

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Tuba KARABÖRK

**İLKOKUL 1. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/ 2020

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Tuba KARABÖRK

**İLKOKUL 1. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Danışman: Doç.Dr Özlem KAF

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/ 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç.Dr Özlem KAF
(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Üye:Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım..../.../2020

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2020

Tuba KARABÖRK

ÖZET

İLKOKUL 1. SINIF HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Tuba KARABÖRK

Yüksek Lisans Tezi- Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Özlem KAF

Haziran 2020, 113 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir.

Araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasına dayanan karma araştırma modelinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Osmaniye ilindeki devlet okullarında görev yapan tüm ilkokul birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Osmaniye ilindeki 73 devlet okulunda görev yapan 128 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine Baş (2016) tarafından geliştirilen “Eğitim Programları Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ait veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 21.0 istatistik paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde cinsiyete, mesleki kıdeme, hizmet içi eğitimi alma durumlarına ve birinci sınıflı okutma sayılarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testinden; sınıf mevcudu ve sosyo-ekonomik duruma göre farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Öğretmenlerin programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik görüşleri incelendiğinde cinsiyete, mesleki kıdeme, birinci sınıflı okutma sayısına, hizmet içi eğitimi alma durumuna, sınıf mevcutlarına ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan

görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi uygulanarak programı daha önceki programla karşılaştırma, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, programın uygulanması sırasında karşılaşılan problemler ve programa yönelik öneriler şeklinde temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin genellikle kazanım ve içerik boyutunda olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde daha çok öğrenci merkezli yöntem teknikleri kullandıkları; ölçme-değerlendirme boyutunda ise soru-cevap, genel değerlendirme testleri ve performansa dayalı ölçme araçları kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin genellikle olumsuz görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Programın uygulanması sırasında ise öğretmenlerin genellikle konulardaki soyut kavramların varlığından ve ders kitaplarından kaynaklanan problemlerle karşılaştıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre de uygulayıcılara güncellenen program hakkında hizmetiçi eğitim verilebileceği ve okullarda hayat bilgisi dersi için uygulama sınıflarının oluşturulabileceği gibi önerilerde bulunulurken; araştırmacılara paydaş grubunun artırılarak ve diğer derslerin öğretim programlarıyla başka çalışmalar yapılabilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Hayat bilgisi dersi öğretim programı, öğretmen görüşleri, program değerlendirme.

ABSTRACT**EVALUATION OF 1st GRADE SOCIAL STUDIES CURRICULUM
ACCORDING TO TEACHERS 'VIEWS****Tuba KARABÖRK****Master Thesis-Department of Primary Education****Assoc. Prof. Dr. Özlem KAF****June, 2020, 113 pages**

The main purpose of this research is to evaluate 1st Grade Social Studies Curriculum according to teachers 'views, which was put into practice in the 2018-2019 academic year.

In the research, a parallel pattern converging from the mixed research model based on the use of quantitative and qualitative research methods in collecting, analyzing and interpreting data was used. The population of the research consists of all primary school teachers who work in public schools in Osmaniye. The sample of the study consists of 128 classroom teachers working in public schools in Osmaniye. In the quantitative dimension of the research, “Curriculum Evaluation Scale” developed by Baş (2016) and personal information form prepared by the researcher were used for primary school first grade teachers. The data on the qualitative dimension of the research were collected by semi-structured interview technique. The data obtained from the quantitative dimension of the research were analyzed by using the SPSS 21.0 statistics package program. In the analysis of the data, from the t-test to determine whether there is a difference according to gender, professional seniority, in-service training, and the number of primary school readers; One-way variance analysis (ANOVA) was used to determine whether there are differences according to class size and socio-economic situation. When the opinions of the teachers about the program's goals, content, learning-teaching process and measurement-evaluation dimensions were examined, it was determined that there was no significant difference in terms of gender, professional seniority, how many times they teach first graders, in-service training, class size and socio-economic environment where the school is located. Themes were created in the form of comparing the curriculum with the previous curriculum, learning outcomes of the curriculum, content, learning-teaching

process, measurement-evaluation, problems encountered during the curriculum and suggestions for the curriculum by applying content analysis to the data obtained from the interviews with teachers. It has been determined that teachers generally have positive views in terms of achievement and content. Teachers mostly use student-centered methods and techniques in the learning-teaching process; in the measurement-evaluation dimension, it was determined that they used question-answer, general assessment tests and performance-based measurement tools. It has been revealed that teachers generally have negative opinions about the learning-teaching process and measurement and evaluation dimensions. During the implementation of the curriculum, it was revealed that the teachers stated that they often encountered problems arising from the existence of abstract concepts and textbooks. According to the data obtained as a result of the research, while making suggestions such as in-service training about the curriculum, which was updated to the practitioners, and practice classes can be created for the life science lesson in schools; Suggestions were made to the researchers by increasing the stakeholder group and other studies with other curriculum.

Key words: Life studies Lesson Curriculum, teacher opinions, program evaluation.

ÖN SÖZ

Bilim ve teknolojinin hızla değiştiği dünyamızda çevremizdeki her şey bu değişimlerden etkilenerek gelişip yenilenmektedir. Bireylerin bu değişimlerden minimum seviyede etkilenmesi, güçlü bir şekilde yaşamlarını devam ettirebilmesi ve bu gelişmelere katkı sağlayabilmeleri için iyi bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin de niteliğini zenginleştirmesi, değişen ve gelişen çağa uygun güncellenip yenilenmesi söz konusudur. Bu nedenle eğitimin niteliğinin artırılabilmesi, eğitim ve öğretimin her zaman iyi bir noktaya getirilebilmesi amacıyla programların değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulan ilkokul birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre incelemek amacıyla bu tez çalışması yapılmıştır. Yapılan bu çalışma 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programını değerlendirme çalışmalarının ilklerinden olduğu için yapılacak diğer araştırmalara ışık tutması açısından önemli görülmektedir.

Bu süreçte çalışmalarım ve araştırmalarım sırasında bana her daim yardımcı ve yol gösterici olan, kıymetli zamanını ayırarak desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Dr. Özlem KAF'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ders döneminde ve tez aşamasında değerli fikirleriyle çalışmama destek olan sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN'a ve tez savunma jürisinde yer alan sayın Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde bana daima destek olan, çalışma yoğunluğumu anlayışla karşılayan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen değerli eşim ve hayat arkadaşım Adem KARABÖRK'e, varlığıyla mutluluğuma mutluluk katan biricik kızım Ayşe KARABÖRK'e, bu süreçte bana her zaman manevi destek olan, inanan ve beni cesaretlendiren canım annem Ayşe KARABÖRK'e ve bana yardımlarını esirgemeyen abim, ablam ve kardeşlerime teşekkür ederim. Ayrıca bilgi ve birikimleriyle bana destek olan, bugünlere gelebilmem için katkılarını sunan Venhar HASOĞLU'na da teşekkür ederim.

Ayrıca bu araştırma SYL-2018-10308 proje numarası ile “İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adıyla Çukurova Üniversitesi Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından desteklenmiştir.

TUBA KARABÖRK

ADANA-2020

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı.....	9
2.1.1. Eğitim Programının Öğeleri	10
2.1.1.1. Hedef	10
2.1.1.2. İçerik.....	11
2.1.1.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	12
2.1.1.4. Değerlendirme	13
2.2. Öğretim Programı	14
2.3. Eğitimde Program Değerlendirme	15
2.4. Eğitimde Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımları	17
2.4.1. Hedef Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımları	17
2.4.1.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	17

2.4.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	18
2.4.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli.....	19
2.4.1.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli	20
2.4.2. Sisteme Dayalı Değerlendirme Yaklaşımları	20
2.4.2.1. Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeli.....	20
2.4.2.2. Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli	21
2.4.2.3. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli	22
2.4.3. İşbirlikli Program Değerlendirme Yaklaşımları	23
2.4.3.1. Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli	23
2.4.3.2. Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli.....	24
2.4.4. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları	24
2.4.4.1. Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli.....	24
2.4.4.2. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli	25
2.4.4.3. Stake'in Yanıtlayıcı Program Değerlendirme Modeli	25
2.4.5. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	26
2.4.5.1. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli	26
2.4.6. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli	26
2.5. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi ve Öğretimi.....	28
2.6. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP).....	28
2.6.1. Hayat Bilgisi Dersinin Yurt Dışındaki Tarihsel Gelişimi.....	30
2.6.2. Hayat Bilgisi Dersinin Yurt İçindeki Tarihsel Gelişimi	31
2.6.2.1. 1924 İlkokul Programı	32
2.6.2.2. 1926 Hayat Bilgisi Programı.....	32
2.6.2.3. 1936 Hayat Bilgisi Programı.....	33
2.6.2.4. 1948 Hayat Bilgisi Programı.....	34
2.6.2.5. 1968 Hayat Bilgisi Programı.....	35
2.6.2.6. 1998 Hayat Bilgisi Programı.....	36
2.6.2.7. 2005 Hayat Bilgisi Programı.....	37
2.6.2.8. 2009 Hayat Bilgisi Programı.....	38
2.6.2.9. 2012 Hayat Bilgisi Programı.....	38
2.6.2.10. 2015 Hayat Bilgisi Programı.....	39
2.6.2.11. 2017 Hayat Bilgisi Programı.....	39
2.6.2.12. 2018 Hayat Bilgisi Programı.....	40
2.7. İlgili Araştırmalar	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	50
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.2.1. Nicel Boyut.....	51
3.2.2. Nitel Boyut.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	55
3.3.1.1. Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği	55
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	56
3.4. Verilerin Toplanması	57
3.5. Verilerin Analizi	58
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	58
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	58

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Araştırma Bulguları.....	61
4.1.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri.....	61
4.1.2. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri.....	62
4.1.3. Birinci Sınıf Okutma Sayılarına Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri	64
4.1.4. Hizmetiçi Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri	65
4.1.5. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri	66
4.1.6. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresine Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri.....	69
4.2. Nitel Araştırma Bulguları	71

4.2.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular.....	71
4.2.1.1. Öğretmenlerin Programın Kazanım Boyutuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	71
4.2.1.2. Öğretmenlerin Programın İçerik Boyutuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	73
4.2.2.2. Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Boyutuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	75
4.2.2.3. Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	78
4.2.2.4. Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	80
4.2.2.5. Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Önerilerinden Elde Edilen Bulgular	82

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Tartışma ve Yorum	86
------------------------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	93
6.2. Öneriler	95
6.2.1. Uygulayıcılara ve Karar Vericilere Öneriler	95
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	96

KAYNAKÇA.....	97
EKLER	105
ÖZGEÇMİŞ	113

KISALTMALAR

HB: Hayat bilgisi

HBDÖP: Hayat bilgisi Öğretim Programı

İMMP: İlk Mektep Müfredat Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğretmenlerin Mesleki ve Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı.....	51
Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki ve Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı.....	54
Tablo 3. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları	62
Tablo 4. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları	63
Tablo 5. Birinci Sınıf Okutma Durumuna Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları.....	64
Tablo 6. Hizmetiçi Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları.....	65
Tablo 7. Sınıf Mevcutlarına Göre Öğretmenlerin Program Öğelerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri	67
Tablo 8. Sınıf Mevcutlarına Göre Öğretmenlerin Program Öğelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 9. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresine Göre Öğretmenlerin Program Öğelerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri	69
Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresine Göre Program Öğelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları	70
Tablo 11. Birinci Sınıf HBDÖP'nin Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	72
Tablo 12. Birinci Sınıf HBDÖP'nin İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	74
Tablo 13. Birinci Sınıf HBDÖP'nin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri	76
Tablo 14. Öğretmenlerin Birinci Sınıf HBDÖP'nin Ölçme Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri	79
Tablo 15. Birinci Sınıf HBDÖP'nin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri	81
Tablo 16. Öğretmenlerin Birinci Sınıf HBDÖP'na İlişkin Önerileri	83

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Eğitim Programları Değerlendirme Ölçeği	105
Ek 2. Görüşmeformu	110
Ek 3. İzin Belgesi	112



BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzün teknoloji çağı olarak nitelendirildiği bu dönem bilimde, teknolojiye olduğu gibi diğer birçok alanda da hızlı bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişimle birlikte bireylerin ve toplumların ihtiyaç ve beklentileri de farklılaşmıştır. Bu farklılaşmayla birlikte eğitim süreci de doğrudan yenilenip geliştirilmiştir. Bu değişim ve gelişim bilgiyi üreten, hayatta fonksiyonel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sunabilen özelliklere sahip bireyi tanımlamaktadır (MEB, 2018). Bu niteliklerdeki birey ise ancak eleştirel düşündüren ve teknolojik gelişmelere açık, kaliteli bir eğitimle topluma kazandırılabilir. Yani bireyler eğitimle kendilerini geliştirir, yetiştirir ve topluma faydalı olur. Bu açıdan eğitim bireylerin, toplumların ve ülkelerin gelişimleri için çok önemli bir işleve sahip olan süreçtir (Ertürk, 1994). Eğitim sürecini ve eğitimin kalitesini arttıran da kuşkusuz eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların hangi davranış ve kazanımlara ne düzeyde yer vereceği ise eğitim programları ile belirlenmektedir.

Erden (1998) eğitim programını, bireylerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmek için yapılan bütün etkinlikleri gösteren plan olarak ifade ederken; Varış (1996), eğitim kurumlarının veya sosyal çevrelerinin bireylerin yaşantılarını zenginleştirmek ve düzenlemek için yapılan bütün faaliyetler şeklinde ifade etmiştir. Oral ve Yazar'ın (2017) aktardığına göre Tabata, eğitsel amaçlara ulaşmak amacıyla okulların planladığı ve yürüttüğü öğrenci öğrenmelerinin tümü olarak açıklamıştır. Eğitim programlarının tanımlarında da belirtildiği gibi çocukların gerek okul içinde gerekse okul dışında kazandığı bütün öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Yani eğitim programlarını sadece okulların işlevi olarak düşünmemek aksine her yerde ve her zaman gerçekleşen öğrenme etkinlikleri olarak çok yönlü düşünmek gerekmektedir. Ayrıca eğitim programları uygulamayı temel alan ve öğrenmeleri gerçekleştirmek için düzenlenen etkinlikleri içerisine almaktadır. Bu açılarından eğitim programları en kapsamlı program türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programları yalnız okulla sınırlı kalmayarak çocuğun bütün yaşantısını ele alması bakımından çok önemli görülmektedir. Oral ve Yazar'ın (2017) aktardığına göre Phenix eğitim programını, belirli disiplin alanları bilgilerini içeren ve bu alanların öğretim süreçlerini düzenleyen planlamalar olarak ifade

etmiştir. Phenix'in eğitim programı bakış açısına göre başka bir kavram olan öğretim programı karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programı ise, okulda ya da okul dışında öğrenciye kazandırılmak amacıyla planlanan bir dersin hedefleri ve öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Demirel, 2012). Bu bağlamda; öğretim programı, eğitim programı içerisinde önemli bir yere sahiptir.

Öğretim programının ülkemizdeki gelişimi incelendiğinde; ülkemizde bireyi merkeze alan “yapılandırmacılık” anlayışı ile hazırlanan öğretim programı 2005 yılında uygulamaya konmuştur. Bu programla birlikte öğretim kurumları ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu öğretim programında zaman içerisinde program geliştirme çalışmaları ile güncellemelere gidilmiştir. Bazı değişiklikler yapılarak 2009 programı hazırlanmış ve bu program ile Atatürk ilke ve inkılaplarına saygılı, fiziksel ve ruhsal açıdan dengeli ve sağlıklı; kendini geliştirebilen ve gerçekleştirebilmiş, milletine yararlı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Daha sonra 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilerek ilkokulda eğitim süresi beş yıldan dört yıla düşürülmüş, 2015 yılında programın amaçlarındaki değerlere daha yüzeysel yer verilmiş olup Atatürkçülük ile ilgili konular, ara disiplin ve diğer derslerle ilişkilendirmeler kaldırılmış ve programda yapılandırmacı yaklaşım anlayışının temel alındığına ilişkin bir ifadeye yer verilmemiştir. Hayat bilgisi, Türkçe ve matematik dersleri için sadece ilkokul birinci sınıfta uygulanmak üzere 2017 yılında ilkokul öğretim programı tekrar düzenlenmiştir. Bu program da bir yıl uygulanmış olup gözlem ve değerlendirmeler sonucu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı sonunda 2017 öğretim programında gerekli değişiklikler yapılarak 2018 öğretim programı düzenlenmiştir.

Eğitim-öğretim için büyük bir öneme sahip ilkokullar okul öncesi eğitiminden sonra eğitimin önemli bir basamağıdır. Bu yüzden ilkokullar gelecek nesilleri eğitmesi açısından ve bu kuşakları düşünebilen, sorgulayabilen ve üretebilen girişimci bireyler yetiştirmeleri açısından önemlidir. Bu kapsamda 2018 öğretim programında hayat bilgisi dersi öğretim programının amacı, temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyarak içinde yaşadığı toplumun değerlerini benimseyen, sağlıklı ve güvenilir bir hayat süren, doğaya ve çevresine duyarlı, araştırarak üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2018). Bu amaçtan hareketle hayat bilgisi dersi çocukların yaşamlarındaki temel becerileri öğretmesi, çocukları hayata hazırlaması, günlük yaşamlarında güvenilir olmaları ve duyarlılık kazanmaları bakımından önemli bir yere sahiptir. Çünkü hayat bilgisi dersi çocuklara günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri birçok bilgi ve becerilerin öğretilmesindeki temel derstir (MEB, 2009). Hayat bilgisi

dersinin öneminden yola çıkılarak bu araştırmada 2018-2019 yılı ilköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ele alınmıştır.

1.1. Problem

Bilim ve teknolojinin hızla değiştiği dünyamızda çevremizdeki her şey bu değişimlerden etkilenerek gelişip yenilenmektedir. Toplumlar ve insanlar arası ilişkilerimiz, davranışlarımız ve yaşantılarımız başta olmak üzere çevremizde ve dünyada var olan her şey bu değişimlerden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir. Şüphesiz ki bireylerin bu değişimlerden olumsuz etkilenmemesi, güçlü bir şekilde yaşamlarını devam ettirebilmesi için ve en önemlisi de bu gelişmelere katkı sağlayabilmeleri için iyi bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin içinde bulunduğu toplumlarda sahip oldukları rolleri koruması, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik anlamda sürdürülebilir pozitif yönde bir farklılaşmaya sahip olmalarının yolu da iyi bir eğitim sistemine dayanmaktadır (Güldalı, 2017). Yani bireylerin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik açılardan çağa ayak uydurabilmeleri ülkelerin eğitim sistemlerinin kalitesine bağlıdır.

Eğitim, toplumların uygarca yaşamlarını devam ettirebilmelerinin temelidir. Bu açıdan eğitimin de niteliğini zenginleştirmesi için değişen ve gelişen çağa uygun olarak güncellenip yenilenmesi gerekmektedir. Eğitimin niteliğinin artırılması da eğitim programlarının geliştirilmesi ile gerçekleşir. Eğitimdeki kalite sorunun çözümü için de eğitim hedeflerine uygun şekilde hazırlanmış ve sürekli yenilenen eğitim programlarının hazırlanması ile mümkündür. Böylelikle eğitim programları da eğitimin planlı, kontrollü ve örgütlenmiş bir süreç olmasını sağlamaktadır (Ocak ve Beydoğan, 2005). Eğitim programlarının geliştirilmesi ise programın hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin analiz ve değerlendirmelerin yapılmasıyla gerçekleşir (Uçan, 1989).

Eğitimin temelleri de çocuğun okulla tanıştığı ilk yıllar olan okul öncesi ve ilköğretim çağlarında atılmaktadır. Hayat bilgisi dersi kapsamında öğrencilere yaşamlarına ilişkin temel beceriler (temizlik kuralları, değerlerin öğretilmesi...) kazandırılmaktadır. Bu ders ile öğrenciler tarafından edinilen bilgi ve davranışlar, yaşamlarının ilerleyen yıllarında görecekleri fen bilimleri ve sosyal bilgilere zemin oluşturmaktadır. Hayat bilgisi dersi ile öğrencilerin doğal ve sosyal çevresini tanıması, bu ortamlarda kendini

geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bu ders kapsamında öğrenciler çevrelerindeki canlı ve cansız doğayı öğrenir, orada meydana gelen olgu ve olayları inceleyerek güvenilir bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanmaya çalışır. Ayrıca, öğrenciler hayat bilgisi dersinde; aile, okul, köy, kasaba ve kent gibi kavramlarla karşılaştıkları için çevresine yönelik bir duyarlılık kazanır (Sağlam, Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz, 2019).

Hayat bilgisi dersi öğretim programının asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir hayat süren, içinde yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Hayat bilgisi dersi, 1924 yılından beri ilkököl programlarında yer almış olup son olarak da 2018 yılında yapılan program değişikliklerinde de varlığını sürdürmeye devam etmiştir. İlkokulların 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulan hayat bilgisi dersinin bütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi dersin nasıl öğretildiği ve öğretimin sürecini etkileyen etmenlerin ne derece dikkate alındığıyla ilgilidir (Kaf, 2005). Hayat bilgisi dersinin çocukların yaşantılarındaki öneminden ve hayatlarına katkılarından dolayı bu çalışmada hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ele alınmıştır.

Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin son basamağı olup, öğretim programının etkililiği hakkında yargıda bulunmayı kapsayan bir süreçtir (Oral, Yazar 2017). Bu bağlamda çalışmada hayat bilgisi dersi öğretim programının öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Alanyazın incelendiğinde hayat bilgisi dersi ile ilgili araştırmaların daha çok öğretmen görüşlerine göre incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla yapıldığı görülmektedir (Alak, 2011; Gülenner, 2010; Gümüş ve Aykaç, 2012; Kalafatçı, 2017; Kalafatçı ve Öztürk, 2016; Kazu ve Aslan, 2012; Özgüç, 2019; Şenay, 2015; Türkyılmaz, 2011; Ünsal, 2018). Bazı araştırmaların ise program karşılaştırma, yapılan araştırmaların içerik analizi ve hayat bilgisi dersinde yer verilen değerlerin incelenmesi gibi amaçlarla da yapıldığı belirlenmiştir (Aktay ve Çetin, 2019; Kılıç ve Güven, 2017; Tay ve Baş, 2015; Uçuş Güldalı, 2017; Yaşaroğlu, 2018). Ayrıca alanyazındaki hayat bilgisi dersi öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla görüşme tekniği kullanılarak hayat bilgisi dersi öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemek için yapıldığı belirlenmiştir (Baysal, Tezcan, Nemli, 2017; Çaycı, 2018; Karaman, 2019; Sağlam, Babayiğit, Gökçe, Yılmaz, 2019). Bazı çalışmaların da anket kullanılarak hayat bilgisi dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapıldığı saptanmıştır (Çelik, 2017; Şenay, 2015; Tuncer, 2009; Türkyılmaz, 2011). Doküman incelemesi yoluyla yapılan

araştırmaların ise programların karşılaştırması, incelemesi ve değerlendirilmesi biçiminde olduğu görülmüştür (Aktay ve Çetin, 2019; Atik ve Aykaç, 2019; Esem, Sadioğlu, 2019; Kaf ve Çakmak, 2018; Uçuş Güldalı, 2017; Tay ve Baş, 2015). Ayrıca 2018-2019 yılı hayat bilgisi öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program hakkındaki görüş, öneri ve eleştirilerinin, programın uygulanması sırasında karşılaştıkları problemlerin ve bu problemlere çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması için gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada nicel ve nitel verilerin elde edildiği karma yöntemle başvurulmuş öğretmenlerin 2018-2019 Hayat Bilgisi Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin ayrıntılı bir biçimde ortaya konulması planlanmaktadır.

2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının henüz ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmemiş olmasından ve çocukların yaşamlarındaki temel bilgileri, becerileri ve değerleri öğretmesi açısından ilköğretim birinci sınıf programıyla çalışılmıştır. Bu kapsamda “2018 ilköğretim birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusu bu araştırmanın temel problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin 2018 ilköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Mesleki kıdeme,
 - c) Birinci sınıfı okutma durumuna,
 - d) Hizmet içi eğitim alma durumuna,
 - e) Sınıf mevcuduna,
 - f) Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin 2018 birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan;
 - a) Kazanımlara yönelik görüşleri nelerdir?
 - b) İçeriğe yönelik görüşleri nelerdir?
 - c) Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüşleri nelerdir?
 - d) Ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin 2018 yılı birinci sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulanması sırasında karşılaşılan problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin 2018 birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, bireyin içinde doğduğu millî, manevî ve kültürel değerler olmak üzere, yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık gibi davranışlar kazanılmasını içeren süreçtir (MEB, 2017). Eğitim-öğretim için önemli olan ilkokullar, okul öncesinden sonra çocuğa temel beceri ve davranışları öğretmeye devam eden kurumdur. Bu nedenle eğitimin kalitesini devam ettirebilmesi, üreten ve sorgulayan bireyler yetiştirebilmesi için eğitim programlarının analiz edilerek ve değerlendirmeler yapılarak güncellenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda; eğitimde değerlendirme, öğretim hedeflerinin ölçüt olarak belirlendiği, bu ölçütlere dayanarak eğitim sürecinde bireyin bilgi, davranış ve tutumlarındaki değişimin istenen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediği hakkında karar vermeyi sağlayan süreçtir (Erden, 1998).

