ve teknoloji alt yapı ve malzeme eksikliği çok etkili oluyor bunda. Kısmen örnek olay yöntemini kullanıyorum, birde soru-cevap yöntemini. Hayattan örnekler vererek, örnek durumları sınıfta sunarak, sorular sorarak hem onları konuşturmayı, düşündürmeyi ve bu şekilde de daha iyi anlamalarını sağlamak için uğraşıyorum. Ben öğrenilenleri, öğrettiklerimi her ünite sonunda ölçüyorum. Bunu yaparken de genellikle çoktan seçmeli test sorularını kullanıyorum. Hazır yaprak testler kullanıyorum mesela. Ya da farklı kaynaklardan hoşuma giden soruları alıp birleştiriyorum ve bu şekilde etkinlik ve çalışma sayfaları hazırlıyorum. Aslında kendim de hazırlayabilirim ama gerek duymuyorum. Çünkü hem çok zaman alıcı hem de zaten mevcutta bulunan kaynaklar ve testler güzel hazırlanmış. En az 10 kaynağı inceleyip, öğrencilerimin seviyelerine en uygunlarını alıyorum ve kullanıyorum. Farklı soru tiplerinden etkinliklerde kullanıyorum ama bunları genelde ödevler için kullanıyorum. Mesela d-y testleri var ya da boşluk doldurma bunlardan da ödevler veriyorum. Değerlendirme yaparken ise sadece bu testleri baz almıyorum. Mesela geçenlerde bir öğrencimi gözlemledim. Tuvalete gitti ama ne elini yıkadı, ne de tuvalete su döktü. Soruya gelince yapıyor bu çocuk, yani tuvaleti nasıl kullanacağını soru üzerinde yapıyor ama öğrendiklerini ya da bildiklerini hayata geçirmiyor, uygulamıyor. Bu çocuk testlerde hiç yanlış yapmasa bile ben değerlendirme de buna dikkat ediyorum ve sürece dikkat ederek ve öğrencinin sadece bildiklerini değil, düşündüklerini, duygularını ve davranışlarını da inceleyerek ve gözleyerek değerlendirme yapıyorum (SÖ2).

Ben akışına bakıyorum aslında. Ama ben şu yöntemi kullanacağım diye bir plan yapmıyorum ya da bu şekilde derse başlamıyorum. Ama sonradan düşündüğümde ya da bununla ilgili bir konu açıldığında anlıyorum ki aslında ben birçok yöntemi kullanıyorum. Yani bana öğretilen, eğitimini aldığımız şeyleri, birazda tecrübeyle birleştirerek birçoğunu kullanıyoruz ve kullanmışız. Belki hepsini bir derste ya da bir anda kullanmıyorsun ama işte soru cevap, gösterip yaptırma, sunuş, drama, hepsini kullanıyoruz. Hepsine değiniyorum aslında. Ben şöyle bir öğretmenlik yapmıyorum. Yani ben sadece konuyu anlatayım, siz dinleyin, öğrendiniz mi, bu yok. Ha buda çok etkili gerçekten. Düz anlatım yöntemi birçok öğretim yönteminden daha etkili. Ama sadece bunu kullanmıyorum. Dediğim gibi bunu planlamıyorum ama bir tarz oluşuyor zamanlar. Biraz daha çocukların kendilerinin bulmalarını istiyorum. Pat diye bilgiyi ortaya koymuyorum. Her bilgiyi hazır olarak ortaya koymuyorum ama bunu bir stratejiye ya da plana da dönüştürmüyorum (SÖ3).

Ben bi konuyu öğrettikten sonra, mutlaka o konuyu pekiştirmek için ek çalışmalar ve ödevler veriyorum. Sonrada ünite sonlarında ki bu da aşağı-yukarı ayda bir oluyor, ünite de neler öğrendiklerini ölçüyorum. Bunun için genelde farklı yayın evlerinin kitaplarındaki sorulardan ya da internetteki eğitim platformlarında olan içeriklerden yararlanıyorum. Çünkü buralarda çok daha fazla soru yer alıyor ve çeşitli sorular var. Genellikle testler ile ölçüyorum ama verdiğim ödevlerde her türden soru oluyor. Mesela bulmacalar, eşleştirme soruları oluyor, doğru yanlış soruları oluyor, hatta klasik sorular bile oluyor ki, bana göre en güzel sorularda klasik sorular. Çünkü daha detaylı bir şekilde görebiliyorum, çocukları neyi öğrenip neyi öğrenmediğini (SÖ4).

Ölçme yaparken genelde boşluk doldurma, doğru yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli sorular kullanıyorum. Bunları kendim hazırlamıyorum hazır sorular kullanıyorum. Ünite sonlarında mutlaka genel kapsamlı bir değerlendirme yapıyorum. Onun haricinde internetten indirdiğim kaynaklar ve etkinlikler var, bunları da yapıyorum bazen. Programı çok esnetmiyoruz olduğu gibi uyguluyorum ama yapamayacağımız etkinlik olduğunda konu üzerinden soru şeklinde tartışma şeklinde işleyip geçiyoruz. Uygulayamıyorsak örnek olay üzerinden yapıyoruz ama hiç kazanım azaltmadım (SÖ5).

Burada sunuş yoluyla öğretim zayıf ve basit kalır. Buluş ve araştırma çok daha önemli ve etkili. Yaparak yaşayarak öğrenme çok daha değerli. Mesela çimlenme deneyi yapıyor çocuklar. Bitkilerin canlı olduğunu istediğiniz kadar anlatın ama bitkiyi büyütmesi mesela çocuğun etkili oluyor. Ben bunları kullanıyorum. Ayrıca gezi ziyaret gözlem de önemli az olarak yapsam da bunla önemli (SÖ6).

Yani dışarıyla ilgili kavramları ya da uygulama gerektiren şeyleri öğretmekte zorlanıyorum ben. Buda tamamen imkânların eksikliğinden kaynaklanıyor dediğim gibi. Sınıfta olunca tabi sadece görsellerle, bulduğumuz materyallerle internetten falan yapmaya çalışıyoruz. Velilerden sıkıntılar oluyor ama idareden bir sıkıntımız olmuyor. Mesela bir şey almamız ya da bir şey yapmamız gerekiyor haliyle bunu da veliden istiyoruz ya da velilere söylüyoruz. Böyle olunca kimisi yapıyor kimisi yapmıyor ya da kiminin imkânı olmuyor. Bundan kaynaklı sıkıntılar yaşıyoruz velilerle işte. Velilerin bazı istediğimiz şeyleri gerçekleştirememeleri noktasındaki sıkıntılar. Öğrenciden kaynaklı sıkıntım yok aslında, bunlar adı üstünde çocuk işte. Tamam, bazıları öğrenmekte güçlük çekiyor, farklı şeyle oluyor ama sıkıntı yaratmıyor bunlar (SÖ7).

Ben en çok bu derste, tartışma yöntemiyle soru-cevap yöntemini kullanıyorum. Bu şekilde hem öğrencilerin kendi fikirlerini söylemelerini sağlıyorum hem de farklı fikirleri dinleyip düşünmelerini destekliyorum. Ama yeri geliyor gösterip yaptırma, drama, benzetim, örnek olay gibi yöntemleri de kullanıyorum. Düz anlatım tabi ki vazgeçilmezimiz ama bunu da görsellerle destekleyerek ya da farklı materyaller ya da malzemeler göstererek desteklemeye çalışıyorum (SÖ8).

Değerlendirme sürecinde sınıf içi katılımı esas alıyorum. Etkinliklere katılım, ödevleri yapma, verilen görevleri yerine getirmedeki sorumluluk tertip düzen bunların hepsine dikkat ediyorum ben. Sınıftaki dolabın düzenine bile dikkat ediyorum. Bunların yanında ünite sonlarında hazır kaynaklardaki testleri ya da alıştırmalar etkinlik sorularını da kullanıyorum. Ama bunları doğrudan değerlendirmeye dâhil edip karneye yansıtıyorum. Çünkü benim için karne notlarının bir önemi yok. Zaten 3'lü dereceleme, karne değerlendirmesini de yetersiz görüyorum zaten (SÖ9).

Ölçme ve değerlendirmeyi ünite sonlarında yapıyorum genelde. Genelde de kitaptaki ünite değerlendirme sorularını kullanıyorum. Bazen test kitaplarından ödevler ve etkinlikler veriyorum (SÖ10).

Programı uygularken hiçbir sıkıntı yaşamadım ve yaşamıyorum. Çok eğlenceli gerçekten. Bu sınıfım için böyle en azından. 3. Sınıf hazırbulunuşluk için ideal ve benim veli ve öğrenci profilim çok iyi (SÖ11).

Bence Hayat Bilgisine en uygun dram ve gösterip yaptırma. Ancak bu şekilde hayata uygulanabilmesi anlam kazanıyor kolay oluyor. Ben bunları kullanıyorum sertifikamda var yaratıcı drama ile ilgili ben bunu çok kullanırım. Örnek olay kullanım mesela sunuş zaten var kullanıyoruz mecbur. Buluş yolu da olabiliyor buna uygun ödevler ya da görevler veriyorum. Tartışma yöntemlerini hiç kullanmadım ama soru cevap kullanıyorum ayrıca (SÖ12).

Her hafta değerlendirme yapıyorum aslında genel olarak o konuyla ya da üniteyle ilgili ama ünite sonlarında değerlendirmede yapıyorum. Ölçmede sadece test kullanıyorum. Hem kitabın sonundaki hem de hazır kaynaklardan ya da kendimin hazırladığı testleri kullanıyorum. Bu soruların içinde açık uçluda oluyor ama daha az çoğu çoktan seçmeli. Değerlendirmeyi yaparken sadece bu testlere bağlı kalmıyorum, genel durumu daha önemli benim için çocukların. Çocuklara da söylüyorum, test üzerinde yaptıklarınız önemli değil, deneme de yaptıklarınız değil, sınıftaki tutumunuz önemli diyorum. Bunu öğrenmişsiniz ama sınıfta davranış yok, o zaman ben bir şey anlatamamışım diyorum, yani davranışları daha önemli benim için (SÖ13).

Ben birebir aynısını uygulamam programın. Kafamdan ne bir kazanım eklerim, ne bir konu eklerim ne de çıkarırım. Konu bazlı ya da içerik bazlı değişiklikler, daha doğrusu esneklikler yaptığım oluyor. Yani mesela bir konu oluyor 1 ders saatinde bitiriyorum, kolay oluyor bunlar, ama bazı konularda oluyor bir hafta boyunca işliyorum ve üzerinde duruyorum. Diğer yandan da yine örnek vereyim, bölgesel şartlara göre, ya da öğrencilerin genel durumuna göre konulardaki örnekleri değiştirdiğim de oluyor. Örnek olarak inciri, muz değil de şeker pancarını anlatıyorum mesela bitki yetiştirmede. Çünkü yörede bunlar var yani (SÖ14).

Çok zorluk çekmiyorum ama somutlaştırma konusunda ben bu dersi uygulamalı yapmayı seviyorum ve istiyorum ama bazı şeyler bana engel oluyor. Mesela gezi düzenlemek istiyorum ama onu yapamıyorum. Ya da yeterli materyalin olmayışından kaynaklanan sorunlar zorlaştırıcı etkiye sahip. İster istemez olmayan bir materyali yapmak, o da beni uğraştırıyor. Hemen elimin altında olsa, alıp gösteririm. Uygulamaya dökülebiliriz. Bunlar bize engel oluşturabiliyor. Öğrenciyi sürece aktif olarak katmak ta zorluyor aslında. Hem ders saatinin yetersizliği hem bu yoruyor beni diyebilirim (SÖ15).

Genelde ölçme ve değerlendirmeyi ünite sonlarında yapıyorum ben. Ama her hafta mutlaka farklı bir siteden tüm derslerle alakalı kısa mini denemeler de yapıyorum mutlaka. Genellikle çoktan seçmeli sorular kullanıyorum. Kitaptaki ünite değerlendirmelerde hemen hemen her soru türü var, boşluk doldurma var eşleştirme var ama benim çıkartıklarım genelde çoktan seçmeli sorular. Çocukların davranışlarını gözlemleyerek, arkadaşlarıyla olan ilişkisi ve davranışları, testleri bunların hepsini inceleyip değerlendiriyorum. Dışarıdaki durumlarını bilemiyoruz bir akran zorbalığında karşılaştığında ne yapar bilemiyoruz takip edemiyoruz ama okuldaki durumunu görüp değerlendiriyorum (SÖ16).

Genellikle düz anlatım yöntemini kullanıyorum ama bunu yaparken de materyal veya görsel kullanmayı önemsiyorum, yani buna gayret ediyorum. Bunun yanında konuya göre canlandırma yaptığımızda oluyor, tartışma çok yapıyoruz mesela ve yine soru cevap en çok kullandığımız yöntemlerden. Bunları tercih etmemizin sebebi ise şüphesiz imkânlar. Yani bu dersi keşke imkânımız olsa da doğada atölyede çarşıda sokakta ya da farklı yerlerde yaparak yaşayarak öğrensek ve işlesek ama gerçek durum böyle değil. Bizde bunları kullanmaya mecbur kalıyoruz (SÖ17).

Program üzerinde yaptığım tek değişiklik işte kitaptaki konu ve görselleri desteklemek. Mesela kitapta 6-7 tane yanlış hatırlamıyorsam trafik levhası verilmiş ama ben daha fazla trafik levhasını gösterip öğretiyorum. Ya da ne bileyim yön bulmada birkaç yöntem verilmiş kitapta ama ben daha fazla yöntemden bahsediyorum. Genellikle böyle değişiklik oluyor (SÖ18).

Yaşadığım zorluklara ilişkin olarak, pratiğe dönüştüremeden kaynaklı monotonluk oluyor ve bu beni bile sıkıyor bazen. Bu da imkânlarla alakalı. Hayat Bilgisi dersi adı üstünde veli sana yardımcı olması seninle paralel gitmesi gerekiyor. Veli sana yardımcı olmazsa olmuyor aksıyor dersler. Mesela sofrta hazırlıyoruz diye bir kazanım var. Burada cinsiyet ayrımı yok ama bazı velilerin erkek soframı hazırlar diye geldiğini duydum yani. Bunlar işimizi zorlaştırıyor öğrettiklerimiz boşta kalıyor (SÖ19).

Ünite sonlarında kazanımların ölçmesini yapıyorum. Testler kullanıyorum genelde hazır testler ama direk değil de güncelleyerek, öğrenci seviyesine uyarlayarak yapıyorum. Diğer sorulara da yer veriyorum boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme gibi her çeşit kullanıyorum (SÖ20).

Çevresel faktörlere göre uyarlamalar yapıyorum. Konuları güncelleyebiliyorum. Dünyadaki yaşanan durumları yansıtıyorum bunla ilgili güncellemeler eklemeler yapıyorum aslında. En çok uygulama ve ailelerin yetersiz bilgilerinden sıkıntılar yaşıyoruz. Öğrettiklerimiz hep okulda kalıyor bir dönüt gelmiyor (SÖ21).

Her konu sonunda mutlaka kesinlikle yaparım ölçmeyi. Kazanımı kavrayıp kavramadığını sorarım. Hem kitap üstünden hem de kendi arşivimde bulunan sorularla ölçerim. Genelde Morpa ve Okulistik programlarını kullanıyorum bunlar içinde. Ama mutlaka her türlü soruyu da sorarım. Eşleştirme, kısa cevap, doğru-yanlış, boşluk doldurma, test bunların hepsini kullanırım. Bunlar keşke ders kitaplarında da olsaydı. Ekstra birde ev ödevi veriyorum o günkü konu ile ilgili çıktılar veriyorum ve ertesi gün değerlendirip konu tekrarı da yapmış oluyoruz. Bazen zorluklar oluyor. Mesela kaynak ve materyal bulmakta zorlanıyorum. Kitaptaki konu beni bazen tatmin etmiyor bir yerden faydalanmam gerekiyor ama en basitinden bunu bulamıyorum. Mesela giysiler üzerindeki etiketler var ya oradaki sembolleri anlatacaktım dün örneğin, kitapta hiç anlatılmamış bahsedilmemiş ama konunun sonunda kitapta soru sormuş. Çocuk bana sordu bunu ama sembolleri bende bilemedim bazılarını nerde buldum sonrasında Google da. Konularda yetersiz kalıyor öğretmede. Bu simgelerin anlamlarının çoğunu bende bilemiyorum ama kitap bunu soruyorsa mutlaka konuyu da vermeli yani (SÖ22).

#### **4.3.4. Süreç Boyutuna Yönelik Gözlem Formuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt probleminin altında yer alan ‘‘Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın süreç boyutuna ilişkin programın sınıf içi uygulama süreci nasıldır?’’ sorusuna yönelik olarak, programın sınıf içi uygulama sürecine ilişkin veriler yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmış ve veriler analiz edilerek Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Sürece Yönelik Gözlem Verilerine İlişkin Sonuçlar

Gözlenen Öğretmen Davranışları	<i>f</i>	GYO 1				$\bar{X}$	GYO 2				$\bar{X}$	GYO 3				$\bar{X}$	GYO 4				$\bar{X}$	GENEL ORTALAMA
		Her Zaman Gözlendi	Sıklıkla Gözlendi	Nadiren Gözlendi	Hiç Gözlenmedi		Her Zaman Gözlendi	Sıklıkla Gözlendi	Nadiren Gözlendi	Hiç Gözlenmedi		Her Zaman Gözlendi	Sıklıkla Gözlendi	Nadiren Gözlendi	Hiç Gözlenmedi		Her Zaman Gözlendi	Sıklıkla Gözlendi	Nadiren Gözlendi	Hiç Gözlenmedi		
		(4)	(3)	(2)	(1)		(4)	(3)	(2)	(1)		(4)	(3)	(2)	(1)		(4)	(3)	(2)	(1)		
1.Öğrenciyi hedeften haberdar ederek onları derse hazır hale getirme.	<i>f</i>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	<b>2,70</b>
	%	20	80	0	0		0	80	20	0		0	40	60	0		0	40	60	0		
2.Öğrencilerin dikkatlerini çekerek onları derse motive etme.	<i>f</i>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	<b>2,95</b>
	%	20	80	0	0		40	60	0	0		0	40	60	0		0	80	20	0		
3.Önceki bilgileri ve bir önceki öğrenmeleri hatırlatma.	<i>f</i>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	1	3	1	0	<b>3,00</b>	1	3	1	0	<b>3,00</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	<b>2,95</b>
	%	40	60	0	0		20	60	20	0		20	60	20	0		0	40	60	0		
4.Bireysel farklılıkları dikkate alarak yazılı veya sözlü ipucu verme.	<i>f</i>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	0	3	2	0	<b>2,60</b>	0	1	4	0	<b>2,20</b>	0	1	2	2	<b>1,80</b>	<b>2,35</b>
	%	0	80	20	0		0	60	40	0		0	20	80	0		0	20	40	40		
5.Yanlıştır ve eksik öğrenmeleri anında düzeltme ve dönüt verme.	<i>f</i>	4	1	0	0	<b>3,80</b>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	<b>3,30</b>
	%	80	20	0	0		40	60	0	0		0	100	0	0		0	100	0	0		
6.Derste pekiştiriciler kullanma.	<i>f</i>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	1	1	3	0	<b>2,60</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	1	2	2	0	<b>2,80</b>	<b>2,80</b>
	%	40	60	0	0		20	20	60	0		0	40	60	0		20	40	40	0		
7.Öğrencinin ilgisini çekecek uyarıcılar (görsel, işitsel, nesne vb.) sunma.	<i>f</i>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	1	3	1	0	<b>3,00</b>	0	0	3	2	<b>1,60</b>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	<b>2,85</b>
	%	40	60	0	0		20	60	20	0		0	0	60	40		40	60	0	0		
8.Derste farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma.	<i>f</i>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	0	3	2	0	<b>2,60</b>	0	0	4	1	<b>1,80</b>	0	1	4	0	<b>2,20</b>	<b>2,40</b>
	%	0	100	0	0		0	60	40	0		0	0	80	20		0	20	80	0		

Tablo 4.30. (Devamı)

9.Ders sürecinde teknolojiden (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, yazılım, eba vs.) yararlanma.	<i>f</i>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	0	0	0	5	<b>1,00</b>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	<b>2,65</b>
	%	40	60	0	0		40	60	0	0		0	0	0	100		0	80	20	0		
10.Sınıf içi disiplini etkili bir şekilde sağlama.	<i>f</i>	4	1	0	0	<b>3,80</b>	5	0	0	0	<b>4,00</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	<b>3,45</b>
	%	80	20	0	0		100	0	0	0		0	100	0	0		0	100	0	0		
11.İletişimde ses, vurgu ve tonlamaya dikkat etme.	<i>f</i>	5	0	0	0	<b>4,00</b>	5	0	0	0	<b>4,00</b>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	<b>3,50</b>
	%	100	0	0	0		100	0	0	0		0	80	20	0		20	80	0	0		
12.Ders süresince beden dilini etkili bir şekilde kullanma.	<i>f</i>	3	2	0	0	<b>3,60</b>	4	1	0	0	<b>3,80</b>	0	0	5	0	<b>2,00</b>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	<b>3,15</b>
	%	60	40	0	0		80	20	0	0		0	0	100	0		20	80	0	0		
13.Dersin süresini etkin bir şekilde kullanma.	<i>f</i>	4	1	0	0	<b>3,80</b>	4	1	0	0	<b>3,80</b>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	3	2	0	0	<b>3,60</b>	<b>3,65</b>
	%	80	20	0	0		80	20	0	0		40	60	0	0		60	40	0	0		
14.Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yapma.	<i>f</i>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	1	2	2	0	<b>2,80</b>	0	0	2	3	<b>1,40</b>	0	0	3	2	<b>1,60</b>	<b>2,05</b>
	%	0	40	60	0		20	40	40	0		0	0	40	60		0	0	60	40		
15.Derste öğrenilenleri günlük yaşamla ilişkilendirme.	<i>f</i>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	0	3	2	0	<b>2,60</b>	<b>2,85</b>
	%	20	80	0	0		20	80	0	0		0	40	60	0		0	60	40	0		
16.Kazanım ve konuları değerlerle ilişkilendirme.	<i>f</i>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	0	3	2	0	<b>2,60</b>	0	1	2	2	<b>1,80</b>	0	0	3	2	<b>1,60</b>	<b>2,25</b>
	%	0	100	0	0		0	60	40	0		0	20	40	40		0	0	60	40		
17.Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlama.	<i>f</i>	4	1	0	0	<b>3,80</b>	2	2	1	0	<b>3,20</b>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	<b>3,20</b>
	%	80	20	0	0		40	40	20	0		0	80	20	0		0	100	0	0		
18.Öğrenilenleri programda öngörülen temel yaşam becerileri ile ilişkilendirme.	<i>f</i>	1	3	1	0	<b>3,00</b>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	0	1	3	1	<b>2,00</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	<b>2,55</b>
	%	20	60	20	0		0	80	20	0		0	20	60	20		0	40	60	0		
19.Kazanım ve konuya uygun eğitim-öğretim materyali kullanma.	<i>f</i>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	0	0	5	0	<b>2,00</b>	0	1	4	0	<b>2,20</b>	<b>2,60</b>
	%	20	80	0	0		0	100	0	0		0	0	100	0		0	20	80	0		
20.Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma.	<i>f</i>	5	0	0	0	<b>4,00</b>	4	1	0	0	<b>3,80</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	<b>3,40</b>
	%	100	0	0	0		80	20	0	0		0	100	0	0		0	80	20	0		

Tablo 4.30. (Devamı)

21.Program üzerinde esneklik, düzeltme ve değişiklik yapma.	<i>f</i>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	1	2	2	0	<b>2,80</b>	0	1	1	3	<b>1,60</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	<b>2,30</b>
	<i>%</i>	0	40	60	0		20	40	40	0		0	20	20	60		0	40	60	0		
22.Öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamak üzere rehberlik etme.	<i>f</i>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	0	1	4	0	<b>2,20</b>	0	1	4	0	<b>2,20</b>	<b>2,60</b>
	<i>%</i>	0	80	20	0		20	80	0	0		0	20	80	0		0	20	80	0		
23.Dersin sonunda kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını ölçme.	<i>f</i>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	<b>3,15</b>
	<i>%</i>	40	60	0	0		20	80	0	0		0	100	0	0		0	100	0	0		
24.Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine fırsat verme.	<i>f</i>	0	1	1	3	<b>1,60</b>	0	0	2	3	<b>1,40</b>	0	0	2	3	<b>1,40</b>	0	2	2	1	<b>2,20</b>	<b>1,65</b>
	<i>%</i>	0	20	20	60		0	0	40	60		0	0	40	60		0	40	40	20		
25.Kazanım ve konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma.	<i>f</i>	1	3	1	0	<b>3,00</b>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	0	3	2	0	<b>2,60</b>	0	4	1	0	<b>2,80</b>	<b>2,80</b>
	<i>%</i>	20	60	20	0		0	80	20	0		0	60	40	0		0	80	20	0		
26.Öğrencilerin işbirliği yapacağı etkinlik ve çalışmalara yer verme.	<i>f</i>	0	2	0	3	<b>1,80</b>	0	0	3	2	<b>1,60</b>	0	0	0	5	<b>1,00</b>	0	0	0	5	<b>1,00</b>	<b>1,35</b>
	<i>%</i>	0	40	0	60		0	0	60	40		0	0	0	100		0	0	0	100		
27.Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik çalışmalar yapma.	<i>f</i>	2	3	0	0	<b>3,40</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	0	5	0	0	<b>3,00</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	<b>2,80</b>
	<i>%</i>	40	60	0	0		0	40	60	0		0	100	0	0		0	40	60	0		
28.Öğrenilenlerin transferini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yaptırma/verme.	<i>f</i>	1	2	1	1	<b>2,60</b>	0	3	2	0	<b>2,60</b>	0	0	1	4	<b>1,20</b>	0	0	3	2	<b>1,60</b>	<b>2,00</b>
	<i>%</i>	20	40	20	20		0	60	40	0		0	0	20	80		0	0	60	40		
29.Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanabilmesine yönelik çalışmalar verme.	<i>f</i>	0	1	1	3	<b>1,60</b>	0	2	3	0	<b>2,40</b>	0	0	1	4	<b>1,20</b>	0	1	0	4	<b>1,40</b>	<b>1,65</b>
	<i>%</i>	0	20	20	60		0	40	60	0		0	0	20	80		0	20	0	80		
30.Bir sonraki ders hakkında bilgi verme, yapılması gereken hazırlıkları açıklama.	<i>f</i>	1	4	0	0	<b>3,20</b>	1	3	1	0	<b>3,00</b>	0	0	4	1	<b>1,80</b>	0	0	4	1	<b>1,80</b>	<b>2,45</b>
	<i>%</i>	20	80	0	0		20	60	20	0		0	0	80	20		0	0	80	20		
<b>Toplam</b>						<b>3,11</b>					<b>2,97</b>					<b>2,18</b>					<b>2,45</b>	<b>2,68*</b>

\*1,00-1,75=Hiç Gözlenmedi, 1,76-2,50=Nadiren Gözlendi, 2,51-3,25=Sıklıkla Gözlendi, 3,26-4,00=Her Zaman Gözlendi.