2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilkokul birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı ile ilgili karma araştırma modelinde yürütülmüş henüz bir çalışma bulunmaması açısından bu araştırmanın ilgili alanyazındaki boşluğu gidereceği düşünülmektedir. Ayrıca hayat bilgisi dersi öğretim programları ile ilgili tez ve makaleleri incelediğimizde yapılan çalışmaların bir kısmının nicel , bir kısmının da sadece nitel araştırmalarla sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu çalışma ise hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak 2018 birinci sınıf hayat bilgisi programının uygulandığı ilk yılda gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle süreçte programla ilgili alınacak kararlara önemli katkılar getirmesi, programın uygulanması ve güncellenmesi aşamasında da önemli ipuçları sağlaması açılarından önemli görülmektedir.

Aynı zamanda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program hakkındaki görüş, öneri ve programın uygulanması sırasında karşılaştıkları problemlerin ve bu problemlere çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması program hakkında karar vericilere bilgi ve öneriler getirmesi bakımından da önemlidir. Ayrıca ilköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerin 2018 öğretim programı hakkındaki görüşlerini ayrıntılı bir şekilde belirleyen ilk çalışma olma özelliği gösterdiği için de önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Aşağıda araştırmanın sayıtları yer almaktadır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler soruları içten ve samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler gerçek görüşlerini belirtmişlerdir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Osmaniye ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğretmenleriyle,
2. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programıyla,
3. Ölçek ve görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hayat bilgisi: “Doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir” (Sönmez, 1999).

Program Geliştirme: “Eğitim programlarının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür”(Demirel, 2012).

Eğitim programı: “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir”(Demirel, 2015).

Öğretim Programı: “Okul içinde veya okul dışında bireylere kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili bütün faaliyetleri içerisine alan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2015).

Program Değerlendirme: “Farklı ölçme araçları kullanılarak, geliştirilen programların etkililiği hakkında veri toplama ve toplanan verilerin programın etkililiği ile ilgili bilgi veren öğelerin karşılaştırılarak programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir” (Ertürk, 1994).



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, ele alınan problemle ilişkili gerek duyulan kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda; öncelikle eğitim programı ve öğeleri, sonra eğitimde program değerlendirme model ve yaklaşımları açıklanmıştır. Daha sonra ilkökul hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Son olarak da alanyazında hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Programı

Program kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (TDK, 2019) izlence, okullarda, haftanın belli gün ve saatlerinde verilecek dersleri gösteren çizelge, bilgisayara işlemleri yaptırabilmek amacıyla yazılan komutlar dizisi, yapılacak bir işin bölümlerini, sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek olmak üzere farklı anlamlarda açıklanmıştır.

Wiles ve Bondi'e göre program kelimesinin eğitim odaklı kullanılması 1820 yılına dayanmaktadır. Program kelimesi (curriculum) koşmak, parkuru tamamlamak olan Latince 'currere' sözcüğünden gelmiştir. Zaman içinde sözcük curriculum "izlenen yol" şeklinde değişmiş ve eğitim odaklı kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2015; Oral ve Yazar; 2017).

Eğitim programları üzerine birçok eğitim bilimci çalışma yaparak kapsamlı ve betimleyici tanımlamalar yapmışlardır: Carter V. Good' a göre eğitim programı, belli bir çalışma alanında diploma veya sertifika almak amacıyla sistemli bir şekilde sıralanan dersler ya da konulardan meydana gelen liste şeklindedir (Demirel, 2015).

Caswell ve Campbell'e göre eğitim programı, konular listesi değil, öğretmenlerin rehberliği ile öğrencilerin kazandıkları yaşantıların bütünüdür (Demirel, 2015). Bobbitt (1918/2017) ise eğitim programını, bireyin becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan güdümlü ve güdümsüz yaşantılar toplamı ve becerileri açığa çıkarma sürecini tamamlamak ve en üst seviyeye çıkarmak için okulların bilinçli olarak kullandıkları güdümlü yetiştirim yaşantılarının toplamı olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Taba ve Tyler eğitim programını "istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı" olarak tanımlamışlardır (Demirel, 2015).

Eğitim programının Türkiye’de eğitim bilimciler tarafından nasıl tanımlandığını incelediğimizde; Doğan’ın (1975) öğrencilerin yapması beklenen öğrenmeyi gerçekleştirmek için hazırlanmış etkinlikler bütünü; Varış’ın (1996), bireylerin yaşantılarını sistemli hale getirmek ve zenginleştirmek amacıyla eğitim kurumunun ya da sosyal çevrenin yürüttüğü etkinliklerin tümü olarak tanımladığı görülmektedir. Ertürk ise (1994), eğitim programı yerine yetişek kavramını kullanmış ve eğitim programını; geçerli öğrenme yaşantıları düzeneği şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan Erden (1998), eğitim programını bireylerde istenen biçimde davranış değişikliği gerçekleştirmek için yapılan bütün etkinliklerin planı olarak açıklamıştır. Demirel (2015) ise, eğitim programını okulda ve okul dışında öğrenenlere sağlanan planlanmış çeşitli öğrenme yaşantıları düzeneği olarak ifade etmiştir.

Eğitim programları ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde öğrenene planlı ve programlı yaşantılar sağlaması ve öğrenende davranış değişikliği meydana getirmesi en temel özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan eğitim programı birbirleriyle etkileşim içinde bulunan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır.

2.1.1. Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programlarının kendi içerisinde sistematik bir yapısı ve belli bir düzeni vardır. Bu yapı ve düzen bazı öğelerden oluşmakta ve bu öğelerin arasında dinamik bir ilişki bulunmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Eğitim programlarının hedef (kazanım), içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Aşağıda programın öğeleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1.1. Hedef

Eğitimde hedefler, eğitim-öğretimi yönlendirmesi, öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesine ve ölçme-değerlendirmenin yapılmasına rehberlik etmesi açısından önemli görülmektedir. Çünkü hedefler, öğrencilere kazandırılmak amacıyla belirlenen istenilen özelliklerdir (Demirel, 2015).

Ertürk (1994) hedefi, planlanmış yaşantılar yoluyla öğrencilerin kazanması kararlaştırılan, davranış veya davranış değişikliği olarak ifade edilebilen özellikler olarak tanımlamıştır. Oral ve Yazar’ın (2017) aktardığına göre; Ornstein ve Hunkins öğretim hedefini, kazanılması beklenen öğrenen çıktılarının genel veya özel ifadesi şeklinde

tanımlarken, bu tanıma yakın bir tanım yapan Wiles ise, öğretim programının kazanılması istenen çıktılarını ortaya koyan işlevsel ifadeler biçiminde açıklamıştır.

Eğitimde hedefler, uzak hedef, genel hedef ve özel hedefler olmak üzere üç düzeyde belirtilmiştir. Uzak hedef, ülkelerin eğitim felsefelerini yansıtan ve genel ifadelerle belirtilen hedeflerdir. Genel hedef, belirli bir eğitim veya okul türünün gerçekleştirmek istediği uzak hedeflere göre biraz daha sınırlandırılmış hedeflerdir. Özel hedef, bir ders ya da çalışma alanında öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum gibi özelliklerdir (Demirel, 2015; Şeker, 2014).

Ertürk'e (1994) göre hedefler, öğrenci davranışına dönük, genellik ve sınırlılık, açık-seçiklik ve içerik ile kenetli olma gibi niteliklere sahip olmalıdır. Bu ifadelerle hedef ögesinin içerik ile kenetliliği göz önüne alındığında programın içerik ögesini incelemek gerekmektedir.

2.1.1.2. İçerik

İçerik, hedef davranışları kazandıracak özellikte 'Ne öğretilim?' sorusuna cevap verici nitelikte, konu ve ünitelerin düzenlenmesi olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2015). Şeker (2014) ise, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmaları için seçilen ve düzenlenen bilgiler olarak tanımlamıştır. Ayrıca içeriği eğitim programının ikinci basamağı olarak nitelendirmektedir. Varış'a (1988) göre içerik seçiminde toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme-öğretme gibi belirli ölçütlere dikkat edilmelidir. Varış'ın da belirttiği gibi içerik, eğitim programlarının hedeflerini gerçekleştirmede bir basamak olup bazı temel ilkelere dayanmalıdır.

İçeriğin düzenlenmesinde mantıksal ve psikolojik iki temel ilke bulunmaktadır. Mantıksal düzenleme ilkesi her bilim dalının kendine özgü yapısına göre düzenlenmesi gerektiğini ifade ederken; psikolojik düzenleme ilkesi öğretimin öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak somuttan soyuta, yakından uzağa olacak biçimde aşamalı bir şekilde planlanması gerektiğini ifade etmektedir (Bilen, 2006). Demirel (2015) ise, eğitimde içerik seçiminde iki baskın özelliğin etkili olduğuna değinmiştir. Bunlardan ilkinin yeni bilgi birikimlerinin programa yansıtılamaması, diğerini ise bilim ve teknolojiye hızlı değişim, gelişim ve bilgi patlaması olarak açıklamıştır.

Bu doğrultuda içerik seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı özelliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Bu özellikler:

- İçerik kazanımlara göre düzenlenmelidir.
- Yeni sunulacak içerik önceden öğrenilenlerin içinde verilmelidir.
- İçerik somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa ilkesine göre düzenlenmelidir.
- İeriğın düzenlenmesinde önce genel yapılar verilmeli, sonra ayrıntılara inilmelidir.
- İçerik aşamalı olarak birbirinin ön koşulu olacak biçimde sunulmalıdır.
- İçerik ğrencilerin elde ettiğı bilgi ve becerilere dayanarak gelecek hakkında kestirimde bulunmasına olanak sunmalıdır.
- İçerik aktarılırken değışik öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri kullanılabilecek şekilde düzenlenmelidir (Demirel, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Yukarıda içerik ögesi ile anlatılan özellikler incelendiğinde; içeriğın verimli bir biçimde öğrencilere aktarılabilmesi kullanılan değışik öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine bağlıdır. Bu da öğrenme ve öğretme sürecinin iyi planlanıp yürütülmesi ile gerçekleşmektedir. Bu bağlamda eğitim programının öğrenme ve öğretme ögesi aşığıda ele alınmıştır.

2.1.1.3. ğrenme-ğretme Süreci

Eğitim durumları, istendik öğrenme yaşıntılarını düzenleyen, program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturan değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2015; Oral ve Yazar, 2017; Sönmez ve Alacapınar, 2015; Şeker, 2014). Ayrıca Ertürk (1994) eğitim durumlarını öğrenme yaşıntıları düzeneğı veya öğrenenleri etkileme gücündeki dış koşullar biçiminde ifade ederken; Sönmez ve Alacapınar (2015) belli bir konu alanında ve sürede öğrencilere kazandırılmak istenen her türlü yerinde ve tutarlı etkinlikleri kapsadığını vurgulamaktadır.

Eğitimde program geliştirmenin üçüncü boyutu olan eğitim durumları sürecinde ‘Nasıl?’ sorusuna yanıt aranır. Eğitim durumları, öğrencilerin istenen hedeflere ulaşabilmesi için etkili bir biçimde planlanıp düzenlenen, öğrenme yaşıntılarının gerçekleştiğı boyuttur. Öğrenen bireyler için öğrenme yaşıntılarını oluşturun

öğretmenler için öğretme yaşantılarını oluşturduğu düşünülmektedir (Oral ve Yazar, 2017).

Ertürk'e (1994) göre eğitim durumları bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bunlar:

- Hedefe görelilik: Eğitim durumları belirlenen amaçlara uygun olmalıdır. Yani işe koşulduğu hedeflere hizmet edici ve geliştirici olmalıdır. Hedefler davranışlara dönüştürülebilmeli ve kazandırılacak konu alanları iyi saptanmalıdır.
- Öğrenciye görelilik: Belirlenen hedef davranışları gerçekleştirebilmek için eğitim durumları öğrencilere uygun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olmalıdır. Yani öğrenme faaliyetleri öğrenenin hazırbulunuşluk (bilgi, zeka, yetenek, alışkanlık gibi), öğrenme hızı ve öğrenme gücüne göre düzenlenmelidir.
- Ekonomiklik: Öğrenme yaşantıları araç-gereçler ve öğretme zamanı açısından ucuz olmalıdır. Birden fazla hedef davranışı gerçekleştirici olabilmeli ve diğer öğrenme yaşantıları ile tutarlı ve birbirini destekler nitelikte olmalıdır.

Eğitim programlarında hedeflere ne derece ulaşıldığını belirlemek, içeriğin ne ölçüde verimli olduğunu ve öğrenme öğretme sürecinin başarılı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla eğitim çıktılarını değerlendirmek gerekmektedir. Bu açıdan aşağıda programın değerlendirme ögesi açıklanmıştır.

2.1.1.4. Değerlendirme

Değerlendirme, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz davranışların dolaylı veya doğrudan kazanılıp kazanılmadığını, kazanılmışsa ne derece kazanıldığını belirleme ve bir yargıya varma, karar verme süreci olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2015; Şeker, 2014).

Oral ve Yazar'ın (2017) aktardığına göre Steele değerlendirmeyi, belirli bir ölçüt veya hedefe göre bir durumun yeterliliği ve etkililiği ya da değeri hakkında sistemli bir biçimde yargıya ulaşma süreci olarak tanımlarken; Colburn değerlendirmenin, öğretmenlere olduğu kadar öğrenciler için de çok değerli olduğunu, aynı zamanda

öğrencilerin neyi yaptıklarını, neyi neden yapamadıklarını ve öğrenmelerini genişleterek nereye önem vermeleri gerektiğini anlamalarını sağlayan bir süreç olarak açıklamıştır.

Programın değerlendirme boyutu amaçlarına göre; tanılayıcı değerlendirme (programın girişinde yapılan değerlendirme), biçimlendirici değerlendirme (program sürecinde yapılan değerlendirme) ve düzey belirleyici değerlendirme (programın sonunda yapılan değerlendirmedir) olarak üç aşamada yapılmaktadır.

Ayrıca değerlendirme çalışmaları planlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır:

- Öncelikle belirtke tablosu hazırlanmalı,
- Değerlendirme öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerine uygun hazırlanmalı,
- Değerlendirme maddeleri gözlemlenecek davranışla ilgili olmalı,
- Açık, seçik ve anlaşılır olmalı,
- Olumsuz söz veya söz öbekleri ile biten sorularda bu kısımların altı çizili ya da kalın yazılmalı,
- Değerlendirme maddeleri bilenle bilmeyeni ayırt edici özellikte hazırlanmalı,
- Sorular birbirinden bağımsız hazırlanmalı, bir soru başka bir soruya ipucu verir nitelikte olmamalı,
- Değerlendirme durumunda dönüt, düzeltme ve ipucu kullanılmamalı,
- Değerlendirme durumuyla ilgili araç-gereçler sınav ortamında eksiksiz hazır bulunmalı.

2.2. Öğretim Programı

Demirel (2015) öğretim programını, okul içinde veya dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretilmesiyle ilgili bütün faaliyetlerin yer aldığı bir plan olarak tanımlamıştır. Sönmez ve Alacapınar (2015) ise öğretim programını, öğrenme ve öğretme süreci faaliyetlerinin nasıl olması gerektiğini ve uygulanacağını planlayıp gösterir şeklinde açıklamışlardır. Eğitim alanlarında kullanılacak öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem-teknik, taktik ve stilleri öğretim programı içerisinde yer almaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise programları öğretim programına örnek gösterilebilir. Öğretim programları, eğitim programlarına uygun; ders programlarına, öğretmen ve

denetmenlere yol gösterici olarak hazırlanmalı, mantıksal ve olgusal bakımlardan da ders programıyla ve öğrencilerle çalışmamalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

2.3. Eğitimde Program Değerlendirme

Erden (1998) program değerlendirmeyi, gözlem ve çeşitli ölçme araçları yoluyla eğitim programlarının etkililiği ile ilgili veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiği hakkında etkili olan ölçütlerle karşılaştırarak yorumlama ve karar verme süreci olarak; Kaya (1997) ise, bir programdaki tüm boyutların veya birkaç boyutun etkisinin, sahip olabilecek çıktıların ve etkililik derecesinin yargılanması için bilgilerin toplanıp, çözümlenmesi ve yorumlanması şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca Uşun'a (2016) göre program değerlendirme, sistemli veri toplama ve analizini temel alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, hazırlanmış bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, etkililiği, uygunluğu, yeterliliği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği gibi özellikleri hakkında karar verme sürecidir.

Uşun'un (2016) aktardığına göre; Doll program değerlendirmeyi, programın başlangıcında belirlenmiş hedeflere ulaşabilmek için belirlenen ve süreklilik, kaynaşıklık, aşamalılık ilkelerine göre uygulanan öğrenme yaşantılarının etkililiğine ilişkin bilgi toplama ve toplanan bilgileri ölçütlerle karşılaştırarak program hakkında sonuca ulaşma süreci olarak tanımlarken; Rutmanand Mowbray, karar verme aşamasında programın uygulama ve sonuçlarını ölçebilmek amacıyla bilimsel yöntemlerin kullanılması şeklinde tanımlamaktadır.

Demirel'e (2015) göre, bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin hedeflere ulaşması gerekmektedir. Fakat tüm öğrencilerin her zaman hedeflere ulaşması mümkün olmayabilir. Bu nedenle programın uygulanması sonucunda amacına ulaşmayan, yetersiz kalan veya ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi ögesinden kaynaklandığını bulup gerekli düzeltmeleri yapmak için programın değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Demirel, değerlendirmenin; veri toplama, verileri ölçütler ile karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme adımlarından oluştuğunu ifade etmiştir.

Program değerlendirmecilere göre birçok program değerlendirme amacı vardır. Çünkü farklı ortamlarda farklı değerlendirme amaçları söz konusudur. Program değerlendirmenin yapılma sebebi ise programın devam ettirilmesi, geliştirilmesi veya sonlandırılmasına yönelik karar vermedir. Yani program değerlendirme olmadan

uygulanan programın etkili olup olmadığı, öğrencilerin başarı durumu ya da eğitime harcanan paranın verimli kullanılıp kullanılmadığı hakkında bilgi sahibi olamayız. Bu nedenle Yüksel ve Sağlam'ın (2014) aktardığına göre; Sanders ve Nafziger program değerlendirmenin bütün eğitim alanlarında yapılması gerektiğini ve belli başlı amaçlara göre dikkat etmek gerektiğinden hareketle aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Eğitim ihtiyaçlarını belirlemek,
- Programın güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip geliştirmek,
- Eğitimde ihtiyaç duyulan kullanılacak kaynakları belirlemek,
- Programda karşılaşılan problemleri, çözümü zorlaştırmadan önce belirlemek,
- Planlama ve karar verme için gerekli bilgileri toplamak,
- İstenen eğitsel çıktıları belirlemek,
- Eğitim giderlerinden tasarruf etmek için finansal bilgiler toplamak.

Program değerlendirmeciler eğitimde program değerlendirme sürecinin temel aşamalarının olduğundan söz etmişlerdir. Ertürk (1994), programın uygulandıkça öğelerinin ortaya çıkaracağı sonuçlar ışığında değerlendirme yapılması gerektiğini ve daima bir kalite kontrol olmasının zorunluluğunu belirtmiştir. Eğitimde program değerlendirmenin temel aşamaları:

- Problemin farkına varma ve araştırma konusunu belirleme,
- Araştırma problemini ve amacını belirleme,
- Araştırmanın süresini, olanaklarını ve sınırlılıklarını belirleme,
- İç ve dış değerlendircileri belirleme,
- Problem konusuyla ilgili alanyazını tarama,
- Problemle ilgili hipotezleri yazma,
- Araştırma problem durumunun program değerlendirme yaklaşım ve modellerini belirleme,
- Araştırmanın evren ve örneklemini belirleme,
- Veri toplama tekniklerini belirleme,
- Verileri toplama, çözümleme ve yorumlama,
- Araştırmayı sonuçlandırma, raporu hazırlama ve paydaşlara duyurma,
- Değerlendirmeyi değerlendirme.

Program değerlendirme tanım ve özellikleri incelendiğinde programların değerlendirilme nedenleri, amaçları ve program değerlendirmenin nasıl olması gerektiği gibi açıklamalara yer verilmiştir. Aynı zamanda eğitimde program değerlendirmenin temel aşamalarının olduğu görülmektedir. Bu aşamalara göre program değerlendirme gerçekleştirilirken model ve yaklaşımlardan yararlanmak gerektiğinden söz edilmiştir. Bu bağlamda aşağıda eğitimde program değerlendirme model ve yaklaşımlarının açıklamalarına yer verilmiştir.

2.4. Eğitimde Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımları

Günümüzde eğitim bilimcilerin geliştirdiği niceliksel ve niteliksel yöntemlere önem veren program değerlendirme model ve yaklaşımları bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar program değerlendirmecilerin bakış açılarına göre değişebilmektedir (Erden, 1993; Şeker, 2017). Alanyazın incelendiğinde program değerlendirmeye ilişkin birçok yaklaşım ve program değerlendirme modelinin bulunduğu görülmektedir. Araştırmanın bu kısmında eğitimde program değerlendirme model ve yaklaşımları genel olarak açıklanmaktadır.

2.4.1. Hedef Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımları

Bu program değerlendirme yaklaşımlarının amacı, hedefleri belirlemek ve belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koymaktır. Bu kısımda hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları açıklanmıştır.

2.4.1.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler'in 1933-1941 tarihleri arasında geliştirdiği bu model günümüzde de geçerliliğini korumakta olup kendinden sonra geliştirilen modellerin de odak noktası olmuştur. Tyler'a göre programın; hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olarak üç temel ögesi bulunmaktadır. Hedefler; uygulanan eğitim programı sonucunda öğrencilerden kazanmaları beklenen istendik davranışlardır. Öğrenme yaşantıları; öğrencilerin eğitim-öğretim sırasında istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise; hedeflere ulaşma derecesini belirlemek için yapılan etkinlikleri ifade eder (Demirel, 2015; Uşun, 2016).

Tyler'ın geliştirdiği hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre, sadece programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığına bakılarak programın etkililiği hakkında karar

verilebilir. Bu modele göre değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmelidir (Demirel, 2015; Şeker, 2014).

- Program amaçlarını belirleme
- Amaçları kazandırılmak istenilen özelliklere göre sınıflama
- Amaçları davranış biçiminde yazma
- Öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadığını ortaya koyacak durumu belirleme
- Ölçme araçlarını belirleme
- Öğrencilerin performans yeterliliklerini toplama
- Öğrenci performanslarını belirlenen hedeflerle kıyaslama

2.4.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Bu model 1960'larda Metfessel ve Michael tarafından Tyler'ın modelinden etkilenecek hazırlanmıştır. Modelin temel amacı okul personeli ile olan deneyimlerden hareketle okul programlarını değerlendirmektir. Metfessel-Michael modelinde yöneticilerin, öğrencilerin ve okul personelinin programa destek vermesi gerektiği belirtilmiştir. Metfessel-Michael değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklayarak ilkelerini şu şekilde sıralamışlardır (Demirel, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2015; Uşun, 2016):

- Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve normal vatandaşlar eğitim sürecinin değerlendirme boyutunda yer almalıdır.
- Hedefler genelden özele doğru olacak şekilde oluşturulmalıdır.
- Oluşturulan hedefler uygulanabilir olarak düzenlenmelidir.
- Programın etkililiğini ortaya çıkarabilecek ölçme araçları geliştirilmelidir.
- Programın uygulandığı süreç, test veya uygun ölçme araçlarıyla periyodik olarak gözlenmelidir.
- Toplanan bilgiler istatistiksel yöntemlerle analiz edilmelidir.
- Elde edilen veriler yorumlanmalıdır.
- Toplanan verilere göre program hakkında ileriye yönelik tasarımlar oluşturulmalıdır.