Tablo 4.30 incelendiğinde, öğretmenlerin Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı'nı uygularken sergiledikleri sınıf için davranış düzeylerinin 30 madde ile belirlendiği ve maddelerin genel ortalamasının ( $\bar{X}=2,68$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin gözlenen sınıf içi davranışlarının "Sıklıkla Gözlendi" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Gözlem formunun birinci maddesi olan "Öğrenciyi hedeften haberdar ederek onları derse hazır hale getirme." ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,70$ ) "Sıklıkla Gözlendi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun ikinci maddesi olan "Öğrencilerin dikkatlerini çekerek onları derse motive etme." ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,95$ ) "Sıklıkla Gözlendi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun üçüncü maddesi olan "Önceki bilgileri ve bir önceki öğrenmeleri hatırlatma." ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,95$ ) "Sıklıkla Gözlendi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun dördüncü maddesi olan "Bireysel farklılıkları dikkate alarak yazılı veya sözlü ipucu verme." ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,35$ ) "Nadiren Gözlendi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun beşinci maddesi olan "Yanlış ve eksik öğrenmeleri anında düzeltme ve dönüt verme." ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=3,30$ ) "Her Zaman Gözlendi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun altıncı maddesi olan "Derste pekiştiriciler kullanma." ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,80$ ) "Sıklıkla Gözlendi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yedinci maddesi olan "Öğrencinin ilgisini çekecek uyarıcılar (görsel, işitsel, nesne vb.) sunma." ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,85$ ) "Sıklıkla Gözlendi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun sekizinci maddesi olan "Derste farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma." ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,40$ ) "Nadiren Gözlendi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun dokuzuncu maddesi olan “Ders sürecinde teknolojiden (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, yazılım, eba vs.) yararlanma.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,65$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun onuncu maddesi olan “Sınıf içi disiplini etkili bir şekilde sağlama.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=3,45$ ) “Her Zaman Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun on birinci maddesi olan “İletişimde ses, vurgu ve tonlamaya dikkat etme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=3,50$ ) “Her Zaman Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun on ikinci maddesi olan “Ders süresince beden dilini etkili bir şekilde kullanma.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=3,15$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun on üçüncü maddesi olan “Dersin süresini etkin bir şekilde kullanma.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=3,65$ ) “Her Zaman Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun on dördüncü maddesi olan “Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yapma.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,05$ ) “Nadiren Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun on beşinci maddesi olan “Derste öğrenilenleri günlük yaşamla ilişkilendirme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,85$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun on altıncı maddesi olan “Kazanım ve konuları değerlerle ilişkilendirme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,25$ ) “Nadiren Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun on yedinci maddesi olan “Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlama.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=3,20$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun on sekizinci maddesi olan “Öğrenilenleri programda öngörülen temel yaşam becerileri ile ilişkilendirme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,55$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun on dokuzuncu maddesi olan “Kazanım ve konuya uygun eğitim-öğretim materyali kullanma.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,60$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirminci maddesi olan “Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=3,40$ ) “Her Zaman Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi birinci maddesi olan “Program üzerinde esneklik, düzeltme ve değişiklik yapma.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,30$ ) “Nadiren Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi ikinci maddesi olan “Öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamak üzere rehberlik etme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,60$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi üçüncü maddesi olan “Dersin sonunda kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını ölçme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=3,15$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi dördüncü maddesi olan “Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine fırsat verme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=1,65$ ) “Hiç Gözlenmedi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi beşinci maddesi olan “Kazanım ve konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,80$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi altıncı maddesi olan “Öğrencilerin işbirliği yapacağı etkinlik ve çalışmalara yer verme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=1,35$ ) “Hiç Gözlenmedi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi yedinci maddesi olan “Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik çalışmalar yapma.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,80$ ) “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi sekizinci maddesi olan “Öğrenilenlerin transferini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yaptırma/verme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,00$ ) “Nadiren Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi dokuzuncu maddesi olan “Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanabilmesine yönelik çalışmalar verme.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=1,65$ ) “Hiç Gözlenmedi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem formunun otuzuncu maddesi olan “Bir sonraki ders hakkında bilgi verme, yapılması gereken hazırlıkları açıklama.” ifadesine ilişkin ortalama puanın ( $\bar{X}=2,45$ ) “Nadiren Gözlendi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Gözlem yapılan okullarda, programın uygulanma sürecinde gözlemlenen öğretmen davranışlarına ilişkin ders gözlemlerinden birer örnek aşağıda verilmiştir:

Gözlem yapılan 1. okulda “Yaşadığım Yerdeki Tarihi Eserleri Tanırım” konusu işlenirken gözlemlenen derse ilişkin gözlem notları şu şekildedir:

- Gözlem formunda yer alan “Önceki bilgileri ve bir önceki öğrenmeleri hatırlatma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, öğrencilere Cumhuriyet ve demokrasi kavramlarının farkını sordu. Kısa süreli bir tartışma etkinliği ile Cumhuriyet ve demokrasiyi tekrarladı. Bu arada iki kavram arasındaki farkı ve benzerlikleri bulmaya ilişkin ipuçları verdi. Cumhuriyetin yönetim biçimi olduğu, demokrasinin ise Cumhuriyet sayesinde ortaya çıkmış seçimlerle ilişkili bir kavram olduğundan bahsetti.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenciyi hedeften haberdar ederek onları derse hazır hale getirme” maddesine yönelik olarak öğretmen, “Yaşadığımız yerde ya da yakın çevrede yer alan turistik yerler neresidir?”, “Yaşadığımız yerde ya da gittiğiniz başka şehirlerde hiç tarihi eser gördünüz mü?”, “Tarihi eser, turistik yer, doğal güzellik denilince ne anlıyorsunuz?” sorularını öğrencilere sordu. Öğrencilerden gelen cevapları ve öğrencilerin gezi hatırlarını dinledi. Bu derste bu kavram ve konuları öğreneceklerini açıkladı.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin dikkatlerini çekerek onları derse motive etme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, “İhlara vadisini gören var mı?”, “Peri bacalarını gezip gördünüz mü?”, “Sizce peri bacaları nasıl oluşmuş olabilir?” sorularıyla öğrencileri derse motive etti. Projeksiyon ve internet kullanarak peri bacalarının ve İhlara Vadisi’nin resimlerini gösterdi. Bu resimlerde neler gördüklerini söylemelerini istedi.
- Gözlem formunda yer alan “Bireysel farklılıkları dikkate alarak yazılı veya sözlü ipucu verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, öğrencilerine internette bir park

içinde yer alan bir şelale resmi gösterdi ve sonrasında doğal oluşmuş büyük bir şelale resmi gösterdi. Aradaki farkı ipuçları vererek buldurmaya çalıştı. Birinin insan eliyle yapıldığı, diğerinin ise doğal olarak oluştuğunu ipuçlarıyla buldurmaya çalıştı.

- Gözlem formunda yer alan “Yanlış ve eksik öğrenmeleri anında düzeltme ve dönüt verme.” maddesine yönelik olarak, öğretmen peri bacalarının da insanlar tarafından yapılmış olduğunu söyleyen öğrencilere karşı peri bacalarının oluşumunun doğal olduğuna ilişkin bir sunum yaptı ve görseller izletti.
- Gözlem formunda yer alan “Derste pekiştireçler kullanma.” maddesine yönelik olarak, öğretmenin pekiştireçleri genel olarak sözel ve sembolik. Aferin, bravo, çok güzel bir cevap, böyle düşünmeniz çok güzel, arkadaşınız çok doğru söyledi gibi ifadeleri sözel pekiştireçler olarak kullanıyor.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencinin ilgisini çekecek uyarıcılar (görsel, işitsel, nesne vb.) sunma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, kendi bilgisayarını kullanarak projeksiyon cihazından interneti de kullanarak videolar ve resimler gösterdi.
- Gözlem formunda yer alan “Derste farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, genel olarak görsellerle destekli sunuş yöntemi, tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olay gibi yöntemleri kullanıyor.
- Gözlem formunda yer alan “Ders sürecinde teknolojiden (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, yazılım, eba vs.) yararlanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen Okulistik programını, kısmen EBA’yı, interneti ve projeksiyonu kullandı.
- Gözlem formunda yer alan “Sınıf içi disiplini etkili bir şekilde sağlama.” maddesine yönelik olarak öğretmen, sınıfta bir ses ya da gevşeme olduğunda hemen sınıf içi kuralları hatırlatıyor. Öğrencileri anında uyarıyor.
- Gözlem formunda yer alan “İletişimde ses, vurgu ve tonlamaya dikkat etme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, öğrencilerle konuşurken ve dersi anlatırken önemli konuları ve kavramları yüksek sesle tekrarlıyor, öğrencilere söz hakkı verdiğinde sonuna kadar dinliyor, sesini etkili bir şekilde kullanıyor.
- Gözlem formunda yer alan “Ders süresince beden dilini etkili bir şekilde kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, sınıfta jest ve mimikleriyle iletişimi kuvvetlendiriyor. Ancak genel olarak tahtanın önünde geziniyor ve ara sırada kürsüde oturarak dersi anlatmayı tercih ediyor.

- Gözlem formunda yer alan “Dersin süresini etkin bir şekilde kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, birinci dersin süresini çok iyi kullandı. İkinci derste biraz fazla soru-cevap yapıldığından teneffüs zili çaldıktan birkaç dakika sonra dersti tamamlayabildi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yapma.” maddesine yönelik olarak öğretmen sadece tartışma yaptırdı ve öğrencilere araştırmaları için tarihi, turistik ve doğal yerlerle ilgili ödevler verdi. Çok farklı zekâ alanlarına yönelemedi. Sınırlı kaldı.
- Gözlem formunda yer alan “Derste öğrenilenleri günlük yaşamla ilişkilendirme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, yaşanılan çevreden çok fazla örnekler verdi. Öğrencilerin gezip gördükleri yerleri sordu, gezdikleri yerlerin isimlerini, gördükleri yerlerdeki eserleri günlük yaşam ve öğrenci hatıralarıyla destekledi.
- Gözlem formunda yer alan “Kazanım ve konuları değerlerle ilişkilendirme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, vatanseverlik değeri üzerinde çok durdu. Ülkemizi sevme ile ilişkili olarak doğal güzellikler açısından ülkemizin dünyada ilk sıralarda olduğunu söyledi. Benzer örneklerle bu değeri vermeye çalıştı.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlama.” maddesine yönelik olarak öğretmen, parmak kaldıran öğrencileri derse kattığı gibi, çekingen kalan, cevap vermede tereddüt eden öğrencileri bile sürekli derse aktif olarak katmaya gayret gösteriyor. Onları cesaretlendiriyor ve konuşmalarını, fikirlerini söylemelerini istiyor.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenleri programda öngörülen temel yaşam becerileri ile ilişkilendirme.” maddesine yönelik olarak öğretmenin öğrencilere verdiği çevremizdeki doğal, turistik ve doğal yerler ile ilgili verdiği araştırma ödevi araştırma becerisini geliştirmeye; bu yerleri inceleme ve tespit etme ise gözlem becerisini geliştirmeye yöneliktir.
- Gözlem formunda yer alan “Kazanım ve konuya uygun eğitim-öğretim materyali kullanma.” maddesine yönelik olarak, konu çok fazla materyal ile işlemeye uygun olmadığından öğretmen mümkün olduğunca görsellerden yararlandı ve videolar izletti.
- Gözlem formunda yer alan “Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, öğrencilerin tümüne söz hakkı vermeye çalışıyor. Fikirleri dinliyor ve dinlenmesini sağlıyor.

- Gözlem formunda yer alan ‘‘Program üzerinde esneklik, düzeltme ve değişiklik yapma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, programı genel olarak birebir uyguladı. Sadece konular üzerinde çevre şartlarına göre ayrıntılandırma ve değişiklik yaptı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamak üzere rehberlik etme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen kitaptaki konuyu öğrencilere paragraf şeklinde ayrı ayrı okutturdu. Bilinmeyen kelimelerin altını çizdirdi ve derste sözlükten buldurarak yazdırdı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Dersin sonunda kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını ölçme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, ders kitabının sonunda yer alan etkinlikleri sınıfta yaptırdı ve kontrol etti. Yanlışlar varsa düzeltti.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine fırsat verme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, değerlendirmeyi sadece kendisi yaptı. Öğrencinin kendini ya da arkadaşını değerlendirmesine fırsat ve imkân vermedi.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Kazanım ve konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, konunun sadece teorik düzeyde pekişmesini sağlayacak, farklı bir kaynaktan konuyla ilgili bir test ve ders kitabından etkinlikler yaptırdı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrencilerin işbirliği yapacağı etkinlik ve çalışmalara yer verme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, bireysel çalışmaya yönelik bir araştırma ödevi verip hazırlanmasını istedi. İşbirliğine ilişkin bir çalışma vermedi.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik çalışmalar yapma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, ev ödevi olarak verdiği araştırma ödevinin performans ödevi şeklinde görsellerle destekleyerek hazırlanmasını istedi. Farklı kaynaklardan, ev ödevi olarak çoktan seçmeli test ve bir de çalışma yaprağı verdi. Çalışma yaprağında genellikle yoruma ilişkin klasik sorular yer alıyordu.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrenilenlerin transferini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yaptırma/verme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, öğrenilenleri transfer edip kullanacakları bir çalışma ya da etkinlik vermedi ve yaptırmadı.

- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanabilmesine yönelik çalışmalar verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, aslında konu buna çok uygun olmadığından ve gezi-gözlem gibi bir etkinlik yaptıramadığından bu maddeye yönelik bir uygulama yapmadı.
- Gözlem formunda yer alan “Bir sonraki ders hakkında bilgi verme, yapılması gereken hazırlıkları açıklama.” maddesine yönelik olarak öğretmen, gelecek haftaki derste konuya devam edileceğini, yapılan ödevlerin her öğrenci tarafından sunulacağını, ödevleri nasıl yapacakları ve nelere dikkat edeceklerini tek tek açıkladı.

Gözlem yapılan 2. okulda “Yönetim Birimlerini Tanırım” konusu işlenirken gözlemlenen derse ilişkin gözlem notları şu şekildedir:

- Gözlem formunda yer alan “Önceki bilgileri ve bir önceki öğrenmeleri hatırlatma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, bu konuyla ilgili 2. sınıfta öğrenilenlerden neleri hatırladıklarını sordu. “Kaymakam, vali, mahalle ve köy muhtarı kimlere denir?” ve “Bu kişilerin görevleri nelerdir?” sorularını sordu. Sorulara ilişkin cevapları dinledi ve önceki öğrenmeleri ders başında hatırlattı. Konuyu anlattıkça bazı kavram ve öğrenmeleri ise önceki yıllarda öğrenilenlerle ilişkilendirdi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenciyi hedeften haberdar ederek onları derse hazır hale getirme” maddesine yönelik olarak öğretmen, “Yaşadığımız yeri kim yönetiyor?” sorusunu sınıfa yöneltti ve öğrencilerden cevapları aldı. Küçük bir tartışma yaptırdı. Bazı öğrenciler belediye başkanının yönettiğini söyledi, bazıları ise kaymakamın yönettiğini söyledi. Bu derste kimin yönettiğini daha iyi anlayacaklarını açıkladı.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin dikkatlerini çekerek onları derse motive etme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, belediye başkanının ismini ve kaymakamın ismini söyleyerek bu kişileri daha önceden duyup duymadıklarını sordu. Gelen cevapları değerlendirdi ve bu kişilerin görevlerinden bahsetti.
- Gözlem formunda yer alan “Bireysel farklılıkları dikkate alarak yazılı veya sözlü ipucu verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, “Hükümet konağı nedir?”, “Daha önce gittiniz mi?”, “Buralardaki yöneticiler kimlerdir?” sorularına ilişkin, belediye başkanlığı binası ile çarşı merkezinde bulunan hükümet konağının konum ve yapısı ile alakalı farkları belirlemeye yönelik ipuçları paylaştı.

- Gözlem formunda yer alan “Yanlış ve eksik öğrenmeleri anında düzeltme ve dönüt verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, öğrencilerin verdiği her cevabı anında düzeltmeye gayret etti. Önce doğru cevap için ipuçlarıyla tekrar düşünme şansı verdi, cevap yine yanlış ise düzeltti.
- Gözlem formunda yer alan “Derste pekiştireçler kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, derste pekiştireçleri çok az kullanıyor. Kullandığı pekiştireçler ise genellikle sözel ve sembolik. Aferin, tebrik ederim gibi cümleler.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencinin ilgisini çekecek uyarıcılar (görsel, işitsel, nesne vb.) sunma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, konunun materyal ile işlemeye çok uygun olmamasından dolayı genellikle akıllı tahta üzerinden resimler gösterdi. Bu resimlerde sınırlı sayıda idi.
- Gözlem formunda yer alan “Derste farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, sunuş stratejisi ağırlıklı anlatım yöntemini tercih etti. Kısmen soru-cevap kullandı bu derste.
- Gözlem formunda yer alan “Ders sürecinde teknolojiden (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, yazılım, eba vs.) yararlanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, akıllı tahtayı kullanarak EBA üzerinden konu anlatımları ve içerikleri paylaştı. İl, ilçe, köy resimlerini ve yöneticilerin (vali, kaymakam, belediye başkanı) resimlerini gösterdi.
- Gözlem formunda yer alan “Sınıf içi disiplini etkili bir şekilde sağlama.” maddesine yönelik olarak öğretmen sınıfa oldukça hâkimdi. Öğrencilerden ufak bir ses gelse dahi anında uyarıyor. Öğrencilerin gevşemesine fırsat vermiyor.
- Gözlem formunda yer alan “İletişimde ses, vurgu ve tonlamaya dikkat etme.” maddesine yönelik olarak öğretmen öğrencileri dinliyor. Anlattıklarının ve söylediklerinin dinlenmesi içinde sesini çok iyi bir şekilde kullanmaya gayret gösteriyor.
- Gözlem formunda yer alan “Ders süresince beden dilini etkili bir şekilde kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen sınıf içinde oldukça aktif ve sınıfın her yerini geziyor. Anlatım yaparken de jest ve mimiklerini kullanıyor. Sınıf yönetiminde de beden dilini kullanmayı ihmal etmiyor.
- Gözlem formunda yer alan “Dersin süresini etkin bir şekilde kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, ders sürecinde dersi ayrıntılı ve programın öngördüğü şekilde işleyip bitirebildi. Üstelik farklı örnekler ve ayrıntılara da girdi.

- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yapma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, standart etkinlikler üzerinden gidiyor. Kitaptaki ya da ek kaynaktaki etkinlikleri kullandı. Farklı bir uygulama yaptırmadı. Ancak buralardaki etkinliklerin yöneldiği zekâ alanlarıyla sınırlı olarak uygulama yaptı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Derste öğrenilenleri günlük yaşamla ilişkilendirme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, yakından uzağa yaşanan çevredeki yöneticileri açıkladı ve konuyu bunlarla ilişkilendirdi. Mahalleden başlayarak muhtarı, daha sonra ilçe ve il düzeyinde kaymakam ve validen örneklerle günlük yaşamla ilişkilendirme yaptı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Kazanım ve konuları değerlerle ilişkilendirme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, konu çok fazla değerle ilişkili olmadığından basit düzeyde vatanseverlik değerini örtük olarak vurguladı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlama.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, kendisi çok fazla aktif olsa da, sordukları sorularla öğrencileri sürekli derse katmaya özen gösteriyor. Tüm öğrencilerin konuşması için gayret gösteriyor.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrenilenleri programda öngörülen temel yaşam becerileri ile ilişkilendirme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, konu çok uygun olmadığından, kısmen milli ve kültürel değerleri tanıma becerisine yönelik vurgulamalar yaptı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Kazanım ve konuya uygun eğitim-öğretim materyali kullanma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, genellikle akıllı tahta ve EBA sistemini kullandı. Konu zaten farklı materyal kullanmaya da çok uygun görünmüyor.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, genellikle her öğrenciye söz hakkı vermeye ve onları dinlemeye gayret gösterse de özellikle istekli öğrenciler üzerine yoğunlaşıyor. Ama genel olarak herkesi dinliyor.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Program üzerinde esneklik, düzeltme ve değişiklik yapma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen programa bire bir uyararak ilerliyor. Kısmen çevreden verdiği örneklerle uyarlamalar yapıyor.

- Gözlem formunda yer alan “Öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamak üzere rehberlik etme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, okulu okul müdürünün yönettiğinden yola çıkarak, yaşadığımız ilçenin ve mahallenin de birileri tarafından yönetildiği üzerinden onlara rehberlik etti.
- Gözlem formunda yer alan “Dersin sonunda kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını ölçme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, kitaptaki etkinlik kısmını yaptırdı ve eksik öğrenmeleri kontrol etti. Ayrıca bir sayfalık bir test getirdi ve onu çözmelerini istedi. Kazanım ile ilişkili olan bu testi de ayrıca okuyup değerlendirdi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine fırsat verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, sadece değerlendirmeyi kendisi yaptı.
- Gözlem formunda yer alan “Kazanım ve konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, bilgiyi teorik olarak verdiği için, buna yönelik olarak da hem ders kitabından, hem hazır kaynaklardan, hem de kendi internet üzerinden aldığı testle uygulamalar yaptı.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin işbirliği yapacağı etkinlik ve çalışmalara yer verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, araştırma etkinliği verdi ama bireysel ağırlıklı bir çalışma idi. “Ödevi yaparken arkadaşınızdan, komşularınız ya da ailenizden yardım alabilirsiniz.” dedi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik çalışmalar yapma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, farklı kaynaklardan yapmaları için etkinlik ve test ödevleri verdi. Konuyu yazma ödevi verdi ve ayrıca yaşanan yerdeki yöneticileri öğrenmeleri için araştırma ödevi verdi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenlerin transferini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yaptırma/verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen araştırma ödevi verdi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanabilmesine yönelik çalışmalar verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, sadece araştırma ödevi verdi. Öğrenilenlerin uygulanabilmesinin sadece ödev düzeyinde kaldığı görüldü.
- Gözlem formunda yer alan “Bir sonraki ders hakkında bilgi verme, yapılması gereken hazırlıkları açıklama.” maddesine yönelik olarak öğretmen, ülkemizi kimin

yönettiğini ve Cumhuriyet kavramının ne olduğunu sordu. Kısa bir beyin fırtınasından sonra bir sonraki konunun bu olduğu açıkladı ve hazırlıklı gelmelerini istedi.

Gözlem yapılan 3. okulda ‘‘Oyun Araçlarını Güvenli Şekilde Kullanırım’’ konusu işlenirken gözlemlenen derse ilişkin gözlem notları şu şekildedir:

- Gözlem formunda yer alan ‘‘Önceki bilgileri ve bir önceki öğrenmeleri hatırlatma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, yaşam güvenliği için neler yapılacağı konusunu hatırlattı. Acil durumlarda neler yapılabileceği, yanlış ve doğru olan davranışların neler olduğuna değindi ve öğrencilerin bu konuyla ilgili görüş ve düşüncelerini aldı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrenciyi hedeften haberdar ederek onları derse hazır hale getirme’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, ‘‘Çevrenizde hangi oyun araç ve gereçlerini görüyorsunuz ve kullanıyorsunuz?’’, ‘‘Oyun araçlarını kötü kullanan kişilere karşı nasıl davranırsınız?’’ sorularını sordu. Öğrencilerin kendi yaşadıkları olaylara örnekler vermelerini istedi.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrencilerin dikkatlerini çekerek onları derse motive etme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, ders kitabındaki görselleri gösterdi ve oyun araçlarının adını sordu. Bu resimler üzerinden bir tartışma konusu açtı ve görsellerdeki yanlış davranışları ve olması gereken davranışları sordu ve dönütler aldı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Bireysel farklılıkları dikkate alarak yazılı veya sözlü ipucu verme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, sorduğu sorular ile ilgili çok fazla ipucu vermedi. Genellikle kitaba uygun gitti ve kitaptaki ipuçları yada görselleri kullandı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Yanlış ve eksik öğrenmeleri anında düzeltme ve dönüt verme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, öğrencilerin verdikleri cevapları anında değerlendirdi. Düzeltme ve dönüt için ayrıca tüm sınıfın fikrini de sorarak anında düzeltme yaptı. Ancak düşünmelerine çok fazla imkân tanımadı, süreyi kısıtlı tuttu.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Derste pekiştireçler kullanma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen her soruda, her cevapta ve her öğrenciye mutlaka sözel pekiştireçler kullandı. Aferin, tebrikler, çok güzel bir cevap şeklinde pekiştireçler ile öğrenciyi motive etmeye çalıştı. Ama sınıf sözel pekiştireçe çok alışmış gibi görünüyor.

- Gözlem formunda yer alan “Öğrencinin ilgisini çekecek uyarıcılar (görsel, işitsel, nesne vb.) sunma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, herhangi bir teknolojik araç kullanmadı. Sadece ders kitabında yer alan görselleri kullandı. Bu maddeye yönelik uygulama ders kitabıyla sınırlı kaldı.
- Gözlem formunda yer alan “Derste farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, genellikle anlatım yöntemini kullandı. Bunun yanında kısmen de soru-cevap yöntemini tercih etti. Ders boyunca farklı bir yöntem kullanmadı.
- Gözlem formunda yer alan “Ders sürecinde teknolojiden (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, yazılım, eba vs.) yararlanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, ders sürecinde ders kitabı hariç hiçbir materyal kullanmadı.
- Gözlem formunda yer alan “Sınıf içi disiplini etkili bir şekilde sağlama.” maddesine yönelik olarak öğretmen, sınıfa oldukça hâkim ve öğrencilerle iletişimi iyi ama öğrencilerde aşırı bir sıkılma hali var.
- Gözlem formunda yer alan “İletişimde ses, vurgu ve tonlamaya dikkat etme.” maddesine yönelik olarak öğretmenin iletişimi kuvvetli, sesi kullanması başarılı ama tonlama zayıf. Tek düze bir anlatım hâkim.
- Gözlem formunda yer alan “Ders süresince beden dilini etkili bir şekilde kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen beden dilini çok iyi kullanamadı. Genellikle kürsünün önünde ayakta ya da oturarak dersi anlattı.
- Gözlem formunda yer alan “Dersin süresini etkin bir şekilde kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, dersin süresini etkili bir şekilde kullanmakla birlikte ikinci derste verdiği etkinlikleri tamamlayamadı. Ev ödevi verdi ve sonraki ders devam edeceğini söyledi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yapma.” maddesine yönelik olarak, öğretmenin aktif olduğu ve konuyu genellikle düz anlatım yöntemi ile işlediği bir ortam hâkim. Kullandığı ölçme araçlarında yer alan sorular dışında farklı zekâ alanlarına yönelik bir uygulama olmadı.
- Gözlem formunda yer alan “Derste öğrenilenleri günlük yaşamla ilişkilendirme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, öğrencilerin başından geçen olayları sorarak çocukların oyun oynarken nasıl davrandıklarını dinleyerek bunlar üzerinden anlatımı

destekledi. Günlük yaşamla konuyu ilişkilendirmeye gayret etti ve örnekler üzerinden gitti.

- Gözlem formunda yer alan “Kazanım ve konuları değerlerle ilişkilendirme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, konu çok uygun olmadığından sadece sorumluluk değeri üzerine yoğunlaştı.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlama.” maddesine yönelik olarak öğretmen, soru-cevaplar ve öğrencilerin verdiği örnekler üzerinden öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlamaya çalıştı. Tüm çocuklara aslında söz hakkı vermeye çalıştı ama parmak kaldıran çocuklara daha fazla yöneldi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenleri programda öngörülen temel yaşam becerileri ile ilişkilendirme.” maddesine yönelik olarak öğretmen konuyu kendini koruma, öz yönetim, sağlığı koruma becerileri ile ilişkilendirmeye çalışıyor. Doğrudan olmasa da bu becerilere değindi.
- Gözlem formunda yer alan “Kazanım ve konuya uygun eğitim-öğretim materyali kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmenin kullandığı materyal ders kitabı ile sınırlı ama ders kitabından da olduğu kadarıyla faydalanmaya çalışıyor. Ancak projeksiyon ve internet olmasına rağmen kullanmayı tercih etmedi.
- Gözlem formunda yer alan “Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, hem kendisinin hem de sınıftaki herkesin birbirini dinlemesini, söz hakkı vermesini önemsiyor. Buna yönelik olarak sınıf içinde demokratik bir hava var denilebilir.
- Gözlem formunda yer alan “Program üzerinde esneklik, düzeltme ve değişiklik yapma.” maddesine yönelik olarak öğretmen program ve ders kitabında olanı olduğu şekliyle uyguladı ve yaptırdı. Harici çok fazla bir şey yapmadı.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamak üzere rehberlik etme.” maddesine yönelik olarak öğretmen öğrencilere kitaptaki örnekler ve öğrencilerin yaşadıkları üzerinden, bir de verdiği etkinlik sayfalarındaki çalışmalar üzerinden kısıtlı bir şekilde rehberlik etmeye çalışıyor.
- Gözlem formunda yer alan “Dersin sonunda kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını ölçme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, dersin sonunda kitaptaki etkinlik ve çalışmaları yaptırdı. Ayrıca daha önce hazır kaynaklardan edindiği fotokopileri dağıttı. Fotokopilerde doğru-yanlış, eşleştirme, klasik sorular vb. farklı soru tipleri yer alıyor. Ayrıca tüm sınıfla birlikte ünite sonu değerlendirme sorularını çözdü.

- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine fırsat verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, değerlendirmeyi sadece ölçme araçlarıyla sınırlı olarak kendisi yaptı.
- Gözlem formunda yer alan “Kazanım ve konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, kitaptaki çalışmalar ile birlikte kendi dağıttığı fotokopiyi kullandı.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin işbirliği yapacağı etkinlik ve çalışmalara yer verme.” maddesine yönelik olarak öğretmenin verdiği ev ödevleri bireysel çalışmalar yapmaya uygundu. İşbirliği yapmaya yönelik bir uygulama olmadı.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik çalışmalar yapma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, öğrencilere evde yapmaları için 2 sayfa fotokopi verdi ve ders kitabında yer alan konunun deftere yazılması ödevini verdi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenlerin transferini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yaptırma/verme.” maddesine yönelik olarak hiçbir uygulama ya da faaliyet yaptırmadı.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanabilmesine yönelik çalışmalar verme.” maddesine yönelik olarak öğretmenin verdiği çalışmalar sadece teorik olarak öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik.
- Gözlem formunda yer alan “Bir sonraki ders hakkında bilgi verme, yapılması gereken hazırlıkları açıklama.” maddesine yönelik olarak öğretmen, bir sonraki derste ne işleneceğini söylemedi. Sadece kalan testteki soruları tamamlamalarını ve ödevlerini yapmalarını hatırlattı.

Gözlem yapılan 4. okulda “Geri Dönüşüme Katkı Sağlarım” konusu işlenirken gözlemlenen derse ilişkin gözlem notları şu şekildedir:

- Gözlem formunda yer alan “Önceki bilgileri ve bir önceki öğrenmeleri hatırlatma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, önceki öğrenmelere ilişkin çok fazla ayrıntı ya da tanımlamaya girmedi. Sadece yüzeysel olarak atıklardan bahsetti.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrenciyi hedeften haberdar ederek onları derse hazır hale getirme” maddesine yönelik olarak öğretmen, “Geri dönüşüm nedir?” sorusunu öğrencilere yöneltti. “Geri dönüşüm uygulamasına günlük hayattan örnek verir misiniz?” sorusunu sordu ve bu konuda başka bir şey yapmadı.

- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin dikkatlerini çekerek onları derse motive etme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, “Okulumuzun giriş kapısının yanındaki renkli çöp kutularının renkleri neden farklı?”, “Bu kutular ne işe yarıyor olabilir?” diye sordu. Daha sonra, “Bazen köyde hurdacılar geziyor. Bu kişilerin bu işi yapma nedenleri ve yaptıkları işler nelerdir?” sorularını sorarak öğrencileri derse motive etmeye çalıştı.
- Gözlem formunda yer alan “Bireysel farklılıkları dikkate alarak yazılı veya sözlü ipucu verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, ipuçlarını verirken kitaptaki konulara ilişkin ayrıntıları verdirmeye çalıştı. İpuçları bununla sınırlı ve yüzeysel kaldı.
- Gözlem formunda yer alan “Yanlış ve eksik öğrenmeleri anında düzeltme ve dönüt verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen konuyu işlerken olsun, sorular sorarken olsun ya da alıştırma ve ölçme etkinliklerinde olsun yanlışları anında düzeltmeye gayret gösteriyor. Doğrusunu hemen açıklıyor ve hatta örnekler de veriyor.
- Gözlem formunda yer alan “Derste pekiştireçler kullanma.” maddesine yönelik olarak sınıfta sözlü pekiştireçler ağırlıklı bir uygulama var. Öğrencileri takdir ettiğine yönelik sözlü ve sembolik pekiştireçler kullanıyor. Ayrıca bir sınıf tablosu var ve öğrencilerin günlük performansına göre yıldız koyuyor. 10 yıldızı alana kalem, defter gibi bir hediye verdiğini söyledi.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencinin ilgisini çekecek uyarıcılar (görsel, işitsel, nesne vb.) sunma.” maddesine yönelik olarak öğretmen derste çöp kutularını kullandı. Ayrıca sınıfta büyük ekranlı bir bilgisayar ile dersi eğlenceli hale getirmeye gayret ediyor. Okulistik programını çok kullanıyor. Buradan animasyonlar ve etkinlikler izletti.
- Gözlem formunda yer alan “Derste farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, birleştirilmiş sınıf olduğu için 3. sınıftaki 5 öğrenciye de konuyu bir kere okutturdu. Genellikle soru-cevap ve anlatım yöntemini tercih ediyor.
- Gözlem formunda yer alan “Ders sürecinde teknolojiden (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, yazılım, eba vs.) yararlanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen bilgisayar ve internet olanakları çerçevesinde EBA ve okulistik programı üzerinden dersi uyguluyor.

- Gözlem formunda yer alan ‘‘Sınıf içi disiplini etkili bir şekilde sağlama.’’ maddesine yönelik olarak ğretmen, birleştirilmiş sınıf olduğu için öğrencileri ve farklı sınıfları kontrol etmekte ve farklı şekillerde sınıf seviyelerine göre dersi işlemekte zorlansa da öğrencileri kontrol edebiliyor. Yine de alt sınıftaki bazı öğrenciler sınıf içinde geziniyor.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘İletilimde ses, vurgu ve tonlamaya dikkat etme.’’ maddesine yönelik olarak ğretmen sesini çok iyi kullanıyor. Vurgu ve tonlamaya da dikkat ediyor. Ancak sınıfın farklı seviyelerden oluşması ve birleştirilmiş sınıf olmasından dolayı iletişimde kopukluklar olabiliyor. Bazı ğrencileri duymazdan gelmek zorunda kalıyor.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Ders süresince beden dilini etkili bir şekilde kullanma.’’ maddesine yönelik olarak ğretmen, genellikle ayakta dersi anlattı ve süreci bu şekilde yönetti. Beden dilini, jest ve mimiklerle kullanıyor.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Dersin süresini etkin bir şekilde kullanma.’’ maddesine yönelik olarak ğretmen, birleştirilmiş sınıf olmasına rağmen işleyeceği konuyu n görülen sürede tamamlayabildi.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘ğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yapma.’’ maddesine yönelik olarak ğretmen, ders kitabındaki ve kendi çıkarttığı kaynaklarla sınırlı etkinlikler yaptı. Ancak bir tane de olsa geri dönüşümle ilgili ocuk şarkısı dinletti.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Derste ğrenilenleri günlük yaşamla ilişkilendirme.’’ maddesine yönelik olarak ğretmen, evlerimizdeki metal atıkların hangi amaca yönelik olarak biriktirildiğini, bunların geri dönüşüme verilerek para kazanılabildiğini ve ekonomiye katkı sağlandığını açıkladı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Kazanım ve konuları değerlerle ilişkilendirme.’’ maddesine yönelik olarak ğretmen, konu sınırlandırsa da sorumluluk değeri üzerine yoğunlaştı. Bunu rtk olarak örnekler ve günlük yaşam üzerinden vermeye çalıştı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘ğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlama.’’ maddesine yönelik olarak ğretmen her öğrenciye ders kitabını okutarak ve kitaptaki etkinlikleri tek tek yaptırıp geri dönüt alarak öğrencileri derse katmaya gayret ediyor.

- Gözlem formunda yer alan “Öğrenilenleri programda öngörülen temel yaşam becerileri ile ilişkilendirme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, doğayı koruma becerisi üzerine yoğunlaştı. Geri dönüşümün doğaya olan katkılarını vurguladı.
- Gözlem formunda yer alan “Kazanım ve konuya uygun eğitim-öğretim materyali kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmenin internet ortamındaki medya içerikleri ve ders kitabı ile sınırlı bir materyal kullanımı var.
- Gözlem formunda yer alan “Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma.” maddesine yönelik olarak öğretmen sınıftaki her öğrenciyi dinliyor ve herkesin konuşup fikirlerini açıklamasına olanak tanıyor. Bu durum sadece bazen, sınıf kalabalıklığından dolayı etkilenebiliyor.
- Gözlem formunda yer alan “Program üzerinde esneklik, düzeltme ve değişiklik yapma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, programı olduğu gibi işledi. Sadece verdiği örnekler üzerinden çevreye uygun uyarlamalar yaptı. Ancak programın ön gördüğü konunun ilerisinde seyrediyor. Hızlı gittiklerini kendi de belirtti.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamak üzere rehberlik etme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, okulda geçen yıl 200 kg. atık kâğıt çıktığını, bunu satıp okula gelir elde ettiklerini ve ayrıca bu şekilde birkaç ağacında kesilmekten kurtarıldığını açıkladı. Geri dönüşümün yapılaş aşamalarını video izleterek konuyla ilişkilendirdi. Metallerin de nasıl işlendiğini bu örnek üzerinden öğrencilere açıklamaya çalıştı.
- Gözlem formunda yer alan “Dersin sonunda kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını ölçme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, kitaptaki etkinlik ve çalışmalarını yaptırıp her öğrencinin yaptıklarını kontrol etti. Ayrıca 20 soruluk bir test çıkardı. Sınıfa 20 dakika süre verdi ve test bittikten sonra kâğıtları çaprazlayıp, her öğrencinin farklı bir arkadaşının kâğıtlarını okumasını istedi. Doğru cevapları kendi verdi ama her öğrenciye 4 soruyu çözdürdü.
- Gözlem formunda yer alan “Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine fırsat verme.” maddesine yönelik olarak öğretmen, verdiği 20 soruluk testi farklı öğrencilere verdiği talimat ve dönütlere uygun olarak okutturdu. Daha sonra her öğrenci kâğıtları tekrar sahiplerine verdiler. Hem öğrencilerin kendilerini hem de arkadaşların birbirlerini değerlendirmesine imkân tanıdı.
- Gözlem formunda yer alan “Kazanım ve konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma.” maddesine yönelik olarak öğretmen, konu bunu

kısmen sınırlıyor olsa da teorik olarak öğrenmeyi kontrol etmeye yönelik farklı soru tiplerini ve etkinlik yapraklarını kullandı.

- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrencilerin işbirliği yapacağı etkinlik ve çalışmalara yer verme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen buna yönelik bir çalışma yapmadı. Çalışmalar bireysel yapılacak nitelikte idi.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik çalışmalar yapma.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, farklı soru tiplerinin yer aldığı etkinlik sayfaları verdi. Ayrıca evdeki atık yağların değerlendirilmesine ilişkin araştırma ve hatta bunu toplayarak satmaya yönelik bir proje yapmaları gerektiğini açıkladı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrenilenlerin transferini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yaptırma/verme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, sadece evde biriken atık yağların nasıl dönüştürülebileceğini araştırmalarını ve projeye ilişkin düşüncelerini istedi.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanabilmesine yönelik çalışmalar verme.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen sıvı atıkların geri dönüşüme kazandırılmasına ilişkin bir proje önerdi ve bununla ilgili çalışmalar yapacaklarını açıkladı.
- Gözlem formunda yer alan ‘‘Bir sonraki ders hakkında bilgi verme, yapılması gereken hazırlıkları açıklama.’’ maddesine yönelik olarak öğretmen, sonraki ders işlenecek konuyu belirtmedi. Sadece atık yağlara değinerek çalışma ve projeye hazırlanmalarını istedi.

#### **4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

##### **4.4.1. Programın Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmenlerin Puan Dağılımına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt probleminin altında yer alan ‘‘Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın ürün boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin puanlarının dağılımı

nedir?’’ sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.31. Programın Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri**

Ürün Boyutuna İlişkin Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	$\bar{X}$
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
Ü1.Öğrenciler, Hayat Bilgisi dersinde öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamaktadırlar.	<i>f</i>	4	40	67	154	53	<b>3,66</b>
	%	1,3	12,6	21,1	48,4	16,7	
Ü2.Program ile öğrenilenlerin kalıcılığı oldukça yüksektir.	<i>f</i>	9	61	88	132	28	<b>3,34</b>
	%	2,8	19,2	27,7	41,5	8,8	
Ü3.HBDÖP ile öğrenilenler diğer öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır.	<i>f</i>	8	49	70	166	25	<b>3,47</b>
	%	2,5	15,4	22	52,2	7,9	
Ü4.Program tamamlandıktan sonra öğrencilerin temel yaşam becerileri gelişmiştir.	<i>f</i>	7	48	57	175	31	<b>3,55</b>
	%	2,2	15,1	17,9	55	9,7	
Ü5.Program sonunda öğrenciler, Hayat Bilgisi ile ilgili temel kavramları edinmişlerdir.	<i>f</i>	3	28	38	214	35	<b>3,78</b>
	%	0,9	8,8	11,9	67,3	11	
Ü6.Program, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.	<i>f</i>	3	35	42	195	43	<b>3,75</b>
	%	0,9	11	13,2	61,3	13,5	
Ü7.Program, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.	<i>f</i>	4	38	54	188	34	<b>3,66</b>
	%	1,3	11,9	17	59,1	10,7	
Ü8.Program, öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlamıştır.	<i>f</i>	4	41	42	193	38	<b>3,69</b>
	%	1,3	12,9	13,2	60,7	11,9	
Ü9.Program sonunda öğrenciler gerçek hayata daha duyarlı hale gelmişlerdir.	<i>f</i>	4	39	53	189	33	<b>3,65</b>
	%	1,3	12,3	16,7	59,4	10,4	
Ü10.Program sonunda öğrenciler gerçek hayat problemlerini daha kolay çözer hale gelmişlerdir	<i>f</i>	14	43	70	160	31	<b>3,47</b>
	%	4,4	13,5	22	50,3	9,7	
<b>Ortalama</b>							<b>3,60*</b>

\*1,00-1,80=Kesinlikle Katılmıyorum, 1,81-2,60=Katılmıyorum, 2,61-3,40=Kararsızım, 3,41-4,20=Katılıyorum, 4,21-5,00=Kesinlikle Katılıyorum.

Tablo 4.31 incelendiğinde, öğretmenlerin Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın ürün boyutuna ilişkin görüş düzeylerinin 10 madde ile belirlendiği ve tüm

maddelere ilişkin puan ortalamasının ( $\bar{X}=3,60$ ) olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin puan ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Ürün boyutunun birinci maddesi olan “Öğrenciler, Hayat Bilgisi dersinde öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamaktadırlar.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,66$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %48,4 ( $f=154$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %21,1 ( $f=67$ ) ile “Kararsızım”, %16,7 ( $f=53$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %12,6 ( $f=40$ ) ile “Katılmıyorum” ve %1,3 ( $f=4$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Ürün boyutunun ikinci maddesi olan “Program ile öğrenilenlerin kalıcılığı oldukça yüksektir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,34$ ) “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %41,5 ( $f=132$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %27,7 ( $f=88$ ) ile “Kararsızım”, %19,2 ( $f=61$ ) ile “Katılmıyorum”, %8,8 ( $f=28$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %2,8 ( $f=9$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Ürün boyutunun üçüncü maddesi olan “HBDÖP ile öğrenilenler diğer öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,47$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %52,2 ( $f=166$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %22 ( $f=70$ ) ile “Kararsızım”, %15,4 ( $f=49$ ) ile “Katılmıyorum”, %7,9 ( $f=25$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %2,5 ( $f=8$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Ürün boyutunun dördüncü maddesi olan “Program tamamlandıktan sonra öğrencilerin temel yaşam becerileri gelişmiştir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,55$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %55 ( $f=175$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %17,9 ( $f=57$ ) ile “Kararsızım”, %15,1 ( $f=48$ ) ile “Katılmıyorum”, %9,7 ( $f=31$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %2,2 ( $f=7$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Ürün boyutunun beşinci maddesi olan “Program sonunda öğrenciler, Hayat Bilgisi ile ilgili temel kavramları edinmişlerdir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama

puanlarının ( $\bar{X}=3,78$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %67,3 ( $f=214$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %11,9 ( $f=38$ ) ile “Kararsızım”, %11 ( $f=35$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %8,8 ( $f=28$ ) ile “Katılmıyorum” ve %0,9 ( $f=3$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Ürün boyutunun altıncı maddesi olan “Program, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,75$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %61,3 ( $f=195$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %13,5 ( $f=43$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum”, %13,2 ( $f=42$ ) ile “Kararsızım”, %11 ( $f=35$ ) ile “Katılmıyorum” ve %0,9 ( $f=3$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Ürün boyutunun yedinci maddesi olan “Program, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,66$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %59,1 ( $f=188$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %17 ( $f=54$ ) ile “Kararsızım”, %11,9 ( $f=38$ ) ile “Katılmıyorum”, %10,7 ( $f=34$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %1,3 ( $f=4$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Ürün boyutunun sekizinci maddesi olan “Program, öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlamıştır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,69$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %60,7 ( $f=193$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %13,2 ( $f=42$ ) ile “Kararsızım”, %12,9 ( $f=41$ ) ile “Katılmıyorum”, %11,9 ( $f=38$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %1,3 ( $f=4$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Ürün boyutunun dokuzuncu maddesi olan “Program sonunda öğrenciler gerçek hayata daha duyarlı hale gelmişlerdir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,65$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %59,4 ( $f=189$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %16,7 ( $f=53$ ) ile “Kararsızım”, %12,3 ( $f=39$ ) ile “Katılmıyorum”, %10,4 ( $f=33$ )

ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %1,3 ( $f=4$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

Ürün boyutunun onuncu maddesi olan “Program sonunda öğrenciler gerçek hayat problemlerini daha kolay çözer hale gelmişlerdir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,47$ ) “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, %50,3 ( $f=160$ ) ile “Katılıyorum” görüşü ilk sırada yer alırken, bu görüşü %22 ( $f=70$ ) ile “Kararsızım”, %13,5 ( $f=43$ ) ile “Katılmıyorum”, %9,7 ( $f=31$ ) ile “Kesinlikle Katılıyorum” ve %4,4 ( $f=14$ ) ile “Kesinlikle Katılmıyorum” görüşleri izlenmektedir.

#### 4.4.2. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanların Çeşitli Değişkenler Açısından Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin altında yer alan “Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın ürün boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin puanları cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin puan dağılımlarının cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular alt başlıklar altında verilmiştir.

##### 4.4.2.1. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının ürün boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.32.** Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Standart Sapma	df	t	p
Erkek	155	3,5826	0,75517	316	-0,520	0,604
Kadın	163	3,6276	0,78852			

Tablo 4.32 incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin ürün boyutuna ilişkin puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ( $t_{(316)} = -0,520$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

#### 4.4.2.2. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının ürün boyutuna ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.33’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.33. Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5,220	7	0,746		
Grup İçi	183,490	310	0,592	1,260	0,270
<b>Toplam</b>	<b>188,710</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.33 incelendiğinde, öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(7-310)} = 1,260$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

#### 4.4.2.3. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının ürün boyutuna ilişkin puanlarının okutulan sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.34’te gösterilmiştir.

*Tablo 4.34. Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,423	3	0,808		
Grup İçi	186,287	314	0,593	1,361	0,255
<b>Toplam</b>	<b>188,710</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.34 incelendiğinde, öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puanlarının öğretmenlerin okuttukları sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(3-314)}= 1,361$ ;  $p>.05$ ) görülmektedir.

#### 4.4.2.4. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının ürün boyutuna ilişkin puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.35'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.35.** Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,218	2	1,109		
Grup İçi	186,492	315	0,592	1,873	0,155
<b>Toplam</b>	<b>188,710</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.35 incelendiğinde, öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(2-315)}= 1,873$ ;  $p>.05$ ) görülmektedir.

#### 4.4.2.5. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programının ürün boyutuna ilişkin puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.36.** Ürün Boyutuna İlişkin Öğretmen Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	0,793	2	0,397		
Grup İçi	187,917	315	0,597	0,665	0,515
<b>Toplam</b>	<b>188,710</b>	<b>317</b>			

Tablo 4.36 incelendiğinde, öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puanlarının görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı ( $F_{(2-315)} = 0,665$ ;  $p > .05$ ) görülmektedir.

#### 4.4.3. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin altında yer alan “*Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın ürün boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?*” sorusuna yönelik olarak, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiş ve toplanan nitel verilerin betimsel analiz ile ulaşılan bulguları görüşme formunda yer alan sorulara paralel olarak alt başlıklar halinde verilmiştir.

##### 4.4.3.1. Görüşme Formunun 8. Sorusuna İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı’nın ürün boyutuna yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenlere: “*Programın sonunda öğrencilerinizde ne tür değişimler gözlediniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.37’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.37. Program Sonunda Değişimlere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Program Sonunda Değişimler	TYB’ni Edinme	Kısmen	SÖ1-SÖ2-SÖ5-SÖ7-SÖ10-SÖ12-SÖ16-SÖ17-SÖ18-SÖ19-SÖ20-SÖ21-SÖ22	13
		Yüksek Oranda	SÖ3-SÖ4-SÖ6-SÖ8-SÖ9-SÖ11-SÖ13-SÖ14-SÖ15	9
		Düşük Oranda	-	0
	Değerleri Kazanma	Yüksek Oranda	SÖ2-SÖ3-SÖ5-SÖ6-SÖ7-SÖ8-SÖ9-SÖ11-SÖ14-SÖ15	10
		Kısmen	SÖ1-SÖ4-SÖ10-SÖ12-SÖ18-SÖ21-SÖ22	7
		Düşük Oranda	SÖ13-SÖ16-SÖ17-SÖ19-SÖ20	5
	Öğrenilenleri Uygulama	Kısmen	SÖ1-SÖ2-SÖ3-SÖ6-SÖ7-SÖ10-SÖ13-SÖ16-SÖ17-SÖ19	10
		Düşük Oranda	SÖ4-SÖ5-SÖ8-SÖ9-SÖ12-SÖ15-SÖ18-SÖ20-SÖ21	9
		Yüksek Oranda	SÖ11-SÖ14-SÖ22	3

Tablo 4.37 incelendiğinde, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda program sonunda öğrencilerin temel yaşam becerilerini edinme durumlarına yönelik olarak kısmen ( $f=13$ ), yüksek oranda ( $f=9$ ), düşük oranda ( $f=0$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Program sonunda öğrencilerin değerleri kazanma durumlarına yönelik olarak yüksek oranda ( $f=10$ ), kısmen ( $f=7$ ), düşük oranda ( $f=5$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Program sonunda öğrencilerin öğrendiklerini uygulama durumlarına yönelik olarak kısmen ( $f=10$ ), düşük oranda ( $f=9$ ), yüksek oranda ( $f=3$ ) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşmenin bu sorusuna ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Hepsi olmasa da belli şeylerin yerleştiğini görüyoruz. Her öğrenci farklı sonuçta ama alan öğrencileri de görüyoruz. Çocuğun davranışlarında değişik gözlüyoruz. Hepsi alıyor mu almıyor, tüm davranışlar değişiyor mu değişmiyor ama kısmen diyebilirim ben buna çünkü çocuklar farklı ve buna bağlıyorum ben. Bazı şeyleri çocuklar tam kabullenirken bazılarını kabullenmiyor bireysel farklılıklardan kaynaklanıyor buda. Öğrendiklerini kullanan öğrenci var ama hepsi değil. Bağlantıda kuruyoruz dersler arasında. Bunun ipucunu verince hatırlıyor çocuk. Bazı öğrenciler kendiliğinden yaparken bazılarını hatırlatmak zorunda kalıyoruz. Şunu söylemek lazım, bizim öğrettiğimiz değerler evde de varsa kullanıyor ve davranışlarında görülüyor. Yoksa bunlar sadece anlattığımızla kalıyoruz. Öğrendiklerini kısmen kullanıyorlar diğer derslerde ve hayatta. Ama uygulama dersiniz çok zayıf, eksik. Yaşam becerilerinin de tam anlamıyla yerleştiğini söyleyemem (SÖ1).

Zaten öğrendiklerini kullanabilen çocuklar mutlu çocuklar. Yani kazanımı kazanmış olanlar. Büyük oranda bunları kazandıklarını düşünüyorum. Mesela çocukların teneffüste hareketlerine bakıyorum, arkadaşlarıyla iletişimlerine vs. bakıyorum. Hal ve hareketlerine bakıyorum, her çocukta aynı düzeyde değil tabi ki. Bazı çocuklar bazı değer ve becerileri ön planda tutarken bazıları tutmuyor. Bazılarında da dış fırçalamayı öğretemiyoruz. Biraz çocuğun yatkınlığı, aile yapısı toplum yapısı bunlar etkili, çocuk bağımsız değil yani. Kazanımların bu noktada birçok öğrencide kazanıldığını görüyorum. Aile ile zaten iletişim halindeyiz ve programın önemli ölçüde amacına hizmet ediyor diye düşünüyorum. Ama tam olarak amacına hizmet etmesi için diğer söylediklerim de gerekli kesinlikle (SÖ6).

Bilgi düzeyinde çok şey değiştiğini görüyorum, bundan eminim. Program ya da kitap ne istiyorsa bunları birçok öğrencim şüphesiz öğreniyor. Değerler açısından da aynı şeyi söylemek mümkün. Ama bunların uygulanması çok zayıf. Çocuk adaletin, dürüstlüğün, ya da kişisel bakımın, hijyenin ne olduğunu bilse de bunları hayatına yansıtamıyor, davranışlarında gösteremiyor ya da göstermiyor. Haliyle bilgiyi ve öğrendiklerini de kullanmamış, uygulamamış ve transfer etmemiş oluyor. Bildiğini sadece testlerde kullanıyor hayatın içinde böyle bir şey yok (SÖ8).

Bilişsel bilgilerinin arttığını görüyorum ama içselleştirme ve uygulama konusunda yeterli görmüyorum. Yukarıda örneklerini verdim. Kazanımla ilişkin bilgi var soruyu yapıyor ama uygulamaya geçiremiyor ya da geçirmiyor. Neden kaynaklanıyor tam çözemiyorum. Toplumun eğitime bakış açısı ve toplumsal durumlar

bunları çok etkiliyor. Ailenin evdeki okul ve öğretmenle ilgili konuşmaları okulun değerini azaltıyor bence böyle (SÖ9).

Sadece bilen çocuklar görüyorum program sonunda. Tabi ki öğrenciden öğrenciye değişiyor ama öğrenmiş çocuklar çıkıyor eğitilmiş çocuklar değil. Bu acı bir durum ama böyle. İlla ki farklılıklar oluyor ama genele bakıldığında uygulama noktası eksik ve zayıf (SÖ12).

Bu program ile öğrettiklerim uygulanıyor aslında uygulayan öğrencilerimde belli. Uygulayanlar var mutlu oluyorum, davranışlarından belli, ya da evde anlattıklarından ya da velilerin dönütlerinden yani çoğunun davranışlarından anlıyorum. Çocuklar programın öngördüğü temel yaşam becerilerini kazanmış oluyor. Değerler eksik bence. Değerler konusunda desteklenebilir. Şuanda Hayat Bilgisi dersi ile veriliyor sadece tabi diğer dersler içine de katılıyor ama ben eksik diye düşünüyorum daha da desteklenebilir. Yani temel davranışları öğretiyorum, kavramı biliyor ama uygularken bir sıkıntı var. Bu da benim işleyişimden mi yoksa programdan mı ama bu yönüyle eksik var. Öğrendiklerini uyguluyorlar ama çoğunlukla beceriler konusunda (SÖ13).

Sınıfın yarısı aslında öğretilenleri öğrenmiş oluyor. Ama değerler konusuna gelince dediğim gibi sosyal çevrede de bunların görülerek pekiştirilmesi gerekir. Genel olarak TYB'ler öğrenilmiş oluyor en azından sınıfın yarısı tarafından. Ama değerler benim tam istediğim gibi değil. Ama şu da bir gerçek hiçbir öğrenci geldiği gibi kalmıyor olumlu anlamda illaki az ya da çok değişimler ve gelişimler oluyor (SÖ17).

Özellikle sosyal becerileri çok gelişiyor. Yardımlaşma işbirliği gibi becerilerin çok geliştiğini gördüm. Ama bu programın etkisi mi onu bilmiyorum ama bunları gerçekten gözlemledim ve geliştiğini gördüm. Ama hayata tam anlamıyla hazır hale gelmiş olmuyor. Değerleri de çok fazla kazanmış olmuyor. Bir insana saygı duymak her yerde saygı duymaktır. Bunu kazanan trafikte de saygı duyar okulda da sokakta da. Bu kazanılmışsa yerleşmiştir demektir. Okulda yaptığımız gözlem ve insan ilişkilerinde davranış değişikliklerini gördük ama ortam değiştiğinde nasıl oluyor bilemiyoruz. Bununla ilgili aileden dönütte gelmiyor şeffaf dönüt alamıyorsun bu konuda (SÖ19).

#### **4.4.4. Ürün Boyutuna Yönelik Başarı Testine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt probleminin altında yer alan *“Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki genel başarıları ne düzeydedir?”* sorusuna yönelik olarak, araştırmaya katılan 3. sınıf öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki genel başarı düzeylerine ilişkin veriler geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Verilere ait analiz sonuçları Tablo 4.38'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.38. Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Başarı Düzeyleri**

İlçe	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Puan Aralıkları	$\bar{X}$	SS
Acıgöl	2	56	31,11-93,33	59,60	19,48
Avanos	2	68	28,89-93,33	61,18	15,93
Derinkuyu	3	75	13,33-88,89	51,02	16,12
Gülşehir	3	89	11,11-97,78	62,92	17,91
Hacıbektaş	2	26	20,00-93,33	51,79	17,95
Kozaklı	3	90	28,89-93,33	63,90	17,03
Merkez	2	64	28,89-95,56	63,96	16,22
Ürgüp	2	66	16,84-97,78	70,10	16,84
<b>Genel</b>	<b>19</b>	<b>534</b>	<b>11,11-97,78</b>	<b>61,32</b>	<b>17,90</b>

Tablo 4.38 incelendiğinde, Nevşehir genelindeki 8 ilçe ve 19 okulda 534 öğrenciye uygulanan başarı testinden alınan puanların 11,11 - 97,78 aralığında olduğu, ayrıca puanların ortalamasının 61,32 ve standart sapma değerinin ise 17,90 olduğu görülmektedir.

Genel başarı testinin uygulanması sonucunda Acıgöl ilçesindeki puanların 31,11 - 93,33 aralığında olduğu, testten alınan puanların ortalamasının 59,60 ve standart sapma değerinin ise 19,48 olduğu görülmektedir.

Genel başarı testinin uygulanması sonucunda Avanos ilçesindeki puanların 28,89 - 93,33 aralığında olduğu, testten alınan puanların ortalamasının 61,18 ve standart sapma değerinin ise 15,93 olduğu görülmektedir.

Genel başarı testinin uygulanması sonucunda Derinkuyu ilçesindeki puanların 13,33 - 88,89 aralığında olduğu, testten alınan puanların ortalamasının 51,02 ve standart sapma değerinin ise 16,12 olduğu görülmektedir.

Genel başarı testinin uygulanması sonucunda Gülşehir ilçesindeki puanların 11,11 - 97,78 aralığında olduğu, testten alınan puanların ortalamasının 62,92 ve standart sapma değerinin ise 17,91 olduğu görülmektedir.

Genel başarı testinin uygulanması sonucunda Hacıbektaş ilçesindeki puanların 20,00 - 93,33 aralığında olduğu, testten alınan puanların ortalamasının 51,79 ve standart sapma değerinin ise 17,95 olduğu görülmektedir.

Genel başarı testinin uygulanması sonucunda Kozaklı ilçesindeki puanların 28,89 - 93,33 aralığında olduğu, testten alınan puanların ortalamasının 63,90 ve standart sapma değerinin ise 17,03 olduğu görülmektedir.

Genel başarı testinin uygulanması sonucunda Merkez ilçesindeki puanların 28,89 - 95,56 aralığında olduğu, testten alınan puanların ortalamasının 63,96 ve standart sapma değerinin ise 16,22 olduğu görülmektedir.

Genel başarı testinin uygulanması sonucunda Ürgüp ilçesindeki puanların 16,84 - 97,78 aralığında olduğu, testten alınan puanların ortalamasının 70,10 ve standart sapma değerinin ise 16,84 olduğu görülmektedir.