2.4.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından 1960'ların sonunda Tyler geleneğinden etkilenilerek yaptığı çalışmalar sonucunda geliştirilmiştir. M. Provus değerlendirmeyi standartlar konusunda uyuşma süreci, programın öğelerinden herhangi birinin performansı ile standart performans arasındaki farklılığı belirleme ve programı veya programın bir kısmını iyileştirmek ve düzeltmek amacıyla farklar hakkında bilgi toplama süreci şeklinde tanımlamıştır (Uşun, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2014).

Provus sistem yönetimi modeline dayalı değerlendirmeyi dört ana bileşenden oluşan bir süreç şeklinde ele almıştır (Uşun, 2016). Modelin dört ana bileşeni şunlardır:

1. Standartları belirleme,
2. Performansı belirleme,
3. Performans ile standartları karşılaştırma,
4. Performans ile standart arasında farklılık olup olmadığını ortaya koyma.

Provus'un modeline göre karar vericilere her aşamanın sonunda elde edilen bulgular açıklanır. Burada karar vericiler için; bir sonraki aşamaya geçmek, önceki aşamayı tekrar kullanılır hale getirmek, programı tekrar başlatmak ve performans ile standartları tekrar düzenlemek veya bitirmek gibi karar seçenekleri ortaya çıkmaktadır. Provus'un modelinde beş evre vardır (Demirel, 2015; Uşun, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2014). Bunlar:

1. **Tasarım:** Bu aşamada tasarlanan standartlarla ortaya çıkan performans tutarlılık, anlaşılabilirlik gibi standartlarla olan uygunluğu açısından değerlendirilerek karar vericilere bildirilir. Böylelikle karar vericiler programın reddedilip reddedilmeyeceğine, geliştirilip geliştirilmeyeceğine veya kabul edilip edilmeyeceğine karar verirler.
2. **Oluşturma:** Bu aşamanın amacı programın tasarlandığı haliyle uygulanmaya hazır olup olmadığını kesinleştirmektir. Olanaklar, yöntemler ve öğrenci davranışlarından oluşan program öğeleri değerlendirilir ve sonuçlar raporlaştırılır.
3. **Süreç:** Bu aşamada ilk kez neden-sonuç ilişkisi araştırılır ve programda değiştirilmek istenen davranışlarla bu değişimi etkileyen süreç arasındaki

ilişki incelenir. Öğrenci ve personel faaliyetleri, işlevleri ve ilişkileri bakımından değerlendirilir. Yani performans girdiyi çıktıya dönüştürebilmiş midir, süreçteki eylemlerin çıktı üzerindeki etkileri nelerdir gibi sorulara cevap aranır. Sonuçlar rapor edilir.

4. **Ürün-Sonuç:** Bu aşamada süreç sonunda ulaşılan tüm çıktıların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirmeye okul-toplum ilişkisi bakımından bakılarak orijinal hedefler de göz önünde bulundurularak programın genel bir değerlendirmesi yapılır.
5. **Maliyet-Yarar Analizi:** program çıktıları benzer başka programların çıktılarıyla karşılaştırılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni programın sonuçları sadece para olarak değil ekonomik, politik ve toplumsal açılardan da değerlendirilerek maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır.

2.4.1.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli

Hammond uygulanan programın sadece hedeflere ulaşip ulaşmadığına odaklanmamış, ulaşılan ve ulaşılmayan hedeflerin neler olduğunun üzerinde de durmuştur. Eğitim faaliyetlerinin başarılı olup olmadığını etkileyen faktörleri belirlemede değerlendirme uzmanına yardım etmeyi amaçlamıştır. Hammond eğitim programlarını tanımlama ve değerlendirme boyutundaki değişkenleri düzenleme amacı ile “değerlendirme yapısı” olarak adlandırdığı üç boyutlu bir küp geliştirmiştir. Küpün üç boyutunu, öğretim (organizasyon, kapsam, yöntem, hizmetler ve maliyet), kurum (öğrenci, öğretmen, aile ve toplum), hedef davranışları (bilişsel hedefler, duyuşsal hedefler ve psiko-motor hedefler) olarak açıklamıştır (Uşun, 2016).

2.4.2. Sisteme Dayalı Değerlendirme Yaklaşımları

Bu program değerlendirme yaklaşımlarının amacı, programla ilgili karar vericilerin ihtiyacı olan bilgileri ortaya koyarak bu gereksinimlerini karşılamaktır. Bu kısımda bu yaklaşımın modelleri açıklanmıştır.

2.4.2.1. Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç ve Ürün Modeli

Bu modelde öncü değerlendirme metotları kullanıldığından oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stufflebeam değerlendirmenin amacını, program hakkında karar verme yetkisine sahip bireylere bilgi vermek olarak belirtmiştir. Stufflebeam'e göre

değerlendirme sürekli bir işlem olup, değerlendirme çalışmaları program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına yardımcı olmaktadır (Demirel, 2015; Oral ve Yazar, 2017).

Program değerlendirme sürecinde yetkililerin programla ilgili olarak, planlama (bağlam değerlendirmesinden sonra), yapılandırma (girdi değerlendirilmesinden sonra), uygulama (süreç değerlendirmesinden sonra) ve yeniden düzenleme (ürün değerlendirmeden sonra) ile ilgili kararlar alınır. Bu kararların alınması aşamasında bilgilerin toplanması için dört aşamada değerlendirme yapılır (Demirel, 2015; Uşun, 2016; Yazar ve Oral, 2017):

1. **Bağlamın Değerlendirilmesi:** Programla ilgili tüm faktörlerin ve mevcut durumların analizi yapılır. Bağlamın değerlendirilmesindeki amaç, hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanarak hedeflerin belirlenmesidir.
2. **Girdinin Değerlendirilmesi:** Programın uygulanmasında birbirine alternatif olan strateji, plan ve maliyetler karşılaştırılır; program tasarımı iyileştirme, maliyeti düşürme, planı ayrıntılandırma, seçilmesi olası başka planları belirleme ve karar verilen yaklaşımın nedenini açıklama bu aşamada ele alınır.
3. **Sürecin Değerlendirilmesi:** Programın bu aşamasında izleme, kayıt tutma ve değerlendirme işlemleri yapılır. Programın uygulanması ile ilgili kararların alınması amacıyla bu aşamada program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.
4. **Ürün Değerlendirilmesi:** Süreç bütününden hareketle ortaya çıkan kısa ve uzun vadeli, kasıtlı ve kasıtsız yan ürünlerin tespit ve değerlendirilmesini konu alır. Programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürün ile gerçekleşen ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirilmesi ile uygulanan programın devam edip etmemesi ya da nasıl değişiklikler yapılması gerektiği hakkında bilgi verilir.

2.4.2.2. Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli

Kirkpatrick tarafından 1983 yılında önerilen ve sonuca dayalı olan bu model, yetiştirme değerlendirme açısından en çok bilinen ve özellikle yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitimde kullanılan program değerlendirme modelidir. Dört aşamadan oluşan

modelin aşamalarının her biri önemlidir ve kendinden sonraki aşama üzerinde etki yapmaktadır. Kirkpatrick modelinin aşamaları şu şekilde sıralanmaktadır (Uşun, 2016):

1. **Tepki:** Katılımcıların programa nasıl tepki gösterdikleri ölçülür. Eğitimin etkili olabilmesi için katılımcıların olumlu tepki vermeleri büyük önem taşımaktadır. Katılımcılara, eğitimcilerin orada var olma sebeplerinin katılımcıların işlerini daha iyi yapmalarına katkı sağlamak ve katkı sağlarken de ne derecede etkili olduklarının dönütüne ihtiyaç duydukları mesajı verilmelidir.
2. **Öğrenme:** Uygulanan eğitim programlarının arkasından katılımcılarda meydana gelen bilgi (Hangi bilgi öğrenilmiştir?), tutum (Hangi tutumlar değişmiştir?) ve beceri (Hangi becerilerin gelişmesi ve iyileşmesi sağlanmıştır?) artış derecesidir.
3. **Davranış:** Katılımcının programa girişi ile davranışında ortaya çıkan değişimin derecesidir. Davranış değişiminin değerlendirilmesinde önemli kararlar verebilmek için değerlendirme “Ne zaman?”, “Hangi sıklıkla?” ve “Nasıl?” yapılmalıdır gibi sorulara cevap aranmaktadır.
4. **Sonuçlar:** Katılımcıların programa başlamasıyla meydana gelen üretim ve niteliğin artması, maliyette düşüş, kazalarda azalma ve yüksek kâr gibi sonuçlardır. Eğitim maliyetini fazlasıyla karşılayacak somut sonuçlar göstermek önemlidir. Hemen hemen bütün eğitim programlarının verimliliğinin veya iş güvenliğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2.4.2.3. Alkin’in UCLA Değerlendirme Modeli

Alkin değerlendirmeyi, karar seçeneklerinden seçim yapma aşamasında karar vericilere yararlı veri sağlamak amacıyla ilgili karar noktalarını tespit etme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlamıştır. Alkin’in modeli beş aşamadan oluşmakta olup, UCLA’da Değerlendirme Araştırma Merkezinde müdür olarak görev yaparken geliştirmiştir. Bu modelin aşamalarının işlevleri şunlardır (Uşun, 2016; Yazar ve Oral, 2017):

1. **Sistem değerlendirilmesi:** Sistemin durumuyla ilgili bilgi sahibi olmak (Stufflebeam modelinin bağlam değerlendirmesiyle benzerlik göstermektedir.).

2. **Program planlama:** Belirlenen eğitimsel ihtiyaçları karşılamak amacıyla etkili olan özel programların tercih edilmesine yardım etmektedir. (Stufflebeam modelinin girdi değerlendirmesine benzemektedir)
3. **Program uygulanması:** Programın uygulanmasının ve yürütülmesinin amacına yönelik olarak uygun gruplarda uygulanıp uygulanmadığı hakkında bilgi sağlamaktadır.
4. **Program geliştirme:** Programın nasıl işlediğine, geçici amaçlara ulaşıp ulaşılmadığına veya beklenmedik sonuçlar görülüp görülmediğine yönelik bilgi sahibi olmak (Stufflebeam modelinin süreç değerlendirmesiyle benzerlik göstermektedir).
5. **Program onaylama:** Programın değeri ve başka yerlerde kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olmak (Stufflebeam modelinin ürün değerlendirmesiyle benzerlik göstermektedir).

2.4.3. İşbirlikli Program Değerlendirme Yaklaşımları

Bu program değerlendirme yaklaşımlarında katılımcılara program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde yardım etmek için geri bildirim verilmektedir. Bu işbirlikli yaklaşımlar da bütün paydaşların ortak kararı söz konusudur.

2.4.3.1. Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli

Bu modelin amacı, katılımcılara (paydaş) program geliştirmeleri için dönütler sağlamaktır. Paydaşlara dayalı bu model, paydaşlar arasında programın amaçları konusunda ortak karara varılamadığında ve düşünce birliği sağlamak amacıyla değerlendirmecinin rehberliğine ihtiyaç duyulduğu durumlarda kullanılır. Paydaşlara dayalı değerlendirme modelinin faydaları şunlardır (Uşun, 2016):

1. Karar verme, problem çözme süreçleri ve düzey belirleyici değerlendirmelerde tercih edilecek en iyi modeldir.
2. Paydaşların değerlendirme sürecine katılımı, değerlendirmenin güvenilirliğini ve inanılabilirliğini güçlendirerek paydaşların değerlendirme sürecini benimsemelerine katkı sağlar.
3. Personel gelişimine fayda sağlar.
4. Kültürel değişikliklere saygı gösterme davranışı kazandırır.

2.4.3.2. Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli

Bu model esnek ve işbirlikli olup, program geliştirmeye yönelik değerlendirme modelidir. Gelişimi ve özgür iradeyi güçlendirmek ve isteklendirmek amacıyla bulgu, teknik ve değerlendirme kavramların kullanımını temel almıştır. Buradaki amaç ise “öğrenme” ve “değişimi” kolaylaştırmaktır. Yetkilendirme değerlendirmesinin; bir misyon oluşturma, durum değerlendirmesi yapma ve geleceğe yönelik planlama gibi üç aşaması bulunmaktadır.

Modelin; organizasyon ya da topluluk içinde öğrenme ve değerlendirme kültürü oluşturmaya katkı sağlama, esneklik, programa katılanların özgür iradelerini kullanarak bireysel değerlendirme süreçlerini ortaya çıkarma, değerlendirme aşamasında iletişim becerilerini ön plana çıkartma ve geniş bir uygulama ortamına sahip olma gibi faydaları vardır (Uşun, 2016).

2.4.4. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Bu program değerlendirme yaklaşımlarında değerlendirilen program paydaşlarının ortak katılımı söz konusudur. Programın değerlerini, ölçütlerini, ihtiyaçlarını ve verilerini hep birlikte ortaya koyma amacı güdülmektedir.

2.4.4.1. Parlett ve Hamilton’un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli

Bu modelin amacı, yeni programların nasıl işlediğini, farklı okullardaki etkilenme biçimlerini ve uygulanma farklılıklarını, artı ve eksi yönlerini, öğrenci gelişimlerini nasıl etkilediğini inceleyip ortaya çıkarmaktır. Parlett ve Hamilton’un aydınlatıcı değerlendirme modeli ile programa yönetici, öğretmen ve öğrenci katılım seviyeleri ve araç-gereç, materyal ve başka kaynakların destek düzeyleri belirlenmeye çalışılır. Parlett ve Hamilton’a göre aydınlatıcı değerlendirme karar vermekten çok “bilgi toplama” konusuna dikkat çekmekte olup her bir okulu kapalı birer sistem olarak ele almaktadır. Aydınlatıcı değerlendirme, öğrenme sistemi ve öğrenme ortamı olarak iki kavramın değerlendirmede önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme sistemi; temel eğitsel kataloglar, tanıtım broşürleri, biçimsel plan raporları ve öğretim düzenlemelerine dönük açıklamalar, pedagojik varsayımlar, teknik ve donanım ayrıntıları gibi özelliklerden oluşmaktadır. Öğrenme ortamı ise içerisinde öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile çalıştıkları materyal, sosyo-psikolojik etmenlerden meydana gelen bir çevre biçiminde

ele alınmıştır. Bu modelde araştırmacı değerlendirme sürecinde; gözlem, ileri seviye araştırma ve açıklama olmak üzere üç farklı veri toplama aracından faydalanır (Uşun, 2016).

2.4.4.2. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayıran Stake'e göre eğitimciler değerlendirme yaparken sezgileri ve görelî yargıları dışta tutarak düzenli değerlendirmenin temel ilkelerini oluşturmalarıdır. 1967 yılında geliştirilen bu model programın uygulanması aşamasında programa katılan öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından tartışılıp değerlendirilmesi gerektiği görüşüne dayanmaktadır. Stake değerlendirmenin girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamada düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Demirel, 2015; Uşun, 2016):

1. **Girdi:** Öğrencilerin giriş davranışları (hazır bulunuşluk), ön öğrenmeleri, yetenekleri, psikolojik durumu gibi özellikler çıktıyı etkilemektedir.
2. **Süreç:** Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-kaynak etkileşimlerini söz konusudur. Stake bu boyutu öğrenme-öğretme süreci olarak adlandırmış ve bu boyutta sınıf ortamının, zaman ayarlamalarının, iletişimin ve süreçteki kişilerin etkileşim içinde olmaları değerlendirmede dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.
3. **Çıktı (Ürün):** Akademik başarı, tutum ve beceri düzeylerinde değerlendirme yapılması gerektiğini belirten Stake kazanımlar, yetenekler ve devinimsel davranışlar ile ilgili program ürünlerinin önemini ifade etmiştir.

2.4.4.3. Stake'in Yanıtlayıcı Program Değerlendirme Modeli

Robert Stake'in ortaya koyduğu bu modelde program değerlendiriciler, sonuçtan çok süreç ve program etkinlikleri üzerinde durmuşlardır. Stake, değerlendirmeyi çevre, çalışma alanı, çıktı ve destek olarak dört boyutta ele almıştır. Stake, insanlar olayları doğal olarak değerlendirir düşüncesinden hareket ederek yanıtlayıcı program değerlendirmenin paydaşların tepki ve düşüncelerine göre değerlendirilmesi gerekliliğini ileri sürmüştür. Bu modelin başlıca özelliği paydaşların problemlerinin, dillerinin, çevresel koşullarının ve standartlarının üzerinde durmasıdır. Program paydaşları ise programdan etkilenen insanlar (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, veliler, toplumun

üyeleri, program geliştiriciler ve temsilciler) şeklinde açıklanmıştır (Demirel, 2015; Uşun, 2016). Bu model de değerlendirme uzmanı;

1. Programın hikâyesini anlatır.
2. Özelliklerini tanıtır.
3. Müşteri ve personellerini tanımlar.
4. Önemli görülen sorunlar ve konular ifade edilir.
5. Başarılarını not eder (Demirel, 2015).

2.4.5. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Bu program değerlendirme yaklaşımında değerlendirilmek istenen programın niteliği hakkında yargıda bulunmak için doğrudan uzmanlıktan yararlanmak gerekmektedir.

2.4.5.1. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Eisner'in program değerlendirmesinde niteliksel araştırmalara ve verilere önem verilir. Programın uygulanmasından sonra nitel veriler toplanarak analiz edilir. Daha sonra karar verilir. Bu aşamada uzman kişilerin görüşlerinden de faydalanılır (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Uzmanların uyguladığı bu modelde, programın uygulanmasından sonra nitel sonuçların toplanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu açıdan modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olarak üç boyutu bulunmaktadır. Betimleme boyutunda eğitimin niteliği ile alakalı verilerin betimlenerek ilgili kişilere sunulması, yorumlama boyutunda ortaya çıkacak olası sonuçları ve durumları önceden tahmin etmeye çalışma, değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama basamaklarına göre programın uygulanmasından sonra ortaya çıkan sonuçlara bakılarak yargıya varılır (Sönmez ve Alacapınar, 2015; Uşun, 2016).

2.4.6. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Demirel (2006) tarafından geliştirilen bu model uygulanabilirlik ve geçerlilik bakımından çok geniş gruplara uygulanarak elde edilen bulgular yeniden gözden geçirilmiş gerekli düzeltmeler yapılarak oluşturulmuştur. Bu modelin program değerlendirme çalışmaları Ar-Ge (Araştırma-Geliştirme) biriminin denetim ve yönlendirmeleriyle yapılmaktadır. Demirel'in modelinde Ar-Ge biriminin çalışmaları programa süreklilik kazandırmak açısından önemli görülmektedir.

Demirel modeli programla ilgili dokümanların üzerinde yapılan analiz çalışmalarını içeren ve program paydaşlarının düşüncelerini içeren olmak üzere iki temel boyut üzerine oturtulmuştur (Aygören ve Er, 2018; Demirel, 2006):

1. Modelin birinci boyutunu program analizi oluşturmaktadır. Bu boyutta doküman analizi ile önceki ve mevcut öğretim programlarının incelenerek karşılaştırılması yapılır. Karşılaştırmadaki temel ölçütler ise hedef (kazanım-yeterlilik), içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmedir. Bağlam boyutu incelenirken programın dayandığı başat eğitim felsefesi ve temel alınan öğrenme kuramları araştırılmakta, hedef boyutunda yeterlilikler ve kazanımlar irdelenmekte, süreç aşamasında öğrenme-öğretme yaşantıları ile yöntem ve teknikleri ele alınmakta ve ölçme-değerlendirme aşamasında da sınav durumları değerlendirilmektedir.
2. Modelin ikinci boyutunu ise öğretim programlarının uygulanmasına yönelik olarak paydaş görüşlerinin araştırılarak incelenmesine ilişkin çalışmaları oluşturur. Bu çalışmalarda eğitim programları hakkında öğretmen, yönetici, veli, öğrenci, mezun öğrenci ve sivil toplum örgütlerinin de yer aldığı alan temsilcilerinin görüşleri alınarak memnuniyetleri incelenir.

Demirel modelini temel olarak alan program değerlendirme araştırmalarında veri kaynaklarını, doküman analizi ile paydaşların görüşlerinin alınması oluşturmakta, veri toplama araçlarını ise görüşme, anket, gözlem memnuniyet ölçeği ve testler oluşturmaktadır (Demirel, 2006).

Yukarıda değerlendirme model ve yaklaşımlarının amacı, özellikleri, değerlendirme için kullandıkları ölçütleri ve değerlendirmeye ilişkin bakış açıları anlatılmıştır. Eğitimde program değerlendirme çalışmalarında önemli olan değerlendirmenin amacına hizmet edecek model ve yaklaşımların belirlenmesidir. Değerlendirme yaklaşımlarından biri olan katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımında değerlendirmeci, paydaşların görüş, öneri ve bakış açılarını program hakkında karar verme aşamasında göz önünde bulundurmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma paydaşlardan öğretmen görüşlerine başvurularak gerçekleştirildiği için katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımını yansıttığı söylenebilir.

2.5. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi ve Öğretimi

Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin aile, toplumsal yaşayış ve doğa ile ilgili günlük olayları gözleme ve incelemelerine olanak sağlayarak, onlara gerekli temel bilgi, beceri ve anlayışları kazandırmak için temel eğitimin ilk üç sınıfında okutulan bir derstir. Ayrıca hayat bilgisi dersi ile çocuğun kendini tanıma, içinde yaşadığı çevreyi ve çevredeki olayları anlama, kaliteli yaşamının yollarını bulma ve çevresindeki eşyaların nasıl kullanılacağını bilme gibi davranışları öğrenmesi sağlanır. Aynı zamanda bu ders ile çocuğa Atatürk'ü tanıma, çocuğun yakın çevresine ve günlük olaylara ilgi duyma, sağlıklı ve düzenli yaşama alışkanlıkları kazanma ve çevresi ile uyumlu yaşayabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılmaya çalışılır (MEB, 2011).

Hayat bilgisi dersi çocuğun ailesinde, yakın çevresinde ve günlük yaşantısında öğrendikleri bilgi, beceri ve düzenli öğrenmeleri çocuğa okulda uygulama olanağı sunmaktadır. Çocuğun bilişsel, duygusal ve psikolojik yönden bir bütün olarak gelişimini devam ettirebilmesi için hayat bilgisi dersinin okullarda öğretimi ve uygulanması çok önemli görülmektedir. Hayat bilgisi dersi konularının belirli bir plan ve program dahilinde aktarılabilmesi de öğretim programlarıyla yapılmaktadır. Bu bağlamda aşağıda hayat bilgisi dersi öğretim programları açıklanmıştır.

2.6. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP)

Hayat bilgisi dersi çocuğun bilişsel, duygusal ve psikolojik gelişimini dikkate alarak yaşadığı çevreyle uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Birçok disiplinin birleştirilmesiyle oluşturulan, günlük hayatla ilgili bilgilere göre çocuğu yaşama hazırlayan, öğrenen merkezli, yaparak-yaşayarak öğrenme öğretme, yöntem ve teknikleriyle çocuğa yararlı olacak biçimde düzenlenen ve çocuğu bir üst sınıfa hazırlayan temel bir derstir (Ocak ve Beydoğan,2005; Tay ve Yıldırım, 2013).

Bektaş'a (2007) göre hayat bilgisi dersi, çocukların aile yaşantılarında öğrendikleri günlük yaşam bilgilerini, becerilerini ve planlı öğrenmelerini ortaya koyabileceği okulda ilişkilendirebilme olanağı sunan bir disiplindir. Hayat bilgisi dersi ülkemizde uzun yıllardır ilkokulun en temel ve önemli derslerinden biri olarak okutulmaktadır. Hayat bilgisi; temelini sosyal bilimler (tarih, coğrafya, yurttaşlık gibi) ve doğa bilimlerinden (fizik, kimya, biyoloji, sağlık ve güvenlik gibi) alan, çocuk gelişimi ile uyumlu ve çocukları yaşama hazırlayarak öğrencilerin hayatta etkin bireyler olarak

yaşayabilmesine zemin hazırlayan ve fen teknoloji ile sosyal bilgiler derslerinin temellerini oluşturan bir öğretim programıdır (Baysal, 2006).

Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin yaşantılarına yönelik temel beceri, bilgi ve değerleri kazandırmayı hedefleyen ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan bir derstir. Bireysel kimlik oluşumunun başladığı ilkokul çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri belirleyip çözüm üretebilme, öğrendiklerini günlük hayatlarına aktarabilme, analitik ve bilimsel düşünme becerisi kazanma, ülkesine ve dünyaya uyum sağlayabilme, bilinçli üretici ve tüketici olabilme gibi özellikler kazandırılabilmesinde hayat bilgisi dersinin yadsınamaz derecede önemi bulunmaktadır (Demir ve Güneş, 2007).