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın temel problemi çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak, alt problemlere uygun bir şekilde sonuçlar özetlenmiş ve yapılan benzer araştırma sonuçları ile birlikte karşılaştırmalar yapılarak tartışılmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak, hem programı geliştirme yetkisine sahip olan makamlara hem de yapılabilecek yeni araştırmalar konusunda araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma kapsamında Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın değerlendirilmesinde karma araştırma yöntemi çerçevesinde Stufflebeam'in CIPP modeli kullanılmıştır. Bu modelin en güçlü yanı dört farklı boyutta programın ayrıntılı ve kapsamlı olarak değerlendirilmesine olanak tanınmasıdır. Stufflebaem (2003) tarafından da ifade edildiği gibi CIPP modelini oluşturan boyutlar farklı ele alınıp değerlendirme yapılabileceği gibi, boyutların birbiri olan ilişkileri ele alınarak toplam bir değerlendirmede yapılabilmektedir. Bu bölümde, alt problemler altında modelin farklı boyutlarına ilişkin değerlendirmelere de yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde programın bağlam boyutuna yönelik değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak program değerlendirme ölçeği ve öğretmen görüşme formu ile elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yönelik sonuçlar ele alınarak tartışılmıştır. Araştırmanın yöntemine uygun olarak tüm nicel ve nitel veriler birlikte ele alınmış, verilerin birbirlerini destekleyip desteklemedikleri çerçevesinde sonuçlar tartışılmıştır.

##### 5.1.1.1. Ölçek Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

1.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,56$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağlam boyutuna ilişkin öğretmenlerin puan ortalamaları B8 ( $\bar{X}=3,37$ ) ve B11 ( $\bar{X}=3,40$ ) maddeleri için “Kararsızım” düzeyinde olup, diğer maddeler için puan ortalamaları “Katılıyorum” düzeyindedir. Ancak görüş düzeylerinin “Kararsızım” düzeyine yakın olması ve nitel veriler ile ulaşılan sonuçlar da göz önünü

alınarak öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin kısmen olumlu olduğu söylenebilir.

2.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puan ortalamalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan erkek ve bayan öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

3.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puan ortalamalarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan farklı mesleki kademelere sahip öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

4.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve ilkokulların farklı sınıf seviyelerini okutan sınıf öğretmenlerinin programın bağlam boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

5.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin öğrenim durumları değişkeni açısından, lisans ile yüksek lisans ve doktora (lisansüstü) öğrenim durumuna sahip öğretmenler arasında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin programın teorik yapısından beklentilerinin daha fazla olduğu ve bu çerçevede de lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin puan ortalamalarının daha düşük seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

6.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve köy, kasaba, ilçe, il gibi farklı yerleşim yerlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin programın bağlam boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

7.) Bağlam boyutunun birinci maddesine (B1.HBDÖP, bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,82$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programın geliştirme sürecinde ihtiyaç analizine gerekli önemin

verildiği, program hazırlanırken bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçların dikkate alındığı, programdaki kazanımların belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlandığı ve programın işlevselliğine önemli ölçüde hizmet edildiği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü, toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarının tür ve düzeylerinin iyi bir şekilde belirlenerek geliştirilen programlar işlevsel olabilir (Küçüktepe, 2012). Türkyılmaz (2011) tarafından 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada ulaşılan programın birey, toplum ve doğa kaynakları temel alınarak hazırlandığı sonucu da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir

8.) Bağlam boyutunun ikinci maddesine (B2.HBDÖP, öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandıracak yeterliliğe sahiptir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,67$ ) olduğu ve ortalamalarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, puan ortalamasının katılıyorum düzeyinde çok yüksek olmaması da göz önüne alınarak, programla temel yaşam becerilerinin orta seviyede kazandırılacağı söylenebilir. Araştırma kapsamında ulaşılan nitel veriler de bu maddeye ilişkin nicel verileri destekler niteliktedir. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, öğretmenlerin yarısı programın ihtiyaçları kısmen karşılayabildiğini ifade etmişken, bir bölümü karşılayamadığını diğer bir bölümü de karşılayabildiğini ifade etmişlerdir. Program kapsamında bazı temel yaşam becerileri birden fazla konuyla ilişkilendirilmişken bazı becerilerinin konularla ilişkilendirilmesinin sınırlı olması, böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, 21. yüzyıl becerilerinin program hazırlanırken dikkate alınmamış olması, programın teorik ağırlıklı olup uygulama kısmının zayıf olması gibi nedenlerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında yapılan doküman analizi sonucunda da temel yaşam becerilerinin konularla ilişkilendirilmesinin tüm konular genelinde dengeli olmadığı sonucu da bu yargıları destekler niteliktedir. Bastık (2018) tarafından Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada, programın temel yaşam becerilerini kazandırmada kısmen yeterli olduğu sonucu da bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yine Özgüç (2019) tarafından yapılan çalışmada becerilerin kazanımlarla yeterince geliştirilemediği sonucu da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

9.) Bağlam boyutunun üçüncü maddesine (B3.HBDÖP gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlara cevap verecek niteliktedir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,43$ )

olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamanın “Kararsızım” düzeyi sınırında olduğu göz önüne alındığında bu sonuç, programın gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçları karşılamada yüksek düzeyde yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca böyle bir durumun gelecekte birer yetişkin olacak öğrencilerin çağa ayak uydurmalarını zorlaştıracağı, evrensel gelişim ve yeniliklere uyum sağlamada sorunlara neden olacağı söylenebilir. Nitekim Ellis (2015)’e göre de hangi bilginin gerekli olduğunu düşünürken bunu gelecekle ilgili tahmin ve olasılıklar bakış açısından değerlendirmek gereklidir. Ekmen (2019) tarafından yapılan Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada Hayat Bilgisi dersi kazanımlarını çağın gereksinimlerini karşılamadığı sonucu da bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Programın ihtiyaç analizi sürecinde analitik yaklaşımın da kullanılmasıyla, gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlara cevap verebilecek düzeyde bir programın ortaya çıkarılabilir. Çünkü analitik yaklaşımla ihtiyaç belirleme sürecinde, bir duruma ilişkin mevcut duruma ait bilgilerden yararlanılarak geleceğe yönelik durumların ortaya konulması sağlanır (Küçüktepe, 2012). Çeşitli ihtiyaç analizi yaklaşımlarının program geliştirme sürecinde kullanılmasının, programın kapsam ve derinliğine daha etkili bir şekilde hizmet edeceği söylenebilir.

**10.)** Bağlam boyutunun dördüncü maddesine (B4.Programın felsefesi ve genel yapısı yaşadığımız çağa uygundur.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,47$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak görüş düzeylerinin “Kararsızım” sınırına yakın olmasından dolayı, programın genel yapısının ve felsefesinin yaşadığımız çağa çokta uygun olmadığı söylenebilir. Bu sonuca göre, eğitim sistemimizin ve programlarımızın gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri ile rekabet etmesini zorlaştırabileceği, programın toplumun ve bireyin eğitimine yön vermede yetersiz kalabileceği, verilen eğitim hizmetlerinin bu bağlamda yetersiz ve verimsiz kalabileceği yorumu yapılabilir. Ancak pragmatizm temelli ilerlemecilik eğitim akımının incelenerek bu doğrultuda programın revize edilmesinin bu sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü ilerlemecilik eğitim akımı öğrenen odaklı olup, temel ilke olarak ilerlemeyi hedefleyen programları esas almaktadır (Fer, 2020). Ayrıca bu kısımda çıkan sonuç ile B8 maddesi kapsamında ulaşılan sonuçta birbiri ile benzerlik göstermektedir. Yine Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada temaların yetersiz olduğu ve yaşadığımız çağa uygun temaların eklenmesi gerektiği sonucu da bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Ekmen (2019) tarafından yapılan çalışmada programdaki

kazanımların çağımızın gereksinimlerini karşılamadığı sonucu da bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

**11.)** Bağlam boyutunun beşinci maddesine (B5.HBDÖP, ülke genelinde uygulanabilir esnekliğe sahiptir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,46$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sonucun “Kararsızım” sınırında olmasından dolayı programın ülke genelinde uygulanabilir esnekliğe kısmen sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ülkemizdeki sosyo-ekonomik farklılıklar ve demografik çeşitlilikler düşünüldüğünde programın öğretmenlere kısmen esneklik tanıyacak şekilde tasarlandığı, programın ülkemizdeki her bölgede ve farklı yerleşim yerlerinde kısmen uygulanabilecek esneklikte ve uyarlamaya kısmen izin verebilecek bir yapıda olduğu, program hazırlanırken farklı bölge ve yöre özelliklerinin çok fazla dikkate alınmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bakımdan, programın, kazanımlarla ilişkilendirilecek olan içeriğin detaylandırılmasında, bölgeye ya da yaşanılan yere göre uyarlanmasında ve uygulama biçimine göre esnetilmesinde öğretmenlere kısmen imkân sağladığı söylenebilir. Türkyılmaz (2011) tarafından 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada ulaşılan programın farklı bölge ve yöreler olduğu göz önünde tutularak hazırlanmadığı sonucu da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Altun ve Güler (2020) tarafından yapılan Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada ulaşılan öğretmenlerin yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın Türkiye’nin bütün bölgelerini ve koşullarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesini istedikleri sonucu da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yine Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada programın hazırlanırken bölgesel farklılıklara dikkat edilmemiş olması sonucu da bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

**12.)** Bağlam boyutunun altıncı maddesine (B6.HBDÖP, yaşam boyu öğrenmeyi destekler niteliktedir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,56$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, ortalamaların düşük olması da göz önüne alınarak, programın yüksek düzeyde olmasa da kabul edilebilir bir düzeyde kişiyi hayatı boyunca öğrenmeye açık hale getirebileceği söylenebilir. Ayrıca bu sonuç, programın bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamada ve hayatlarını daha iyi kontrol edebilmek için sosyal ve ekonomik hayatın tüm aşamalarına aktif olarak katılmalarına kısmen imkân sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca, programın yaşam boyu öğrenme becerileri açısından da kısmen yeterli olduğu söylenebilir. En önemli yaşam boyu öğrenme becerilerinin okuma, yazma, matematik, konuşma ve dinleme becerilerinden oluşan temel beceriler, düşünme becerileri ve sorumluluk alabilme, iletişim ve kendini yönetebilme gibi kişisel özellik becerilerinden oluştuğu (Erdamar, 2020) göz önüne alındığında, programdaki temel yaşam becerilerinin bu yönleri ile revize edilmesinin yaşam boyu öğrenme katkı sağlayacağı söylenebilir. Yılmaz (2020) tarafından çalışmada hayat boyu kullanılacak bilgilere temel oluşturması açısından programın günlük hayatla daha çok ilişkilendirilmesi gerektiği sonucu da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

**13.)** Bağlam boyutunun yedinci maddesine (B7.HBDÖP'ün özel amaçları genel amaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,77$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç programın, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmış olduğu, programın teorik yapısında ifade edilen temel yaşam becerilerine sahip olup kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürerek yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı olup araştıran, üreten ve vatanını seven bireyler yetiştirmek amacına hizmet edecek bir program yapısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özgüç (2019) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada kazanımların programın genel amaçlarını kazandırmada etkili olduğu sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

**14.)** Bağlam boyutunun sekizinci maddesine (B8.HBDÖP, evrensel gelişmeleri dikkate alır şekilde günceldir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,37$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programdaki kazanım ve ilişkili olduğu konuların evrensel gelişmeleri ve değişimleri öğretmede yetersiz kaldığı, gelişim ve değişimlerin takip edilmekte zorlandığı bu yüzyılda programın her geçen gün güncelliğini hızlı bir şekilde yitirdiği şeklinde yorumlanabilir. Özgüç (2019) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada programın bilimsel gelişmelere kısmen uygun hazırlandığı sonucu bu araştırma sonucunu önemli ölçüde desteklemektedir. Program en son 2018 yılında güncellenmiş olsa da, hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek için kazanım ve konuların her yıl güncellenmesinin ya da revize edilmesinin bir zorunluluk

olduğu söylenebilir. Nitekim program geliştirme süreklilik gerektiren bir süreç olup, bir programın aynı şekilde, değişiklik ve güncelleme yapılmadan uzun yıllar kullanılması uygun değildir (Gültekin, 2020).

**15.)** Bağlam boyutunun dokuzuncu maddesine (B9.HBDÖP gerçek hayatı yansıtmaktadır.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,64$ ) olduğu ve görüş ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programdaki kazanımların ve ilişkili olduğu konuların gerçek hayat örneklerinden ve öğrencinin yaşadığı toplumun gerçeklerinden kopuk olmadığı, dersin adı ile ilişkili olduğu şekilde hayatın bilgisini içerdiği şekilde yorumlanabilir. Karabörk (2020) ve Ekmen (2019) tarafından Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmalarda içeriğin günlük yaşamla ilgili ve günlük hayatta kullanılabilir olduğu sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

**16.)** Bağlam boyutunun onuncu maddesine (B10.HBDÖP yapılandırmacı yaklaşım temelli bir anlayış ile geliştirilmiştir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,59$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, ortalama puanın düşüklüğü de göz önüne alındığında programın genel yapısının yapılandırmacı yaklaşımı kısmen yansıttığı söylenebilir. Bilginin kalıcılığının sağlanmasında, kolayca transfer edilmesinde ve bilginin uygulama boyutunda kullanılmasında, bilginin yapılandırılarak öğretilmesinin olumlu etkileri göz önüne alındığında, kısmen yapılandırmacı yaklaşımın izlerini taşıyan bir programla öğretilen bilgilerin de kalıcılığının, transferinin ve kullanımının istenen düzeyde olamayacağı düşünülmektedir. Çünkü yapılandırmacılıkta yeni bilgiler eski bilgiler üzerine inşa edilir ve bu süreç var olanla yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ve bilgileri bütünleştirme sürecidir (Şahin, 2016). Ayrıca programın öğrenme sürecinde öğrenciyi kısmen merkeze alan, bilginin yapılandırılmasında öğretmene rehberlik görevi yükleyen bir misyona kısmen sahip olduğu şekliyle yorumlanabilir. Ayrıca bu sonuç bağlam boyutunun B4 maddesine ilişkin sonuçla da benzerlik göstermektedir. Özgüç (2019) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada, programın yapılandırmacılığı yeterince yansıtmadığı sonucu araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

**17.)** Bağlam boyutunun on birinci maddesine (B11.HBDÖP, öğrencileri gerçek hayata hazırlayabilecek düzeydedir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,40$ )

olduğu ve ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan nitel veriler de bu maddeye ilişkin nicel verileri destekler niteliktedir. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin yarısı programın öğrencileri kısmen hayata hazırlayabileceğini ifade etmişken, bir bölümü hazırlayamadığını diğer bir bölümü de hazırlayabildiğini ifade etmişlerdir. Buna göre, programın öğrencileri hayata hazırlamada yeterli olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, program kapsamında öğretilenlerin çoğunlukla teorik düzeyde kaldığı, programın ve ders saatlerinin öğrenilenleri uygulamaya çok fazla imkân ve fırsat tanımadığı, öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanmasında sorunlar yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bağlam boyutuna yönelik olarak öğretmenler yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgular da bu maddeye ilişkin nicel bulguları ve yargıları destekler niteliktedir. Nitekim programın teorik yönünün baskın olması ve uygulayarak öğrenmeye programın imkân tanımaması sonucu da programın zayıf yönleri olarak öğretmenlerin önemli bir bölümü tarafından ifade edilmiştir. Ekmen (2019) tarafından yapılan Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada programın öğrencileri hayata hazırlayabilmede kısmen yeterli olması sonucu da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Özgüç (2019) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada kazanımların öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını kısmen sağladığı sonucu da bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

**18.)** Bağlam boyutunun on ikinci maddesine (B12.HBDÖP, programda belirtilen kök değerleri öğretecek yeterlidir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,54$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan nitel veriler de bu maddeye ilişkin nicel verileri destekler niteliktedir. Nitekim öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin yarısı programın değerleri kısmen kazandırabildiğini ifade etmişken, bir bölümü kazandıramadığını diğer bir bölümü de kazandırabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre, puan ortalamasının düşüklüğü de göz önüne alındığında programla kök değerlerin orta seviyede kazandırılabilmesi söylenebilir. Program kapsamında bazı değerlerin birden fazla konuyla ilişkilendirilmişken bazı değerlerin konularla ilişkilendirilmesinin sınırlı olması, öğrencilerin değerleri tam olarak içselleştirememeleri, uygulamaya dayalı öğrenmenin olmaması, öğrenilen değerlerin sosyal yaşamda pekiştirilememesi gibi nedenler böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Araştırma kapsamında yapılan doküman analizi sonucunda da değerlerin konularla ilişkilendirilmesinin tüm konular genelinde

dengeli olmadığı sonucu da bu yargıyı destekler niteliktedir. Yıldız-Selbi (2019) tarafından yapılan çalışmada çok yüksek düzeyde olmasa da değerlerin programla kazandırılabilirdiği sonucu da bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Ekmen (2019) tarafından yapılan çalışmada da programın öğrenciye milli ve manevi değerleri kazandırmada eksik kaldığı sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

#### **5.1.1.2. Görüşme Formunun 1. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 1. sorusunun 1. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin programın temel yaşam becerilerini kazandırabilme yeterliliğine ilişkin görüşlerinin “kısmen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programla temel yaşam becerilerinin orta düzeyde kazandırılabilirdiği şeklinde yorumlanabilir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin B2 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

2.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 1. sorusunun 2. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin programın kök değerleri kazandırabilme yeterliliğine ilişkin görüşlerinin “kısmen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programla kök değerlerin orta seviyede kazandırılabilirdiği şeklinde yorumlanabilir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin B11 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

3.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 1. sorusunun 3. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin programın öğrencileri hayata hazırlayabilme yeterliliğine ilişkin görüşlerinin “kısmen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programın öğrencileri hayata orta seviyede hazırlayabilirdiği şeklinde yorumlanabilir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin B12 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

4.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 1. sorusunun 4. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin programın bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçları karşılayabilme yeterliliğine ilişkin görüşlerinin “yeterli” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programın geliştirme sürecinde ihtiyaç analizine gerekli önemin verildiği, program hazırlanırken bireysel, toplumsal ve ekonomik

ihtiyaçların dikkate alındığı ve programdaki kazanımların bu ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin B1 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

### **5.1.1.3. Görüşme Formunun 2. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 2. sorusunun 1. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen görüşleri doğrultusunda programın güçlü yönlerine ilişkin olarak, Hayat Bilgisi dersinin günlük hayata yönelik tek ders olması, programın anlaşılabilir sadelikte olması, en son 2018’de güncellenmiş olması, öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmış olması, mihver ders olması ve sarmal yapıda olmasının programın güçlü yönleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerinin tamamına yakınının Hayat Bilgisi dersini günlük hayata ilişkin tek ders olarak görmesi bu sonucu değerli kılmaktadır. Gelişim ve öğrenme dönemi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ilkokul çağındaki öğrencilere temel yaşam becerilerinin kazandırılması, değerlerin öğretilmesi ve onların gerçek hayata hazırlanması açılarından Hayat Bilgisi dersine çok önem verilmesi gerektiği ve hatta bu dersin ilkokullarda merkeze alınarak bir eğitim ve öğretim anlayışının benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada programın günlük yaşamla ilişkili ve kullanılabilir olması, öğrenci seviyesine uygun, açık, anlaşılır olması sonucu da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca, Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada programın sade, açık, anlaşılır ve sınıf düzeyine uygun olması sonucu da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

2.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 2. sorusunun 2. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen görüşleri doğrultusunda programın zayıf yönlerine ilişkin olarak, uygulayarak öğretme imkânı olmaması, ders saatlerinin yetersizliği, konuların güncel olmaması, programın teorik kısmının baskın olmasının programın zayıf yönleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamına yakınının programın uygulatılarak öğretilme imkânının olmadığını düşünmesi bu sonucu değerli kılmaktadır. Bu sonuç, hem programın teorik-uygulama kısımlarının dengeli olmadığı hem de okulların ve sınıfların uygulama alanlarının eksik ya da yetersiz ve ayrıca sınıflarda ya da okulda uygulama yapılacak materyal ve malzeme

sıkıntılarının yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Ekmen (2019) tarafından yapılan Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada programın zayıf yönlerine ilişkin ders saatlerinin yetersiz ve programın uygulama alanının eksik olması sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yılmaz (2020) tarafından Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmada kazanımların bilişsel yönünün ağırlıkta olduğu ve uygulamaya yönelik kazanımların sayısının azlığı sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Karabörk (2020) tarafından 2018 Hayat Bilgisi 1. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada da öğretmenlerin programın yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun hale getirilmesini istedikleri sonucu da yine bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Hayat bilgisi dersinin amacına ulaşması ve öğrencilerin beklenen seviyede hayata hazır hale gelebilmesi için program ile öğretilenlerin uygulanabilmesine yönelik olarak öğrencilere fırsat tanınması, bu çerçevede okullarda uygulama alanları, çok amaçlı salonlar, atölyeler gibi mekânların hazırlanması ve okulların gerekli teknolojik ve fiziki materyallerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ders saatlerinin yetersizliğinin çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yarısı tarafından vurgulanması da bu sonucu değerli kılmaktadır. Ders saatlerinin yetersizliğinin öğrenilenlerin uygulanması engelleyen en önemli etkenlerden birisi olduğu söylenebilir. Ekmen (2019) tarafından yapılan Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada alışımda Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın zayıf yönlerine ilişkin ders saatlerinin azlığı ve programın uygulama alanının eksik olması sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

#### **5.1.1.4. Bağlam Boyutuna İlişkin Genel Değerlendirme**

Bu kısımda programın bağlam boyutuna ilişkin yapılan genel değerlendirme, nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular doğrultusunda yapılan sonuçlar bir bütün olarak ele alınarak yapılmıştır.

Programın bağlam boyutuna ilişkin öğretmenlerin puan ortalamaları "Katılıyorum" düzeyinde olsa da "Kararsızım" düzeyi sınırında olmasından dolayı bağlam boyutuna yönelik görüşlerin yeterince olumlu olmadığı söylenebilir. Görüş düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak öğrenim durumu değişkenine

göre lisans-lisansüstü öğrenim durumları arasında lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Programın bağlam boyutuna ilişkin olarak, program hazırlanırken bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlara dikkat edildiği, programın özel amaçlarının genel amaçlar dikkate alınarak hazırlandığı ve programın gerçek hayatı yansıttığı söylenebilir. Programın ve dersin öğrenciyi günlük hayata hazırlamaya yönelik bir amacının olması ve programın anlaşılabilir sadelikte tasarlanmış olması da programın olumlu nitelikleri olarak ifade edilebilir.

Fakat programın temel yaşam becerilerini kazandırmada, değerleri öğretmede, öğrenciyi gerçek hayata hazırlamada ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine destek olmada kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte programın genel yapısının ve felsefesinin yaşadığımız çağa çokta uygun olmadığı, programın genelinde yapılandırmacılık eğitim felsefesinin izlerine kısmen rastlandığı ve programın ülke genelinde kısmen uygulanabilir olduğu söylenebilir. Bununla birlikte programın teorik kısmının baskın olduğu, programın bilgi aktarımına dayalı olarak hazırlandığı, programı aktarmada ve uygulamada ders saatlerinin yetersiz kaldığı ve programın uygulama yapmaya imkân tanımadığı söylenebilir. Ayrıca programın gelecekte ortaya çıkacak ihtiyaçlara cevap vermeyecek bir yapıda olduğu ve program hazırlanırken evrensel gelişmelerin dikkate alınmadığı bağlam boyutuna ilişkin en büyük olumsuzluklar olarak ifade edilebilir.

Bağlam boyutundaki nitel ve nicel veriler birbirleri ile yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde programın girdi boyutuna yönelik değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak program değerlendirme ölçeği, öğretmen görüşme formu ve doküman analizi ile elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yönelik sonuçlar ele alınarak tartışılmıştır. Araştırmanın yöntemine uygun olarak tüm nicel ve nitel veriler birlikte ele alınmış, verilerin birbirlerini destekleyip desteklemedikleri çerçevesinde sonuçlar tartışılmıştır.

#### **5.1.2.1. Ölçek Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=2,96$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Girdi boyutuna ilişkin öğretmenlerin puan ortalamaları G2 ( $\bar{X} =2,33$ )

ve G3 ( $\bar{X} = 2,55$ ) maddeleri için “Katılmıyorum” düzeyinde, G7 ( $\bar{X} = 3,68$ ) maddesi için “Katılıyorum” düzeyinde olup, diğer maddeler için öğretmen puan ortalamaları “Kararsızım” düzeyindedir. Girdi boyutuna yönelik olarak, öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

2.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puan ortalamalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan erkek ve bayan öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

3.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puan ortalamalarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

4.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve ilkokulların farklı sınıf seviyelerini okutan sınıf öğretmenlerinin programın girdi boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

5.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve öğrenim durumları farklı sınıf öğretmenlerinin programın girdi boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

6.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve köy, kasaba, ilçe, il gibi farklı yerleşim yerlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin programın girdi boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

7.) Girdi boyutunun birinci maddesine (G1.Ders kitapları öğrenmeyi kolaylaştıracak niteliktedir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=2,74$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ders kitaplarının içeriğinin öğrenciyi motive etmediği, öğrenmeyi pekiştirecek nitelikte yeterli alıştırmaya ve etkinliklerin

olmadığı, içeriğin genel olarak karmaşık bir yapıda olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hatta içeriğin genel olarak öğrenci seviyesine çok uygun olmadığı ve öğrencilerin konu ve görselleri anlamakta zorlandığı söylenebilir. Bu durum, ders kitaplarının amacına hizmet etmediği şeklinde açıklanabilir. Hâlbuki ders kitapları hem öğrenme hem de öğretme süreçleriyle ilişkili olan bir araç olup, kitapların öğrencilerin doğrudan öğrenmelerine yardımcı olması beklenir (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2004). Bu araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda kitapların kullanışsız, yetersiz, konu anlatımlarının ve ölçme-değerlendirme unsurlarının yetersiz olduğu sonucu da bu araştırmanın bu boyutundaki nicel verileri destekler niteliktedir. Özgüç (2019) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada temaların öğrencide kısmen araştırma isteği yarattığı, temalar hazırlanırken bireysel farklılıklara kısmen dikkat edildiği, temaların öğrencilerin günlük yaşamada kullanabilecekleri kavramlar ile yeterince ilişkili olmadığı sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

**8.)** Girdi boyutunun ikinci maddesine (G2.Ders kitaplarında, bilginin kalıcılığını sağlayacak yeterince etkinlik/çalışma vardır.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=2,33$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca yönelik olarak, ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme sürecinde eksik kaldığı, ayrıca öğrenmeleri pekiştirecek, öğrenilenleri transfer etmeyi sağlayıp öğrenilenlerin kalıcılığı artıracak nitelikte olmadığı yorumu yapılabilir. Özgüç (2019) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada temalarda yeterince etkinlik ve çalışmanın yer almadığı sonucu da bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada ders kitabındaki etkinliklerin yetersiz olduğu sonucu ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada ders kitabındaki etkinlik çeşitliğinin az ve yetersiz olduğu sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

**9.)** Girdi boyutunun üçüncü maddesine (G3.Ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek ve onları derse motive edecek şekilde hazırlanmıştır.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=2,55$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca yönelik olarak, ders kitaplarında yer alan konuların ve görsellerin basit ve niteliksiz olduğu, konuların yeterince görsel, şekil, tablo vb. unsurlarla desteklenmediği, kitabın tasarımının ilgi çekicilikten uzak ve sade bir yapıda olduğu, kitabın

fiziki görünüşünün yetersiz kaldığı ve özellikle öğrencilerin sıklıkla kullandığı özel yayınevlerine ait kaynaklarla kıyaslandığında çok büyük eksik ve yetersizliklerinin olduğu yorumu yapılabilir. Karabörk (2020) tarafından 2018 Hayat Bilgisi 1. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada ders kitaplarındaki etkinlik, ölçme-değerlendirme ve örneklerin yetersizliği, kitapların öğrencilerin ilgisini çok fazla çekmemesi gibi sonuçlar da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Özgüç (2019) tarafından yapılan çalışmada temaların öğrencilerin ilgisini yeterince çekmediği sonucu da bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

**10.)** Girdi boyutunun dördüncü maddesine (G4.Ders kitapları öğrencilerin seviyelerine ve yaş grubu özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştır.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,26$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca yönelik olarak, ders kitapları hazırlanırken somut işlemler döneminde olan ilkökul çocuklarının gelişim özelliklerinin tam olarak göz önünde bulundurulmadığı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliklerin bu açıdan göz ardı edildiği yorumu yapılabilir. Özgüç (2019) tarafından yapılan çalışmada programın bireysel öğrenme farklılıkları olan öğrencileri kısmen göz önünde bulundurularak hazırlandığı sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

**11.)** Girdi boyutunun beşinci maddesine (G5.Programda belirtilen tüm değerler ve temel yaşam becerilerine ders kitaplarında yer verilmiştir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,09$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, temel yaşam becerileri ile kök değerlerin kazanım ve konulara dağılımının dengeli olmadığı, temel yaşam becerileri ile kök değerlerin ilişkilendirilmediği kazanım ve ya kök değerlerin olabileceği ve temel yaşam becerileri ile kök değerlerin konularda açık bir şekilde vurgulanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Hatta günümüze uygun olarak bazı değerlerin programda yer almadığı, bunların programa eklenmesinin değer eğitimi de bir adım öteye taşıyabileceği söylenebilir. Nitekim Bulach ve Butler (2002), HBDÖP’de yer alan çeşitli değerlerin okullardaki uygulama ve hayata geçirilme durumlarını araştırmışlar ve sonuçta nezaket, cömertlik ve sportmenlik değerlerine ilkökullarda ihtiyaç olduğu belirlemişlerdir. Bu araştırma kapsamında doküman analizi ile ulaşılan temel yaşam becerileri ile değerlerin kazanım ve konularla ilişkilendirmesinin dengeli olarak yapılmadığı sonucu da nicel verileri destekler niteliktedir.