Çocuklar ilkokul çağına gelinceye kadar çocuğun çevresinde ailesi ve yakın çevresi yer almaktadır. Çocuk ne zaman ki ilkokula başlarsa işte o zaman eğitim hayatına dâhil olarak sosyal açıdan gelişme göstermektedir. Hayat bilgisi dersi de çocuğun bu yeni sosyal çevreye uyumunu kolaylaştıran en temel derslerden biridir. Hayat bilgisi ilkokulun esas eğitim basamağı ve çocukların gelişim düzeylerine uygun planlanarak hazırlanmıştır. Bu dersin içeriğindeki bilgiler çocuğun yakın çevresinden başlayarak uzak çevrelerini de tanımaya olanak sağlayacak biçimde basamaklı ilerlemektedir. Yakından uzağa ilkesi gözetilerek hazırlanmış olup çocuğun hem içinde yaşadığı toplumu hem de dünyayı tanımaya olanak vermektedir. Bu açılardan hayat bilgisi dersine 1924, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 ilkokul programlarında yer verilirken 2009 yılı programında da aynı isimle yer verilmiştir (MEB, 2009).

Bilim ve teknoloji geliştikçe bu yeni gelişmeler çerçevesinde 2015 yılında hayat bilgisi programında da yeniden incelemeler yapılmıştır. Hayat Bilgisi Öğretim Programı (HBDÖP) 2005 yılına kadar davranışçı yaklaşımın etkisinde kalmıştır. Ancak 2005 yılında değişen dünya ile birlikte hayat bilgisi programı da yeniden incelenerek yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda düzenlenmiş ve gelişmeye devam etmiştir (Tay ve Baş, 2015). Bu değişimle birlikte eğitim sistemi tek tip birey yetiştirme eğiliminden uzaklaşarak bireysel farklılıkların önemini vurgulamaya başlamıştır. Daha sonraki yıllarda hazırlanan 2015 hayat bilgisi öğretim programında kabul edilen görüş ise bireylerin yaşamlarını devam ettirebilecekleri temel yaşam becerileri kazandırmak, kendini, ailesini ve sosyal çevresini tanımaya sağlamaktır, güvenli ve sağlıklı bir çevrede gelişimini sürdürebilen, milli, manevi ve ahlaki değerler kazanmasıdır (MEB, 2015).

Hayat bilgisi dersi çocuğun önce kendi özelliklerini sonra da arkadaşlarının özelliklerini tanıma olanağı sunmaktadır. Bu derste öğrenciler sınıf, okul ve toplum

kurallarını, kişilerin birbirlerine karşı saygı, hoşgörü ve dürüst olmalarını, yardımlaşma ve işbirliği yapabilme gibi kendisi ve içinde yaşadığı toplum için önemli olan becerileri öğrenirler. Gerçek hayatla ilgili olan bu derste öğrenciler günlük yaşamlarında karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm yolları üretmeyi de öğrenirler (Bektaş, 2007; Bahçe, 2010). Hayat bilgisi dersi bu özellikleri sayesinde çocuklara çevreyi tanıma fırsatı vererek çocukların çevreyle bütünleşmesini ve çevrelerinde daha aktif bireyler olarak yetişmelerini sağlayarak zihinsel, ruhsal ve aynı zamanda fiziksel yönlerden sağlıklı olmalarını; demokratik, vatanına milletine bağlı, ulusal ve evrensel değerlerle donanmış bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Aladağ, 2016).

Hayat bilgisi dersi programının gerçekleştirilmesinde bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınmalıdır. Bu ders işlenirken çocuk aktifleştirilmelidir. Yani grup çalışmaları, drama, rol yapma, oyun, drama ve tiyatrolaştırma gibi çocuğun bizzat işin içinde olduğu yaparak-yaşayarak süreçte katıldıkları uygulamalı öğrenme yöntem ve teknikleri ön planda olmalıdır (Şahin, 2009). Böylelikle öğrencilerin hayat bilgisi dersinde günlük yaşantılarında ihtiyaç duydukları temel bilgi ve becerileri kazanmaları sağlamaktadır (Sönmez, 1997).

2.6.1. Hayat Bilgisi Dersinin Yurt Dışındaki Tarihsel Gelişimi

Hayat bilgisi dersinin temelleri Platon'a (Eflatun) dayanmakta olup Aristo, gerçek yaşamdan başlayarak bilgiye ulaşılabilceğini ifade etmiştir. Michel de Montaigne, kitaba bağlı kalmaktansa canlı öğrenmenin olmasını gerektiğini savunurken; Comenius, 1658'de *Orbic Pictus* isimli eserinde hayat bilgisi dersinin konularını belirleyerek yaşam bilgisinin öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. John Locke, doğal çevre (tabiatçı) eğitimi vurgulamıştır (Baysal, Tezcan ve Araç, 2018).

Batı'da ise François Rabelais, hayat bilgisi dersini önemli görüp ifade eden ilk kişilerdendir. Pestalozzi, John Locke ve Rousseau eğitim-öğretimin çocuğun ruhsal ve fiziksel özellikleri dikkate alınarak çocuklardaki enerjinin iyi değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Herbart ise, öğrencilerin ilgilerinin üzerinde durulmasının gerekliliğini ve konuların ilişkilendirilerek öğretilmesi gerektiğine önem vermiştir. Frobel'in "Çocukları yaşamaya bırakınız." sözünden etkilenen John Dewey öğretiminde proje yöntemi uygulamıştır. Decroly'nın da "hayat ile ve hayat için" sloganını kendine örnek alarak bir uygulama okulu açmıştır. Bu okuldaki "toplu öğretim" esasına dayalı

uygulamalardan hareketle Türkiye’de 1926 Hayat bilgisi dersi programının amaçları oluşturulmuştur (Bektaş, 2009).

2.6.2. Hayat Bilgisi Dersinin Yurt İçindeki Tarihsel Gelişimi

Hayat bilgisi dersi ilk kez 1869’da Saffet Paşa’nın Maarif Nazırlığı yaptığı dönemde ders olarak okutulmaya başlanmış ve Cumhuriyet dönemi programlarının da hepsinde varlığını koruyarak günümüze kadar gelmiştir (Binbaşioğlu, 2003; Şahin, 2017). Cumhuriyet’in ilanıyla beraber ülkemiz eğitim alanında hızlı bir gelişme göstermiş ve 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi) ile eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında birleştirilmiştir (Kazu ve Aslan, 2012). Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar olan süreçte ise hayat bilgisi dersi öğretim programı çağın ihtiyaç ve beklentilerine göre sürekli güncellenip değiştirilmiştir. Cumhuriyet’in ilk programı 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı olup bu programda hayat bilgisi dersine yer verilmemiştir. Ancak o dönemde programda yer alan Tarih, Coğrafya, Tabiat Tetkiki (Doğa İncelemesi), Ziraat, Hıfzıssıhha (Sağlık Bilgisi), Muhasabat-i Ahlakiye (Ahlak Sohbetleri) ve Malumat-i Vataniyye (Yurttaşlık Bilgisi) gibi dersler Hayat bilgisi dersi ile oldukça paralellik göstermektedir (Bıkmaz, 2013).

Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet’in ilanından sonra Türk eğitim sistemini incelemesi ve görüşlerini bildirmesi için 1924’te John Dewey’i Türkiye’ye davet etmiştir. J. Dewey iki aylık bir süre içerisinde çalışmalarda bulunup gözlemler yaparak bir rapor hazırlamıştır. Daha sonra Dewey’in görüşlerinin etkisiyle hazırlanan programlarda hayat bilgisi dersi önem kazanmış ve 1926 yılından itibaren ilkokulun 1., 2. ve 3. sınıflarında mihver ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Bektaş, 2009; Gözütok, Taş, Rüzgar, Akçatepeve Yetkiner, 2015).

Hayat bilgisi dersinin 1926 yılında ilk başlangıcındaki özgün adı “*İlk Mektepler Müfredat Programı*” olarak bilinmektedir (Tay ve Baş, 2015). İlkokulların ilk üç sınıfında mihver ders olarak yer alan hayat bilgisi çocuğun kendini, bulunduğu doğal ve toplumsal çevresini tanımasına olanak sağlayan bir derstir. Bu dersin öğretim programında 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2013, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında bazı değişiklikler yapılmıştır (Güleryüz, 2013; Şahin, 2017).

2.6.2.1. 1924 İlkokul Programı

Kurtuluş Savaşından yeni çıkmış bir ülkenin zor şartlar altında, güncel ihtiyaçlara önem vererek oluşturduğu Cumhuriyet döneminin ilk programıdır. Bu programla Tevhid-i Tedrisat (Öğretimde Birlik Yasası) kanunu ile bütün eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlanarak programlar üzerinde önemli değişiklikler yapılmıştır (Toğrulca, 2019).

Bu programda hayat bilgisi dersine bizzat kendi adıyla yer verilmemiştir. Ancak programda hayat bilgisi dersine paralellik gösteren dersler yer almıştır. Bu programın özellikleri:

- Tevhid-i Tedrisat kanunu ile bütün eğitim-öğretim kurumları MEB'e bağlanarak öğretim birleştirilmiştir.
- 1., 2. ve 3. sınıflar birinci devre, 4. ve 5. sınıflar ikinci devre şeklinde okutulurken bu programla devreler kaldırılarak öğretim süresi beş yıla indirilmiştir.
- Erkek ve kız öğrencilere göre farklı programlar hazırlanmıştır.
- Cumhuriyet'in anlamı ve önemine daha fazla değinilmiş, çok az farklı derslere yer verilmiş ve dersler arası bağlantı kurulmamıştır.
- Derslerin özel amaçlarına yer verilmemiş ancak yakın tarihi ele alan bir geçiş programı olma özelliği taşımıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007).

2.6.2.2. 1926 Hayat Bilgisi Programı

J. Dewey'in Mustafa Kemal Atatürk'ün davetiyle ülkemize gelip çeşitli araştırma ve incelemeler yaparak açıklamalarda bulunması üzerine 1924 programında değişiklik yapılması gerektiği gündeme gelmiştir. J. Dewey'in bu açıklamalarından sonra 1925'te Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey döneminde 789 sayılı kanun ile kapsamlı bir değişiklik yapılarak 1924 programı Cumhuriyet döneminin ilk ciddi değişikliğine uğramıştır. Bu değişiklikle geliştirilen 1926 İlkokul Programı 1926–1927 eğitim-öğretim döneminde uygulanmaya başlanmıştır. Yapılan bu değişikliklerle okullar, köy ve şehir okulları şeklinde ikiye ayrılarak köy okullarında eğitim-öğretimin köyün şartlarına paralel olarak köye yönelik biçimde kararlaştırılmıştır. Ayrıca anayasanın gereği olarak her vatandaşın zorunlu ilköğretimden geçmesi gerektiği belirtilmiştir.

Cumhuriyet'in programlarından biri olan 1926 İlk Mektep Müfredat Programında (İMMP) ilkokulun 1., 2. ve 3. sınıfları birinci devre olarak adlandırılmış ve tüm derslerin hayat ve cemiyet çevresinde öğrencilere toplu olarak aktarılması hedeflenerek eğitimin esas hareket noktasının toplum olduğu net bir biçimde ortaya konulmuştur. Bu program daha önceki programlarda yer verilen bilgi ve alışkanlıkları eksik görmekte olup öğrencilerin çevresine uyumlu ve Cumhuriyet ilkelerini sahiplenecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Binbaşıoğlu, 2005).

İMMP, ilk kez ilkokulun ve derslerin özel amaçlarına yer vermiştir. Programda “toplu öğretim” ilkesine uyumlu bir şekilde “hayat bilgisi” dersinin adına ilk kez yer verilmiştir. İMMP göre hayat bilgisi dersinin amaçları:

- İçinde yaşadığı coğrafi yörede rastlanılan taş, maden, bitki ve hayvanları çocuğa tanıtmak; etrafında gerçekleşen doğal olayları incelemek ve açıklamak; canlı varlıkların yaşama şartlarını ve birbirlerine karşı gösterdiği etkileri anlatmak.
- Çocuğun ait olduğu toplumsal yöredeki insanların çalışma ve faaliyetlerini çocuğa incelemek.
- Gözleme dayanan incelemelerle çocuklara insanın vücudu ve vücuttaki organların görevleri hakkında bilgi vermek. Buna ilişkin sağlık bilgisi kurallarını uygulamalı olarak öğretmek ve özellikle her konuda çocukları temizliğe ve düzene alıştırmak.
- Bir taraftan suyu, havası ve toprağı ile doğal yörenin insan üzerine yaptığı etkileri, diğer taraftan insanın hayvan beslemek, orman yetiştirmek, toprağı işlemek, yollar yapmak, kanallar açmak yoluyla doğa üzerinde oluşturduğu değişiklikleri göstermek (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010: 79).

2.6.2.3. 1936 Hayat Bilgisi Programı

Cumhuriyet'in diğer bir programı olan 1936 İlkokul Programı, ilkokulun ve program derslerinin özel hedeflerine, ilk kez ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine yer vermiştir. Hayat bilgisi dersinin hedefleri 1936 İlkokul programında şu şekilde sıralanmıştır:

- Çocuğun çevre ve yaşama olanaklarını, coğrafi açıdan incelettirmek.

- Çocuklara doğrudan gözlem ve denemeler yaptırarak, ilerde karşılaşacakları olayların incelemeleri ve bunlar hakkında düşünerek hükümlere varma becerisi kazandırmak (Kuzey, 2017).

İlkokul 1936 programında belirlenen eğitim-öğretim ilkelerinden bazıları şunlardır:

- Milli olma ilkesi: İlkokul millî bir eğitim kurumudur.
- Topluluk ilkesi: İlkokullar toplumun örnekleridir.
- Aktivite ilkesi: Okul, çocuğun etkinliklere katılmasını sağlayan, yaratıcılığını ortaya çıkarıp geliştirmeye yarayan canlı bir çevredir.
- Bilimsellik ilkesi.
- İlgiden yola çıkılması ilkesi.
- Öğrenci seviyesine uygun bilgi aktarımı ilkesi.
- Eşya üzerinde ve doğal çevrede öğretim ilkesi
- Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ilkesi.
- Ekonomiklik ilkesi.
- Toplu Eğitim İlkesi
- Anlatımın çeşitlendirilmesi ilkesi.
- Ahlaklılık ilkesi.

2.6.2.4. 1948 Hayat Bilgisi Programı

Türkiye’de 1948 programı öncesinde ilkokullarda iki tür program uygulanmaktaydı. Birincisi 1936 programı şehir ilkokullarında, diğeri ise 1930 yılında çıkarılan “Köy Mektepler Müfredat Programı” da köylerde uygulanmaktaydı. Özellikle 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun ve köy çocuklarının çevrelerine etkin bir şekilde uyum sağlamaları hedeflenmekteydi. Köy ve şehir ilkokul programlarının bu şekilde ayrı uygulanması, zorunlu ilköğretimin eğitim-öğretimin belirlenen standartları açısından eşit olmadığı yönündeki düşüncelerin toplumda yaygınlaşmasına sebep olmuştur (Arslan, 2007).

Bir başka program olan 1948 İlkokul Programı, Milli Eğitimin amaçlarına “toplumsal, kişisel, insanlık ve ekonomik hayat” başlıklarıyla, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkelerine ve programdaki derslerin özel amaçlarına yer vermiştir. Bu programda

hayat bilgisi dersinin amaçları; öğrencilerin, gündelik doğa olayları hakkında doğru bir şekilde yorum yapabilmelerini ve çocuğun çevresini ve çevresindeki yaşam şartlarını coğrafi bakımdan gözden geçirmelerini sağlamak olarak belirlenmiştir (MEB, 1948).

İlkokul 1948 programında Millî Eğitimin amaçları; öğrencinin tüm yönleriyle ve sürekli olarak gelişmesini hedefleyerek öğrencilerin “toplumsal bakımdan”, “bireysel açıdan”, “insan ilişkileri açısından” ve “ekonomik yaşam açısından” gelişimini sağlamak şeklinde açıklanmıştır (Arslan, 2007).

Ayrıca 1948 ilkokul programında yer alan Türkçe, hayat bilgisi, coğrafya, tabiat bilgisi, aritmetik, geometri, resim, tarım, beden eğitimi gibi derslerin açıklamalar kısmında programda esneklik yapılabileceği, deney, gözlem, grupla çalışma, gezi, dramatizasyon ve oyun gibi öğrenciyi merkeze alan yöntemlere yer verilebileceği ve bilimsel yöntemlerle öğrencilere problem çözme becerileri kazandırılabilceği belirtilmiştir. Aynı zamanda yurttaşlık bilgisi ve müzik derslerinde öğrencilerin toplumla bütünleşebilmeleri için geçmiş bilgilerin öğretilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir (Ulubey ve Aykaç, 2017).

2.6.2.5. 1968 Hayat Bilgisi Programı

Başka bir program olan 1968 İlkokul Programı, Milli Eğitim’in ve ilkokulun amaçlarına, ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ve programdaki derslerin özel amaçlarına yer vermiştir. İlkokul 1968 programının amaçlarında öğrencilerin bilgili ve becerili bireyler olarak yetiştirilmesi, başat kültürün aktararak sürekliliğinin sağlanmasıyla öğrencilerin topluma uyum sağlamasının gerekliliği ifade edilmiştir (Ulubey ve Aykaç, 2017).

İlkokullar için hazırlanan 1968 programı uzun bir deneme sürecinin ardından (5 yıl süreyle 250 farklı okulda denenmiş) programda bazı değerlendirmeler yapılarak 1968-1969 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Önceki programlardan farklı bu programda VII. Millî Eğitim Şûrasında belirlenen “Türk Millî Eğitiminin Hedefleri” yanında ilköğretimin hedeflerine ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer verilmiştir. Ayrıca “Programın Uygulanması ile İlgili Esaslara”, “Metot ve Teknikler” derslerin özel hedeflerine ve birçoğunun sınıf hedeflerine yer veriyor olması programda amaçların sıralamasının önemli olduğunu göstermektedir (Arslan, 2007).

Belirtilen 1968 programında başka bir yenilik olarak da önceki programlarda 1. 2. ve 3. sınıflarda uygulanan toplulaştırma (toplu dersler) anlayışının, ilkokulun 4. ve 5.

sınıflarında da uygulanmaya başlanmasıdır. Bu düşünceden hareketle 1948 programında yer alan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri “sosyal bilgiler”, tabiat bilgisi ve tarım dersleri “fen ve tabiat bilgileri” başlığı altında birleştirilmiştir (Arslan, 2007).

2.6.2.6. 1998 Hayat Bilgisi Programı

Diğer bir program olan 1998 İlköğretim Programı, Milli Eğitim’in ve ilkokulun amaçlarına, hayat bilgisi dersinin genel ve özel hedeflerine, sınıf düzeyi ve ünitenin kazanımlarına yer vermiştir (Kuzey, 2017).

İlköğretim 1998 programında hayat bilgisi dersinin amaçlarında on bir temel değer yer almıştır. Bu değerler; sevgi (millet ve Atatürk sevgisi), duyarlılık (kültürel değerlere, ülke ve dünya sorunlarına ve doğal çevreye duyarlılık), saygı (Atatürk’e saygı), güven (özgüven), bağımsızlık, dayanışma, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, demokrasi, sorumluluk ve temizlik şeklinde sıralanmıştır. Bu değerlerin önceki programlarda kazandırıldığı gibi 1998 İlköğretim Programı hayat bilgisi dersinde de örtük bir biçimde kazandırılması hedeflenmiştir (Karasu ve Ketenoglu, 2018).

Bu programda 26 genel hedefle birlikte ilk kez sınıf düzeyinde özel hedeflere (toplam 61 özel hedef) ve ünite hedef davranışlarına (234 ünite hedefi, 1074 davranış) yer verilmiştir. Belirtilen 1998 programında derslerin hedeflerine ulaşmayı basitleştirmek için belirtke tablosu ilk kez kullanılmış ve programın içeriği, kapsamlı ünite planlarından oluşturularak içeriğin düzenlenmesinde doğrusal programlama yaklaşımı (aşamalılık) kullanılmıştır. İlköğretim 1998 programında, önceki programlardan farklı kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri yer almıştır. İlk kez 1998 programında derse özel yöntem ve tekniklere yer verilerek; anlatım, soru-cevap, tartışma, rol yapma, gezi, gösterip yaptırma, inceleme, gözlem, deney, oyun, uygulama, gösteri ve pandomim en çok önerilen yöntem-teknikler şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca 1998 programının, öğrenme-öğretme sürecinde ilk kez materyal olarak kullanılabilecek 58 levha ve afiş, 64 video kaset ve 57 araç-gereç listesine yer verilmiştir. Böylece 1998 hayat bilgisi programında ilk kez derse özel ölçme-değerlendirme ögesinden bahsedilmiştir. Programda, ürün odaklı değerlendirme anlayışı esas alınarak klasik ölçme ve değerlendirme araçları ile gözlem formunun kullanılabileceği, öğretmenlerin belirtke tablosuna göre ölçme soruları/gözlem formu hazırlayabilecekleri, ölçme araçlarını farklılaştırabilecekleri belirtilmiştir (Atik ve Aykaç, 2019).

2.6.2.7. 2005 Hayat Bilgisi Programı

Hazırlanan programlar 2005 yılından itibaren yapılandırmacı felsefeden etkilenilerek düzenlenmeye başlanmıştır. Yapılandırmacı felsefe ile düzenlenen 2005 programında hayat bilgisi dersi öğretim programının genel amaçları, hayat bilgisi dersi için ayrılan sürenin önemli bölümünün öğrencilerin kendi öğrenme faaliyetlerine ayrılacağı ve öğretmenlerin öğrencilere konuyu etkinlikler yoluyla kavratacağı bir ders planı oluşturmaktır. Bu hazırlanan plan ile;

- Öğrenirken eğlenen,
- Kendini, içinde yaşadığı toplumu ve doğayı tanıyarak saygı duyan,
- Kendini ve doğayı tanıyıp koruyup ve geliştirmek için çabalayan,
- Günlük yaşantısında gerekli bilgi, beceri ve problem çözme becerisine sahip,
- İçinde bulunduğu zamanın gereklilik ve ihtiyaçlarına cevap verici donanıma sahip,
- Değişikliklere kolay uyum ve esnekliği gösterebilen,
- Hayattan ve yaptığı işten keyif alan mutlu bireyler yetiştirmektir (Kuzey, 2017).

Sözü edilen 2005 programında; Milli Eğitimin ve programda yer alan derslerin genel amaçlarına ve sınıf düzeyindeki kazanımlarına yer verilmiştir. Hayat bilgisi dersinin amaçlarına “programın vizyonu” başlığı adı altında yer verilmiştir. “Programın Temel Yaklaşımı ve Yapısı” içeriğinde programın öncelikli amacı; öğrencilerin temel yaşam becerileri edinmeleri ve çağa ayak uydurabilecek donanıma sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri şeklinde açıklanmıştır.

Hazırlanan 2005 programında hedef davranışlar yerine kazanım ifadesi kullanılırken, 376 kazanıma yer verilmiştir. Programda diğer derslerle ilişkilendirmelere yer verilerek Atatürkçülük kazanımları, afet eğitimi, girişimcilik ve özel eğitim gibi ara disiplin alanlarına ait kazanımlar yer almıştır. Programda bilişsel ve duyuşsal alan kazanımlarına yer verilirken, psikomotor alanında kazanımlarına yer verilmemiştir. Ayrıca önceki programlardan farklı öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik gibi beceriler kazanmaları hedeflenmiştir. Bu programda içerik oluşturulurken öğrenme alanları ve tematik yaklaşım ilk kez kullanılmıştır. Ayrıca 2005 programında, öğrenme-öğretme sürecinin programın en kritik ögesi olduğuna vurgu

yapılarak öğretmen rehber, öğrencinin merkezde olduğu etkinlikler zenginleştirilmiştir. Bireysel farklılıkların önemi dikkate alınarak farklı öğrenme stillerine ve zeka alanlarına göre öğrenme ortamları düzenlenmiştir. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri önem kazanmıştır. Programda rol oynama, soru-cevap, anlatım, araştırma-bilgi toplama, tartışma, çoklu zekâ, altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, vızıltı 66 gibi aktif öğrenmeye dayalı yaklaşım, yöntem ve tekniklere ilk kez yer verilmiştir. Programda ürün ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenerek klasik ölçme-değerlendirme araçlarıyla birlikte yapılandırmacı öğrenmeye dayalı alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir (Atik ve Aykaç, 2019).