12.) Girdi boyutunun altıncı maddesine (G6.Programın teorik ve uygulama kısımları dengelidir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=2,77$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bağlam değerlendirme boyutunda programın teorik-uygulama dengesine ilişkin ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Buna göre bağlam boyutunda ulaşılan sonuçlardan da yola çıkarak, programdaki kazanımların bilişsel alan basamaklarının bilgi ve kavrama boyutlarına yoğunlaştığı, yeterince uygulama çalışmalarına kazanım ve konularda yer verilmediği, programın bilgi düzeyinde öğretim ağırlıklı bir yapıda olduğu yorumu yapılabilir.

13.) Girdi boyutunun yedinci maddesine (G7.Kazanımlar açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,68$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kazanımların ifade ediliş biçimlerinin anlaşılır ve sade olduğu, öğretilecek konuda bir tereddüt yaşanmasını engellediği şeklinde yorumlanabilir. Özgüç (2019) ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmalarda kazanımların anlaşılır bir şekilde ifade edildiği sonucu da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca Öztürk (2022) tarafından yapılan çalışmada kazanımlara ilişkin genel olarak öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu fakat yine görüşler doğrultusunda kazanımların kısmen de olsa geliştirilmeye ihtiyaç duyduğu sonucu da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

14.) Girdi boyutunun sekizinci maddesine (G8.Konular (içerik) yeterince görsel materyal ile (şekil, resim, harita vb.) desteklenmiştir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,24$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ders kitaplarının hazırlanırken öğrenci yaş grubu göz önünde bulundurularak yeterince görsel unsurla desteklenmediği, içeriğin genel olarak yazılarla verilmeye çalışıldığı, şekil, resim, harita gibi hem öğrenmeyi hem de öğrenilenlerin kalıcılığı artıran unsurların konulara entegre edilemediği şeklinde yorum yapılabilir. Güney-Türkeç (2022) tarafından yapılan ilkökul ders kitaplarının incelendiği çalışmada ders kitaplarının içerik tasarımının görsel tasarım ilkelerine uygunluğunun yetersiz olduğu sonucu bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada kitapların içeriğinin eksik, çok sade olması ve görselliğinin az olması sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

### 5.1.2.2. Görüşme Formunun 3. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

1.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 3. sorusunun 1. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ders kitaplarının kullanışlı ve ilgi çekici olmadığı, görsellerinin basit ve anlamsız olduğu, baskı kalitesinin kötü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, ders kitaplarının öğrenmeyi kolaylaştırmadığı, öğrencinin ders motivasyonunu artırmadığı yorumu yapılabilir. Kitapların fasikül ya da çek kopar yapraklar şeklinde tasarlanmasının kitapların kullanışlılığını artıracığı söylenebilir. Bunun yanında kitapların kaliteli kâğıtlara kaliteli baskılarla yapılmasının, farklı görsel unsurlarla konuların desteklenmesinin kitapların kalitesine ve verimliliğine olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin G3, G4 ve G6 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

2.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 3. sorusunun 2. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ölçme ve değerlendirmeye yönelik unsurlar ile konu anlatımının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, ders kitaplarının öğrenmeyi kolaylaştırmadığı, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayamadığı, öğrenilenlerin farklı durum ve öğrenmelere transferini sağlayamadığı yorumu yapılabilir. Yılmaz (2020) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada da etkinliklerin sayıca az olduğu ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, Öztürk (2022) tarafından yapılan çalışmada ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğelerin yetersiz olduğu, geliştirilmesi gerektiği sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ders kitaplarının bu şekilde yetersiz olmasının bazı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Bunlardan birisi de öğretmenlerin ve velilerin Milli Eğitim Bakanlığının okullarda kullanımını yasakladığı özel yayın evlerine ait kaynak materyallere yönelmesidir. Ders kitaplarındaki hem konu anlatımı yetersizliği, hem ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlik ve alıştırmaların yetersizliği hem de kitapların kullanışsız bir yapıda olmasından dolayı bu şekilde bir yönelmenin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki konuların daha kısa ve nitelikli bir görünüme kavuşturulup, daha fazla ve çeşitlilikte etkinlik, alıştırma ve farklı soru tipleriyle desteklenmesinin kitapların içeriğine ilişkin yetersizliğin önüne geçeceği söylenebilir.

Görüşme formundaki bu soru ölçeğin G1 ve G2 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

#### **5.1.2.3. Görüşme Formunun 4. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 4. sorusunun 1. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, programda yer alan kazanımların sayıca kısmen fazla olduğu, tekrar eden ve birleştirilebilecek nitelikte olan kazanımların da yine kısmen sayıca fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazanım sayısının fazla olarak görülmesinin sebebinin bu birleştirmelerin yapılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca kazanım sayısındaki fazlalığın konunun derinlemesine öğretilmesine ve öğretilenlerin uygulanabilmesine engel olabileceği düşünülmektedir. Çünkü uygulama için ayrılması gereken zamanın fazla sayıda ve birbirini tekrar eden kazanımların verilmesi için harcandığı söylenebilir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı birbirine benzeyen birçok kazanım olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kazanımların birleştirilerek tek bir kazanım ile konunun ayrıntılandırılarak verilmesi mümkün olabilir.

2.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 4. sorusunun 2. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, kazanımların öğrenci seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımlar hazırlanırken öğrenci gelişim özellikleri ile ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğu şeklinde yorumlanabilir. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada kazanımların çocukların gelişim düzeyine uygun hazırlandığı sonucu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

3.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 4. sorusunun 3. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, kazanımların açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrenilecek veya öğretilecek konu hakkında tereddütte düşülmediği şeklinde yorumlanabilir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin G7 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada kazanımların açık ve anlaşılır olarak hazırlandığı sonucu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

4.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 4. sorusunun 4. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, kazanımların hepsinin mevcut şartlarda ölçülebilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tamamının tüm kazanımların

mevcut şartlarda ölçülemeyeceğini ifade etmeleri bu sonucu önemli ve değerli kılmaktadır. Bu durumun, kazanımların ifade ediliş biçimlerinden ve psikomotor ve duyuşsal alanlara yönelik kazanımların ölçülebilmesi için gerekli ölçme araçlarının, zamanın ve materyallerin eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bilişsel alana yönelik kazanımların test vb. ölçme araçları mümkün iken, duyuşsal alana yönelik kazanımların ölçülebilmesi için farklı ölçekler, yine psikomotor alana yönelik kazanımların ölçülebilmesi içinde yeterli ve donanımlı uygulama alanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bütün bunların eksikliğinin öğretmenleri böyle bir düşünceye ittiği şeklinde yorum yapılabilir. Özgüç (2019) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada da programda öngörülen ölçme-değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçmeye yeterince uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.2.4. Görüşme Formunun 5. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 5. sorusunun 1. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin Hayat Bilgisi derslerinde hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, programın sarmal yapısının ve her üç sınıftaki Hayat Bilgisi tema ve konularının önemli ölçüde benzerlik göstermesinin hazırbulunuşluğu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Özellikle zamanının büyük bir bölümünü ailesi ile geçiren çocuğun ailesi tarafından bu tür bilgiyle desteklenmesi, aile içinde olumlu davranışlar sergilenmesi, temel yaşam becerileri ile kök değerlerin aile içinde desteklenerek öğretilmesinin de öğrencinin hazırbulunuşluğunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

2.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 5. sorusunun 2. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun çıkmasında, dersin hayatla ilişkili olmasının ve gerçek yaşama ilişkin konuları içermesinin etkisi olduğu söylenebilir.

3.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 5. sorusunun 3. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin yüksek olmasında öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim-yöntem ve tekniklerinin, dersin içinde günlük yaşama dair örneklerin ve olayların etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca,

dersin hayatın içerisinde ve öğrencinin günlük yaşamından konular içermesinin hem öğrenmeleri zevkli hale getirdiği hem de öğrencinin derse olan katılımını artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca bu dersin hayatın bilgilerini içermesinden dolayı bu derse yönelik içerik ile öğrencinin hayatın her aşamasında karşılaşması mümkündür. Oker (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik olumlu bir yaklaşım içinde oldukları sonucu da araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

#### **5.1.2.5. Görüşme Formunun 6. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 6. sorusunun 1. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okullarda Hayat Bilgisi dersine yönelik materyal olarak genellikle bilgisayar, projeksiyon cihazı ve kısmen de akıllı tahta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 6. sorusunun 2. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi için eğitim-öğretim materyallerinin, akıllı tahtaların, uygulama alanlarının ve interaktif içeriklerin okullarda mutlaka bulunmasının gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi dersi için etkinlik odalarının olması gerektiği sonucu bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Öztürk (2022) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenci merkezli ağırlıklı olması gerektiği, öğrencinin aktif katılabileceği imkânların sağlanması gerektiği sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

3.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 6. sorusunun 3. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okullarda/sınıflarda Hayat Bilgisi dersine yönelik materyallerin/malzemelerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Materyallerin ve malzemelerin hem birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştıracağı hem de ilgi çekici olmalarından dolayı derse olan ilgi ve motivasyonu artıracığı söylenebilir. Ekmen (2019) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi dersi için ders içi araç-gereç ve materyal eksikliği yaşandığı sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

4.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 6. sorusunun 4. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okulların fiziki durumunun Hayat Bilgisi dersini işlemede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama alanları sayesinde

öğrencilerin öğrenirken eğlenecekleri, becerilerini geliştirmelerini sağlayacakları ve öğrenmelerin kalıcı hale geleceği düşünülmektedir. Bu ders kapsamında öğrenilen bilgilerin gerçek hayatta kolaylıkla uygulanabilmesi, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve kalıcı olması, bilginin kolaylıkla transfer edilebilmesi için materyaller ile uygulama alanlarının eksikliğinin bir önce giderilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada okulların fiziki donanım bakımından eksikliğinin olduğu ve etkinlik odalarının olmadığı sonucu ile Ekmen (2019) tarafından yapılan çalışmada okulların fiziki şartlarının yetersiz olduğu sonucu bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

#### **5.1.2.6. Doküman Analizi Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Kazanımların ve kazanımlarla bağlantı konuların temel yaşam becerileri ile ilişkisine yönelik analiz sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, Hayat Bilgisi 3. Sınıf kazanımlardan/konularından bir tanesinin hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkisi yokken bazı kazanımların sadece bir, bazılarının ise birden fazla temel yaşam becerisi ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma becerisi, kurallara uyma becerisi, öz yönetim becerisi, kaynakların kullanımı becerisi, kendini koruma becerisi, milli ve kültürel değerleri koruma becerisi ve sorun çözme becerisi kazanımlarla en çok ilişkilendirilen temel yaşam becerileri iken bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, dengeli beslenme, girişimcilik, karar verme, kişisel bakım ve zaman yönetimi becerilerinin kazanımlarla en az ilişkili olan temel yaşam becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıyıkçı (2021) tarafından yapılan çalışmada da kazanımlarla en az ilişkisi olan temel yaşam becerilerinden birinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte girişimcilik, iş birliği ve karar verme becerileri ile ilgili bir kazanım olmadığı belirlenmiştir. Karakuş (2021) tarafından yapılan çalışmada kazanımlarda en fazla yer verilen temel yaşam becerilerinin motivasyonel ve iletişim becerilerine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları da bu araştırma sonuçlarını önemli ölçüde desteklemektedir. Nitekim bu çalışmada kazanımlarla ilişkisi en fazla olan yaşam becerilerinin motivasyonel beceriler ile ilişkili kaynakların kullanımı becerisi, kendini koruma becerisi ve sorun çözme becerisi olması sonuçları ortaya çıkmıştır. Sonuçlar arasında olan farkın ise çalışmaların kapsamından ve referans alınan kök değerlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

2.) Kazanımların/konuların kök değerler ile ilişkisine yönelik analiz sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, kazanımların/konuların bir kısmının hiçbir kök değerle ilişkili olmadığı bununla birlikte bazı kazanımların sadece bir kök değerle, bazı kazanımların

ise birden fazla kök değerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sorumluluk kök değeri belirgin bir şekilde kazanımlarla en çok ilişkili olan kök değer iken öz denetim ve vatanseverlik kök değerlerinin de en çok ilişkilendirilen değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sabır, dürüstlük, dostluk, adalet ve sevgi kök değerlerinin kazanımlarla en az ilişkili olan kök değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esemen (2019) tarafından yapılan çalışmada 3. sınıf Hayat Bilgisi kazanımlarının en fazla ilişkilendirildiği kök değerlerin sırasıyla sorumluluk, vatanseverlik ve öz denetim olduğu, adalet, dürüstlük ve dostluk değerlerinin kazanımlarda yeterli düzeyde bulunmadığı sonucu bu çalışmanın sonuçlarını önemli ve büyük ölçüde desteklemektedir. Hatay Uçar ve Çetinkaya (2021) tarafından yapılan ilkökul Hayat Bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi konulu çalışmada, Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki konuların en fazla ilişkilendirildiği değerlerin sırasıyla sorumluluk, dostluk, saygı, özdenetim ve vatanseverlik değerleri olduğu, en az ilişkilendirilen değerlerin ise dürüstlük, sabır ve adalet olması sonucu bu çalışmanın sonuçlarını da önemli ölçüde desteklemektedir. Bu çalışmada da 3. sınıf ders kitabında ilişkilendirilen en fazla değerlerin sorumluluk, özdenetim ve vatanseverlik olduğu, en az ilişkilendirilen değerlerin ise sabır ve dürüstlük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlardaki bu küçük farklılığın incelenen ders kitaplarının yayınevlerinin farklı olmasından ve araştırmaların kapsamının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine aynı şekilde Erbaş ve Başkurt (2021) tarafından yapılan evrensel yayınlarına ait Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı'ndaki değerlerin incelendiği çalışmada, kitapta en fazla yer alan değerlerin sorumluluk, öz denetim ve yardımseverlik, en az yer alan değerlerin ise adalet ve dürüstlük değerleri olması da bu çalışmanın sonuçlarını önemli ölçüde desteklemektedir.

3.) Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, temel yaşam becerileri ile kök değerlerin kazanımlara/konulara dağılımının dengeli olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü bazı temel beceriler ve kök değerlerin kazanım ve konularla ilişkisi fazla iken bazı yaşam becerileri ve kök değerlerin ilişkisinin kısıtlı olduğu görülmektedir. Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın bazı kazanımlarının bazı hiçbir temel yaşam becerisi ile ilişkili olmadığı, kazanımların temel yaşam becerilerine eşit dağılmadığı sonucu bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Gözel (2018) tarafından yapılan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada 2018 öğretim programında yer alan değerlerin ünite ve kazanımlara dağılımının dengeli olmadığı, bazı kazanımlar hiçbir değerle ilişkilendirilmemişken bazı kazanımların da birden fazla değerle

ilişkili olduğu ve kazanımların içinde programda yer almayan bazı değerlere de yer verildiği sonucu bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte Öztürk (2022) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda milli ve manevi değerlerin eksik olduğu ve bunlara daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucu da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kazanımların/konuların temel yaşam becerileri ve değerlerle ilişkilendirilmesinin yetersiz kalması, bazı temel yaşam becerilerine ve değerlere kazanım ve konularda yer verilmemesi ya da sınırlı olması Hayat Bilgisi dersinin özel amaçları düşünüldüğünde, dersin ve buna ilişkin olarak da programın ve ders kitabının amacına yeterince hizmet edemeyeceğini düşündürmektedir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin G5 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

#### **5.1.2.7. Girdi Boyutuna İlişkin Genel Değerlendirme**

Bu kısımda programın girdi boyutuna ilişkin yapılan genel değerlendirme, nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular doğrultusunda yapılan sonuçlar bir bütün olarak ele alınarak yapılmıştır.

Programın girdi boyutuna ilişkin öğretmenlerin puan ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu ve genel olarak görüşlerin olumsuz olduğu belirlenmiştir. Görüş düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Programın girdi boyutuna ilişkin olarak, ders kitaplarının öğrenmeyi kolaylaştırmadığı, ders kitaplarında bilginin kalıcılığını sağlamaya yönelik yeterince etkinlik ve çalışmanın bulunmadığı, ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekmede ve onları derse motive etmede yeterli olmadığı, ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine ve yaş grubu özelliklerine uygun hazırlanmadığı, ders kitaplarında temel yaşam becerileri ile kök değerlere yeterince yer verilmediği, programla ilişkili olarak ders kitaplarının da teorik ve uygulama boyutlarının dengeli olmadığı, kitapların kullanışlı olmayıp ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile konu anlatımlarının yetersiz olduğu, kitaptaki görsellerin basit ve anlamsız olduğu, kitaptaki konuların yeterince görsel içerikle desteklenmediği söylenebilir.

Kazanımlar boyutundan bakıldığında, kazanımların öğrenci seviyesine ve ihtiyaçlarına uygun olduğu, kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiği,

kazanımlarla konuların birbirleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Fakat bununla birlikte kazanımların sayıca fazla olduğu, birbirinin benzeri ve birbirini tekrar eden kazanımların fazlaca yer aldığı ve kazanımların mevcut şartlarda ölçülebilirliğinin sınırlı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının Hayat Bilgisi dersinde yeterli düzeyde olduğu ve dersteki motivasyonları ile derse olan ilgilerinin de yeterince yüksek olduğu söylenebilir. Okulların Hayat Bilgisi dersi bağlamında fiziki mekan ve donanım, uygulama alanları, teknolojik imkanlar ve materyaller ile eğitim-öğretim materyalleri ve malzemeleri açısından yetersiz olduğu, okullardaki mevcut imkanların bilgisayar, projeksiyon ve kısmen akıllı tahtadan ibaret olduğu söylenebilir. Ayrıca, temel yaşam becerileri ile kök değerlerin kazanımlara ve konulara dağılımının dengeli olmadığı söylenebilir.

Girdi boyutundaki nitel ve nicel veriler birbirleri ile yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde programın süreç değerlendirme boyutuna yönelik değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak program değerlendirme ölçeği, öğretmen görüşme formu ve gözlem formu ile elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yönelik sonuçlar ele alınarak tartışılmıştır. Araştırmanın yöntemine uygun olarak tüm nicel ve nitel veriler birlikte ele alınmış, verilerin birbirlerini destekleyip desteklemedikleri çerçevesinde sonuçlar tartışılmıştır.

#### **5.1.3.1. Ölçek Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,19$ ) olduğu ve ortalamaların “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süreç boyutuna ilişkin öğretmenlerin puan ortalamaları S1 ( $\bar{X}=4,24$ ) ve S6 ( $\bar{X}=4,35$ ) maddeleri için “Kesinlikle Katılmıyorum” düzeyinde olup, diğer maddeler için puan ortalamaları “Katılıyorum” düzeyindedir. Süreç boyutuna yönelik olarak, ortalamaların “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyi sınırında olduğu da göz önüne alınarak öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

2.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puan ortalamalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç, araştırmaya katılan erkek ve bayan öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

3.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve mesleki kıdemleri farklı olan sınıf öğretmenlerinin programın süreç boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

4.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve ilkokulların farklı sınıf seviyelerini okutan sınıf öğretmenlerinin programın süreç boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

5.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve öğrenim durumları farklı sınıf öğretmenlerinin programın süreç boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

6.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve köy, kasaba, ilçe, il gibi farklı yerleşim yerlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin programın süreç boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

7.) Süreç boyutunun birinci maddesine (S1.Derslerde, öğrenciler ile iki yönlü iletişim sağlamaya özen gösteririm.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,24$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, sınıfta demokratik bir ortamın var olduğu, sınıfta doğru bir öğretmen-öğrenci iletişiminin var olduğu, mesajların daha doğru yargılandığı, öğretmen tarafından öğrencilerden gelen mesajların dikkate alındığı yorumu yapılabilir. Bu araştırma kapsamında yapılan sınıf içi gözlemlerde iletişim ile ilgili sonuçların en az sıklıkla gözlemlendi düzeyinde olması da buradaki nicel verileri destekler niteliktedir.

8.) Süreç boyutunun ikinci maddesine (S2.Derslerde öğrencilerin zekâ alanlarına hitap edecek farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,11$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada çıkan sonuç gözlem formu ile ulaşılan sonuçları kısmen çelişmektedir. Çünkü gözlemler sonucunda bu maddeye yönelik davranışın sıklığı “Nadiren Gözlendi” düzeyinde çıkmıştır. Gözlemlenen derslerde işlenen konular farklı zekâ alanlarına hitap edecek farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmayı sınırlıyor olabilir. Ya da bu durumun öğretmenlerin farklı zekâ alanları kavramından algıladıklarının bir ya da iki zekâ alanına yönelik etkinliklerle sınırlanmış olduğu yorumu yapılabilir. Oysaki çoklu zekâ kuramına göre sekiz farklı zekâ alanı bulunmakta ve her bir zekâ alanı farklı özellik ve nitelikleri barındırmaktadır (Bümen, 2020). Bununla birlikte Özgüç (2019) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada, programında zekâ alanlarını geliştirebilecek etkinliklerin yeterince bulunmadığı sonucu bu yorumu destekler niteliktedir. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada süreç boyunca öğrenci merkezli uygulamaların yapıldığı, drama, tiyatro, gösterip yaptırma, hikâyeleştirme, soru-cevap gibi farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sonucu, Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada farklı yöntem ve tekniklere yer verilerek sürecin işlendiği sonucu, Ekmen (2019) tarafından yapılan çalışmada gezi-gözlem, tiyatro, oyun, örnek olay gibi yöntem ve tekniklerin kullandığı sonucu da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

9.) Süreç boyutunun üçüncü maddesine (S3.Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması için rehberlik ederim.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,12$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin derslerde yanlış ve eksik öğrenmeleri anında düzelttiği, verilen ödevlerle bilginin yapılandırılmaya çalışıldığı şeklinde yorumlanabilir. Gözlemlenen davranış sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Gözlemlenen davranışlarda da öğretmenlerin anlamlı öğrenmeyi sağlamak için süreçte öğrencilerine rehberlik ettikleri ve eksik öğrenmeleri anında düzelttikleri sıklıkla gözlenen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır.

10.) Süreç boyutunun dördüncü maddesine (S4.Ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencilerin aktif katılmalarını sağlıyorum.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,20$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin öğrenilenleri belirli periyotlarda sistematik olarak ölçtükleri,

ev ödevleri, performans ve proje ödevleri ile de bu süreci öğrencinin aktif olacakları şekilde destekledikleri yorumu yapılabilir. Nitekim hem görüşmelerden hem de gözlemlerden elde edilen sonuçlar da bunu desteklemektedir. Görüşmeler, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi her ünite sonunda mutlaka yaptıklarını bununla birlikte farklı soru tiplerinin yanında ev ödevleri, performans-proje ödevleri gibi etkinlikleri de bu sürecin içerisine kattıklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeden algılarının kendi yaptıkları ölçme ve değerlendirme uygulamaları olduğu düşünülmektedir. Hâlbuki öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin süreç içerisinde yapılmadığı gözlem sonuçlarından görülmektedir. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin süreç içinde performans dayalı ölçme ve değerlendirmeye ağırlık verdikleri, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesini göz önünde bulundurdıkları, ünite ve konu değerlendirmeleriyle öğrencileri aktif kıldıkları sonucu da bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

**11.)** Süreç boyutunun beşinci maddesine (S5.Derslerde öğrencilerimin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanırım.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,12$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç gözlem sonuçları ile çelişki gösterse de bunun altındaki temel nedenin gözlenen konuların öğrencinin kendini değerlendirmesine fırsat vermemesi ya da farklı okullarda bu konuya daha fazla önem verilmesi olarak düşünülebilir.

**12.)** Süreç boyutunun altıncı maddesine (S6.Ölçme ve değerlendirmede farklı soru türleri (klasik, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vs.) kullanırım.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=4,35$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin ölçme sürecinde kullandıkları ölçme araçlarında farklı soru tiplerine yer verdikleri, özellikle öğrencileri ilkokuldan başlayarak sınava hazırlama amacına yönelik çoktan seçmeli soru tiplerini daha ağırlıklı kullandıkları yorumu yapılabilir. Hem görüşme hem gözlem verileri bu maddeye ilişkin sonuçlarla paralellik göstermekte ve birbirlerini yüksek ölçüde desteklemektedir. Ayrıca Sağlam, Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme amacıyla, soru cevap, sınıf içi/dışı etkinlikler, test, gözlem formları, doğru/yanlış-çoktan seçmeli-boşluk doldurma-eşleştirme, açık uçlu soru, ders ve çalışma kitaplarını kullandıkları sonuçları da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Karabörk (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin Hayat Bilgisi derslerinde

boşluk doldurma, açık uçlu sorular, sözlü sınavlar ve test gibi ölçme unsurlarına yer verdikleri sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

### **5.1.3.2. Görüşme Formunun 7. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 7. sorusunun 1. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin programı uygularken en çok soru-cevap, sunuş (anlatım), drama ve tartışma yöntem ve tekniklerini kullandıkları, bunların yanında gösterip yaptırma, araştırma, örnek olay ve gezi gözlem gibi yöntem ve teknikleri de sınırlı olarak kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerinin ekonomik, kolay, pratik ve çaba gerektirmeyen yöntem ve tekniklerden olduğu için öğretmenlerin ders anlatırken bunlara yöneldikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte drama yönteminin kullanılmasında, bu yöntemin öğrencilere eğlenceli gelmesi ve sınıf içinde kolayca uygulanabilir olması şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak bakıldığında ise öğretim yöntem ve tekniklerinin bunlarla sınırlı kalmasındaki en büyük etkenin ise süre azlığı ile materyal, teknoloji, malzeme, para ve uygulama alanlarının eksikliği ve yetersizliği olduğu söylenebilir. Karabörk (2020) tarafından 2018 Hayat Bilgisi 1. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde drama, anlatım, soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri ağırlıklı olarak kullandıkları sonucu bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin S2 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

2.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 7. sorusunun 2. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri tercih etme nedenlerinin ise kalıcı öğrenmeyi sağladıklarını düşünmeleri, teknoloji ve materyal eksikliği, maddi yetersizlikler ile öğrenci özellikleri kaynaklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 7. sorusunun 3. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde kullandıkları ölçme araçlarında ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soru tipini kullandıkları, bunun yanında klasik, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı sorular gibi farklı soru tiplerine de ölçme araçlarında yer verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca

öğretmenlerin yarısından fazlası ev ödevleri ile performans ve proje ödevlerini de ölçme aracı olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin ölçme sürecinde genellikle çoktan seçmeli soru tiplerine ağırlık vermelerindeki temel nedenin öğrencileri hayatlarının büyük bir bölümünde ve belli aralıklarla girecekleri merkezi sınavlara hazırlama kaygısı olduğu söylenebilir. Çünkü hem veliler hem de öğretmenler öğrencilerin bu soru tipleri ile ilkokuldan itibaren tanışmalarını ve bu soru mantığını kavramalarını beklemektedir. Karabörk (2020) tarafından 2018 Hayat Bilgisi 1. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde soru-cevap, konu testleri, ünite testleri ve genel değerlendirme testleri ile performansa dayalı ödevler, boşluk doldurma, açık uçlu sorular gibi farklı soru tiplerini kullandıkları ve ağırlıklı olarak öğrencilerin testleri kullanarak değerlendirdikleri sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin S6 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

4.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 7. sorusunun 4. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersinde kullandıkları ölçme araçlarını genel olarak hazır kaynaklardan elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hazır materyallerin artık kolay ulaşılabilir ve çeşitli olması, öğretmenlerin ölçme aracı hazırlamadaki eksiklik ve yetersizlikleri ile ölçme aracı hazırlamak için harcanana süre ve çabanın öğretmenlerce fuzuli görülmesinin, öğretmenlerin hazır kaynaklara yönelmesine etki ettiği düşünülmektedir.