2.6.2.8. 2009 Hayat Bilgisi Programı

Uygulamadaki 2005 programında bazı değişiklikler yapılarak 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Programın genel amaçları Atatürk ilke ve inkılaplarına saygılı, fiziksel ve ruhsal açıdan dengeli ve sağlıklı; kendini geliştirebilen ve gerçekleştirebilmiş, milletine yararlı bireyler yetiştirmek şeklinde açıklanmıştır. Program hayat bilgisi ders kazanımlarını, kazanımların altında yer verilen temalarla beraber öğretim tekniklerine ait bilgileri ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Toğrulca, 2019).

2.6.2.9. 2012 Hayat Bilgisi Programı

Uygulamaya konulan 2012 programıyla birlikte eğitim kademelere bölünmüş ilkokul 4, ortaokul 4 ve lise 4 olarak eğitim sistemi 4+4+4 olarak düzenlenmiştir. Programın 2012 yılı düzenlemesiyle ilkokula başlama yaşı 6-13 yaş olarak güncellenmiş ve 30 Eylül itibarıyla 5 yaşını tamamlamış 6 yaşına girmiş çocukların ilkokula başlamalarına olanak verilmiştir (MEB, 2012).

Bu programdan önceki programlarda, hayat bilgisi dersine 1., 2. ve 3. sınıflarda sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders konularını içine alan bir ders olarak; 4. ve 5. sınıflarda ise sosyal bilgiler ve fen teknoloji olarak iki ders olarak yer verilmiştir. Fakat 117 sayılı 01.02.2013 tarihli karar ile İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programının kademeli uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2013).

Cumhuriyet'ten günümüze bir değerlendirme yapıldığında, 2013 yılı 4+4+4 eğitim sistemi ile hayat bilgisi dersinin de olduğu 3. sınıfta ilk kez fen bilimleri dersine

yer verilmiştir. Düzenlenen 2012 programıyla birlikte 12 yıllık zorunlu eğitimin uygulanmaya başlamasıyla 4+4+4 düzenlemesi 3. sınıfta doğa, fen ve sosyal bilimleri kapsayan bir içerikle oluşturulan “hayat bilgisi” dersi okutulmaya devam ederken “fen bilimleri” dersi de programa eklenmiştir (Tezcan, Baysal, Nemli, 2017).

2.6.2.10. 2015 Hayat Bilgisi Programı

İlkokul 2015 programında taslak şeklinde hazırlanan ve 1.sınıflara uygulanmaya başlanan “İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) Öğretim Programı” kademeli biçimde 2. ve 3. sınıflara uygulanmasına karar verilmiştir. Hayat bilgisi dersinin amaçlarında sevgi (aile sevgisi ve doğa sevgisi), duyarlılık (aile birliği), milli ve manevi değerlere önem verme, temizlik, sorumluluk ve bilimsellik değerlerinin de varlığı belirlenmiştir. Ancak bu programda hayat bilgisi dersinin amaçlarında değerlere önceki programların tersine daha yüzeysel yer verilerek ayrıntılara inilmediği görülmüştür. Bu programda 146 kazanıma yer verilmiş olup Atatürkçülük kazanımları, ara disiplin kazanımları ve diğer derslerle ilişkilendirmeler kaldırılmıştır. Ayrıca programda yapılandırmacı yaklaşım anlayışının temel alındığına ilişkin bir ifadeye yer verilmemiştir.

Programda içerik ünite temelli yaklaşım ile düzenlenmiş ve üç sınıf seviyesi için 6 ünite belirlenmiştir. Programın öğrenme-öğretme boyutunda önceki programlarda yer verilen etkinlik örnekleri bu programdan kaldırılmıştır. Bireysel farklılıklar dikkate alınıp öğrenci merkezli anlayış benimsenerek öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine fırsat verilmiştir. Okul ile yaşam arasında bağ kurabilmek amacıyla okul içi ve okul dışı etkinliklere yer verilmiştir. Programda klasik ölçme değerlendirme araçlarının yanında yapılandırmacı anlayışa dayanan öz değerlendirme, ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, proje, performans değerlendirme ve tutum ölçekleri gibi alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir (Atik ve Aykaç, 2019; Karasu ve Ketenoğlu, 2018).

2.6.2.11. 2017 Hayat Bilgisi Programı

Uygulanmaya konulan 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri temel alınarak oluşturulmuştur. Programın amacı temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan ve içinde bulunduğu toplumun değerlerini özümseyen, sağlıklı ve güvenli yaşam sürdürebilen, çevreye ve doğaya duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini

seven bireyler yetiştirmek olarak belirtilmiştir. Bu programda her bireyin kazanması istenen; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sekiz anahtar yetkinlikten bahsedilmiştir (MEB, 2017).

Hazırlanan 2017 programında hayat bilgisi dersine ait 143 kazanıma yer verilmiş olup belirlenen becerileri ve değerleri etkinlikler yoluyla kazandırma hedeflenmiştir. Programda içerik ünite temelli sarmal bir yaklaşımla düzenlenmiş ve genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar, ünite ve kazanım olarak yapılandırılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde etkinlik örnekleri kaldırılarak, okul içi ve okul dışı etkinliklerle yaşamla bağlantı kurma esas alınmıştır. Programın eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin; tanıma, izleme ve sonuç (ürün) odaklı olarak yapılabileceği belirtilmiştir.

2.6.2.12. 2018 Hayat Bilgisi Programı

Son olarak uygulanmaya başlanan 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında on temel değer vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Etik konuların temel eğitimin ilk üç sınıfında verilmesi daha işlevsel olarak görülmektedir (Kılınç ve Ersoy, 2013). Hayat bilgisi, toplumsal ihtiyaca cevap verme misyonu yüklenen bir ders olup çocuğun karakterini geliştirerek kendi değerlerini oluşturmaya yardımcı olan önemli derslerdendir (Bilasa, Aktepe ve Yalçınkaya, 2016).

Belirtilen 2018 programında hayat bilgisi dersi öğretim programı uygulanırken dikkat edilecek bazı özellikler (Aktay ve Çetin, 2019):

- Dersin işlenmesinde okul içi ve dışı etkinlikler yapılmasına dikkat edilerek özellikle gezi, gözlem gibi çocuğun merkezde olduğu okul dışı etkinlikler düzenlenmelidir. Doğa ile ilgili konu ve kazanımlarda basit seviyede deneyler yaptırılabilir.
- Okul içi ve dışı etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Kazanımlara paralel olarak planlanan etkinlikler okul ile çocuğun yaşamı arasında bağ kurmalıdır.
- Öğrencilerin yakın çevresindeki canlı ve cansız varlıkları etik kurallar çerçevesinde öğretim materyali olarak kullanılmasına olanak sağlanmalıdır.

- Öğrencilerden araştırmaları beklenen çalışmalarda araştırma bulguları poster, afiş ve pano gibi görsellerle sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanmalıdır.
- Öğretim programındaki bazı kazanımlar belirli gün ve haftalara denk gelecek şekilde paralel düzenlenerek işlenmelidir.
- 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrenciler 1000'den büyük sayıları okuyamadıklarından milli bayramlar gibi konular işlenirken önemli tarihler öğrenci seviyesine dikkat edilerek öğretmen tarafından sözel olarak ifade edilmelidir.
- Programın uygulanmasında özel gereksinimli öğrenciler dikkate alınarak ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda etkinlikler düzenlenmelidir.
- Derslerin işlenişinde değerlerin aktarımı örtük programa dikkat edilerek diğer derslerle ilişkilendirilmelidir.
- Öğrencilerin gelişim seviyesine dikkat edilerek temel yaşam becerilerine göre etkinlikler düzenlenmelidir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Program değerlendirme ile ilgili alanyazın incelendiğinde çeşitli dersler, yöntem ve teknikler veya farklı çalışma gruplarıyla birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim programıyla ilgili (Ak, 2019; Eser, 2020; Gül Özgenç, 2018; Kalaycı ve Yıldırım, 2020; Karakuş ve Öztürk, 2016; Kocayigit ve Aykaç, 2019; Kuşdemir Kayıran ve Bal, 2019; Şimşek, 2019), Matematik Dersi Öğretim Programıyla ilgili (Beyendi, 2018; Dai, 2019; Eroğlu, 2019; Gezgin, 2020; Gökalp ve Köksaldı, 2019; Kılınç ve Anılan, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıyla ilgili (Çeliktas, 2019; Çepni, Kılcan ve Palaz, 2019; Çiçek, 2017; Kösterelioğlu ve Özen, 2014; Oğuz Haçat ve Demir, 2018; Pekuslu, 2019; Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016; Yıldız, 2018) ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıyla ilgili (Aslan, 2019; Balıkçı, 2019; Can, 2020; Cengiz, 2019; İdin ve Kaptan, 2017; Kabataş Memiş ve Gügük, 2017; Karaman ve Karaman, 2016; Özcan ve Kaptan, 2019; Sülün, Işık ve Sülün, 2014; Tüysüz ve Balıkçı, 2016; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2015) araştırmaların olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının ele alınması nedeni ile hayat bilgisi dersi ile ilgili araştırmaların ayrıntılı açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

Özgüç (2019), “İlkokul İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada öğretmen

görüşlerini anket ve görüşme yoluyla incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılarak 221 ikinci sınıf öğretmene anket uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılarak, frekans ve yüzde hesaplamaları, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin geneli incelendiğinde “Programın Genel Durumu” boyutuna yönelik olarak öğretmen kılavuz kitaplarının yeterli olduğunu ancak yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının yeterince kullanılmadığını belirtmişlerdir. “Beceri ve Kazanımlar boyutunda” kazanımların anlaşılabilir, gözlenebilir ve tutarlı olduğu belirtilirken, kazanım ve becerilerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim seviyelerine uygun olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler becerilerin Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler programın “İçerik” boyutunda içeriğin öğrenci seviyesine uygun ve içerik sayısının yeterli olduğunu belirtirken içeriğin öğrencilerin ilgisini ve araştırma merakını uyandırmadığını ifade etmişlerdir. Programın “Öğrenme-Öğretme Süreci” boyutunda öğretmenler etkinlikler için belirlenen sürenin yeterli olduğunu ancak sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Etkinliklerin uygulanmasında farklı yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmadığı belirtilmiştir. “Programın ölçme-değerlendirme” boyutunda ölçme- değerlendirme tekniklerinin yetersiz olduğu ve kazanımları ölçmeye uygun olmadığı, öz değerlendirmeye olanak vermediği, yapılandırmacı yaklaşım ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik eğitim gereksinimlerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler MEB tarafından da okulların gezilerek programın gözden geçirilip güncel ve yenilikler doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programı ile ilgili yapılan araştırmaların çeşitli değişkenler açısından dağılımının incelenmesi amacıyla Kaf ve Çakmak (2018) tarafından yapılan çalışma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. On sekiz makale ve on dört tezin incelendiği çalışmada veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen makale ve tezlerin çoğunun Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının tüm öğelerini ele aldığı belirlenirken sadece içerik ögesi ile çalışılmış makale ve tezin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmaların daha çok 2005 ve 2009 programını ele aldıkları belirlenmiştir. İncelenen tez ve makalelerin bir çoğunda nitel araştırma yöntemi kullanıldığı, bazılarının ise anket kullanılarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Yapılan araştırmaların çoğunun örneklem grubunu öğretmenler oluştururken öğrencilerle yapılan az sayıda araştırma olduğu belirlenmiş olup öğrenci velileri ve yöneticilerle yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Hayat bilgisi dersi birinci sınıf öğretim programının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla Ünsal (2018) tarafından yapılan çalışma nitel araştırma türünde uygun örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Sekiz birinci sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ünsal, elde edilen öğretmenlerin görüşlerini; karşılaştırma, temel dayanak, kazanımlar, içerik/ders kitabı, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme ve sonuç şeklinde ana kategorilere göre sınıflandırmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri 2018 birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının 2015 programıyla benzerlik gösterdiğini, kazanımların uygun, içeriğin konu-kazanım ilişkisinin yeterli olduğunu, öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi iletişimin ve etkileşimin sağlandığını ve etkili bir biçimde değerlendirmelerin yapıldığını belirtmişlerdir. 2018 öğretim programının günlük yaşam becerileriyle paralellik göstermesi açısından olumlu ancak ders ve etkinlik sürelerinin yetersiz olmasını olumsuz olarak ifade etmişlerdir.

Aktay ve Çetin (2019), 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları ile ilgili araştırmasında programları yapısı ve öğeleri açısından incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının üçünde de amaçlara, becerilere, değerlere ve dikkat edilecek noktalara yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, her üç programda da amaçlara, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verildiği ve programların yapısı, sınıf düzeyi, ünite ve kazanım numarası temel alınarak düzenlendiği belirlenmiştir. 2015 programı sonrasında hazırlanan 2017 ve 2018 programlarında ders koduna yer verilmiş olup 2017 ve 2018 programlarında yer alan ünitelerin aynı olduğu 2015 programı ile farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ölçme-değerlendirme açısından programlar incelendiğinde 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda süreç odaklı ölçme ve değerlendirme söz konusu iken 2017 programında tanıma, izleme ve sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yapıldığı, 2018 programında ise sonuç odaklı ölçme-değerlendirme ve süreç içerisindeki değişimlere dikkat edilerek değerlendirmeler yapıldığı belirlenmiştir.

Yaşaroğlu (2018), 1926'dan günümüze kadar olan programlarda hayat bilgisi derslerinde değerlerin ne ölçüde yer aldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Hayat bilgisi programlarına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının web sitesinden ulaşılmıştır. Programlarda değer ifadelerinin ne ölçüde yer aldığı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda tüm programlarda

belli ölçülerde değer ifadelerine yer verildiği, 2015, 2017 ve 2018 programlarında ise açıktan değer vurgularının yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği) başlıklı araştırmasında Kalafatçı (2017) betimsel tarama modelini kullanmıştır. Ordu ili Altınordu ilçesinde 33 ilkokulda görev yapmakta olan 387 sınıf öğretmenine anket uygulayarak verileri toplamıştır. Verilerin analizi SPSS 18.0 istatistik programı kullanılarak yapılmış ve frekans/yüzde hesaplamaları, bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tamhane ve Tukey testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kazanımların Hayat bilgisi dersinin amaçlarına uygun olduğu, anlaşılır, net ve tutarlı olduğu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerine uygun olduğu, somuttan soyuta, kolaydan zora ve basitten karmaşığa ilkelerine uygun günlük yaşamda gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu belirlenmiştir. Ancak kazanımlar öğrencilerin günlük yaşamlarıyla birebir örtüşmediği, bilimsel araştırma merakını, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirici nitelikte hazırlanmadığı, problem çözme becerilerini ve üst bilişsel becerilerini geliştirir nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kazanımların ara disiplinlerle yeterince ilişkilendirilmediği tespit edilmiştir. Araştırmanın etkinlikler ile ilgili sonucu incelendiğinde etkinliklerin kazanımlarla tam anlamıyla örtüştüğü ve öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olduğu belirlenmiştir. Fakat içerdiği bilgi açısından doyurucu ve yeterli olmadığı, öğrenciler açısından yeterince ilgi çekici, açık ve net olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kazanımlar için belirlenen etkinlik sayıları, görsel içerik, uygulama için ayrılan süre, öğrencilerin aktif katılımı ve sınıf ortamında uygulanabilirliği açılarından yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bilimsel merakını artırıcı, eğlenerek öğrenmelerini sağlayıcı, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici, işbirliğine dayalı öğrenme isteklerini artırıcı ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulanmasının da elverişsiz olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ölçme değerlendirme boyutunda ise programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerinin yeterince açık, net ve amaca uygunluk açısından yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme için soru-cevap, doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler ve sözlü uygulamalar kullanıldığı belirlenmiştir. Programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemleri öğretmenler tarafından yeterli görülmemiştir. Çünkü öğretmenler programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin kendi seviyelerini fark etmelerini sağlayacak nitelikte olmadığını ve öğrencileri motive etmesi açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Uçuş Güldalı (2017), 2009 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ile ilgili araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanarak elde edilen verileri doküman incelemesi yöntemiyle analiz etmiştir. Bu çalışmada hayat bilgisi öğretim programları; hedef, içerik, eğitim durumu, ölçme-değerlendirme gibi program vizyonu ve öğeleri, beceriler, değerler ve yaklaşımlar açısından karşılaştırılmıştır. 2009 ve 2017 hayat bilgisi öğretim programları incelendiğinde her iki programda da vizyonun yer aldığı görülmekte olup 2017 programında doğrudan vizyon ifadesi kullanılmayarak öğretim programının temel felsefesi başlığı altında vizyona yer verildiği görülmüştür. 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında dört amaca, 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programında ise on dört amaca yer verilmiştir. 2009 programında yer verilen dört hedefe 2017 programında yer verilmemiştir. 2009 ve 2017 programlarının; çocuğu merkeze alan, sarmal yaklaşım, katılımcı ve toplu öğretim anlayışlarına sahip olduğu belirlenmiştir. 2009 yılı programında üç tema bulunurken, 2017 yılı programında temalar yerine üniteler yer almıştır. 2017 hayat bilgisi programında 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf düzeyinde aynı isimlerle altı üniteye yer verilerek 2017 programının sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. 2017 programında tüm sınıf düzeylerinde kazanımların 2009 programına göre azaltıldığı belirlenmiş olup 2009 yılında 292 olan kazanım sayısı 2017 programında 143'e düşürülmüştür. 2009 ve 2017 programları beceri açısından incelendiğinde, 2009 programında 45 olan beceri sayısı, 2017 programında 24 beceri olarak tespit edilmiştir. 2009 ve 2017 hayat bilgisi programları değerler açısından incelendiğinde; “adalet, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, öz güven, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sabır” değerlerine her iki programda da yer verildiği gözlenmektedir. 2009 programında değerler “Kişisel Nitelikler” başlığı ile verilirken, 2017 programında “Değerler” başlığı doğrudan kullanılmıştır. Ara disiplinler açısından programlar incelendiğinde, 2009 yılı programında 8 ara disiplin belirlenirken 2017 öğretim programında ara disiplin anlayışının terk edildiği belirlenmiştir. 2009 ve 2017 hayat bilgisi programları ölçme-değerlendirme boyutu açısından benzer şekilde ürün ve süreç değerlendirme merkeze alınmıştır. 2017 programında ise 2009 programından farklı olarak ölçme ve değerlendirmenin “tanıma, izleme-biçimlendirme ve sonuç (ürün) odaklı” olarak üç aşamada gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiştir. Fakat 2009 programında değerlendirme ile ilgili olarak program kapsamlı bir değerlendirme yer alırken, 2017 programında ise “Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” ile ilgili ayrıntılı bir bilgilendirmenin yapılmadığı tespit edilmiştir.

Kılıç ve Güven (2017), hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizini yapmışlardır. En fazla araştırmaların 2005, 2011 ve 2014 yıllarında yapıldığı, 2011 yılından itibaren araştırmaların kısmi olarak arttığı, 2012 yılından sonra da doktora tezlerinde belirgin bir artışın olduğu belirlenmiştir. En fazla yayının Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından yapıldığı, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda en fazla "Benim Eşsiz Yuvam" teması çalışılmış ve verilerin analizinde en fazla "t-testi" kullanılmıştır. Araştırmalarda yirmi farklı öğretim, yöntem ve tekniği kullanılmış ve bunların öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ancak ölçek kullanılan üç çalışmada yöntemin derse yönelik tutum açısından olumlu bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda en fazla "yazılı ve basılı materyaller", "görsel-işitsel ve elektronik araç-gereçler", "gerçek nesneler ve modeller" ve "yazım ve gösterim tahtaları" gibi materyaller kullanıldığı belirlenmiştir. Hayat bilgisi dersinde öğretmenlerin daha çok sınıf içi etkinliklerle ders yaptıkları; ancak sınıf dışı etkinlikleri (gezi, gözlem, doğa çalışmaları vb.) pek tercih etmedikleri ortaya çıkmıştır.

Kalafatçı ve Öztürk (2016), "İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmada öğretmen görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın çalışma grubunu 18 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim program kazanımlarının günlük yaşamlarında uygulanabilir olduğunu belirtirken, kazanım ve içerik için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, ders içeriklerinin daha ilgi çekici ve somut olması gerektiği, öğretim programlarının gelişmelere açık ve güncellenebilir olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki etkinliklerin okuma yazmaya geçmeden yazma gerektiren etkinliklere yer verildiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise hayat bilgisi öğretim programındaki Atatürkçülük ile ilgili konuların arttırılması gerektiğini ifade ederken, ilgi çekici ve çocukların milli duygularını pekiştirecek etkinliklere yer verilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Şenay (2015), "Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Programına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Bursa ili Örneği)" başlıklı araştırmasında Demir (2007) tarafından oluşturulan anket kullanarak araştırmasını betimsel tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracını Bursa ilinde görev yapmakta olan 212 sınıf

öğretmenine uygulamıştır. Veriler SPSS 22.0 paket programıyla çözümlenerek frekans ve yüzde değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin cevapları incelenerek daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçlara göre hayat bilgisi programı öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirecek yeterlilikte olamayacağı ve öğretmenlerin etkinlikleri uygulama aşamasında seviye farklılıkları olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda zorluklarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu açıdan araştırma sonuçlarının önceki araştırma bulgularını desteklediği ve akademik kaynaklarda tartışılan problemlerle paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tay ve Baş (2015), 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılması çalışmasında doküman inceleme yöntemini kullanmıştır. Hayat bilgisi dersinin 2009 ve 2015 öğretim programlarını; vizyon, program yaklaşımı, hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sonuçlarına göre; 2009 ve 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının vizyona sahip olduğu, 2009 programının çocuğu merkeze alan, toplu öğretim anlayışına uygun, tematik ve katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşımı olduğu, 2015 programının ise ünite temelli bir yaklaşımı olduğu belirlenmiştir. 2009 programında hedefler/amaçlar başlığı ile sadece “Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları”na yer verildiği, 2015 programında ise 2009 programındaki genel amaçlara on dört madde daha eklenerek amaçların belirlendiği görülmüştür. 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde kazanımların, becerilerin ve ders saatlerinin 2015 programında azaltıldığı, 2009 programında yer alan öğrenme alanları, ara disiplinler, etkinlik örnekleri ve Atatürkçülük konularının 2015 programında terk edildiği tespit edilmiştir. 2009 programında üç olan ünite sayısı 2015 programında altıya yükseltilmiş, 2009 programında her ünite için kavramlar belirlenirken 2015 programında toplam dört kazanımda kavramlardan bahsedilmiştir. Her iki programda da değerlere, belirli gün ve haftalara, öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin açıklamalara, ölçme-değerlendirmeye yer verildiği belirlenmiştir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yürüttüğü çalışmasında Gümüş ve Aykaç (2012), 2005-2006 yılında uygulanmaya başlanan (1, 2, 3. sınıflar) Hayat Bilgisi Dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu sebeple üçlü likert tipine uygun üç bölüm, on üç soru ve 27 maddeden oluşan öğretmen görüşleri anketi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu anket Muğla merkez ve ilçelerinde görev yapan 200 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın verileri SPSS 11 programı ile analiz edilmiş, elde

edilen verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırma sonunda anketten elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin değerlendirme sürecine yönelik olarak yeterli hizmet içi eğitimi alamadıkları, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ve araçlarını harmanlayarak kullandıkları belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğunun hala alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama aşamasında problemler yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Kazu ve Aslan (2012), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi araştırmasını beş erkek ve üç kadın olmak üzere toplamda sekiz birleştirilmiş sınıf öğretmeni ile nitel araştırma deseni kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Veriler “öğretim programının öğeleri”, “hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara dayalı olarak geliştirilen öneriler” konularına yönelik hazırlanan sorularla odak grup görüşmesi kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler; hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanması sırasında sorunlar yaşadıklarını, hayat bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflara göre yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; hayat bilgisi öğretim programının kazanımları, içeriği, etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme boyutları çevre koşulları, öğrenci ve sınıf düzeyleri, birleştirilmiş sınıf koşulları, birleştirilmiş sınıflara uygun etkinlikler ve ölçme araçlarının tekrar gözden geçirilerek düzenlenmesi gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır.

“Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada Alak (2011), betimsel tarama yöntemi kullanmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Öğelerinin değerlendirilmesine ilişkin verileri toplamak için anket hazırlanarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Erzurum merkez ve ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 380 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin analizi SPSS programı kullanılarak frekans / yüzde hesaplamaları, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey Post Hoc analizi sonuçları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin Hayat bilgisi Öğretim Programı Öğelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun oldukları okul ve okuttıkları sınıflardaki öğrenci mevcuduna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Türkyılmaz (2011), “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Bursa İli Örneği)” adlı araştırmasını Bursa il merkezinde görev yapan 380 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 17.0 paket programı kullanılarak frekans / yüzde hesaplamaları, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre program kazanımlarının ve içeriğinin genel amaçlara uygun olduğu, fakat öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine göre hazırlanmadığı ve kazanımlar ve içerik için önerilen sürenin yetersiz olduğu görülmüştür. Ayrıca içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmediği ve farklı etkinliklerin yapılmasına olanak verecek şekilde hazırlanmadığı belirlenmiştir. Program etkinliklerinin, bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanmasına rağmen farklı zekâ alanları ve öğrenme stillerine uygun hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Programın ölçme-değerlendirme boyutunda kullanılan yöntem ve tekniklerin ise öğrenci performansını değerlendirmede yetersiz olduğu ve öğrencilerin tüm becerilerini değerlendiremediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Program öğelerinden kazanım, tema ve etkinlikler boyutlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenirken, ölçme ve değerlendirme boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Program öğelerinde kıdem, eğitim durumları ve okuttıkları sınıfa göre ise anlamlı bir değişikliğin olmadığı görülmüştür.

Gülener’in (2010), Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada Şanlıurfa il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1., 2. ve 3. sınıflarında görev yapmakta olan 935 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma 75 maddeden oluşan 4’lü likert tipi ölçek kullanılarak tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak bağımsız gruplar t- testi, ANOVA uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre öğretim programının genel durumu hakkında öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler beceri ve kazanımların toplumun problem, ihtiyaç ve ülke gerçeklerine göre güncellenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada programın içeriğinin öğrenciler tarafından merak ve araştırma isteği uyandırmaktan uzak olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler program etkinliklerinin tema ve becerilerle ilişkili olduğunu ve sınıf içi tartışmalara olanak verici nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Değerlendirme boyutunda ise öğretmenlerin olumsuz görüşe sahip oldukları, ölçme-değerlendirmenin programın

değerlendirme boyutunu tam karşılayamadığı ve ölçme değerlendirmenin bir ders saati ile sınırlı kalmaması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde farklı sınıf düzeylerinde (1., 2. ve 3. sınıf), hayat bilgisi dersi öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi, programların karşılaştırılması, alanyazındaki araştırmaların içerik analizi gibi amaçlarla ve değişik veri toplama araçları kullanılarak hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin araştırmaların olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların doküman ve içerik analizi, programların karşılaştırılması ve program değerlendirilmesi gibi farklı amaçlarla yapıldığına alanyazında rastlanmaktadır. Ancak yapılan program değerlendirme çalışmalarının daha çok öğretmen görüşlerine dayalı nitel araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Karma araştırmaların ise nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak karma araştırma yaklaşımlarından yakınsayan paralel desen ile gerçekleştirildiği ve 2018 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını değerlendirme çalışmalarının ilklerinden olduğu için ilgili alanyazındaki boşluğu gidereceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma karma bir çalışma olup, Hayat Bilgisi Öğretim Programının ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak karma araştırma modeli uygulanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel yöntemlerin aynı çalışmada birleştirilmesi düşüncesinden ortaya çıkmıştır (Creswell, 2015). Creswell'e (2015) göre bu araştırma yakınsayan paralel desen modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu desen nicel ve nitel yöntemlere eşit öncelik verir, çözümleme sırasında ise birbirinden bağımsız tutar ve genel yorumlama yapılırken sonuçlar birleştirilerek değerlendirilir. Bu çalışmada da öğretmenlere 20 Mayıs-20 Haziran 2019 tarihleri arasında nicel verileri

toplamak amacıyla Eğitim Programları Değerlendirme Ölçeği uygulandı, nitel verileri toplamak için ise öğretmenlerle görüşmeler yapıldı.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler nicel ve nitel boyut olarak başlıklar halinde incelenip tablolastırılmıştır.

3.2.1. Nicel Boyut

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ilinde MEB'e bağlı tüm resmi ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örnekleminde evrenin alt gruplarının belirlenerek bu grupların ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak evreni temsil etmesini sağlamak amacıyla kademeli örnekleme yoluna gidilmiştir. Öncelikle evrendeki bütün birimlerin eşit seçilme olanağına sahip olduğu küme örnekleme yöntemi ile belirlenen okullardan, gönüllü öğretmenler örnekleme oluşturmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Osmaniye ilinde MEB'e bağlı 73 devlet okulunda görev yapmakta olan 128 ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcudu, birinci sınıfı okutma sayısı ve hizmet içi eğitimi alma durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Mesleki ve Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı

Değişkenler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	63	49.0
	Erkek	65	51.0
Kıdem	1-20 yıl	62	48.4
	21 ve üstü yıl	66	51.6
	Alt	28	22.0

Sosyo-ekonomik düzey	Orta	91	71.0
	Üst	9	7.0
Sınıf Mevcudu	15- 25 arası	57	44.5
	26-35 arası	49	38.3
	36 ve üstü	22	17.2
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	1-5 kez okutma	62	48.4
	6 ve üstü okutma	66	51.6
Hizmet İçi Eğitim	Evet	65	51.0
	Hayır	63	49.0
Toplam		12	100
8			

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %49.0'unun kadın ve %51.0'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdem durumlarına bakıldığında %48,4'ünün 1-20 yıl arasında, %51,6'sının 21 ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %22.0'sinin alt, %71.0'inin orta ve %7.0'sinin üst sosyo-ekonomik okul çevresine sahip okullarda görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcudu dağılımlarına bakıldığında %44.5'i 15-25 arası, %38,3'ünün 26-35 arası ve %17,2'sinin 36 ve üzerinde sınıf mevcutlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin birinci sınıfı okutma dağılımlarına bakıldığında ise öğretmenlerin %48,4'ü 1-5 kez okuturken, %51,6'sı 6 ve daha fazla yıl birinci sınıf okuttukları görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %50.8'i hizmet içi eğitimi aldığını, %49.2'si hizmet içi eğitimi almadığını ifade etmişlerdir.

3.2.2. Nitel Boyut

Bu araştırmanın nitel boyuttaki çalışma grubu “maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi” ile belirlenmiştir. Araştırmanın evreninde incelenen problemle ilgili olarak kendi içerisinde benzeşik farklı durumlar üzerinde yapılmasına “maksimum çeşitlilik örnekleme” denilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Buradan hareketle nitel boyuttaki çalışma grubunu öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik çevresi dikkate alınarak öğretmen sayıları her sosyo-ekonomik düzeyden eşit veya yakın olacak biçimde gönüllülük esas alınarak belirlenen 21 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görev

yaptığı okulların sosyo-ekonomik çevresi ise Milli Eğitimden alınan bilgiler ile belirlenerek öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2’de görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki ve demografik bilgilerine ilişkin dağılım yer almaktadır.



Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki ve Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı

Değişkenler		f
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	10
Kıdem	1-20 yıl	5
	21 ve üstü yıl	16
Sosyo-ekonomik düzey	Alt	6
	Orta	8
	Üst	7
Sınıf Mevcudu	15- 25 arası	8
	26-35 arası	8
	36 ve üstü	5
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	1-5 kez okutma	6
	6 ve üstü okutma	15
Hizmet İçi Eğitim	Evet	1
	Hayır	20
Toplam		21

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin 11’i kadın, 10’u ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5’inin 11-20 yıl arasında, 16’sının 21-30 yıl arasında hizmet süresi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik çevresine göre dağılımlarına baktığımızda, 6’sı alt düzey, 8’i orta düzey ve 7’si üst düzey okul çevresinde çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcutları incelendiğinde öğretmenlerin 8’inin öğrenci sayısı 15-25 arasında, 8’inin öğrenci sayısı 26-35 arasında ve 5’inin öğrenci sayısı 36 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin birinci sınıfı okutma sayılarına baktığımızda 6’sı 1-5 kez, 15’i 6 kez ve üzerinde birinci sınıf okuttukları görülmüştür. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına baktığımızda ise 20’sinin hizmet içi eğitim almadığı belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması ve araştırmanın amaçlarına yönelik olarak nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel kısımda eğitim programları değerlendirme ölçeği, nitel kısımda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini belirlemek için, Baş (2016) tarafından geliştirilen “Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler; “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki maddeler için en olumsuz 1, en olumlu 5 olmak üzere düzenlenmiştir. Ölçekteki maddelerden; 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 16, 27 maddelerinin puanları toplanarak hedef toplam puanı, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 28, 30 maddelerinin puanları toplanarak içerik toplam puanı, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 31, 33, 34, 35 maddeleri toplanarak öğrenme öğretme süreci toplam puanı ve 4, 11, 20, 29, 32 maddeleri de toplanarak değerlendirme boyutunun toplam puanı elde edilmiştir. Daha sonra ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri, Bartlett küresellik testi ve güvenirlik katsayıları analiz hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .94, Bartlett küresellik testi sonucu ise ($\Delta\chi^2 = 3710.726/sd = 595$) anlamlı olarak bulunmuştur. Baş tarafından yapılan çalışmada gerçekleştirilen KMO değerinin ve Bartlett küresellik testi sonucunun anlamlı çıkması açıklayıcı faktör analizinin yapılabileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2005). Faktör analiz sonuçlarına göre özdeğeri 1 veya 1’den büyük ise faktörler önemli faktörler kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu sebeple ölçeğe döndürülmüş bileşenler analizi uygulanmış ve özdeğeri 1’den büyük olan dört boyut belirlenmiştir. Belirlenen dört boyutta sırasıyla 10, 10, 10 ve 5 madde yer almış ve bu dört boyutun toplam varyans oranı %54,39 olarak saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin birinci faktörde (hedefler) yer alan madde yükleri 0.747 ile 0.531 arasında, ikinci faktör (içerik) madde yük değerleri 0.683 ile 0.447 arasında, üçüncü faktör (öğrenme-öğretme süreci) madde yük değerleri 0.637 ile 0.414 arasında ve dördüncü faktör (ölçme-değerlendirme) madde yük değerleri ise 0.787 ile 0.468 arasında değişmektedir. Ayrıca boyutların açıklanan varyans oranları, birinci

faktörde %16.511, ikinci faktörde %16.093, üçüncü faktörde %13.135 ve dördüncü faktörde %8.651 olarak bulunmuştur (Baş, 2016).

Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak, ölçeğin birinci boyutu “hedefler”in .89, ikinci boyutu “içerik”in .88, üçüncü boyutu “öğretme-öğrenme süreci”nin .87 ve dördüncü boyutu “ölçme-değerlendirme”nin ise .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Alpha değerinin en az 0.70 olması gerektiği (Cronbach, 1990; Kline, 1994) göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin tamamının yanında her bir boyutunun da güvenirlik değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Kullanılan ölçeğin ön kısmına öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcutları, birinci sınıfı okutma durumu ve hizmetiçi eğitim alma durumu gibi özellikleri hakkında bilgi toplamaya yönelik sorular eklenmiştir.

Bu çalışmada Hayat bilgisi dersi öğretim programını değerlendirmek için uygulanan Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ayrıca programın dört alt boyutunun da ayrı ayrı güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenirlik katsayıları hedef alt boyutunun .94, içerik alt boyutunun .97, öğrenme-öğretme süreci alt boyutunun .96 ve değerlendirme alt boyutunun .87 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara dayanılarak Eğitim Programları Değerlendirme Ölçeğinin bu çalışmada kullanılabilecek bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu için öncelikle ilgili alanyazın incelenerek, nicel çalışmanın bulguları ve araştırma problemleri doğrultusunda görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları için “Sınıf Eğitimi” ve “Eğitim Programları ve Öğretim” ana bilim dallarında görev yapan yedi öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinden gelen dönüt ve öneriler doğrultusunda görüşme

soruları tekrar düzenlenmiş ve görüşme formunun anlaşılabilirliğini test etmek için farklı sosyo-ekonomik okul çevresine sahip üç öğretmene pilot uygulama yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Bütün bu süreçler ile hazırlanan görüşme formunun anlaşılır olması, kapsam geçerliliğinin sağlanması ve dil geçerliliği test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu; ilk bölümde araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik demografik bilgilerden, ikinci bölümde ise öğretmenlerin ilkökul birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının öğelerine, programın uygulanması sırasında karşılaşılan problemlere ve önerilere yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koyabilmek için hazırlanan programa ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için öncelikle uygulama izni alınmıştır. Uygulama izni EK 3.'de sunulmuştur. Uygulama izni alınmasından sonra Osmaniye il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 73 devlet okullarında görev yapan 128 ilkökul birinci sınıf öğretmenine 20 Mayıs- 20 Haziran 2019'da "Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği" ve görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma kapsamında ölçeğe ilişkin veri toplama sürecine Mayıs-Haziran 2019 tarihlerinde başlanmasının sebebi programın 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanmasından dolayı öğretmenlerin programı uygulayarak bu süreçte program hakkında görüş oluşturmaları için zaman tanımaktır. Özellikle araştırma yapılan dersin hayat bilgisi olması açısından öğrencilerin ikinci dönem okuma-yazmaya geçerek bu derse ayrılan süre ve önem göz önünde bulundurulmuş ve bu yüzden Mayıs-Haziran 2019 dönemi beklenmiştir. Araştırmada nicel veri toplama aracı uygulandıktan sonra eş zamanlı olarak öğretmenlerle uygun olan bir ortamda genellikle boş bir sınıf veya idareci odalarında katılımcıların izinleri alınarak ya ses kayıt cihazına kaydedilerek ya da notlar alınarak araştırmacı tarafından öğretmenlere yüz yüze sorulmasıyla nitel verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması 20 Mayıs- 20 Haziran 2019 tarihleri arasında dört haftalık bir zaman diliminde yapılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında görüşmelerin süresi yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma karma araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak gerçekleştirildiğinden hem nicel hem de nitel verilerin analizi birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Elde edilen nicel ve nitel bulgular yorumlanarak karşılaştırılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS (Statistical Packet for The Social Science) 21.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve demografik bilgilerine (cinsiyet, mesleki kıdem, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcutları, birinci sınıflı okutma sayısı ve hizmetiçi eğitim alma durumu) ilişkin verilerin analizinde frekans ve yüzde, ölçek maddelerine yönelik değerlendirmelerinde ise frekans, yüzde ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Araştırmada hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerinin -1.089, basıklık değerinin ise 1.5 olduğu bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile 1.5 arasında olduğunda normal bir dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu verilere dayanarak normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik testler uygulanmıştır.

Bağımsız iki grubun arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için t-testi, üç ve daha fazla grubun arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu açıdan katılımcıların cinsiyet, kıdem, birinci sınıflı okutma sayısı ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t-testi; sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bütün bu analizlerdeki istatistiksel verilerde $p < .05$ düzeyinde anlamlılığa bakılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan görüşme tekniği ile elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı ise elde edilen verileri açıklamak için kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analizlerde incelenerek özetlenip yorumlanan veriler, içerik analizi ile daha derinlemesine işlemler yapılır ve betimsel yaklaşımlarla kavram ve temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme tekniğiyle elde edilen öğretmen görüşleri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken öncelikle kod listesi oluşturulmuş daha sonra tema ve kategorilere göre düzenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) aktardığına göre; LeCompte ve Goetz, nitel araştırmaların güvenilirliğini arttırmak amacıyla veri analizinde başka araştırmacılardan yardım alınmasını ve elde edilen sonuçların onaylanmasını önermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın verilerinin analizinde ve raporlaştırılmasında araştırmanın yapıldığı üniversitenin ilgili bölümünde görevli bir öğretim üyesinin görüş ve önerilerinden yardım alınmıştır. Daha sonra görevli öğretim üyesi gelişigüzel seçilen üç öğretmenin görüşmelerini analiz etmiş ve iki kodlayıcının analiz verileri arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen analiz verileri arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak hesaplanmış iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı % 94 olarak bulunmuştur. Oluşturulan tema, kod ve kategoriler üzerinde tartışılarak farklılık gösteren yerlerde uzlaşmaya gidilmiştir. Son olarak da görevli öğretim üyesi ile uzlaşılan ortak tema, kod ve kategoriler kullanılarak tablolaştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimliklerinin gizliliği açısından öğretmenler öncelikle erkek ve kadın şeklinde gruplandırılmış, daha sonra birinci erkek öğretmene ÖE1, ikinci erkek öğretmene ÖE2 şeklinde; birinci kadın öğretmene ÖK1, ikinci kadın öğretmene ÖK2 biçiminde bütün öğretmenler kodlanmıştır. Bu şekilde içerik analizi sonucunda gerçekleştirilen bulgular sunulurken öğretmen görüşlerinden birebir alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Bu araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerliğini) arttırmak için görüşme formları geniş bir alanyazın incelemesi sonucunda hazırlanmıştır. Oluşturulan görüşme formları Sınıf Eğitimi alanında ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında görevli yedi öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Aynı zamanda araştırmacının katılımcılar ile uzun süreli etkileşim içine girmesi inandırıcılığı artıran başka bir göstergedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca öğretmenlerle karşılıklı güven oluşturabilmek için görüşmelerden önce ölçeğin uygulama sürecinde öğretmenlere görüşme yapılacağı belirtilerek görüşmelere katılımın gönüllülük esasına göre olacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırma amacının ayrıntılı olarak anlatıldığı öğretmenlerden gönüllü katılım formları alınmıştır. Böylelikle görüşme sürecinde toplanan verilerin katılımcıların durumlarına yönelik gerçek ve samimi görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerliğini) arttırmak için çalışmanın veri toplama ve analiz süreçleri detaylı bir biçimde betimlenerek anlatılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bulgular birebir alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın dış geçerliğini arttırmak amacıyla araştırmanın nitel kısmında maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanında bu araştırmanın teyit edilebilirliği (dış güvenilirliğini) sağlamak için; veri toplama araçlarının nasıl uygulandığı ve verilerin nasıl analiz edildiği ayrıntılarıyla açıklanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışma, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları ile ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

Araştırmanın nicel boyutunda çalışmanın birinci alt amacındaki sorulara cevap bulabilmek için öğretmenlere uygulanan Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeğinin analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin program öğeleri ve toplam puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları*

Program Öğeleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Hedef	Kadın	63	35.11	7.76	126	0.904	0.36
	Erkek	65	36.38	8.15			
İçerik	Kadın	63	35.68	7.44	126	0.376	0.70
	Erkek	65	36.20	8.09			
Öğrenme- Öğretme Durumları	Kadın	63	35.80	7.60	126	0.328	0.74
	Erkek	65	36.27	8.48			
Ölçme- Değerlendirme	Kadın	63	17.42	4.09	126	0.509	0.61
	Erkek	65	17.80	4.15			
Toplam	Kadın	63	124.03	25.99	126	0.554	0.58
	Erkek	65	126.66	27.66			

$p \geq 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde erkek öğretmenlerin hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları ile ölçme ve değerlendirme ve toplam puan ortalamaları açısından kadınlara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonucunda hedef [$t(126)=0.904$, $p \geq 0.05$], içerik [$t(126)=0.376$, $p \geq 0.05$], öğrenme öğretme durumları [$t(126)=0.328$, $p \geq 0.05$], ölçme ve değerlendirme [$t(126)=0.509$, $p \geq 0.05$] ve toplam puan açısından [$t(126)=0.554$, $p \geq 0.05$] farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.1.2. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri

Tablo 4'te öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre program öğeleri arasında öğretmen görüşlerinin anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. *Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları*

Program Öğeleri	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Hedef	1-20 yıl	62	35.38	7.65	126	0.509	0.61
	21 ve üzeri yıl	66	36.10	8.28			
İçerik	1-20 yıl	62	35.69	7.44	126	0.355	0.72
	21 ve üzeri yıl	66	36.18	8.09			
Öğrenme- Öğretme Durumları	1-20 yıl	62	35.88	7.35	126	0.217	0.82
	21 ve üzeri yıl	66	36.19	8.67			
Ölçme- Değerlendir me	1-20 yıl	62	17.38	3.90	126	0.612	0.54
	21 ve üzeri yıl	66	17.83	4.32			
Toplam	1-20 yıl	62	124.35	25.40	126	0.413	0.68
	21 ve üzeri yıl	66	126.31	28.17			

$p \geq 0.05$

Tablo 4’te görüldüğü gibi, 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları, ölçme ve değerlendirme ile toplam puan açısından 1-20 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. 21 ve üzerinde çalışan ve 1-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonucunda hedef [$t(126)=0.509$, $p \geq 0.05$], içerik [$t(126)=0.355$, $p \geq 0.05$], öğrenme öğretme durumları [$t(126)=0.217$, $p \geq 0.05$], ölçme ve değerlendirme [$t(126)=0.612$, $p \geq 0.05$] ve toplam puan açısından [$t(126)=0.413$, $p \geq 0.05$] farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.1.3. Birinci Sınıf Okutma Sayılarına Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri

Tablo 5’te öğretmenlerin birinci sınıfı okutma sayılarına göre program öğeleri arasında anlamlılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Birinci Sınıf Okutma Durumuna Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları

Program Öğeleri	Birinci Sınıf Okutma Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Hedef	1-5 kez okutma	62	35.91	7.42	126	0.222	0.82
	6 ve üzeri okutma	66	35.60	8.48			
İçerik	1-5 kez okutma	62	36.20	7.33	126	0.372	0.71
	6 ve üzeri okutma	66	35.69	8.18			
Öğrenme-Öğretme Durumları	1-5 kez okutma	62	36.32	7.65	126	0.375	0.70
	6 ve üzeri okutma	66	35.78	8.42			
Ölçme-Değerlendirme	1-5 kez okutma	62	17.79	3.91	126	0.460	0.64
	6 ve üzeri okutma	66	17.45	4.31			
Toplam	1-5 kez okutma	62	126.24	25.25	126	0.357	0.72
	6 ve üzeri okutma	66	124.54	28.30			

$p \geq 0.05$

Tablo 5'te 1-5 arasında birinci sınıf okutma sayısına sahip öğretmenlerin hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları, ölçme ve değerlendirme ile toplam puan açısından 6 ve üzerinde birinci sınıf okutma sayısına sahip öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Birinci sınıf okutma sayılarına göre öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonucunda hedef $[t(126)=0.222, p \geq 0.05]$, içerik $[t(126)=0.372, p \geq 0.05]$, öğrenme öğretme durumları $[t(126)=0.375, p \geq 0.05]$, ölçme ve değerlendirme $[t(126)=0.460, p \geq 0.05]$ ve toplam puan açısından $[t(126)=0.357, p \geq 0.05]$ farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.1.4. Hizmetiçi Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri

Tablo 6'da öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumlarına göre program öğeleri arasında anlamlı bir değişim olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. *Hizmetiçi Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Programın Öğelerine Yönelik Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-testi Sonuçları*

Program Öğeleri	Hizmetiçi Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Hedef	Evet	65	36.03	9.19	126	0.393	0.69
	Hayır	63	35.47	6.51			
İçerik	Evet	65	36.21	9.08	126	0.399	0.69
	Hayır	63	35.66	6.16			
Öğrenme-Öğretme Durumları	Evet	65	36.44	9.49	126	0.570	0.57
	Hayır	63	35.63	6.22			
Ölçme-Değerlendirme	Evet	65	17.61	4.76	126	0.005	0.99
	Hayır	63	17.61	3.34			
Toplam	Evet	65	126.30	31.70	126	0.402	0.68
	Hayır	63	124.39	20.72			

$p \geq 0.05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları ile toplam puan açısından hizmetiçi eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutuna göre ise hizmetiçi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin ortalama puanları arasında herhangi bir fark görülmemektedir. Hizmetiçi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t testi sonucunda hedef [$t(126)=0.393$, $p \geq 0.05$], içerik [$t(126)=0.399$, $p \geq 0.05$], öğrenme öğretme durumları [$t(126)=0.570$, $p \geq 0.05$], ölçme ve değerlendirme [$t(126)=0.005$, $p \geq 0.05$] ve toplam puan açısından [$t(126)=0.402$, $p \geq 0.05$] farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.1.5. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri

Tablo 7’de öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcutlarına göre ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin ortalama puan, standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 7. Sınıf Mevcutlarına Göre Öğretmenlerin Program Öğelerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Programın Öğeleri	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss
Hedef	15-25 arası	57	36.0	8,03
	26-35 arası	49	34.8	7,91
	36 ve üzeri	22	37.0	8,02
	Toplam	128	35.7	7,96
İçerik	15-25 arası	57	35.8	7,89
	26-35 arası	49	35.6	7,55
	36 ve üzeri	22	37.0	8,11
	Toplam	128	35.9	7,75
Öğrenme- Öğretme Süreci	15-25 arası	57	35.7	8,33
	26-35 arası	49	35.8	7,63
	36 ve üzeri	22	37.3	8,35
	Toplam	128	36.0	8,03
Ölçme- Değerlendirme	15-25 arası	57	17.7	3,82
	26-35 arası	49	17.6	3,62
	36 ve üzeri	22	17.2	5,75
	Toplam	128	17.6	4,11
Toplam	15-25 arası	57	125.29	27.17
	26-35 arası	49	123.97	25.77
	36 ve üzeri	22	128.63	28.90
	Toplam	128	125.36	26.78