5.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 7. sorusunun 5. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenciyi değerlendirirken sadece sınavlara bağlı kalmayıp sürecin genelini göz önünde bulundurup öğrencinin tüm gelişim alanlarına dikkat ederek değerlendirme yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, öğrencilerin genel durumun değerlendirilmesine sadece sınavlara bağlı kalınmayıp sürecin genelindeki öğrenci davranış ve tutumlarının da değerlendirme kapsamına alınmasının çok doğru bir uygulama olduğu söylenebilir. Yılmaz (2020) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde sürecin geneline odaklandığı sonucu da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Türkyılmaz (2011) tarafından 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre

değerlendirildiği çalışmada ulaşılan, öğrencilerin değerlendirilmesinde hem süreçteki durumlarının hem de ortaya koydukları ürünlerin dikkate alınması sonucu da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca ilkokulların ilk üç sınıfında resmi olarak sınavların yer almaması ve öğrencilerin akademik başarılarının yanında süreç içerisindeki genel durumlarının da değerlendirmeye dâhil edilmesi mevzuat çerçevesinde de beklenen ve istenen bir durumdur. Ancak öğretilen konuların öğrenilip öğrenilmediğinin ders ya da konu sonunda belirlenmesi, öğrenmelerin tam olarak sağlanabilmesi için gerekli görülmektedir. Nitekim gözlemlenen öğretmen davranışlarında da her konu ya da ders sonunda kitaptaki etkinliklerle sınırlı olsa da öğrenmelerin düzeylerinin ölçüldüğü belirlenmiştir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin S4 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

6.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 7. sorusunun 6. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakınının ölçme araçlarını genellikle ünite sonlarında uygulayarak değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, temaların benzer ve ilişkili konulardan oluşmasından dolayı, konuların bütününe yönelik bir ölçme anlayışı yapma gayretinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

7.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 7. sorusunun 7. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakınının programı uygulama esnasında programa bağlı kaldığı fakat program üzerinde çevreye ve öğrenciye göre uyarlamalar yaparak konuları detaylandırdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin programa genel olarak bağlı kalmasında, programın çok fazla esnek yapıda olmaması ya da programın ihtiyaçlara uygun olarak hazırlandığı söylenebilir. Bununla birlikte bu durum ders saatlerinin esneklik yapmaya imkân tanımaması şeklinde yorumlanabilir. Ancak yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene ilkeleri doğrultusunda öğretmenlerin çevreye göre konular üzerinde uyarlamalar yapmalarının öğrenmeye olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yine öğretmenlerin konular üzerinde öğrenciye göre uyarlamalar yapmaları da, öğretmenlerce gelişim ilkelerinin göz önünde bulundurulduğunun bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

8.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 7. sorusunun 8. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin programı uygulama sürecinde ailelerin destek olmaması, uygulama yapamama, materyal sıkıntısı, maddi yetersizlikler ve

bürokratik prosedürler sebebiyle zorluklar yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sağlam, Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada bazı kavramların günlük hayatta uygulanmasında sıkıntı çekildiği, sosyal çevrenin uygun olmadığı, ailenin ve çevrenin kazanımları uygulamada destek vermediği, bazı kavramları açıklayabilmek için materyal eksikliğinden kaynaklanan sıkıntılar yaşadığı sonuçları da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yaşanılan çevredeki imkânların sınırlı olması ya da eksikliği, velilerin sosyo-ekonomik durumlarındaki aşırı farklılaşmalar ile Hayat Bilgisi dersinin merkezi sınavlarda yer almamasından dolayı velilerin derse bakış açılarının bu sonuçların ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca programın yaparak yaşayarak uygulanamaması, öğrenmelerin kalıcı olması adına yapılması gereken uygulamaların materyal ve fiziki alanların eksikliği ve yetersizliğinden dolayı yapılamaması, maddi imkânsızlıklar ve yasal prosedürlerden dolayı dersin uygulamaya dayalı olarak işlenememesi gibi nedenlerden dolayı bu sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Karabörk (2020) tarafından 2018 Hayat Bilgisi 1. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada öğretmenlerin ders kitaplarının yetersizliğinden kaynaklı sorunlar yaşadığı sonucu, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bunun yanında Ekmen (2019) tarafından, Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada programı uygularken öğretmenlerin yaşadığı zorlukların sebeplerine yönelik uygulama alanlarının çok kısıtlı olması, okul fiziki şartlarının yetersizliği, ders içi araç gereç ve materyal eksikliği ve

### **5.1.3.3. Gözlem Formu Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Programın sınıf içi uygulama sürecinde gözlemlenen öğretmen davranışlarının puan ortalamasının ( $\bar{X}=2,68$ ) olduğu ve gözlem puan ortalamalarının “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin programı uygularken gerekli hassasiyeti gösterdiği, programın etkili ve verimli bir şekilde uygulanması ve öğrencilerin programdan en iyi şekilde yararlanmalarını sağlaması için süreci aktif bir şekilde geçirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

2.) Gözlem formunda yer alan maddelerden 4, 8, 14, 16, 21, 28 ve 30. maddelerin “Nadiren Gözlendi” düzeyinde olduğu, 5, 10, 11, 13 ve 20. maddelerin “Her Zaman Gözlendi” düzeyinde olduğu, 24, 26 ve 29. Maddelerin “Hiç Gözlenmedi” ve diğer maddelerin ise “Sıklıkla Gözlendi” düzeyinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.) Gözlem formunda yer alan 24, 26 ve 29. maddelerinin “Hiç Gözlenmedi” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hiç gözlenmeyen öğretmen davranışlarının zaman yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı ve ders saatlerinin azlığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin değerlendirme sürecinde hem kendilerini hem arkadaşlarını değerlendirmesi, işbirliğine yönelik çalışmaların yapılması ve öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanabilmesine yönelik çalışmalar için hem geniş bir zaman gerekmekte hem de bu süreçte her öğrencinin takibi için yüksek bir öğretmen performansı gerekmektedir. Ayrıca kazanım sayısının fazla olmasından kaynaklanan programı tamamlama çabasının da bu davranışların eksikliği üzerinde etkisi olduğu yorumu yapılabilir.

4.) Gözlem formunda yer alan maddelerden 4, 8, 14, 16, 21, 28 ve 30. maddelerinin “Nadiren Gözlendi” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nadiren gözlenen “Bireysel farklılıkları dikkate alarak yazılı veya sözlü ipucu verme.” davranışının nadiren gözlenmesindeki temel nedenin yine ders saatlerinin sınırlılığı ve konuların birbirleriyle ya da diğer disiplinlerle ilişkili olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü ipucu vererek öğrencilerin doğru bilgiye ulaşması için geniş bir zamanın yanında ipucuna öncülük edecek birbiriyle bağlantılı konular ve derslerin olması gerektiği düşünülmektedir. “Derste farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma.” davranışının nadiren gözlenmesindeki temel nedenin de ders saatlerinin yetersizliği ve sınıflardaki ve okullardaki teknoloji, materyal ve fiziki alan yetersizliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü gösterip yaptırma, araştırma-inceleme, gezi-gözlem gibi bazı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesi için hem yeterli düzeyde materyal hem de yeteri kadar zaman gerektirmektedir. Bununla birlikte öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayacak olan gezi-gözlem gibi bir öğretim yönteminin kullanılamamasının nedenleri arasında izin gibi mevzuata dayalı zorluklar ve maddi yetersizliklerin de yer aldığı söylenebilir. Ayrıca anlatım, soru-cevap, tartışma gibi sınıf içinde uygulanabilecek yöntem ve tekniklerin kolay uygulanabilir olması da, farklı yöntem ve tekniklerin öğretmenlerin üşengeçliğinden ve yetersizliğinden dolayı kullanmadıklarını da düşündürmektedir. Nadiren gözlenen “Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yapma.” davranışının nadiren gözlenmesindeki temel nedenin öğretmenlerin bu konuda etkinlikler hazırlamada eksiklik ve yetersizliği ile yine zaman ve materyal yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine nadiren gözlenen “Kazanım ve konuları değerlerle ilişkilendirme.” davranışının nadiren gözlenmesindeki nedenin ise kazanım ve konularda ilişkilendirmeye yönelik açık bir tanımlamanın olmaması

ile değerlerin konu ve kazanımlara dağılımındaki dengesizlik olduğu dūřunılmaktadır. Nadiren gōzlenen ‘‘Program üzerinde esneklik, dūzeltme ve değişiklik yapma.’’ davranışının nadiren gōzlenmesindeki temel sebebin, oğretmenlerin programı bakanlığın belirlediği takvim çerçevesinde tamamlama çabasının bir sonucu olduğu dūřunılmaktadır. Zaten buna benzer bir sonuç oğretmenler ile yapılan gōrūřmeler ile de desteklenmiştir. Nadiren olan değişiklik ya da esnekliklerin ise genellikle konularda kısmen ayrıntıya girme, oğrenciye ve çevreye gōre konuları uyarlama şeklinde olduğu bilinmektedir. Nadiren gōzlenen bir diğer davranış ise ‘‘ Oęrenilenlerin transferini gūçlendirmeye yōnelik çalışmalar yaptırma/verme.’’ davranışıdır. Bu davranışın nadiren gōzlenme sebepleri arasında ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmeye yōnelik eksiklik ve yetersizlikler, ders saatlerinin kısıtlı olması, uygulama alanlarının eksikliği, materyal ve malzeme yetersizlikleri ve eksiklikleri olduğu dūřunılmaktadır. Çūnkū oğrenilen bilginin farklı bir duruma transferi için bilginin en az uygulama dūzeyinde kullanılmasının gerektiği dūřunılmaktadır. Nadiren gōzlenen ‘‘Bir sonraki ders hakkında bilgi verme, yapılması gereken hazırlıkları açıklama.’’ davranışının nadiren gōzlenmesindeki sebeplerin programın teorik kısmının ağırlıkta olması, uygulama yapamadığı için hazırlık yapmaya gerek duyulmaması olduğu dūřunılmaktadır.

#### **5.1.3.4. Sūre Boyutuna İliřkin Genel Deęerlendirme**

Bu kısımda programın sūre boyutuna iliřkin yapılan genel deęerlendirme, nicel ve nitel verilere iliřkin bulgular doęrultusunda yapılan sonuçlar bir bütūn olarak ele alınarak yapılmıřtır.

Programın sūre boyutuna iliřkin oęretmenlerin puan ortalamalarının ‘‘Katılıyorum’’ dūzeyinde olduęu, ‘‘Kesinlikle Katılıyorum’’ sınırında olması ve nitel verilerin benzerlik ve desteęi de gōz önūne alındıęında gōrūř dūzeylerinin yūksək dūzeyde olumlu olduęu belirlenmiřtir. Gōrūř dūzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi ve gōrev yapılan yerleřim yeri deęiřkenlerine gōre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gōstermedięi gōrūlmüřtūr.

Programın sūre boyutuna iliřkin olarak, oęrenme-oęretme sūrecinde oęretmenlerin oęrencilerle iletiřimlerini ūst dūzeyde tuttuęu, bilgiye ulařmada oęrencilerine rehberlik ettikleri, ölçme-deęerlendirme sūrecine oęrencileri aktif olarak katmaya çalıřtıkları, genellikle anlatım, soru-cevap, tartıřma ve drama gibi yōntem ve tekniklere yoęunlařsalar

da örnek olay, gösterip yaptırma gibi farklı öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini süreç içinde kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde genellikle hazır kaynaklardan elde ettikleri ölçme araçlarını kullandıkları, ölçme ve değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli soru ağırlıklı testleri tercih etseler de klasik, doğru-yanlış, boşluk doldurma, kısa cevaplı gibi farklı soru türlerine de yer verdikleri söylenebilir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmede öğretmenlerin ev ödevleri ile performans ve proje ödevlerini de kullandıkları söylenebilir.

Öğrencileri değerlendirirken genellikle ünite sonlarında yapılan sınavların yanında, ödevler ve öğrencilerin genel turum ve davranışlarını da göz önünde bulundurarak, değerlendirmeyi sürecin geneline göre yaptıkları söylenebilir. Öğretmenlerin programı uygularken genellikle programa bağlı kaldıkları sadece çevreye ve öğrenciye göre uyarlamalar ve esneklikler yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin süreç içerisinde programı uygularken yaşadıkları zorluk ve sıkıntıların ailelerin ilgisizliğinden, ailelerin sürece destek olmamasından, materyal, malzeme ve maddi sıkıntılardan, programı uygulayarak, yaparak-yaşayarak uygulayamadıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Süreç boyutundaki nitel ve nicel veriler birbirleri ile önemli düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde programın ürün değerlendirme boyutuna yönelik değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak program değerlendirme ölçeği, öğretmen görüşme formu ve öğrenci genel başarı testi ile elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulara yönelik sonuçlar ele alınarak tartışılmıştır. Araştırmanın yöntemine uygun olarak tüm nicel ve nitel veriler birlikte ele alınmış, verilerin birbirlerini destekleyip desteklemedikleri çerçevesinde sonuçlar tartışılmıştır.

##### **5.1.4.1. Ölçek Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,60$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ürün boyutuna ilişkin öğretmenlerin puan ortalaması Ü2 ( $\bar{X} =3,34$ ) maddesi için “Kararsızım” düzeyinde olup, diğer maddeler için öğretmenlerin puan ortalaması “Katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin puan ortalamalarının katılıyorum

düzeyinde yeterince yüksek olmaması ve nitel bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar da göz önüne alındığında, ürün boyutuna ilişkin görüşlerinin kısmen olumlu olduğu söylenebilir.

2.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puan ortalamalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan erkek ve bayan öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

3.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puan ortalamalarında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan farklı mesleki kademelere sahip öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

4.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve ilkokulların farklı sınıf seviyelerini okutan sınıf öğretmenlerinin programın ürün boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

5.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve öğrenim durumları farklı sınıf öğretmenlerinin programın ürün boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

6.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın ürün boyutuna ilişkin puan ortalamalarında öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ve köy, kasaba, ilçe, il gibi farklı yerleşim yerlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin programın ürün boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

7.) Ürün boyutunun birinci maddesine (Ü1.Öğrenciler, Hayat Bilgisi dersinde öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamaktadırlar.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,66$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin puan ortalamalarının katılıyorum düzeyinde yeterince yüksek olmamasından ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanmasının kısmen olduğu sonucu da göz önüne alınarak, öğrencilerin Hayat Bilgisi

dersinde öğrendiklerini gerçek hayatta kısmen uyguladıkları yorumu yapılabilir. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek hayatta kısmen uygulamalarında programın okullarda uygulama yapılamadan işlenmesinden kaynaklı öğrenilenlerin transfer edilememesinden, dersin genellikle teorik düzeyde işlenmesinden, yeterince uygulama, alıştırma ve etkinlik yapılamamasından, içerik ile etkinliklerin öğrenilenlerin uygulanmasını yeterince desteklememesinden ve içerik ve etkinliklerin bireysel farklılıklara dikkat edilerek hazırlanmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin temel yaşam becerilerini günlük hayatta kullanmaları için çocuklarına destek olmadıkları, bunun için çocuklara fırsat tanımadıkları, bu becerilerin gelişmesine yönelik uygulama ve yaşantılara da aile içinde yer vermedikleri düşünülebilir. Bu araştırma kapsamında ulaşılan nitel veriler de buradaki nicel verileri destekler niteliktedir. Özgüç (2019) tarafından yapılan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada ulaşılan etkinliklerin istenilen davranışı gerçekleştirecek niteliklere yeterince sahip olmadığı, etkinliklerin öğrencilerin “yaparak yaşayarak” öğrenmelerini yeterince sağlamadığı, etkinliklerin öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri becerileri kazanmalarına yeterince yardımcı olmadığı, etkinliklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını yeterince göz önünde bulundurarak hazırlanmadığı sonuçları da bu yargıyı destekler niteliktedir.

8.) Ürün değerlendirme boyutunun ikinci maddesine (Ü2.Program ile öğrenilenlerin kalıcılığı oldukça yüksektir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,34$ ) olduğu ve ortalamalarının “Kararsızım” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, öğrenilenlerin kalıcılığının yüksek olmamasında dersin uygulama yapılmadan işlenmesinin, teorik öğrenmelere ağırlık verilmesinin ve öğrenmeyi destekleyici ve kalıcılığı sağlayıcı materyal ve malzeme eksiklikleri ile ders kitaplarının yetersiz oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca başarı testinin uygulanması sonucu ulaşılan sonuçlar da bu sonucu desteklemektedir. Başarı testi sonucunda öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi başarı ortalamalarının 100 puan üzerinden 61,32 olması ve düzeyin orta seviyelerde olması sonucu bilginin kalıcılığının yüksek olmadığı sonucunu desteklemektedir. Yılmaz (2020) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada katılımcıların görüşlerine göre uygulama fırsatı olmayan kazanımların daha çabuk unutulduğu sonucu buradaki yargıyla örtüşmektedir.

9.) Ürün boyutunun üçüncü maddesine (Ü3.HBDÖP ile öğrenilenler diğer öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,47$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak görüş düzeylerin “Kararsızım” sınırında olması program kapsamında öğrenilenlerin diğer öğrenmeleri yeteri düzeyde kolaylaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu ders kapsamında öğrenilenlerin diğer öğrenmeleri kolaylaştırmamasında, bu dersin diğer derslerle çok fazla ilişkilendirilmediği ve diğer disiplinlerle içerik açısından benzerliklerinin olmadığı söylenebilir. Ekmen (2019) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi dersinin disiplinler arası ilişkilendirmesinin yetersiz olduğu sonucu bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

10.) Ürün boyutunun dördüncü maddesine (Ü4.Program tamamlandıktan sonra öğrencilerin temel yaşam becerileri gelişmiştir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,55$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin puan ortalamalarının katılıyorum düzeyinde yeterince yüksek olmamasından dolayı bu sonuca ilişkin olarak, öğrencilerin temel yaşam becerilerinin program sonunda kısmen (ortanın biraz üzerinde) geliştiği yorumu yapılabilir. Temel yaşam becerilerinin kısmen gelişmesinde, programın okullarda uygulama yapılamadan işlenmesinden kaynaklı öğrenilenlerin transfer edilememesinden, dersin genellikle teorik düzeyde işlenmesinden, yeterince uygulama, alıştırma ve etkinlik yapılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin ilgisizliği ve öğrenilenlerin aile içinde desteklenmemesinden kaynaklı sorunlarında böyle bir sonucu doğurduğu düşünülebilir. Özgüç (2019) tarafından yapılan çalışmada becerilerin, kazanımlar ile yeterince geliştirilemediği sonucu bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

11.) Ürün boyutunun beşinci maddesine (Ü5.Program sonunda öğrenciler, Hayat Bilgisi ile ilgili temel kavramları edinmişlerdir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,78$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre puan ortalaması da dikkate alındığında, öğrencilerin kabul edilebilir bir düzeyde Hayat Bilgisi ile ilgili kavramları edindikleri yorumu yapılabilir. Dersin içeriğinin gerçek yaşama paralellik göstermesinin ve öğrencilerin ders içeriğine benzer durumları günlük yaşamlarında da sık sık yaşıyor olmalarının, program sonunda öğrencilerin gerçek hayata daha duyarlı hale gelmesinde ve Hayat Bilgisine ilişkin temel kavramları öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Ekmen (2019) tarafından yapılan çalışmada temel

bilgilerin programla rahatlıkla verilebildiği sonucu burada ortaya çıkan sonuçla benzerlik göstermektedir.

**12.)** Ürün boyutunun altıncı maddesine (Ü6.Program, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,75$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ürün değerlendirme boyutunun yedinci maddesine (Ü7.Program, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.) ilişkin öğretmen görüş düzeylerinin ortalamasının ( $\bar{X}=3,66$ ) olduğu ve görüş ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ürün değerlendirme boyutunun sekizinci maddesine (Ü8.Program, öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlamıştır.) ilişkin öğretmen görüş düzeylerinin ortalamasının ( $\bar{X}=3,69$ ) olduğu ve görüş ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2020) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada programın eleştirel düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirir nitelikte hazırlandığı sonucu bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin program sonunda düşünme, iletişim ve sosyalleşme becerilerinin gelişmesinde öğretmenlerin süreç içerisinde çok fazla tercih ettikleri soru-cevap ve tartışma yöntemlerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca program içerisinde yer alan beceri ve değerlerin de bu becerilerinin olumlu yönde gelişmesini etkilediği söylenebilir.

**13.)** Ürün boyutunun dokuzuncu maddesine (Ü9.Program sonunda öğrenciler gerçek hayata daha duyarlı hale gelmişlerdir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,65$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, programın sonunda hayata ilişkin öğrencilerin farkındalıklarının arttığı, çevrelerinde gördükleri yaşamla ilişkin olgu ve durumlara daha duyarlı yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Dersin içeriğinin gerçek yaşama paralellik göstermesinin ve öğrencilerin ders içeriğine benzer durumları günlük yaşamlarında da sık sık yaşıyor olmalarının, program sonunda öğrencilerin gerçek hayata daha duyarlı hale gelmesinde ve Hayat Bilgisine ilişkin temel kavramları öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

**14.)** Ürün boyutunun onuncu maddesine (Ü10.Program sonunda öğrenciler gerçek hayat problemlerini daha kolay çözer hale gelmişlerdir.) ilişkin öğretmenlerin ortalama puanlarının ( $\bar{X}=3,47$ ) olduğu ve ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun “Kararsızım” düzeyi sınırına yakın olması ve görüşme formundan

elde edilen sonuçlar da dikkate alındığında öğrencilerin program sonunda gerçek hayat problemlerini daha kolay çözer hale gelmede kısmen yeterli oldukları yorumu yapılabilir. Program sonunda öğrencilerin gerçek hayat problemlerini daha kolay çözer hale gelememesinde, programın okullarda uygulama yapılamadan işlenmesinden kaynaklı öğrenilenlerin transfer edilememesinden, dersin genellikle teorik düzeyde işlenmesinden, yeterince uygulama, alıştırmaya ve etkinlik yapılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca yeterince uygulama yapılamamasında fiziki alanların yetersizliği, teknoloji ve materyal eksikliği ya da yetersizliği, maddi imkânsızlıklar gibi sorunlarında etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kitap içerisindeki konuların gerçek hayat problemleri ile çok fazla ilişkili olmadığı ya da bu problemlere kitaplarda çok fazla yer verilmediği düşünülebilir. Araştırmanın süreç boyutunda ulaşılan sonuçlar da bu sonuçları destekler niteliktedir.

#### **5.1.4.2. Görüşme Formunun 8. Sorusunun Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 8. sorusunun 1. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, program uygulandıktan sonra öğrencilerin temel yaşam becerilerini edinme düzeylerinin ortanın biraz üstü bir seviyede yani kısmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, temel yaşam becerilerinin program kazanımları ve konularla tam olarak ilişkilendirilmemiş olmasından ve öğrenilenlerin uygulanamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özgüç (2019) tarafından yapılan 2018 Hayat Bilgisi 2. Sınıf Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada kazanımların temel yaşam becerilerini geliştirmede kısmen yeterli olduğu sonucu bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin Ü4 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

2.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 8. sorusunun 2. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, program uygulandıktan sonra öğrencilerin değerleri kazanma düzeylerinin ortanın biraz üstü bir seviyede yani kısmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, kök değerlerin program kazanımları ve konularla tam olarak ilişkilendirilmemiş olmasından ve değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilememesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ekmen (2019) tarafından, Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi

amacıyla yapılan çalışmada programın değer öğretiminde kısmen yeterli olduğu sonucu araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

3.) Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formunun 8. sorusunun 3. kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, program uygulandıktan sonra öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, öğrenilenlerin uygulama imkânının olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Görüşme formundaki bu soru ölçeğin Ü1 maddesiyle ilişkili olup, nicel ve nitel sonuçlar yüksek düzeyde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

#### **5.1.4.3. Başarı Testi Bulgularına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

1.) Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, Hayat Bilgisi 3. Sınıf Öğretim Programı'nın ürün değerlendirme boyutuna ilişkin olarak geliştirilen genel başarı testi ile elde edilen bulgular doğrultusunda, Nevşehir genelinde uygulanan Hayat Bilgisi 3. sınıf genel başarı testinde, öğrencilerin başarı ortalamasının 61,32 olduğu, standart sapma değerinin 17,90 olduğu ve öğrencilerin aldıkları puanların 11,11 ile 97,78 arasında değiştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.) Başarı testlerinden elde edilen ortalamanın 100 puan üzerinden 61,32, standart sapmanın ise 17,90 olması, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki genel başarılarının ortanın biraz üstü düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca standart sapma değerine bakılarak başarı durumları açısından sınıfların heterojen yapıda olduğu, öğrenciler arası başarı farklılıklarının belirgin olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuçlar ile hem ölçekten hem de görüşmelerden elde edilen sonuçlar paralellik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir. Nitekim temel yaşam becerileri ile değerlerin program ile kazandırılabilme durumunun orta düzeyde olması hem de temel yaşam becerilerini edinme, değerleri kazanma ve öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama becerilerinin ortanın biraz üstü bir seviyede yani kısmen gerçekleştiği sonucu bu yargıyı desteklemektedir. Öğrenciler arasında başarı farkının ortaya çıkmasında ailelerin sosyo-ekonomik durumları, öğretmenlerin tutumları, yaşanan sosyal çevre, okulların fiziki, teknolojik ve materyal durumları gibi etkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

#### 5.1.4.4. Ürün Boyutuna İlişkin Genel Değerlendirme

Bu kısımda programın ürün boyutuna ilişkin yapılan genel değerlendirme, nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular doğrultusunda yapılan sonuçlar bir bütün olarak ele alınarak yapılmıştır.

Programın ürün boyutuna ilişkin öğretmenlerin puan ortalamaları ‘‘Katılıyorum’’ düzeyinde olsa da ‘‘Kararsızım’’ düzeyi sınırında olmasından dolayı görüşlerin yeterince olumlu olmadığı söylenebilir. Puan ortalamalarının cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf seviyesi, öğrenim durumu ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Programın ürün boyutuna yönelik olarak, program ile öğrenilenlerin kalıcılığının çok fazla yüksek olmadığı, program ile öğrenilenlerin diğer öğrenmeleri yeterince kolaylaştırmadığı söylenebilir. Bununla birlikte programın sonunda öğrencilerin temel yaşam becerilerinin kısmen geliştiği, değerleri kısmen öğrendikleri, gerçek hayat problemlerini çözmeye kısmen yeterli hale geldikleri, öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamada kısmen yeterli oldukları ifade edilebilir.

Fakat programın sonunda öğrencilerin Hayat Bilgisine ilişkin temel kavramları önemli ölçüde edindikleri, gerçek hayata daha duyarlı hale geldikleri, iletişim, düşünme ve sosyalleşme becerilerinin önemli ölçüde geliştiği söylenebilir. Programın kazandırmayı öngördüğü temel yaşam becerileri ile değerleri kazandırabilmede orta/kabul edilebilir düzeyde yeterli olduğu söylenebilir. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin genel başarı düzeylerinin orta üstü bir seviyede olduğu, öğrenciler arası başarı farklılıklarının fazla olduğu, sınıfların akademik başarı açısından heterojen bir yapıda olduğu ifade edilebilir.

Süreç boyutundaki nitel ve nicel veriler birbirleri ile önemli ölçüde benzerlik göstermekte ve birbirlerini desteklemektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı Stufflebeam’in CIPP modeline göre detaylı ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiş, programın farklı boyutlarında bazı sorun ve eksikliklerin olduğu saptanmıştır. Saptanan sorunların çözümüne ve mevcut çalışmaların geliştirilmesine yönelik getirilen öneriler aşağıda açıklanmıştır.

### **Program hazırlayıcılara ve karar vericilere yönelik olarak;**

- İhtiyaç analizi yapılırken, gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte bir program hazırlamak için ihtiyaç analizinde analitik yaklaşıma önem verilebilir.
- Programın felsefesi, pragmatist felsefeye dayalı ilerlemecilik eğitim akımı doğrultusunda temellendirilebilir.
- Programın ülke genelinde uygulanabilir esnekliğe sahip olması için ihtiyaç analizi yapılırken, ülkemizin farklı bölge ve yörelerinin demografik özelliklerinin yanında, kültürleri, gelenek ve görenekleri ile insanların yaşam şartları ve sosyo-ekonomik düzeyleri de dikkate alınabilir. Buna paralel olarak içerik bu şekilde düzenlenebilir ve ders kitapları bu içeriğe uygun hazırlanabilir.
- Öğrenciyi merkeze alan, uygulama ve teorik yönleri dengeli, yaparak-yaşayarak öğrenmeye yönelik bir program tasarlanabilir.
- Program, ders kitapları ve okullar Hayat Bilgisi dersinin tamamen sınıfın dışındaki farklı ortamlarda işlenebilmesine yönelik olarak tekrar ele alınabilir.
- İlkokulların ders çizelgelerine değerler eğitimi adında farklı bir ders eklenebilir.
- Hayat Bilgisi dersine ilişkin ders saatleri mevcut saatlerin iki katı olacak şekilde artırılabilir. Bununla birlikte ilkokul 4. sınıfa ve okul öncesi eğitimde ana sınıflarına Hayat Bilgisi dersi eklenebilir.
- Evrensel ve ulusal gelişmelerin kolay ve hızlı bir şekilde programa ve ders kitaplarına entegre edilebilmesi için interaktif ders kitapları tasarlanabilir, program için kazanımlardan ziyade genel bir tema çerçevesi çizilerek sınırlandırılabilir.
- Temel yaşam becerileri, 21. yüzyıl becerileri de dikkate alınarak, yaşadığımız çağın gereksinimlerine ve şartlarına uygun olacak şekilde yeniden düzenlenebilir.
- Ders kitapları yeniden tasarlanarak kullanışlılığı, öğreticiliği ve verimliliği daha da artırılabilir. Hatta bunun için özel yayın evlerine ait yayınlar incelenerek bunlara benzer kitaplar basılabilir.
- Ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin etkinlik ve çalışma kitapları hazırlanabilir.
- Kitaplardaki konular ve kazanımlar temel yaşam becerileri ve değerler ile açıkça ilişkilendirilip, temel yaşam becerileri ve değerlerin konu ve kazanımlara dağılımı dengelenebilir.
- Tüm ilkokulların akıllı tahta ile donatılması için gerekli çalışmalar yapılabilir.

- Günümüz şartlarına uygun olarak interaktif içerikler sağlanabilir ve EBA alt yapısı aktif olarak kullanılacak şekilde güçlendirilebilir.
- Her ilkokulda, Hayat Bilgisi derslerinin uygulamalı olarak yapılabilmesi için uygulama alanları, çok amaçlı salonlar gibi yerler tasarlanabilir.
- Okullara teknolojik alt yapı, malzeme ve materyal ile fiziki alan desteği sağlanabilir.
- İllkokullara bütçe verilerek gezi-gözlem, uygulama gibi etkinliklerin yapılması sağlanabilir.
- Ailelere hayat boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde halk eğitimi merkezleri ya da kamu spotları aracılığı ile eğitilebilir ve Hayat Bilgisi dersi ile ilgili farkındalık kazandırılabilir.
- Ders kitapları farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler, alıştırmalar ve ölçme-değerlendirme araçları ile zenginleştirilebilir.