Tablo 7’de programın öğelerine ilişkin sınıf mevcutlarına göre öğretmen görüşleri incelendiğinde; hedef ($\bar{X}=37$), içerik ($\bar{X}=37$), öğrenme-öğretme ($\bar{X}=37.3$) boyutlarında ve toplam puanları ($\bar{X}=128.63$) açısından en yüksek ortalamaların 36 ve üzerinde sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin ortalamalarının olduğu görülmektedir. Programın değerlendirme boyutunda ise en yüksek 15-25 arası sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=17.73$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkların istatistiki olarak farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Sınıf Mevcutlarına Göre Öğretmenlerin Program Öğelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları

Program Öğeleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalama ası	f	p
Hedef	Gruplar arası	76.048	2	38.024	0.59	0.55
					6	3
	Gruplar içi	7973.444	125	63.788		
	Toplam	8049.492	127			
İçerik	Gruplar arası	30.352	2	15.176	0.24	0.78
					9	0
	Gruplar içi	7616.265	125	60.930		
	Toplam	7646.617	127			
Öğrenme- Öğretme Süreci	Gruplar arası	43.038	2	21.519	0.33	0.72
					0	0
	Gruplar içi	8154.681	125	65.237		
	Toplam	8197.719	127			
Değerlendirme	Gruplar arası	3.438	2	1.719	0.10	0.90
					0	5
	Gruplar içi	2144.804	125	17.158		
	Toplam	2148.242	127			
Toplam	Gruplar arası	329.742	2	164.871	0.22	0.79
					7	7
	Gruplar içi	90770.000	125	726.160		
	Toplam	91099.742	127			

$p \geq 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde sınıf mevcutlarına göre öğretmen görüşlerinin program öğelerine ilişkin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda hedef [$f(2-125) = 0.596$, $p \geq 0.05$], içerik [$f(2-125) = 0.249$, $p \geq 0.05$], öğrenme-öğretme süreci [$f(2-125) = 0.330$, $p \geq 0.05$], değerlendirme [$f(2-125) = 0.100$, $p \geq 0.05$]

boyutu ve toplam puanlarında [$f(2-125) = 0.227$, $p \geq 0.05$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresine Göre Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri

Tablo 9’da öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik çevresine göre ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin ortalama puan, standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresine Göre Öğretmenlerin Program Öğelerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Programın Öğeleri	Sosyo-Ekonomik Çevre	N	$\bar{X}$	Ss
Hedef	alt	28	34,67	6,28
	orta	91	36,32	8,09
	üst	9	33,33	11,02
	Toplam	128	35,75	7,96
İçerik	alt	28	35,28	6,56
	orta	91	36,35	7,74
	üst	9	33,88	11,31
	Toplam	128	35,94	7,75
Öğrenme-Öğretme Süreci	alt	28	34,67	6,86
	orta	91	36,71	8,02
	üst	9	33,55	11,04
	Toplam	128	36,04	8,03
Ölçme-Değerlendirme	alt	28	17,14	3,39
	orta	91	18,01	3,99
	üst	9	15,11	6,35
	Toplam	128	17,61	4,11
Toplam	alt	28	121,78	22,01
	orta	91	127,40	26,81
	üst	9	115,88	38,31
	Toplam	128	125,36	26,78

Tablo 9’da öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik çevresine göre görüşleri incelendiğinde; hedef ($\bar{X}=36.32$) , içerik ($\bar{X}=36.35$), öğrenme-öğretme süreci ($\bar{X}=36.75$), ölçme değerlendirme ($\bar{X}=18.01$) boyutları ve toplam puan ($\bar{X}=127.40$) açılarından en yüksek ortalamanın orta düzey sosyo-ekonomik okul çevresinde görev yapan öğretmen görüşlerine ait olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkların istatistiki olarak farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 10’de yer almaktadır.

Tablo 10. *Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresine Göre Program Öğelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları*

Program Öğeleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	f	p
Hedef	Gruplar arası	115.275	2	57.638	0.908	0.406
	Gruplar içi	7934.217	125	63.474		
	Toplam	8049.492	127			
İçerik	Gruplar arası	65.267	2	32.633	0.538	0.585
	Gruplar içi	7581.350	125	60.651		
	Toplam	7646.617	127			
Öğrenme- Öğretme Süreci	Gruplar arası	148.818	2	74.409	1.156	0.318
	Gruplar içi	8048.901	125	64.391		
	Toplam	8197.719	127			
Değerlendirm e	Gruplar arası	76.936	2	38.468	2.321	0.102
	Gruplar içi	2071.306	125	16.570		
	Toplam	2148.242	127			
Toplam	Gruplar arası	1546.183	2	773.091	1.079	0.343
	Gruplar içi	89553.559	125	716.428		
	Toplam	91099.742	127			

$p \geq 0.05$

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik çevresine göre öğretmen görüşlerinin anlamlılığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin programın hedef [$f(2-125) = 0.908$, $p \geq 0.05$],

içerik [$f(2-125) = 0.538$, $p \geq 0.05$], öğrenme-öğretme süreci [$f(2-125) = 1.156$, $p \geq 0.05$], ölçme değerlendirme [$f(2-125) = 2.321$, $p \geq 0.05$] ve toplam puanları [$f(2-125) = 1.079$, $p \geq 0.05$] açılarından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

4.2. Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümünde ikinci alt amaca ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda oluşturulan temaların kodları ve frekans değerleri tablolastırılarak sunulmuştur.

4.2.1.1. Öğretmenlerin Programın Kazanım Boyutuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 11’de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulanan birinci sınıf HBDÖP’nin kazanımları hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. Birinci Sınıf HBDÖP'nin Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Kazanım	Olumlu görüşler	Çocukların gelişim düzeylerine uygun	14
		Günlük hayatla ilişkili ve gerçekleştirilebilir	11
		Açık ve anlaşılır	11
		Güncel olma	1
		Değişik yöntemlerle aktarılabilir olma	1
	Olumsuz görüşler	Öğrenci seviyesinden uzak	3
		Uygulamalı olmaması	1
		Kazanımlar için ayrılan sürenin gereğinden fazla olması	1
		Çocukların ilk dönem okuma yazma bilmemelerinden kaynaklı ders işlemedeki zorluklar	1

Tablo 11’de öğretmenler HBDÖP’nin kazanımları hakkında çocukların gelişim düzeylerine uygun (14), günlük hayatla ilişkili ve gerçekleştirilebilir (11), açık ve anlaşılır (11), güncel olma (1) ve değişik yöntemlerle aktarılabilir olma (1) gibi olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri ise; öğrenci seviyesinden uzak (3), uygulamalı olmaması (1), kazanımlar için ayrılan sürenin gereğinden fazla olması (1), çocukların ilk dönem okuma yazma bilmemelerinden kaynaklı ders işlemedeki zorluklar (1) gibi şekillerde karşımıza çıkmaktadır.

HBDÖP’nin kazanımları hakkında olumlu görüşler incelendiğinde kazanımların çocukların gelişim düzeyine uygun olduğunu belirten öğretmenler (14) görüşlerini; “Öğrenci seviyesine uygundu. Öğrenci seviyesine uygun olduğu için herhangi bir sıkıntı yaşamadım.”ÖE11 ve “Gayet çocukların düzeylerine uygundu. Her etkinlikte görev aldırma çalıştım kendi öğrencilerime. Bu da çocukların daha çok sorumluluk olarak zihinlerinde kalmasını sağladı.” ÖK13 şeklinde ifade etmişlerdir.

Kazanımların günlük hayatla ilişkili, gerçekleştirilebilir, açık ve anlaşılır olduğunu ifade eden öğretmenler (11) görüşlerini; “Öğrencinin seviyesine gayet uygun ve günlük yaşamla ilişkilendirilebiliyor.” ÖK18, “Öğrenci seviyesine uygun olduğu için herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Açık anlaşılır olduğu için kolaylıkla anlatılabildi. Günlük yaşamda gerçekleştirilebilirdi.” ÖE11 ve “Oldukça seviyeye uygun, kullanılabilir, günlük yaşamda gerekli olan bilgilerin çok olduğunu düşünüyorum.” ÖE15 şeklinde belirtmişlerdir.

HBDÖP’nin kazanımlarına yönelik olumsuz öğretmen görüşleri (6) incelendiğinde bazı öğretmenlerin; “Öğrenci gelişim düzeyini oldukça altında, basit, öğrenci öğrenme isteğinden uzak, öğrenci seviyesinin altında. Okul öncesi süreçte elde ettiği davranışsal kazanımların niteliğindedir. Bu sebeple öğrenci (baba-okul, okula başlamış olma psikolojisi) beklentisini karşılamaktan uzak.” ÖE3, “Kazanımlar uygun ama imkanlar akıllı tahta hariç yeterli değil. Hayat bilgisi kazanımları daha çok uygulamalı olmalı. Yaparak yaşayarak yöntemiyle kazanımlar daha rahat kazandırılabilir.” ÖE5, “Birinci sınıfta hayat bilgisinin birinci döneminde hayat bilgisinin olmaması tercih ederim. Çünkü okuma yazmaya yeni geçiyor. Okumadan resimlere bakarak ne anlayacak? Hiçbir kazanımı almadan geçtik. Bunda bir eksiklik olduğunu görüyorum. Öğrenci seviyesine yaklaşıyoruz. Hayat bilgisinde sadece resimlere baktık ve akıllı tahtadan görsellerle ders işledik. Bununda çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Ama ikinci dönem okuma yazmaya geçince öğrenciler kazanımları çok daha güzel aldılar. Çünkü okuyarak, anlayarak, kavradılar. Ben burada hayat bilgisinde fazlalık görüyorum birinci dönemi.” ÖK19 şeklinde görüşlerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

4.2.1.2. Öğretmenlerin Programın İçerik Boyutuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıf HBDÖP’nin içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara tablo 12’te yer verilmiştir.

Tablo 12. Birinci Sınıf HBDÖP'nin İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	F
İçerik	Olumlu görüşler	Günlük yaşamla ilgili ve günlük yaşamda kullanılabilir olma	11
		Öğrenci seviyesine uygun	8
		Kazanımlara uygun	6
		Açık ve anlaşılır	3
		Günlük hayattaki problemleri çözme becerisi kazandırma	1
	Olumsuz görüşler	Kitapların içeriğinin eksik ve çok sade olması	3
		Görselliğinin az olması	2
		Etkinliklerin yetersiz olması	1
		Çocuğun ilgisini çekmemesi	1
		Çocuk seviyesinin üzerinde ve anlayamayacağı yerlerin olması	1
		İlk dönemin öğrencilerin hazırbulunuşluğu dikkate alınmadan hazırlanması	1
		Soyut kavramların varlığı	1

Tablo 12’de 2018 yılı HBDÖP’nin içeriği hakkında öğretmenler olumlu görüşlerini günlük yaşamla ilgili ve günlük yaşamda kullanılabilir olma (11), öğrenci seviyesine uygun (8), kazanımlara uygun (6), açık ve anlaşılır (3) ve günlük hayattaki problemleri çözme becerisi kazandırma (1) şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz görüşleri ise; kitapların içeriğinin eksik ve çok sade olması (3), görselliğinin az olması (2), etkinliklerin yetersiz olması (1), çocuğun ilgisini çekmemesi (1), çocuk seviyesinin üzerinde ve anlayamayacağı yerlerin olması (1), ilk dönemin öğrencilerin hazırbulunuşluğu dikkate alınmadan hazırlanması (1) ve soyut kavramların varlığı (1) şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

HBDÖP’nin içeriği hakkında olumlu öğretmen görüşleri incelendiğinde içeriğin günlük yaşamla ilgili ve günlük yaşamda kullanılabilir olduğunu belirten öğretmenler (11) “Üniteler ve konular kazanımlarla uygundu. Günlük hayatla ilişkilendirildi. Bence konular öğrenci seviyesine gayet uygundu.” ÖE11 ve “Burada önemli olan bu konularla çocuklar günlük hayattaki problemleri çözebilme becerisi kazandı. Sadece okul içindeki yaşantı değil okul dışında da konu işlenince fark ediliyordu. Arkadaş ilişkileri oyun

oynama kuralları, çevre bilinci (yaşadığı çevreyi temiz tutma), hayvanları koruma (yanında büyükleri olmadan hayvanlara güzel davranmayı öğrendiler) , güvenli oyun yerleri (yabancılara karşı hayır deme) ailedeki sorumluluk görevleri... Yani günlük yaşamla ilgiliydi.” ÖE1 şeklinde ifade etmişlerdir.

İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade eden öğretmenler (8) görüşlerini; *“Öğrenci seviyesine uygun, anlaşılır ve günlük hayatla ilişkisini yeterli buldum.”* ÖK2 ve *“Öğrenci seviyesine uygun günlük yaşamda kullanılabilir.”* ÖK10 gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

İçeriğin kazanımlara uygun olduğunu belirten öğretmenler (6); *“Konu ve üniteler kazanımlara uygun olarak paralel şekilde hazırlanmıştı.”* ÖK12 ve *“Konu ve kazanımlar paraleldi. Ben herhangi bir sıkıntı yaşadığımı hatırlamıyorum.”* ÖK13 şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

HBDÖP’nin içeriği hakkında olumsuz öğretmen görüşleri incelendiğinde kitapların içeriğinin eksik ve çok sade olduğunu düşünen öğretmenler; *“Kitapları ben bu sene biraz eksik buldum açıkçası. Bir sayfa etkinlikle biz o konuyu veremiyoruz çocuğa. Etkinliğin artması lazımdı. Daha çok pekiştirmeleri için.”* ÖK14, *“Öğrenci seviyesine uygundu. Günlük yaşamda uygulanıyordu. Ama ders kitabı iyi hazırlanmamıştı. Kitabın yeterli olmadığı durumlarda akıllı tahtadan okulistik, morpa, slâyt gibi materyallerden faydalandık.”* ÖK21 gibi ifadelerle açıklamışlardır.

HBDÖP’nin içeriğindeki görsellerin az olduğunu öğretmenler *“Görselliği daha çok artırılabilir.”* ÖE5 ve *“Konuların biraz görsellerle desteklenmesi daha uygun olurdu.”* ÖE6 gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

4.2.2.2. Öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Boyutuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 13’te ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2018 yılı HBDÖP’nin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 13. *Birinci Sınıf HBDÖP'nin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kod	Alt Kod	f
Öğrenme-öğretme süreci	Araç-gereçler	Görseller (video, resim, slayt vs.)	7
		Ders kitapları	2
		Öğrenci merkezli (yaparak-yaşayarak, drama, tiyatro, gösterip yaptırma)	12
	Kullanılan Yöntem-teknikler	Sunum (akıllı tahta, internet, morpa, eba, okulistik gibi yollarla)	10
		Anlatım	6
		Soru-cevap	6
		Hikâyeleştirme	2
	Olumlu görüşler	Zamanın yeterli olması	8
		Ünite süre ayarlamasının iyi olması	2
		Araç-gereçlerin yeterli olması	6
		Araç gereç Görsel ve anlatım teknikleri açısından iyi olması	1
		Araç-gereçlerin yetersizliği (kaynak sıkıntısı)	6
		Zamanın yeterli bulunmaması	2
	Olumsuz görüşler	Etkinliklerin yetersiz olması	2
		Fiziki donanım eksikliği (etkinlik sınıfları olabilir)	2

Tablo 13'te 2018 yılı HBDÖP'nin öğrenme öğretme sürecinde öğretmenler görseller (video, resim, slayt vs.) ve ders kitapları gibi araç gereç kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenci merkezli (yaparak-yaşayarak, drama, tiyatro, gösterip yaptırma) (12), sunum (akıllı tahta, internet, morpa, eba, okulistik) (10), görseller (video, resim, slayt vb.) (7), anlatım (6), soru-cevap (6) ve hikâyeleştirme (2) gibi yöntem tekniklerle ders işlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrenme öğretme süreci hakkında zamanın yeterli olması (8), araç-gereçlerin yeterli olması (6), ünite süre ayarlamasının iyi olması (2), görsel ve anlatım teknikleri açısından iyi olması

(1) gibi olumlu görüş belirtirken; araç-gereçlerin yetersizliği (kaynak sıkıntısı) (6), zamanın yeterli bulunmaması (2), etkinliklerin yetersiz olması (2), fiziki donanım eksikliği (etkinlik odası olabilir) (2) gibi olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

HBDÖP'nin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler incelendiğinde en fazla belirtilen öğrenci merkezli (yaparak-yaşayarak, drama, tiyatro, gösterip yaptırma) ders işlenmesine dikkat eden öğretmenler (12) düşüncelerini; *"Anlatım yöntemi var, soru-cevap var, yaparak yaşayarak var, izlenmesi gereken video, görsel var, resimle anlatılması gerekiyorsa resim çizme... Yani her şey uygulamaya çalışıyorum hocam."* ÖE20, *"1.sınıf konuları tiyatrolaştırarak, oyun şeklinde konuya göre işleyerek daha etkili bir öğrenme sağladık."* ÖK7 ve *"yöntem teknik olarak ilk dönem okuma-yazma bilmedikleri için genellikle işte anlatım yöntemi, drama yöntemini çok kullandık biz oyuna çevirdik. Hemen hemen bütün konuları biz oyuna çevirerek işledik."* ÖK14 şeklinde açıklamışlardır.

Dersleri sunum (akıllı tahta, internet, morpa, eba, okulistik) yolu ile işlediğini ifade eden öğretmenler (10) ise düşüncelerini; *"...bu akıllı tahta o söylediğiniz sorunun kökünden hallediyor. İnternet ve akıllı tahta. Bunun olmadığı yerlerde de işte slayt veya projeksiyon makinesiyle. Akıllı tahta ve ebadaki görsellerden faydalanarak çok hızlı bir şekilde yapıyoruz..."* ÖE15, *"Akıllı tahtaları kullanarak onlara görsellerle videolarla destekliyoruz."* ÖK17 ve *"Sınıfımızda akıllı tahta kullandık. Eğitim sitelerinden faydalandık."* ÖK2 şeklinde belirtmişlerdir.

HBDÖP'nin öğrenme-öğretme süreci hakkındaki olumlu öğretmen görüşleri incelendiğinde zamanın ve araç-gereçlerin yeterli olduğunu belirten öğretmenler (14) düşüncelerini; *"...Uygundu, zaman yeterliydi. Yani bir etkinliği, bir konuyu bir haftaya veriyor. Onu rahat rahat bir haftada işleyebilirsiniz. Fazla bile zaman ayırabilirsiniz."* ÖK16 ve *"Programın ünite süresi ayarlaması çok iyidir."* ÖE4, *"Sınıf içi araç gereçler yeterli ama uygulama yapacak alanların ve ortamın olması gereklidir."* ÖE5 ve *"Okulumuzda araç-gereç sıkıntısı olmadığından bu konuda hiçbir sıkıntı yaşamadım..."* ÖK21 şeklinde açıklamışlardır.

HBDÖP'nin öğrenme-öğretme süreci hakkındaki olumsuz öğretmen görüşleri incelendiğinde araç-gereçlerin yetersiz (kaynak sıkıntısı) olduğunu öğretmenler (6); *"Araç-gerecimiz sadece sınıfta internetten başka bir araç-gerecimiz yok..."* ÖK12, *"Zaman konusunda sıkıntıya düşmedik. Neden diyeceksiniz. Çocuklar bir sevinçle başladılar okuma yazmayı da öğrendikleri için. Hatta diyorlardı öğretmenim ikinci ders hayat bilgisi yapalım. Yani sürem tam olarak yetti. Ama ders kitabındaki içerisindeki"*

materyallerin, kullanabileceğimiz kaynakların az olduğundan şikayetçiyim. Çünkü yetmiyordu. Akıllı tahtadan okulistiği açıyorduk. Oradaki örnekleri de çocuklara gösterebilmek adına. Yeri geliyor hayat bilgisinde değişik örnekler verebilmek için morpayı açıyorduk. Yani çocuğun çok kaynağı görerek kazanımları daha iyi alabileceğini düşünüyorum.” ÖK19 ve “Programın hazırlanmasında etkinlik araç-gereç kullanımı uygulanacak öğretim teknikleri bakımından okulların fiziki donanımlarının dikkate alınmadığı. Hayat bilgisinde etkinlik odasında ya da akıl oyunları etkinlik odalarında gerçekleştirilmesi gerekirken öyle bir oda yok. (Bahçe) okul bahçelerinde öngörülen yer yok.” ÖE3 gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

4.2.2.3. Öğretmenlerin Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıf HBDÖP’nin ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Birinci Sınıf HBDÖP'nin Ölçme Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Ölçme-Değerlendirme Süreci	Ölçme araçları	Soru-cevap	7
		Konu, ünite ve genel değerlendirme testleri	4
		Ders kitabı etkinlikleri	3
		Performansa dayalı (Yaparak-yaşayarak)	3
		Boşluk doldurma	3
		Akıllı tahta yolu ile (morpa, eba, okulistik) test	2
		Açık uçlu sorular	2
		Sözlü değerlendirme	2
		Dikte çalışması	2
		Cümle tamamlama	1
		Resim çizdirme	1
		Gözlem	1
		Çoktan seçmeli	1
		Hikâye oluşturma	1
	Olumlu görüşler	Ölçme-değerlendirmenin yapılabilir olması	1
	Olumsuz görüşler	Değerlendirmenin testlerle yapılıyor olması	5
		Ünite sonlarındaki değerlendirme sorularının yetersiz olması	3
		Ölçme-değerlendirmenin süreç odaklı olmaması	1

Tablo 14 incelendiğinde 2018 yılı HBDÖP'nin ölçme değerlendirme boyutunda öğretmenler soru-cevap (7), konu, ünite ve genel değerlendirme testleri (4), ders kitabı etkinlikleri (3), performansa dayalı (yaparak-yaşayarak) (3), boşluk doldurma (3), akıllı tahta yolu ile (morpa, eba, okulistik) test (2), açık uçlu sorular (2), sözlü değerlendirme (2), dikte çalışması (2), cümle tamamlama (1), resim çizdirme (1), gözlem (1), çoktan seçmeli (1) ve hikâye oluşturma (1) gibi ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarını

ifade etmişlerdir. Öğretmenler olumlu görüş olarak ölçme-değerlendirmenin rahatlıkla yapılabilmesini (1) belirtmiştir. Öğretmenler programın ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili değerlendirmenin testlerle yapılıyor olması (5), ünite sonlarındaki değerlendirme sorularının yetersiz olması (3), ölçme-değerlendirmenin süreç odaklı olmaması (1) gibi olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Tablo 14'te 2018 yılı ilkököl birinci sınıf HBDÖP'nin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme araçları hakkındaki görüşleri incelendiğinde *“Performansa göre çocukların derse katılımı ile ölçüyoruz. Soru-cevap şeklinde.”* ÖK10 ve *“Ölçme değerlendirmede soru cevap, etkinlik ve getirdikleri araçlarla değerlendirme yapıldı.”* ÖE4, *“Ders kitaplarını haricinde kendim hazırladığım ölçme değerlendirme araçlarını kullandım. Değerlendirme testleri konu, ünite ve genel değerlendirme testlerini internetten hazırladım.”* ÖE11 ve *“Akıllı tahtadan işte okulistikten, morpadan küçük test, görsel olarak 10 soruluk bir test veriyorduk. Ölçme değerlendirmeyi öyle yapıyorduk.”* ÖK19 gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

HBDÖP'nin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin olumlu görüşleri incelendiğinde (1) ölçme ve değerlendirmenin rahatlıkla yapıldığını *“Ölçme ve değerlendirmede bir sıkıntı yok, rahatlıkla ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Soru cevap yaparak yaşayarak.”* ÖE9 şeklinde ifade etmiştir.