#### **Araştırmacılara yönelik olarak;**

- Temel yaşam becerilerinin gelişmesini ve değerlerin öğrenilmesini engelleyen etmenler üzerine nitel çalışmalar yapılabilir.
- 1 ve 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları da CIPP modeli ile değerlendirilebilir.
- Almanya'daki ilkokullarda okutulmakta olan "Sachunterricht" dersine ait program CIPP modeli ile değerlendirilip Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (2015). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. Mustafa Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Akinoğlu, O. (2005). Hayat Bilgisi öğretimi. Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde (1-15). Ankara: Pegem A.
- Aktepe, V. ve Gündüz, M. (Ed.) (2020). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyürek Tay, B. ve Baş, M. (2017). Cumhuriyetten günümüze Hayat Bilgisi öğretim programlarına karşılaştırmalı bir bakış. Bayram Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi* içinde (45-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Aladağ, S. (2016). Hayat Bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi* içinde (1-21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altun, T. ve Güler, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen Hayat Bilgisi programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17 (1), 54-78.
- Anderson L. W. (1988). Attitudes and their measurement. J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology And Measurement: An İnternational Handbook* içinde (885-895). New York: Pergamon Press.
- Ataşçı, A. (2021). *İlkokul Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*. 9 (4), 708-722.
- Aygören, F. ve Er, K.O. (2021). *Eğitimde program değerlendirme sınıflamalar-modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 113-126.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Bastık, U. (2018). *Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batdı, V. (2020). Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. Behçet Oral ve Taha Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (115-143). Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, N.Z. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. Cemil Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (2-17). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baysal, Z. N. , Tezcan, Ö. ve Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg Hayat Bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11 (1) , 117-134. DOI: 10.30831/akukeg.380762
- Bektaş, M. (2009). Hayat Bilgisi dersinin dünü bugünü. Selahiddin Öğülmüş (Ed.), *İlköğretim Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı içinde* (13-29). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bektaş, M., Sellum, F.S. ve Polat, D. (2019). 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9 (1), 129-147.
- Bilasa, P. (2016). Hayat Bilgisi dersi öğretim programının tarihsel gelişimi. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (24-56). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research (2. edition)*. New York: The Guilford Press.
- Bulach, C. ve Butler, J. D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *The Journal of Humanistic Counseling*. 41 (2), 200-214.
- Bümen, N. T. (2020). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (1-37). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1 (2), 99-103. doi: 10.5243/jsswr.2010.8
- Canbulat, T. (2018). Comparative study of Turkey and Germany life science teaching programs. *Educational Research and Reviews*, 13 (13), 526-533.
- Cansız-Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. Mustafa Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Cattell, R. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Chelimsky, E. (1989). *Program evaluation: Patterns and directions*. Washington D.C.: The American Society for Public Administration.
- Creswell, J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Mustafa Sözbilir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çalışkan, N., Kuzu, O. ve Kuzu, Y. (2017). The development of a behavior patterns rating scale for preservice teachers. *Journal of Education and Learning*, 6 (11), 130-142.
- Çelik, Ö. (2020). Hayat Bilgisi dersinin amacı, kapsamı ve içeriği. Vedat Aktepe ve Mevlüt Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (2-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Çilenti, K. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- De Winter, J. C. F, Dodou, D. ve Wieringa, P.A. (2009). Exploratory factor analysis with small sample sizes. *Multivariate Behavioral Research*, 44, 147-181.
- Dilber-Özer, Z. (2021). *Almanya'da ilkokul 3. sınıf Sachunterricht (Hayat Bilgisi) dersi programının uygulanmasına yönelik bir durum çalışması*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilber-Özer, Z. ve Baysal, Z. N. (2021). Learning places, teaching methods, techniques and materials used in general studies (sachunterricht) lesson by teachers in german primary schools' third grade. *Education*, 3 (13), 1-20.
- Eğmir, E. (2019). Karma yöntem araştırma deseni. Gürbüz Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (154-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekmen, M. (2019). *Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ellis, A.K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (Çev. Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Erbaş, A.A. ve Başkurt, İ. (2021). Hayat Bilgisi öğretim programındaki değerlerin Hayat Bilgisi ders kitaplarına yansımaya durumu. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 785-813.
- Erdamar, G. (2020). Yaşam boyu öğrenme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (221-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme – I*. Ankara: Pegem Akademi.
- Esemen, A. (2020). Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 16-29. doi: 10.46762/mamulebd.741720
- Farmer, D. (1997). *Program evaluation matrix*. Michigan: Michigan State University College of Human Ecology.
- Fer, S. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem Akademi.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J.R. ve Worthen, B. (2019). *Program değerlendirme: Alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi* (Çev. Ed. M.Kemal Aydın ve Bünyamin Bavlı). Ankara: Pegem Akademi
- Fraenkel, J. R, ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Gabriel-Busse, K., Kastens, C. P. ve Kucharz, D. (2018). Fachspezifisch oder nicht?–eine studie zur analyse der binnenstruktur des selbstkonzepts sachunterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (2), 333-348.
- Gelen, İ. (2017). P21–Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 15-29.
- Glesne, C. (2014). *Becoming qualitative researchers*. ( Çev. Ed. A.Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis (2. edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Görgen, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. Hasan Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar içinde* (1-18). Ankara: Anı.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 90-102.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat Bilgisi öğretimi ve programı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. Behçet Oral ve Taha Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (2-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Güney-Türkeç, A. (2022). *İlkokul ders kitaplarında görsel-metin ders içeriğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

- Gündoğan, A. (2020). Hayat Bilgisi dersinin dünyadaki ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi. Vedat Aktepe ve Mevlüt Gündüz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (22-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M.M. (2010). *Türkiye'de ilköğretim Hayat Bilgisi dersi programı değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven, S. ve Kaymakçı, S. (2016). 2015 Hayat Bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programının tanıtımı. Semra Güven ve Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (62-79). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hair, J. F., Black, W. C., Tatham, R. L. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hatay Uçar, F. ve Çetinkaya, S. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 275-291.
- Henson, R.K. ve Roberts, J.K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Hocaoğlu, N. ve Akkaş-Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. Gürbüz Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (66-119). Ankara: Pegem Akademi.
- Hoşgörür, V. ve Taştan, N. (2019). Eğitimin amaç ve işlevleri. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (283-314). Ankara: Pegem Akademi.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), 424-453.
- Huck, S.W. (2008). *Reading statistics and research (5. edition)*. New York: Addison Wesley Longman.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012, 11 Nisan). *Resmi Gazete (Sayı: 28261)*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> (12.11.2021).
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.

- Jöroskog, K.G. ve Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya Sosyal Bilgiler öğretimi Hayat Bilgisi öğretiminden Tarih öğretimine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Kale, M. (2019). Eğitim öğretimle ilgili temel kavramlar. Emin Karip (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. Mustafa Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (261-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık.
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2020). Program değerlendirme modelleri I. Behçet Oral ve Taha Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (469-487). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabağ, Ş.G. (2009). Hayat Bilgisi dersinin tarihçesi. Bayram Tay (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (1-19). Ankara: Maya Akademi.
- Karabörk, T. (2020). *İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). 2. sınıf Hayat Bilgisi kazanımlarının alanyazındaki ölçütlere göre incelenmesi ve düzeylerinin belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 34-62.
- Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi Programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4 (1), 1-25. <http://doi.org/10.33400/kuje.824004>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kıyıkçı, A. (2021). *2018 Hayat Bilgisi öğretim programlarının ve uygulamalarının öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırma durumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kocaoluk, F. ve Kocaoluk, M.ř. (1998). *İlköğretim okulu programı*. İstanbul: Milsan Basım Sanayi A.ř.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. NewYork: Routledge.
- Kline, P. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Routledge Publisher.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling (4. edition)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Korkmaz, İ. (2020). Nicel araştırmalarda evren, örneklem, örnekleme teknikleri. Behçet Oral ve Ahmet Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (147-159). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçüktepe, C. (1998). *EARGED tarafından geliştirilen 1998 Hayat Bilgisi Programının program geliştirme ilkelerine uygunluk derecesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Küçüktepe, C. (2014). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama-ihitiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. Hasan şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar içinde* (89-126). Ankara: Anı.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- McIver, J. P. ve Carmines, E. G. (1982) *Unidimensional scaling: Sage university paper series on quantitative application in the social sciences, series no. 07-024*. Beverly Hills and London: Sage Publications.
- MEB. (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.

- MEB. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*. 60 (2481), 643-645.
- MEB. (2000a). *İlköğretim okulu ders programları (1. sınıf)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2000b). *İlköğretim okulu ders programları (2. sınıf)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2000c). *İlköğretim okulu ders programları (3. sınıf)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme modeli. *Tebliğler Dergisi*. 67 (2563), 665-816.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2010). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*. 73 (2635), 1539-1545.
- MEB. (2015). *İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> (17.09.2021)
- MEB. (2021). Hizmet alanları. *Tebliğler Dergisi*. 84 (2761), 53-801.
- MEB. (2022). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021/’22*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-yayinlanmistirorgun-egitim-20212022/icerik/458> (09.09.2022)
- Mızıkcı, F. ve Gözütok, F.D. (2013). 2005-2009 İlköğretim Programı. F.Dilek Gözütok ve Fatma Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet’in ilanından 2013’e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (7. Bölüm). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mills, G. E. ve Gay, L. R. (2016). *Education research: Competencies for analysis and applications*. London, England: Pearson Education.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete (Sayı: 14574)*. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (02.11.2021).
- Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. Gürbüz Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (218-268). Ankara: Pegem Akademi.
- O'Rourke, N. ve Hatcher, L. (2013). *A step-by-step approach to using the SAS™ system for factor analysis and structural equation modeling (2. edition)*. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Oker, D. (2019). *Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. USA: Longman.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özçelik, D. A. (2015). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgüç, C. (2019). *İlkokul 2. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, S. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programına ilişkin görüşleri*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri: 3. Baskıdan çeviri*. (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Peers, L. (1996). *Statistical analysis for education and psychology researchers: Tools for researchers in education and psychology*. London: Falmer Press.
- Piskurich, G.M. (2000). *Rapid instructional design – learning ID fast and right*. San Francisco: Josey-Bass / Pfeiffer.

- Preacher, K. J. ve MacCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behaviorgenetics research: Factor recovery with small sample size. *Behavior Genetics*, 32 (2), 153-161.
- Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis*. Austin, USA: Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. (Çev. Ed. Şakir Çankır ve Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rutman, L. ve Mowbray, G. (1983). *Understanding program evaluation*. Beverly Hiss/London/New Delhi: Sage Publications.
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat Bilgisi. Mehmet Gültekin (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (1-15). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sağlam, M., Babayiğit, O., Gökçe, A. ve Yılmaz, Ö. (2019). 2017 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019 (12) , 38-52.
- Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40, 87-104.
- Scheffe, H. (1959). *The analysis of variance*. New York: John Wiley Press.
- Schumacher, R. ve Lomax, R. (2004). *Abeginner's guide to structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2016). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*. Austin, USA: Paper Presented at the Annual Meeting of The Southwest Educational Research.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social science (3. edition)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the cipp evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19- 25.
- Stufflebeam D. L., Madaus, G. F. ve Kelleghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation (2. edition)*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation. annual conference of the oregon program evaluators network (open)*. Oregon: Porland.
- Stufflebeam, D. L. ve Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (8), 402-410.
- Şahin, M. (2017). Social studies curricula in turkey historical evolution. *European Journal of Education Studies*. 3 (2), 48-64.
- Şahin, M. (2020). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı. Yusuf Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (397-435). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze Hayat Bilgisi. Selçuk Şimşek (Ed.), *Sınıf öğretmenleri ve adayları için Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (3-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı 6. basım* (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel.
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. applied social research methods series (Vol.46)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tavşancıl, E. (2002), *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. Bayram Tay (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (1-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Taylor, P. ve Beniést, J. (2003). *Training in agroforestry*. United Nations Avenue: The World Agroforestry Centre. Erişim adresi: <http://apps.worldagroforestry.org/downloads/Publications/PDFS/b12460.pdf> (14.11.2021).
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler: Program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2004). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu içinde* (34-67). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu üçüncü sürüm e-kitap*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Triola, M. (1995). *Elementary statistics*. Boston: Addison-Wesley.
- TTKB. (2018a). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı kurul kararı. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> (12.11.2021).
- TTKB. (2018b). İlköğretim kurumları (İlkokul ve Ortaokul) haftalık ders çizelgesi. Erişim Adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/dosya/6> (12.11.2021).
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, T. (2010). 1926 ilkmektep müfredatı ve cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26 (76) , 55-98.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- TCMV. (1924). *İlk mektep müfredat programı*. (Çev. H.Aydın). İstanbul: Devlet Matbaası.
- TCMV. (1930). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Türkyılmaz, A. (2011). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C. ve Haeffele, L. M. (2012). *When to use what research design*. New York: Guilford Press.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. Erişim Adresi: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (02.10.2022).
- Weinberg, S. L. ve Abramowitz, S. K. (2002). *Data analysis for the behavioral sciences using SPSS*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice*. New Jersey: Merrill an İmprint of Prentice Hall.
- Willig, C. (2017). The SAGE handbook of qualitative research in psychology. C. Willig (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* içinde. London: SAGE Publications Ltd.
- Yaldız-Selbi, Y. (2019). *2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Mersin İli Örneği)*. (Yüksek Lisan Tezi). Mersin Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Yıldırım, G. (2020). *İlkokul düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekli temel yaşam becerilerinin Hayat Bilgisi dersi bağlamında analizi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. (2020). *2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İstanbul ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

## EKLER

### Ek 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği (HBDÖPDÖ)

#### HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (HBDÖPDÖ)

Değerli Meslektaşım ;

Bu ölçek, 2018 Yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi (3. sınıf) Öğretim Programını CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeli ile değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Lütfen ifadeleri okuduktan sonra görüşlerinizi "X" işareti koyarak belirtiniz. Bu formda yer alan ifadelerle ilgili görüşler ve veriler bu çalışma dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ahmet AKKAYA

Ahi Evran Üni. SBE. EPÖ Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

#### I. BÖLÜM - KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz : ( ) Erkek ( ) Kadın  
Okuduğunuz Sınıf : ( ) 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf  
Mesleki Kıdeminiz : ( ) 0-3 Yıl ( ) 4-7 Yıl ( ) 8-11 Yıl ( ) 12-15 Yıl  
( ) 16-19 Yıl ( ) 20-23 Yıl ( ) 24-27 Yıl ( ) 28 Yıl ve Üzeri  
Eğitim Durumunuz : ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans-Doktora  
Görev Yaptığınız Yer : ( ) Köy-Kasaba ( ) İlçe ( ) İl

#### II. BÖLÜM – ÖLÇEK MADDELERİ

BAĞLAM DEĞERLENDİRME BOYUTUNA İLİŞKİN MADDELER		Kesinlikle Katılmıyorum (5)	Katılmıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1	HBDÖP, bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
2	HBDÖP, öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandıracak yeterliliğe sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
3	HBDÖP gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlara cevap verecek niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Programın felsefesi ve genel yapısı yaşadığımız çağa uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
5	HBDÖP, ülke genelinde uygulanabilir esnekliğe sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
6	HBDÖP, yaşam boyu öğrenmeyi destekler niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
7	HBDÖP'ün özel amaçları genel amaçlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
8	HBDÖP, evrensel gelişmeleri dikkate alır şekilde günceldir.	( )	( )	( )	( )	( )
9	HBDÖP gerçek hayatı yansıtmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
10	HBDÖP yapılandırmacı yaklaşım temelli bir anlayış ile geliştirilmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
11	HBDÖP, öğrencileri gerçek hayata hazırlayabilecek düzeydedir.	( )	( )	( )	( )	( )
12	HBDÖP, programda belirtilen kök değerleri öğretecek yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )

GİRDİ DEĞERLENDİRME BOYUTUNA İLİŞKİN MADDELER		Kesinlikle Katılmıyorum (5)	Katılmıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1	Ders kitapları öğrenmeyi kolaylaştıracak niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Ders kitaplarında, bilginin kalıcılığını sağlayacak yeterince etkinlik/çalışma vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Ders kitapları öğrencinin ilgisini çekecek ve onları derse motive edecek şekilde hazırlanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Ders kitapları öğrencilerin seviyelerine ve yaş grubu özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Programda belirtilen tüm değerler ve temel yaşam becerilerine ders kitaplarında yer verilmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Programın teorik ve uygulama kısımları dengelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Kazanımlar açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Konular (içerik) yeterince görsel materyal ile (şekil, resim, harita vb.) desteklenmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )

**Ek 1. (Devamı)**

<b>SÜREÇ DEĞERLENDİRME BOYUTUNA İLİŞKİN MADDELER</b>		<b>Kesinlikle Katlıyorum (5)</b>	<b>Katlıyorum (4)</b>	<b>Kararsızım (3)</b>	<b>Katılmıyorum (2)</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum (1)</b>
1	Derslerde, öğrenciler ile iki yönlü iletişim sağlamaya özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Derslerde öğrencilerin zekâ alanlarına hitap edecek farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması için rehberlik ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Ölçme ve değerlendirme sürecine öğrencilerin aktif katılmalarını sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Derslerde öğrencilerimin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Ölçme ve değerlendirmede farklı soru türleri (klasik, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vs.) kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>ÜRÜN DEĞERLENDİRME BOYUTUNA İLİŞKİN MADDELER</b>		<b>Kesinlikle Katlıyorum (5)</b>	<b>Katlıyorum (4)</b>	<b>Kararsızım (3)</b>	<b>Katılmıyorum (2)</b>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum (1)</b>
1	Öğrenciler, hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini gerçek hayatta uygulamaktadırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Program ile öğrenilenlerin kalıcılığı oldukça yüksektir.	( )	( )	( )	( )	( )
3	HBDÖP ile öğrenilenler diğer öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Program tamamlandıktan sonra öğrencilerin temel yaşam becerileri gelişmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Program sonunda öğrenciler, hayat bilgisi ile ilgili temel kavramları edinmişlerdir.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Program, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Program, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır	( )	( )	( )	( )	( )
8	Program, öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlamıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Program sonunda öğrenciler gerçek hayata daha duyarlı hale gelmişlerdir.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Program sonunda öğrenciler gerçek hayat problemlerini daha kolay çözer hale gelmişlerdir.	( )	( )	( )	( )	( )

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

## Ek 2. Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Genel Başarı Testi

Öğrencinin Adı .....  
Öğrencinin Soyadı .....

### HAYAT BİLGİSİ 3. SINIF

Genel Başarı Testi - 1

Değerli öğrenciler, Hazırlanan bu test sizlerin "Hayat Bilgisi" dersinde öğrendiğiniz tüm konuları (1. , 2. ve 3. üniteler) kapsamaktadır. Testte her sorunun sadece bir doğru cevabı vardır. Doğru olduğunu düşündüğünüz cevabı lütfen yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Testi çözmeye için size verilen süre 35 dakikadır. Bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

I - Araştırmacı olma.	II - Hırslı olma.
III - Ön yargılı olma.	IV - Meraklı olma.

1. Yukarıda belirtilen özelliklerden hangisi ya da hangileri güçlü yönlerimize örnek olamaz?

- A) I ve IV                      B) II ve III                      C) Yalnız II

2. Aşağıdaki davranışlardan hangisi arkadaşlık ilişkilerimizi güçlendirir?

- A) Öfkemizi kontrol etmek için bencil davranmak.  
B) Samimi olduğumuz arkadaşlarımıza karşı yanlı davranmak.  
C) Bizden farklı düşünen arkadaşlarımıza karşı ayrımcılık yapmamak.

3. Aşağıda özellikleri verilen arkadaşlardan hangisine sahip olmak hem olumlu hem de olumsuz duygular yaşamamıza neden olmaz?

- A) Somurtkan, nazik, anlayışlı, oyunbozan, yanlı  
B) Dürüst, iyimser, uyumlu, duyarlı, planlı  
C) Sorumluluk sahibi, neşeli, bencil, düzensiz, yalancı

I - Çetin, bir söz verdiğinde onu yerine getirir.

II - Metin'e her türlü eşya emanet edilebilir.

III - Aydın, herkesi saygıyla dinler.

4. Yukarıda belirtilen özelliklerin aşağıdakilerden hangisi ile ilgili yoktur?

- A) Güvenirlilik                      B) Dürüstlük                      C) Sır tutmak



5. Yukarıdaki sınıf krokisinde "pencereler" sınıfın güneyinde yer aldığına göre, aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Güneş, yazı tahtasının olduğu taraftan doğmaktadır.  
B) Aslı, öğretmen masasının batısında oturmaktadır.  
C) Öğretmen, sınıftan dışarı çıkmak için kuzeye gitmelidir.

6. Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Okullardaki kulüp çalışmalarını öğrencilerin sadece sosyalleşmesine katkı sağlar.  
B) Yeteneklerimizin gelişmesini sağlayan tek yer okullardır.  
C) Okulların topluma katkısı, yetiştirdikleri bireyler sayesinde olur.

7. Aşağıdakilerden hangisi sınıftaki demokratik yaşamın göstergelerinden biridir?

- A) Sınıf başkanlığına her öğrencinin aday olabilmesi.  
B) Muhtaç öğrencilerin ihtiyaçlarının sınıfça temin edilmesi.  
C) Sınıf kurallarının öğretmenler kurulunca belirlenmesi.

Halil, savaştan mağdur olup ülkemize sığınan insanların yerine kendini koyarak ne yapacağını düşünmüş ve onları yaşadıkları zor durumdan biraz da olsa kurtarmak için yardım kampanyası düzenlemek istemiştir. Bu düşüncesini de sınıfında arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşmıştır. Bu amaçla, Halil'in arkadaşları ve öğretmeni ile kirtasiye malzemesi, kitap gibi malzemeleri toplamışlar ve bunun yanında gıda malzemelerinden oluşan kolilerle birlikte kampanya ile toplanan tüm ürünleri yardıma muhtaç olan bu insanlara göndermişlerdir.

8. Yukarıdaki metne göre, aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Halil, empati yaparak bir karar almıştır.  
B) Düzenlenen kampanya ile muhtaç olan insanların eğitim ve gıda ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır.  
C) Yapılan bu faaliyet ile 40 çocuğun okul malzemesi ihtiyacı karşılanmıştır.

I - Tırnaklarımızı uzadığı zaman kesmek.

II - Sınıf kitaplığındaki kitapları dikkatli kullanmak.

III - Planlı ve programlı ders çalışmak.

IV - Okul sıralarını özenli kullanmak.

9. Yukarıdaki davranışlardan kaç tanesi okulun kaynaklarını etkili ve verimli kullanmakla ilgili değildir?

- A) 2                                      B) 3                                      C) 4

Vatman	Makinist	Pilot	Şoför	Kaptan
--------	----------	-------	-------	--------

10. Yukarıda verilen mesleklerin ortak özelliği nedir?

- A) Motor tamiri alanında uzman olmaları.  
B) Ulaştırma alanında hizmet vermeleri.  
C) Üniversite mezunu olmaları.

Eski zamanlarda çocuklar oyuncaklarını kendileri yapar, kırlarda ve sokaklarda tüm mahallenin çocuklarının bir arada olduğu oyunlar oynarlardı. Teknolojinin gelişmesiyle bilgisayar ve tablet gibi elektronik araçlar icat edilmiş ve çocuklar artık bunlar üzerinden bireysel oyunlar oynamaya başlamışlardır. Oyun ortamları ise internet üzerinden birçok kişinin birbirini tanımadan aynı anda oyunlar oynadığı alanlara dönüşmüştür.

11. Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Teknolojik gelişmeler çocukların oynadıkları oyunların değişmesine neden olmuştur.  
B) Günümüzdeki teknolojik oyunlar, çocukların daha fazla sosyalleşmesini sağlamaktadır.  
C) Geçmişten günümüze oyunların oynandığı ortamlar da değişmiştir.

*Arka sayfaya geçiniz!*

## Ek 2. (Devamı)

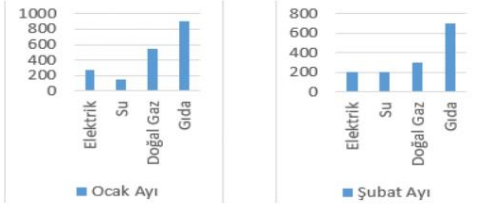
Evimizde oyun oynama, müzik dinleme gibi hak ve özgürlüklerimiz vardır. Ancak bu hak ve özgürlüklerimizi komşularımızı rahatsız etmemek şartıyla kullanabiliriz. Bizim hak ve özgürlüklerimiz olduğu gibi komşularımızın da hak ve özgürlükleri olduğunu unutmamalıyız. Komşuluk ilişkilerimizin olumlu yönde gelişmesini istiyorsak onlara saygılı davranmalıyız.

12. Yukarıdaki metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?  
 A) Komşularımızın hak ve özgürlüklerini görmezden gelemeyiz.  
 B) Hak ve özgürlüklerimizi sınırsızca kullanabiliriz.  
 C) Olumlu komşuluk ilişkilerinin gelişmesinde saygı çok önemlidir.

Yatak Odası	Banyo	Yusufun Odası	Tuvalet
Salon	Akafin Odası		Mutfak

13. Yukarıda verilen krokiye göre yatak odası banyonun batısında olduğuna göre, Yusufun odası, Akafin odasına göre hangi yöndedir?  
 A) Kuzey B) Güney C) Batı

14. Aşağıdakilerden hangisi aile içinde yapılan görev paylaşımının faydalarından değildir?  
 A) Sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlar.  
 B) Zamanı daha verimli kullanabilme becerimizi geliştirir.  
 C) İşlerin daha uzun sürede tamamlanmasını sağlar.



15. Yukarıdaki grafiklerde bir ailenin ocak ve şubat aylarındaki elektrik, su, doğal gaz ve gıda giderleri gösterilmektedir. Buna göre, bu aile ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?  
 A) Şubat ayında, ocak ayına göre su gideri artmıştır.  
 B) Şubat ayında, ocak ayına göre sadece elektrik gideri azalmıştır.  
 C) Hem ocak ayında hem de şubat ayında en fazla harcama gıdaya yapılmıştır.

- I - Zamanımızı verimsiz kullanmamızı sağlar.  
 II - Düzenli bir yaşam sağlar.  
 III - Gereksiz yorgunluktan kurtarır.  
 IV - Bazı işlerin tamamlanma süresini uzatır.  
 V - Başarılı olmamızı sağlar.

16. Yukarıdakilerden hangileri planlı olmanın faydalarındandır?  
 A) II, III ve V B) I, II, IV ve V C) II, III, IV ve V

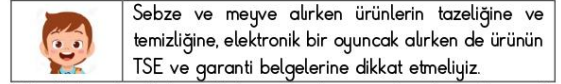
Bilgisayar	Tablet	Mektup	Telgraf	Duman	Cep telefonu
------------	--------	--------	---------	-------	--------------

17. Yukarıdakilerden kaç tanesi günümüzde iletişim amacıyla kullanılan teknolojik araçlardır?  
 A) 3 B) 4 C) 5

	Akan	Hital
Beslenme	125 TL	40 TL
Kırtasiye	45 TL	20 TL
Oyuncak	0 TL	110 TL

18. Aylık harçıkları 200'er lira olan Akan ve Hital'in aylık harcamaları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Buna göre bu çocuklar ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?  
 A) Her ikisi de en çok parayı ihtiyaçlarına harcamışlardır.  
 B) İki öğrencinin de ay sonunda kalan paraları eşittir.  
 C) Hital en çok harcamayı istekleri için yapmıştır.

- I - Meyveleri yıkarken suyu israf etmemek.  
 II - Dişlerimizi fırçalarken suyu açık bırakmamak.  
 III - Bisikletimizi temizlerken suyu boşa akıtmamak.  
 IV - İyi bir temizlik için bol miktarda şampuan kullanmak.  
 19. Yukarıda belirtilen durumların hangisi kişisel bakımımızı yaparken kaynakların verimli kullanılmasına örnektir?  
 A) Yalnız II B) II ve III C) I, II ve III



Sebze ve meyve alırken ürünlerin tazeliğine ve temizliğine, elektronik bir oyuncak alırken de ürünün TSE ve garanti belgelerine dikkat etmeliyiz.

20. Yukarıda ifade edildiği gibi davranmak, alışverişlerimizde aşağıdakilerden hangisine dikkat ettiğimizin göstergesidir?  
 A) Alınan ürünlerin bütçemize uygunluğuna.  
 B) Alınan ürünlerin kalitesine.  
 C) Alınan ürünlerin istek ve ihtiyaçlarımız ile ilişkisine.

21. Aşağıdakilerden hangisi mevsimine uygun tüketilmesi gereken gıda maddelerinden biri değildir?  
 A) Süt B) Meyve C) Balık

22. Gün içinde, aşağıdaki yemeklerden hangisini yiyen bir kişinin dengeli beslendiği söylenebilir?  
 A) Ispanak yemeği, mantar sote, salata, meyve.  
 B) Şehriye çorbası, bulgur pilavı, köfte, yoğurt.  
 C) Tavuk haşlama, balık ızgara, et sote, ayran.

- I - Tuvalete girmeden önce ellerimizi sabunla yıkamak.  
 II - Çöplerimizi yere atmıyıp sıranın altında biriktirmek.  
 III - Eşyalarla olan temasımızı artırmak.  
 IV - Montumuzu yere düşürmemeye dikkat etmek.  
 23. Yukarıdakilerden kaç tanesi sağlığımızı korumak için alınacak önlemlerdendir?  
 A) 2 B) 3 C) 4

*Test bitti. Cevaplarınızı kontrol edebilirsiniz.*

## Ek 2. (Devamı)

Öğrencinin Adı :  
Öğrencinin Soyadı :

## HAYAT BİLGİSİ 3. SINIF

Genel Başarı Testi - 2

Değerli öğrenciler, Hazırlanan bu test sizin "Hayat Bilgisi" dersinde öğrendiğiniz tüm konuları (4. , 5. ve 6. üniteler) kapsamaktadır. Testte her sorunun sadece bir doğru cevabı vardır. Doğru olduğunu düşündüğünüz cevabı lütfen yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Testi çözmeye için size verilen süre 35 dakikadır. Bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.



24. Yukarıdaki trafik levhasının anlamı nedir?

- A) Bisiklet Yolu B) Bisiklet Giremez  
C) Motosiklet Giremez

25. Aşağıdakilerden hangisi trafikte sürücülerin araç kullanırken uyması gereken kurallardan değildir?

- A) Hız sınırlarına uymak.  
B) Karşıdan karşıya geçişlerde alt ve üst geçitleri kullanmak  
C) Trafik işaret ve levhalarına uymak.

26. Aşağıdaki davranışlardan hangisinin evde yangın çıkması durumunda yapılması yanlıştır?

- A) Yangının yayılmasını önlemek için pencereleri kapatmak  
B) Dumandan etkilenmemek için evden emekleyerek uzaklaşmak.  
C) Asansör varsa, asansör kullanarak hızlıca binadan çıkmak.

27. Trafik kazası, yangın gibi durumlarda aranması gereken ortak acil telefon numarası hangisidir?

- A) 110 B) 112 C) 155

28. Evimizden yürüyerek okula giderken, tanımadığımız bir kişi arabasıyla bizi okula bırakmak istediğinde nasıl davranmamız gerekir?

- A) Bu kişi anne ve babamızın ismi ile bizim ismimizi biliyorsa arabasına binmeliyiz.  
B) Sadece arabanın arka koltuğuna oturabileceğimizi söylemeliyiz.  
C) "Hayır" diyerek oradan uzaklaşmalıyız.

29. Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Sağlam evler yaparak depremin olmasını önleyebiliriz.  
B) Deprem sonrasında acil durumlar dışında telefon kullanılmamalıdır.  
C) Büyük eşyalar depremden önce duvara sabitlenmelidir.

30. Aşağıdakilerden hangisi bisiklet kullanırken yapılan yanlışlardan biridir?

- A) İyi bir bisiklet sürücüsü olana kadar trafiğin olmadığı, insanlardan uzak, ıssız yerlerde bisikletimizi kullanmak.  
B) Düşüğümüzde yaralanmamızı engelleyecek kıyafetler tercih etmek.  
C) Kask, dizlik, dirseklilik ve eldiven takmayı ihmal etmemek.

I - Vali	II - Kaymakam
III - Mahalle Muhtarı	IV - Köy Muhtarı

31. Yukarıdaki yöneticilerden hangileri seçimle belirlenmez?

- A) I ve II B) III ve IV C) I ve IV

32. Aşağıdakilerden hangisi Cumhuriyet yönetimi ile ilgili yanlış bir ifadedir?

- A) Yöneticiler ile halk kanun önünde eşit değildir.  
B) Cumhuriyet yönetiminde egemenlik millete aittir.  
C) Halk, belirli sürelerle kendini yönetecek kişileri seçer.

33. Ülkemizdeki tarihi yerleri görmek isteyen bir kişinin aşağıdaki yerlerden hangisine gitmesi gerekir?

- A) Galata Kulesi -İhlara Vadisi - Göbekli Tepe  
B) Düden Şelalesi - Sümela Manastırı - Efes Antik Kenti  
C) Topkapı Sarayı - Bodrum Kalesi - Selimiye Camii

34. Aşağıdakilerden hangisi ülkesinin gelişmesini isteyen bir ilkokul öğrencisinin yapması gerekenden biri değildir?

- A) Bir öğrenci olarak sorumluluklarını yerine getirmek.  
B) Derlerine çalışarak başarılı olmak.  
C) Okul çıkışı bir işte çalışıp para kazanmak.

- I - Otobüs durakları  
II - Trafik işaret ve levhaları  
III - Parklardaki salıncıklar

35. Yukarıdakilerden hangisi ya da hangileri milletin ortak mallarındandır?

- A) Yalnız III B) I ve III C) I, II ve III

Arka sayfaya geçiniz!

## Ek 2. (Devamı)

36. Aşağıdakilerden hangisi milli birlik ve beraberlik kavramı ile ilgili değildir?
- A) Toplumun bençillik duygusunu güçlendirmesi.  
B) Toplumun aynı amaç etrafında birleşmesi.  
C) Toplumun sevinç ve üzüntüde ortak hareket etmesi.

37. Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?
- A) Ülkemize farklı ülkelerden göç eden insanların farklılıklarına saygı duymamız için onların dilimizi konuşması gerekir.  
B) Son yıllarda ülkemize göç eden insanlar, daha iyi bir eğitim almak amacıyla göç etmektedirler.  
C) Kültürel farklılıklar, farklı milletlerden olan insanların bir arada yaşaması için bir engel değildir.

38. Mustafa Kemal Atatürk'ün "İnsan, kendi milletinin varlığını ve mutluluğunu düşündüğü kadar, başkalarının da varlığını ve mutluluğunu düşünmelidir." sözünün aşağıdakilerden hangisi ile bir ilgisi yoktur?
- A) Millet sevgisi B) İnsanlık sevgisi C) Askertlik sevgisi

39. Ülkemizin yetiştirmiş olduğu ve yaptığı bilimsel, sportif, kültürel, teknolojik çalışmalarla adını tüm dünyaya duyurmuş kişiler, ülkemize hangi yönden katkı sağladılar?
- A) Ülkemize para gelmesini sağladılar.  
B) Ülkemizin adını dünyaya duyururlar.  
C) Ülkemize yatırım yapılmasını sağladılar.

I - Zeytinyağı	II - Bal	III - Yumurta
IV - Vişne reçeli	V - Tereyağı	VI - Elma suyu

40. Yukarıda verilen besinler elde edildikleri kaynağa göre hayvansal ve bitkisel gıdalar olarak iki grupta toplanmak istenirse, yapılacak gruplama nasıl olmalıdır?

	1. Grup (Bitkisel)	2. Grup (Hayvansal)
A)	I, III, V	II, IV, VI
B)	I, IV, VI	II, III, V
C)	I, II, V	III, IV, VI



1. Çiçek 2. Çiçek
- Ahmet evde yaptığı bir deneyde aynı türden olan iki çiçekten 1. Çiçeği karanlık bir odaya, 2. Çiçeği ise güneş ışığı alan bir odaya koymuştur. Hem karanlık odanın hem de güneş ışığı alan odaların sıcaklıkları birbirine eşittir. Her iki bitkiye de düzenli olarak eşit miktarda su ve gübre vererek 20 gün boyunca iki bitkiyi de gözlemlemiştir.

41. Ahmet'in yaptığı bu deney ile asıl öğrenmek istediği nedir?
- A) Bitkilerin yaşaması için gübreye ihtiyaç var mıdır?  
B) Bitkilerin yaşaması için suya ihtiyaç var mıdır?  
C) Bitkilerin yaşaması için ışığa ihtiyaç var mıdır?

42. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?
- A) Karınca yuvalarının toprak yüzü kısımlarının gösterdiği yön ile pusulanın renkli ucunun gösterdiği yön aynıdır.  
B) Güneşin doğduğu yere sol kolumuzu çevirdiğimizde sırtımızın gösterdiği yön, ağaçların yosun tutan kısımlarının gösterdiği yönden farklıdır.  
C) Kutup yıldızının gösterdiği yön ile pusulanın renkli ucunun gösterdiği yön aynıdır.

43. Aşağıdakilerden hangisi doğadaki kirlenmenin sonuçlarından biri değildir?
- A) İçme suyu kaynaklarının azalması.  
B) Hayvanların yaşam alanlarının genişlemesi.  
C) Besin kaynaklarının azalması

44. Aşağıdakilerden hangisi doğal çevrenin korunması konusunda faaliyet gösteren kuruluşlardan değildir?
- A) ÇEVKO B) TEMA C) LÖSEV

- I - Daha fazla enerji ihtiyacı ortaya çıkarma.  
II - Doğal kaynakların tükenmesini önleme.  
III - Ülke ekonomisine katkı sağlama.

45. Yukarıdakilerden hangileri geri dönüşümün sağladığı faedelerdendir?
- A) II ve III B) I ve III C) I, II ve III

*Test bitti. Cevaplarınızı kontrol edebilirsiniz.*

## Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

#### Araştırmanın Amacı:

“2018 Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeline göre değerlendirilmesi.

**Görüşülen Kişi Kodu** : ..... **Görüşme Yapılan Yer** : .....  
**Görüşme Tarihi** : ..... **Başlangıç ve Bitiş Saati** : .....

#### GİRİŞ

Sayın meslektaşım. Ben Ahmet AKKAYA. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yapmış olduğum doktora tezi çalışmamda kullanılmak üzere geliştirmeye çalıştığım öğretmen görüşme formu için değerli katkılarınıza ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programını CIPP modeline göre değerlendirmek istiyorum. Aşağıda belirlenmiş olan sorulara ilişkin samimi katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Belirttiğiniz görüşler kesinlikle gizli kalacak olup araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Sizden beklentim, her bir maddeye ilişkin orijinal görüşlerinizi yansıtmanızdır.

- Görüşme öncesi her hangi bir sorunuz var mı? Evet ( ) Hayır ( )  
Evet ise soru nedir ?.....
- Görüşmede ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Bu konuda izniniz var mı? Evet ( ) Hayır ( )
- Görüşme için öngörülen süre yaklaşık 45 dakikadır. Teşekkür ederim.

#### KİŞİSEL BİLGİLER

**Cinsiyet** : E ( ) , K ( )  
**Mesleki Kıdeminiz** : .....Yıl  
**Okutduğunuz Sınıf Seviyesi** : 1. Sınıf ( ) , 2. Sınıf ( ) , 3. Sınıf ( ) , 4. Sınıf ( )  
**Öğrenim Durumunuz** : Önlisans ( ) , Lisans ( ) , Yüksek Lisans ( ) , Doktora ( )

#### GÖRÜŞME SORULARI

1.) Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Öğretim Programının öğrencilerin ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal, ekonomik) karşılayabilme yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.

*Sonda: Yaşam becerileri, değerler, hayata hazırlama vs.*

2.) Sizce Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programını olumlu ve/veya olumsuz yönde etkileyen durumlar var mıdır? Varsa nelerdir ve nasıl etkilemektedir?

*Alternatif: Size göre programın güçlü ve/veya zayıf yönleri nelerdir?*

*Sonda: Ders saati, kazanım, kitap, bölgesel şartlar, ekonomi, evrensel gelişmeler, veli, okul ortamı, öğrenci vs.*

3.) Konular, etkinlikler ve alıştırma bağlamında ders kitaplarını kullanım ve yeterli buluyor musunuz? Bulmuyorsanız nedenleri nelerdir? Açıklayınız.

4.) Programda yer alan 3. sınıf kazanımlarının

- a.) Sayıca eksiklik/fazlalığna,
- b.) Öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine uygunluğuna,
- c.) Açıklık ve anlaşılabilirliğine,
- d.) Ölçülebilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.

### Ek 3. (Devamı)

5.) Hayat Bilgisi derslerinde öğrencilerinizin hazırbuluşuklarına, motivasyonlarına ve derse olan ilgi ve tutumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

6.) Hayat Bilgisi dersleri açısından düşündüğünüzde, sınıfınızdaki/okulunuzdaki eğitim materyalleri ile teknolojik unsurların yeterlik ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

7.) Programı uygularken;

- a.) Hangi öğretme stratejisi, yöntemi ve tekniğini kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden?
- b.) Ölçme-değerlendirmeyi nasıl ve ne tür araçlar kullanarak yapıyorsunuz? Neden?
- c.) Varsa yaptığımız esneklik, değişiklik ve uyarlamalar nelerdir? Nedenleri nelerdir?
- d.) Varsa yaşadığınız zorluklar ve nedenleri nelerdir?

8.) Programın sonunda öğrencilerinizde ne tür değişimler gözlediniz? Açıklayınız.

*Sonda: Yaşam becerileri, değerler, bilgiyi kullanma, uygulama vs.*

## Ek 4. Yapılandırılmış Gözlem Formu

### GÖZLEM FORMU

Gözlemin Yapıldığı Sınıf : .....

Gözlem Tarihi ve Saati : .....

Gözlem Süresi : .....

GÖZLENEN SINIF İÇİ DAVRANIŞLAR		Her Zaman Gözlendi	Sıklıkla Gözlendi	Nadiren Gözlendi	Hiç Gözlenmedi	Açıklamalar
1	Öğrenciyi hedeften haberdar ederek onları derse hazır hale getirme	( )	( )	( )	( )	
2	Öğrencilerin dikkatlerini çekerek onları derse motive etme	( )	( )	( )	( )	
3	Önceki bilgileri ve bir önceki öğrenmeleri hatırlatma	( )	( )	( )	( )	
4	Bireysel farklılıkları dikkate alarak yazılı veya sözlü ipucu verme	( )	( )	( )	( )	
5	Yanlış ve eksik öğrenmeleri anında düzeltme ve dönüt verme	( )	( )	( )	( )	
6	Derste pekiştiriciler kullanma	( )	( )	( )	( )	
7	Öğrencinin ilgisini çekecek uyarıcılar (görsel, işitsel, nesne vb.) sunma	( )	( )	( )	( )	
8	Derste farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma	( )	( )	( )	( )	
9	Ders sürecinde teknolojiden (bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta, yazılım, eba vs.) yararlanma	( )	( )	( )	( )	
10	Sınıf içi disiplini etkili bir şekilde sağlama	( )	( )	( )	( )	
11	İletişimde ses, vurgu ve tonlamaya dikkat etme	( )	( )	( )	( )	
12	Ders süresince beden dilini etkili bir şekilde kullanma	( )	( )	( )	( )	
13	Dersin süresini etkin bir şekilde kullanma	( )	( )	( )	( )	
14	Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik etkinlikler yapma	( )	( )	( )	( )	
15	Derste öğrenilenleri günlük yaşama ilişkilendirme	( )	( )	( )	( )	
16	Kazanım ve konuları değerlerle ilişkilendirme	( )	( )	( )	( )	
17	Öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlama	( )	( )	( )	( )	
18	Öğrenilenleri programda öngörülen temel yaşam becerileri ile ilişkilendirme	( )	( )	( )	( )	
19	Kazanım ve konuya uygun eğitim-öğretim materyali kullanma	( )	( )	( )	( )	
20	Demokratik bir sınıf ortamı oluşturma	( )	( )	( )	( )	
21	Program üzerinde esneklik, düzeltme ve değişiklik yapma	( )	( )	( )	( )	
22	Öğrencinin anlamlı öğrenmesini sağlamak üzere rehberlik etme	( )	( )	( )	( )	
23	Dersin sonunda kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını ölçme	( )	( )	( )	( )	
24	Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine fırsat verme	( )	( )	( )	( )	
25	Kazanım ve konuya uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma	( )	( )	( )	( )	
26	Öğrencilerin işbirliği yapacağı etkinlik ve çalışmalara yer verme	( )	( )	( )	( )	
27	Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik çalışmalar yapma	( )	( )	( )	( )	
28	Öğrenilenlerin transferini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yaptırma/verme	( )	( )	( )	( )	
29	Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulanabilmesine yönelik çalışmalar verme	( )	( )	( )	( )	
30	Bir sonraki ders hakkında bilgi verme, yapılması gereken hazırlıkları açıklama	( )	( )	( )	( )	

## Ek 5. Doküman Analiz Kontrol Formu

### **HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARI (3. SINIFLAR) DOKÜMAN İNCELEME KONTROL LİSTESİ**

	KAZANIMLAR İÇİN		KONULAR İÇİN	
	İlişkili Olduğu Temel Yaşam Becerisi	İlişkili Olduğu Kök Değer	İlişkili Olduğu Temel Yaşam Becerisi	İlişkili Olduğu Kök Değer
HB.3.1.1. (Kendimi Tanırım)				
HB.3.1.2. (Davranışımın Sonuçları)				
HB.3.1.3. (Arkadaşlarımın Hissettirdikleri)				
HB.3.1.4. (Arkadaşlarım Değerlidir)				
HB.3.1.5. (Okulumun/Sınıfımın Krokisini Çizer)				
HB.3.1.6. (Sevgili Okulum)				
HB.3.1.7. (Okulumdaki Yardımlaşma Etkinlikleri)				
HB.3.1.8. (Kendimi Demokratik Yolla İfade Ederim)				
HB.3.1.9. (Okul Kaynaklarını Verimli Kullanır)				
HB.3.1.10. (Meslekleri Tanırım)				
HB.3.2.1. (Aile Büyüklüğümün Çocukluğunu Bilirim)				
HB.3.2.2. (Komşuluk İlişkilerine Önem Veririm)				
HB.3.2.3. (Evimin Adresini Bilir Krokisini Çizerim)				
HB.3.2.4. (Aileme Yardımcı Olmaktan Hoşlanırım)				
HB.3.2.5. (Evimizdeki Ürünlerin Hayata Katkıları)				
HB.3.2.6. (Evde Tasarruf)				
HB.3.2.7. (Planlı Biriyimdir)				
HB.3.2.8. (İstekler mi İhtiyaçlar mı)				
HB.3.3.1. (Kaynakları Verimli Kullanırım)				
HB.3.3.2. (Sağlığım İçin Bilinçli Tüketirim)				
HB.3.3.3. (Mevsime Özgü Yiyeceklerle Beslenirim)				
HB.3.3.4. (Dengeli Beslenirim)				
HB.3.3.5. (Kendimin ve Toplumun Sağlığını Korurum)				
HB.3.4.1. (Trafik İşaretlerinin Anlamını Bilirim)				
HB.3.4.2. (Trafikte Kurallara Uyarırım)				
HB.3.4.3. (Kazalara Karşı Önlem Alıyorum)				
HB.3.4.4. (Acil Durumlarda Yap. Ger. Bilirim)				
HB.3.4.5. (Tedirgin Olduğumda Ne Ya. Bilirim)				
HB.3.4.6. (Yaşam Güvenliğim İçin Ne Yapacağımı Bilirim)				
HB.3.4.7. (Oyun Araçlarını Güvenli Şekilde Kullanırım)				
HB.3.5.1. (Yönetim Birimlerini Tanırım)				
HB.3.5.2. (Ülkemin Yönetim Şeklini Bilirim)				
HB.3.5.3. (Yaşadığım Yerde Tarihi Eserleri Tanırım)				
HB.3.5.4. (Ülkem İçin Görevlerimi Yaparım)				
HB.3.5.5. (Ortak Malları Korurum)				
HB.3.5.6. (Milli Birlik ve Beraberliğimiz)				
HB.3.5.7. (Suriyeli Arkadaşlarımı Seviyorum)				
HB.3.5.8. (Atatürk'ün Kişilik Özellikleri)				
HB.3.5.9. (Ülkemize Katkıda Bul. Kişiler)				
HB.3.6.1. (Hayvan ve Bitkilerin Önem. Bilirim)				
HB.3.6.2. (Meyve ve Sebzeler Nasıl Nerede Yetişir)				
HB.3.6.3. (Yönleri Bilirim)				
HB.3.6.4. (İnsanların Doğal Çevreye Etkileri)				
HB.3.6.5. (Doğal Çevreyi Korurken Sorumluluk Alırım)				
HB.3.6.6. (Geri Dönüşüme Katkı Sağlarım)				

**Temel Yaşam Becerileri:** 1-Araştırma, 2-Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma, 3-Değişim ve Sürekliliği Algılama, 4-Dengeli Beslenme, 5-Doğayı Koruma, 6-Girişimcilik, 7-Gözlem, 8-İletişim, 9-İş Birliği, 10-Karar Verme, 11-Kariyer Bilinci Geliştirme, 12-Kaynakların Kullanımı, 13-Kendini Koruma, 14-Kendini Tanıma, 15-Kişisel Bakım, 16-Kurallara Uyma, 17-Mekânı Algılama, 18-Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma, 19-Öz Yönetim, 20-Sağlığını Koruma, 21-Sorun Çözme, 22-Sosyal Katılım, 23-Zaman Yönetimi

**Değerler:** 1-Adalet, 2-Dostluk, 3-Dürüstlük, 4-Öz Denetim, 5-Sabır, 6-Saygı, 7-Sevgi, 8-Sorumluluk, 9-Vatanseverlik, 10-Yardımsızlık

## Ek 6. Etik Kurul İzin Belgesi



### KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Ahmet AKKAYA		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	23.02.2022		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi”		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Dekanlığı Makam Odası	21.04.2022	11:00
Karar No	Karar Tarihi	21.04.2022	
	Karar No	2022/03/10	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		( ) Oy Çokluğu	
	( ) Ret	( ) Oybirliği	
		( ) Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

#### Karar ve Gerekçesi

Ahmet AKKAYA'ya ait “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi” konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği değerlendirilmesinde kabulüne, ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdaki resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna **oy birliğiyle karar verilmiştir.**

Etik Kurul Başkanı  
Prof. Dr. Nur ÇETİN

(Form No: FR- 586 ; Revizyon Tarihi: .../.../.....; Revizyon No:.....)

## Ek 7. Araştırma İzni Belgesi



T.C.  
NEVŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82671082-44-51507517  
Konu : Araştırma İzni (Ahmet AKKAYA)

09/06/2022

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02.06.2022 tarihli ve 425274 sayılı yazısı.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ahmet AKKAYA'nın "Hayat Bilgisi Dersi 3.Sınıf Öğretim Programının Cıpp Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırma yapabilmesine dair izin talebi, Müdürlüğümüz Ölçme Değerlendirme ve Sınav Şubesi tarafından incelenerek, gönüllülük esasına dayalı ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulanmasında bir sakınca olmadığına dair "İzin ve Uygulama Kontrol Çizelgesi" ekte sunulmuştur.

Anılan araştırma izninin 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında, Müdürlüğümüze bağlı resmi ilkokullarda gönüllülük esasına dayalı, eğitim öğretimi aksatmamak şartı ve Kurum Müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Memet POLAT  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Mehmet MARAŞLI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı V.

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Kayseri Cad. Hükümet Konagi 50100 Mrk/NEVŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (384) 213 79 33

Bilgi için: Mustafa BİÇER - VHKI

E-Posta: [olcmesinav50@meb.gov.tr](mailto:olcmesinav50@meb.gov.tr)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi : [www.nevsehirmeb.gov.tr](http://www.nevsehirmeb.gov.tr) Faks: 3842132068

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **fc82-12cd-36bc-9b71-de0d** kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 8. Hayat Bilgisi 3. Sınıf Kazanımları ve Konuları

KAZANIMLAR	KONULAR
HB.3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.	K.3.1.1. Kendimi Tanırım
HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.	K.3.1.2. Davranışının Sonuçları
HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.	K.3.1.3. Arkadaşlarının Hissettirdikleri
HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.	K.3.1.4. Arkadaşların Değerlidir
HB.3.1.5. Sınıfının ve okulunun krokisini çizer.	K.3.1.5. Okulumun/Sınıfımın Krokisini Çizerim
HB.3.1.6. Okulunun bireysel ve toplumsal katkılarının fark eder.	K.3.1.6. Sevgili Okulum
HB.3.1.7. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur.	K.3.1.7. Okulumdaki Yardımlaşma Etkinlikleri
HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder.	K.3.1.8. Kendimi Demokratik Yolla İfade Ederim
HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	K.3.1.9. Okul Kaynaklarını Verimli Kullanırım
HB.3.1.10. İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır.	K.3.1.10. Meslekleri Tanırım
HB.3.2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.	K.3.2.1. Aile Büyüklerimin Çocukluğunu Bilirim
HB.3.2.2. Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.	K.3.2.2. Komşuluk İlişkilerine Önem Veririm
HB.3.2.3. Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer.	K.3.2.3. Evimin Adresini Bilir Krokisini Çizerim
HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.	K.3.2.4. Aileme Yardımcı Olmaktan Hoşlanırım
HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.	K.3.2.5. Evimizdeki Ürünlerin Hayata Katkıları
HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	K.3.2.6. Evde Tasarruf
HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.	K.3.2.7. Planlı Biriyimdir
HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.	K.3.2.8. İstekler mi İhtiyaçlar mı
HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.	K.3.3.1. Kaynakları Verimli Kullanırım
HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.	K.3.3.2. Sağlığım İçin Bilinçli Tüketirim
HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.	K.3.3.3. Mevsimlere Özgü Yiyeceklerle Beslenirim
HB.3.3.4. Sağlığını korumak için yeterli ve dengeli beslenir.	K.3.3.4. Dengeli Beslenirim
HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.	K.3.3.5. Kendimin ve Toplumun Sağlığını Korurum
HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.	K.3.4.1. Trafik İşaretlerinin Anlamını Bilirim
HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.	K.3.4.2. Trafikte Kurallara Uyarım
HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.	K.3.4.3. Kazalara Karşı Önlem Alıyorum
HB.3.4.4. Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.	K.3.4.4. Acil Durumlarda Yapılması Gerekenleri Bilirim
HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.	K.3.4.5. Tedirgin Olduğumda Ne Yapacağımı Bilirim
HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.	K.3.4.6. Yaşam Güvenliğim İçin Ne Yapacağımı Bilirim
HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.	K.3.4.7. Oyun Araçlarını Güvenli Şekilde Kullanırım
HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanıtır.	K.3.5.1. Yönetim Birimlerini Tanırım

## Ek 8. (Devamı)

HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıklar.	K.3.5.2. Ülkemin Yönetim Şeklini Bilirim
HB.3.5.3. Yakın çevresinde yer alan tarihi, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanıtır.	K.3.5.3. Yaşadığım Yerde Tarihi Eserleri Tanırım
HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.	K.3.5.4. Ülkem İçin Görevlerimi Yaparım
HB.3.5.5. Ortak kullanım alanlarını ve araçlarını korur.	K.3.5.5. Ortak Malları Korurum
HB.3.5.6. Milli birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.	K.3.5.6. Milli Birlik ve Beraberliğimiz
HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.	K.3.5.7. Suriyeli Arkadaşlarımı Seviyorum
HB.3.5.8. Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır.	K.3.5.8. Atatürk'ün Kişilik Özellikleri
HB.3.5.9. Yaptığı çalışmalarla ülkemize katkıda bulunmuş kişileri araştırır.	K.3.5.9. Ülkemize Katkıda Bulunmuş Kişiler
HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.	K.3.6.1. Hayvan ve Bitkilerin Önemini Bilirim
HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.	K.3.6.2. Meyve ve Sebzeler Nasıl Nerede Yetişir
HB.3.6.3. Doğadan yararlanarak yönleri bulur.	K.3.6.3. Yönleri Bilirim
HB.3.6.4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.	K.3.6.4. İnsanların Doğal Çevreye Etkileri
HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.	K.3.6.5. Doğal Çevreyi Korurken Sorumluluk Alırım
HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.	K.3.6.6. Geri Dönüşüme Katkı Sağlarım

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler:**

**Adı-Soyadı** : Ahmet AKKAYA :

**Doğum Tarihi**

### **Eğitim Durumu:**

**Lisans** : Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
Sınıf Öğretmenli A.B.D.

**Yüksek Lisans** : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim B.D.

### **Mesleki Deneyim:**

Hakkari-Yüksekova İMKB İlköğretim Okulu / Öğretmen	(2008-2012)
Kozaklı Kanlıca Köyü İlkokulu / Öğretmen	(2012-2014)
Kozaklı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü / Şube Müdürü	(2014-2017)
Kozaklı Halk Eğitimi Merkezi / Müdür Yardımcısı	(2017-2018)
Kozaklı M.Akif Ersoy İlkokulu / Okul Müdürü	(2018-2022)
Kozaklı M.Akif Ersoy İlkokulu / Öğretmen	(2022-Halen)

### **Yayınlar:**

Akkaya, A. ve Çalışkan, N. (2018). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *V. International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.311-323). Yer: Akdeniz Üniversitesi (Tam Metin Bildiri / Sözlü Sunum).

- Akkaya, A. (2020). İlkokul Öğretim Programlarındaki Kazanımların Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *VII. International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.997-1006). Yer: Anadolu Üniversitesi (Tam Metin Bildiri / Sözlü Sunum).
- Akkaya, A. ve Beydoğan, H.Ö. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programının Öğretmen, Okul Yöneticisi Ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *VII. International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.1007-1026). Yer: Anadolu Üniversitesi (Tam Metin Bildiri / Sözlü Sunum).
- Akkaya, A. ve Şimşek, H. (2021). Karma Yaş Sınıflarında ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *III. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi*, Kırşehir (Özet Bildiri / Sözlü Sunum).
- Akkaya, A. ve Çalışkan, N. (2021). İlkokullardaki Canlı Derslerin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *III. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi*, Kırşehir (Özet Bildiri / Sözlü Sunum).
- Akkaya, A. ve Çalışkan, N. (2022). Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıf Kazanım ve Konularının Temel Yaşam Becerileri ve Değerler Açısından İncelenmesi. *IX. International Eurasian Educational Research Congress* içinde (s.30 - 46). Yer: Ege Üniversitesi (Tam Metin Bildiri / Sözlü Sunum).
- Akkaya, A. ve Çalışkan, N. (2022). Hayat Bilgisi Dersi 2. Sınıf Konularının Temel Yaşam Becerileri ve Değerler Açısından İncelenmesi. *International Educational Congress* içinde (s.275 - 285). Yer: Akdeniz Üniversitesi (Tam Metin Bildiri / Sözlü Sunum).
- Akkaya, A. ve Ünal, M. (2022). Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı İle Yapılan Program Değerlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *International Educational Congress* içinde (s.362 - 374). Yer: Akdeniz Üniversitesi (Tam Metin Bildiri / Sözlü Sunum).