HBDÖP'nin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin olumsuz görüşleri incelendiğinde öğretmenler (3) düşüncelerini; *“Hayat bilgisi bazında konuşursak ölçme-değerlendirme boyutunda şu andaki not verme ve karne sistemini çok yetersiz buluyorum. Böyle bir sistem olmaması lazım.”* ÖK17 ve *“Not bariyerinde ‘geliştirilmeli, orta, iyi, çokiyi’ olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ‘geliştirilmeli’ den sonra direk iyi oluyor. Bu ikisinin arasında hiç mi öğrenci yok?”* ÖK21 ve *“O yaş grubunda ölçme-değerlendirme sürecinin daha esnek ve kazanım odaklı olmaktan çıkartılması gerekir. Bireysel farklılıklar ve algı farklılığı nedeniyle klişe ölçme-değerlendirme yöntemleri ve ölçütlerinin kullanılmaması gerektiğini düşünüyorum...”* ÖE3 şeklinde ifadelerle belirtmişlerdir.

4.2.2.4. Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 15'te 2018 yılı birinci sınıf HBDÖP'nin uygulanması sırasında karşılaşılan problemlere yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 15. Birinci Sınıf HBDÖP'nin Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Alt Kod	f
Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler	Olumlu görüş		Bir problem yaşanmadı	12
			Uygulanan en güzel program	1
	Olumsuz görüş	Kazanım	Kazanımların uygulanmasında yaşanan zorluklar	1
		İçerik	Konulardaki soyut kavramların anlamlandırılmasındaki zorluklar	2
			Konuların her bölge ve çevreye uygun hazırlanmıyor olması	1
		Öğrenenden kaynaklı	Çocukların ilk dönem okuma-yazma bilmemelerinden kaynaklanan zorluklar	1
			Öğrenci yaşlarının küçüklüğünden kaynaklanan zorluklar	1
		Araç-gereçlerden kaynaklı	Ders kitaplarından kaynaklanan zorluklar	2

2018 yılı HBDÖP'nin uygulanmasına ilişkin öğretmenler bir problem yaşanmadı (12), ve uygulanan en güzel program (1) şeklinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Olumsuz öğretmen görüşleri incelendiğinde; kazanım boyutunda kazanımların uygulanmasında yaşanan zorluklar (1), içerik boyutunda konulardaki soyut kavramların anlamlandırılmasındaki zorluklar (2), konuların her bölge ve çevreye uygun hazırlanmıyor olması (1), öğrenenden kaynaklı çocukların ilk dönem okuma-yazma bilmediklerinden kaynaklanan zorluklar (1), öğrenci yaşlarının küçük olmasından kaynaklanan zorluklar (1) ve araç gereçler konusunda ise ders kitaplarından kaynaklanan zorluklar (2) olarak karşımıza çıkmaktadır.

HBDÖP'nın uygulanması sırasında karşılaşılan problemlere ilişkin öğretmenler (13 öğretmen) bir problem yaşanmadığını ve uygulanan en güzel program olduğunu; *"...Mevcut Hayat bilgisi programı olarak uyguladığım en güzel program."* ÖE15, *"Uygulamada herhangi bir olumsuzlukla karşılaşılmadı."* ÖE4 ve *"Rahat rahat yetiştirdik bütün konularımızı, kazanımlarımızı verdik. Bir sıkıntı da yaşamadık."* ÖK14 gibi ifadelerle açıklamışlardır.

HBDÖP'nın uygulanması sırasında problemle karşılaştığını belirten öğretmenler (8) düşüncelerini; *"Ders kitaplarını sayılı gelmesi, 1.sınıf öğrencilerinin kaybetmesi, yıprandırmaları veya eksik gelmesi durumunda zorluklar yaşandı."* ÖE1, *"1. Dönem görseli daha fazla konular olmalı. Uygulama sansı olmayan konuların kazanımlarını gerçekleştirmek daha zorlaşıyor."* ÖE5, *"Konulardaki örneklerin yerel faktörler dikkate alınmadan hazırlanması karşımıza çıktı. Ailelerin ekonomik yapısı dikkate alınarak hazırlanması gerekirdi. Çocuğun babasının arabası yok arabanın kapısı açılırken Gibi örneklerle dikkat edilmesi gerekir."* ÖE11 ve *"Öğrenci yaş grubu kesinlikle yükseltilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hani belli bir standart yaş olmalı... Bizim ürünümüz öğrenci olduğu için yaş grubuna belli bir sınırlama getirilmesi gerektiğini düşünüyorum."* ÖK13 şeklinde ifade etmişlerdir.

4.2.2.5. Öğretmenlerin 2018 Hayat Bilgisi Programına Yönelik Önerilerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilkökul birinci sınıf HBDÖP'na ilişkin önerilerinden elde edilen bulgulara tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Birinci Sınıf HBDÖP'na İlişkin Önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Öneri	Kazanımlara İlişkin Öneriler	Kazanımlar görsellerle daha çok desteklenmeli	1
		Ders kitabının konularındaki örnekler arttırılmalı ve hikayelerle desteklenmeli	3
	İçeriğe İlişkin Öneriler	Çocukların merak ettiği ve günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri konulara yer verilmeli	2
		Güncel ve doğa ile ilgili konulara daha fazla yer verilmeli	1
		Toplumsal ortak değerlerine (vatan sevgisi, bayrak sevgisi, milli kahramanların tanıtımı ve idealize edilmesi) yer verilmeli	1
	Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öneriler	Geziler planlanmalı	4
		Yaparak yaşayarak öğretim etkinlikleri arttırılmalı	3
		Etkinliklerin uygulanabilmesi için uygulama sınıfları oluşturulmalı	1
		1,2 ve 3. Sınıfta gözleme dayalı değerlendirme olmalı	7
		Ders kitabına kazanım değerlendirme ölçekleri eklenmeli	2
	Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Öneriler	Değerlendirme soruları açık, anlaşılır ve net olmalı	2
		Kitaptaki ölçme değerlendirme araçları arttırılmalı	1
		Ölçme-değerlendirmeye ilişkin görseller arttırılmalı	1
		Ölçme-değerlendirme ölçeğiyle aylık ve yıl sonunda yapılmalı	1
	Alt Yapı-Donanıma İlişkin Öneriler	Akıllı tahta kullanımı ve eğitim sitelerinin takibi için internet altyapısı sağlamlaştırılmalı	1
	Programın yapısına ilişkin öneriler	Öğretmen kılavuz kitapları tekrar düzenlenmeli	1

İlkokul birinci sınıf HBDÖP'na yönelik öğretmenlerin; kazanımlara ilişkin kazanımlar görsellerle daha çok desteklenmeli (1); içeriğe ilişkin ders kitabının konularındaki örnekler arttırılmalı ve hikayelerle desteklenmeli (3), çocukların merak

ettiği ve günlük hayatlarında karşılabilecekleri konulara yer verilmeli (2), güncel ve doğa ile ilgili konulara daha fazla yer verilmeli (1), toplumun ortak değerlerine (vatan sevgisi, bayrak sevgisi, milli kahramanların tanıtımı ve idealize edilmesi) yer verilmeli (1); öğrenme öğretme sürecine ilişkin geziler planlanmalı (4), yaparak yaşayarak öğretim etkinlikleri arttırılmalı (3), etkinliklerin uygulanabilmesi için uygulama sınıfları oluşturulmalı (1) ve ölçme değerlendirmeye ilişkin olarak 1., 2. ve 3. sınıflarda gözleme dayalı değerlendirme olmalı (7), ders kitabına kazanım değerlendirme ölçekleri eklenmeli (2), değerlendirme soruları açık, anlaşılır ve net olmalı (2), ölçme-değerlendirme ölçekle aylık ve yıl sonunda yapılmalı (1), ölçme değerlendirme görselleri arttırılmalı (2) ve ders kitabındaki ölçme değerlendirme araçları arttırılmalı (1) gibi önerilerde bulundukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler alt yapı ve donanımına ilişkin akıllı tahta kullanımı ve eğitim sitelerinin takibi için internet alt yapısı sağlamlaştırılmalı (1) ve programın yapısına ilişkin öğretmen kılavuz kitapları tekrar düzenlenmeli (1) gibi önerilerde bulunmuşlardır.

HBDÖP’na ilişkin öğretmen önerileri (21) incelendiğinde; *“Günü birlik gidilecek yerlere gezi yapılması çocukların oradaki sorumlularla iletişime geçirilmesi. Bakanlığın bu tür etkinliklere materyal ve maddi destek vermesi...”* ÖE1 ve *“...Yerinde görsek öğrensek her şeyi çocukları bir itfaiye götürebilsek, bir karakola götürebilsek... Hani böyle gezerek göstererek yerinde tanıtarak. İşte müzeleri gezdirebilsek...”* ÖK14, *“Hayat bilgisi dersinde daha çok yaparak yaşayarak öğretim sistemiyle çalışmasını bu tür etkinliklerin daha fazla yapılmasını tavsiye ederim.”* ÖK2 ve *“Gündelik hayattan yaparak yaşayarak kendi yaşantısı yoluyla edineceği tutumların önünün açılması. Toplumsal (aile, yakın çevre) duyarlılıkları ve öncelikleri gözetilerek oluşturulmalı. Aile içi ilişkiler ailenin önemi, toplumun ortak değerlerinin (vatan sevgisi, bayrak sevgisi, milli kahramanların tanıtımı ve idealize edilmesi) göz önünde tutulması. İlkokul sürecinde gözleme dayalı öğretmen kanaati ve görüşü kriter olmalıdır. Öğrencinin ölçme-değerlendirme sonucuna göre değil kendi tabii yatkınlığına bırakılan bir süreç olmalıdır.”* ÖE3, *“Ölçme değerlendirmeyi sözlü sorularla yapmaya çalıştık. Çünkü 1. Sınıf çocukları çokta yazamadığı için boşluk doldurma çoktan seçmeli gibi ölçme araçları kullanıldı. 1. Sınıfta asıl olan çocuğun tüm gelişimini gözlemektir.”* ÖE8 ve *“Ölçmeyi günlük hayatta çocuk uygulayarak gösterebilecek şekilde. Yani gözlemleyerek yapılmalıdır.”* ÖK16 gibi ifadelerle düşüncelerini açıklamışlardır.

Ayrıca öğretmenlere 2018 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programı hakkında eklemek istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin, ders

kitapları okullara bir ay önce gönderilerek öğrenci sıralarında hazır bulundurulmalı, her ilkokulda akıllı tahta bulunmalı, kazanımlar azaltılmalı, ilk dönem çocukların okuma-yazma bilmemesi göz önünde bulundurularak görseli daha fazla olan kitaplar düzenlenmeli, her ünitenin sonuna sosyal-kültürel değerlerimizi anlatan bir hikâyeye eklenmeli (Milli kahramanlar vb.), Atatürk'ü anlatan konular arttırılmalı, faaliyet dosyası ve ürün dosyası ile değerlendirme yapılmalı, programda sürekli değişiklik yapılmamalı, öğrencilerin yaşamsal ihtiyaçlarına öncelik verilmeli (sağlık, beslenme, temizlik, kılık-kıyafet vb.), uygun ders materyalleri okullara gönderilmeli, program uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüş ve önerilerine önem verilmeli ve konular daha çok çocuğun yaşadığı çevreden, kendi kültürüne uygun seçilmeli şeklinde görüşlerini belirttikleri tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler ise görüşlerini; *“Ders kitaplarının okullara 20-30 gün önce teslim edilmesi, poşetlenip öğrenci masalarına hazır hale getirilmesi, öğretmenlerin bu gibi işlerle uğraşmayıp vaktini eğitim öğretime harcamasını gerektiğini düşünüyorum. Bir de her ilkokulda akıllı tahta olması gerekiyor bence.”* ÖE1, *“Konular daha çok çocuğun yaşadığı çevreden, kendi kültürüne uygun seçilirse çocukların daha çok ilgisini çekeceğini düşünüyorum.”* ÖE9, *“Her ünitenin sonuna bizim sosyal-kültürel bizim değerlerimizi anlatan bir hikâyecik koyulmasını isterdim.”* ÖE15 ve *“...Atatürk konularıyla ilgili biraz daha ağırlıklı konular olsun isterdim. Yani Atatürk'ü daha anlatmasını isterdim şahsen.”* ÖK18 gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçların Hayat bilgisi dersine yönelik program değerlendirme ve inceleme ilgili yapılan başka araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıp tartışılmasına, araştırma bulgularına göre yorumlamalara yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Yorum

Bu çalışma ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2018 yılı HBDÖP'na yönelik görüşleri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme öğelerine göre değerlendirmişlerdir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, birinci sınıflı okutma sayısı, hizmet içi eğitimi alma durumu, sınıf mevcutları ve okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alak'ın (2011) yaptığı araştırmada da benzer şekilde cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul ve okuttukları sınıfların mevcuduna göre programın öğelerine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Türkyılmaz'ın (2011) araştırmasında da kıdem, eğitim durumları ve okuttukları sınıf seviyelerine ile programın öğeleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgularla Alak (2011) ve Türkyılmaz'ın (2011) yaptıkları çalışma bulgularının paralellik gösterdiği görülmektedir.

Kayalar'ın (2007) ilköğretim okulları 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kazanım boyutuna yönelik olarak öğretmenlerin kazanımların açık, anlaşılır nitelikte ve kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluk ve ön bilgi düzeylerine uygun olduğu şeklinde görüş ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Kayalar'ın çalışmasında öğretmenler içeriğe yönelik olarak içeriğin kazanımlara uygun ve paralel olduğunu, öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olarak düzenlendiğini ve günlük yaşamla ilişkili olduğu şeklinde görüş ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan bu araştırmada da öğretmenlerin çoğunluğu hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin olarak programın açık, anlaşılır olduğunu ve

öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlandığını ifade etmişlerdir. Yine bu araştırmada öğretmenler içerik boyutuna yönelik olarak çoğunlukla içeriğin günlük yaşamla ilişkili ve gerçekleştirilebilir olduğunu, kazanımlarla paralel, açık ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Bu açılardan Kayalar'ın araştırması ile yapılan bu araştırmanın paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesiyle programın hedef (kazanım), içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, programın uygulanması sırasında karşılaşılan problemler ve programa ilişkin öneriler şeklinde temalar oluşturulmuştur. Öğretmenler program kazanımlarının öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun, açık ve anlaşılır, günlük hayatla ilişkili ve günlük yaşamda gerçekleştirilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Ancak okullarda uygulama olanağının olmadığını dile getirmişlerdir. Sağlam, Babayiğit, Gökçe, Yılmaz (2019) ve Kalafatçı (2017) araştırmalarında kazanımların hayat bilgisi dersinin amaçlarına uygun, anlaşılır, net ve tutarlı olduğunu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerine uygun, somuttan soyuta, kolaydan zora ve basitten karmaşığa ilkelerine uygun ve günlük yaşamda gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulguları Sağlam, Babayiğit, Gökçe, Yılmaz (2019) ve Kalafatçı'nın (2017) yaptıkları araştırmaların bulguları desteklemektedir.

Öğretmenler, içeriğin günlük yaşamla ilgili ve günlük hayatta kullanılabilir olduğunu, öğrencilerin seviyesine ve kazanımlara uygun, açık ve anlaşılır olduğunu, görselliğinin az, etkinliklerin eksik ve çocuğun ilgisini yeterince çekmediğini ve soyut kavramların bulunmasının çocuğun anlamasını güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Özgüç (2019), araştırmasında içeriğin öğrenci seviyesine uygun ve içerik sayısının yeterli olduğunu belirtirken, içeriğin öğrencilerin ilgisini ve araştırma merakını uyandırmadığı sonucuna ulaşmış olup bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Kalafatçı ve Öztürk (2016) çalışmasında içerik için ayrılan sürenin yetersiz, ders içeriklerinin daha ilgi çekici ve somut olması gerektiği, öğretim programlarının gelişmelere açık ve güncellenebilir olması gerektiği gibi sonuçlara ulaşırken, Gülener de (2010), araştırmasında içeriğin öğrenciler tarafından merak ve araştırma isteği uyandırmaktan uzak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Kalafatçı, Öztürk ve Gülener'in çalışmaları da bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca Türkyılmaz'ın (2011) araştırmasında da içeriğin öğrencilerin ilgisini çekmediği ve farklı etkinliklerin yapılmasına olanak verecek şekilde hazırlanmadığı sonuçlarına ulaşıldığı belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci hakkında öğretmenler kullanılan yöntem teknikler, öğrenme-öğretme süreci hakkında olumlu ve olumsuz olarak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenci merkezli (yaparak-yaşayarak, drama, tiyatro, gösterip yaptırma), sunum (akıllı tahta, internet, morpa, eba, okulistik), görseller kullanılarak (video, resim vb), anlatım, soru-cevap ve hikâyeleştirme gibi yöntem, teknik ve öğretim materyallerini ders işlerken kullandıklarını söylemişlerdir. Zamanın ve araç-gereçlerin yeterli, ünite süre ayarlamasının iyi, kaynak sıkıntısının olduğunu, ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz ve fiziki donanımın eksik (etkinlik odalarının olması gerektiği) olduğunu ifade etmişlerdir. Özgüç'ün (2019) çalışmasında öğretmenler programın “Öğrenme-Öğretme Süreci” boyutunda etkinlikler için belirlenen sürenin yeterli ancak sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Kalafatçı (2017) araştırmasında kazanımlar için belirlenen etkinlik sayılarının, görsel içerik, uygulama için ayrılan süre, öğrencilerin aktif katılımı ve sınıf ortamında uygulanabilirliği açılarından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler etkinliklerin öğrencilerin bilimsel merakını artırıcı, eğlenerek öğrenmelerini sağlayıcı, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici, işbirliğine dayalı öğrenme isteklerini artırıcı nitelikte olmadığını ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulanmasının elverişsiz olduğunu belirtmişlerdir. Oysa Demirel (2008) “Öğretme Sanatı” adlı kitabında eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinin ancak uygun bir yöntemin tercih edilmesiyle sağlanabileceğini ve her bir ders için tek bir yol veya tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılarak gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca Demir ve Özden'in (2013) araştırmalarında hayat bilgisi dersinin amaçlarına ulaşabilmesi amacıyla buluş ve araştırma yolu ile öğrenme stratejileri, örnek olay, gösterip yaptırma, drama, beyin fırtınası, tartışma, gösteri ve gezi gibi değişik yöntem ve teknikleri kullanmanın faydalarının bilincinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu şekilde değişik yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ortamlarda yetişen öğrencilerin problem çözme, üst bilişsel düşünebilme ve ilişkilendirme gibi beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır (MEB 2011). Aynı zamanda öğrenci merkezli yaklaşım ve yöntemler öğrencilerin derslerde aktifleşerek özgüvenlerini arttırmalarını, eleştiri yapabilmelerini ve soru sorma davranışları kazanmalarını sağlamaktadır. Böylelikle öğrenciler bilgiyi yapılandırarak keşfedici ve üretken olabilmektedirler (Baki, 2012). Türkyılmaz (2011) araştırmasında program etkinliklerinin, bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanmasına rağmen farklı zekâ alanları ve öğrenme stillerine uygun hazırlanmadığı şeklinde öğretmen görüşlerine ulaşmıştır. Kaf'ın (2005) aktardığına göre; Dunn öğrencilerin uygun stillerde

öğrenmelerine ve çalışmalarına izin verilmediğinde içeriği anlamaları zorlaşacağından ya vazgeçeceklerini ya da başarısız olacaklarını belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun yaklaşım ve yöntemler kullanılarak öğretim yapıldığında ise hemen hemen her öğrencinin bütün konuları öğrenebileceğini fakat öğrencilerin stillerine uygun öğretim yapılmadığında başarısız olacaklarını ifade etmektedir. Yani çoklu zeka ve öğrenme stillerinin öğretime yansımaları akademik başarı ve derse karşı tutumu olumlu etkilemektedir. Özgüç, Kalafatçı ve Türkyılmaz'ın araştırma sonuçları incelendiğinde programın öğrenme-öğretme süreci açısından bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir. Ayrıca Türkyılmaz'ın (2011) araştırmasında program etkinliklerinin, bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlandığı sonucuna ulaşılırken yapılan bu çalışmada bölgesel farklılıklar ve çocuğun içinde bulunduğu çevre dikkate alınmadan program etkinliklerinin hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açılarından Türkyılmaz'ın araştırması ile yapılan bu çalışma çelişmektedir.

Ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak öğretmenler kullanılan ölçme araçları, olumlu ve olumsuz görüşler ve ölçme-değerlendirmeye yönelik öneriler şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda soru-cevap, konu, ünite ve genel değerlendirme testleri, ders kitabı etkinlikleri, performansa dayalı (yaparak-yaşayarak), boşluk doldurma, akıllı tahta yolu ile (morpa, eba, okulistik) test, açık uçlu sorular, sözlü değerlendirmeler ve dikte çalışmaları gibi ölçme araçları ile değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Sağlam, Babayiğit, Gökçe, Yılmaz'ın (2019) araştırmasında da öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutunda en çok soru cevap, sınıf içi/dışı etkinlikler, test, gözlem formları, doğru/yanlış-çoktan seçmeli-boşluk doldurma-eşleştirme-açık uçlu, ders ve çalışma kitaplarını kullandıkları görülmüştür. Kalafatçı (2017) ve Aykaç (2011) Hayat bilgisi dersinde ölçme değerlendirme için en çok soru-cevap, doğru-yanlış, boşluk doldurma, tartışma, demonstrasyon (gösteri), grup çalışması, altı şapkalı düşünme tekniği, örnek olay, problem çözme, proje çalışması, çoktan seçmeli testler ve sözlü uygulamalar kullanıldığını tespit etmişlerdir. Kullanılan ölçme araçları bakımından Sağlam, Babayiğit, Gökçe, Yılmaz, Kalafatçı ve Aykaç'ın araştırmaları bu çalışmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Ölçme-değerlendirmenin kolay yapılabilir olması, öğrencilerin testlerle değerlendiriliyor olması, kitaplardaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin az olması ve süreç odaklı bir değerlendirmenin yapılmıyor olması şeklinde öğretmenler olumlu ve olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir. Kalafatçı'nın (2017) araştırmasında öğretmenler programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin kendi seviyelerini fark etmelerini sağlayacak

nitelikte olmadığını ve öğrencileri motive etmesi açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkyılmaz (2011) ve Gülener'in (2010) yaptığı araştırma sonuçlarında da “programın ölçme-değerlendirme boyutunda kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenci performansını değerlendirmede yetersiz olduğunu, öğrencilerin tüm becerilerini değerlendiremediğini ve değerlendirmenin ders saati ile sınırlı kalmaması gerektiği” gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi bu araştırmaların sonuçları yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmenler 1, 2. ve 3.sınıflarda gözleme dayalı değerlendirmenin olması gerektiğini, ders kitabındaki konu sonlarına kazanım değerlendirme etkinliklerinin eklenmesi gerektiğini, değerlendirme sorularının açık, anlaşılır ve net olması gerektiğini, değerlendirmenin ölçekle aylık ve yıl sonu olarak yapılması gerektiğini ölçme-değerlendirmeye yönelik öneri olarak belirtmişlerdir. Özgüç'ün (2019) çalışmasında öğretmenler ölçme-değerlendirmeyi geliştirmeye yönelik olarak MEB tarafından okulların gezilerek programın gözden geçirilip güncel ve yenilikler doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiği yönündeki düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler 2018 HBDÖP'na yönelik her şartta ve bölgede uygulanmasının zor olduğunu, ölçme-değerlendirmenin yetersizliğini, programın sık sık değiştirildiğini, ders kitabındaki örneklerin çocuğun yaşadığı ve bulunduğu ortamın dikkate alınmadan hazırlanıp bilgilendirici olmadığını, kazanım sayısının fazla olduğunu, etkinliklerin uygulanma olanağının kısıtlı olduğunu, gezi ve gözlemlerin zorunlu olmayıp yeterli olanağın da sağlanmadığını ve birinci dönemde okuma-yazma bilmeyen öğrencilere okuma-yazma becerileri gerektirecek etkinlikler hazırlanmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Demir ve Özden'in (2013) araştırmasında öğretmenler hayat bilgisi dersinin hayatın kendisi olduğunu, toplumsal ve doğa olaylarının kavratılmasının sadece sınıf içi etkinliklerle yetersiz olacağını ve bu yüzden de sınıf dışı etkinliklere yer verilerek gezi ve gözlemlerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak gezi ve gözlemlerin yapılabilmesi için gerekli desteğin yeterli olmamasından ve yasal izin işlemlerinin uzun olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Bu açılarından Demir ve Özden'in (2013) çalışması bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Programın uygulanması sırasında öğretmenlerin çoğu herhangi bir zorluk ya da problemle karşılaşmadıklarını, programın güzel bir program olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler soyut kavramlardan kaynaklı, ders kitaplarının yetersiz sayıda gelmesinden kaynaklı ve örneklerin yerel faktörler dikkate alınmadan hazırlanmasından kaynaklı zorluklar yaşadığını dile getirmişlerdir. Demir ve Özden'in (2013) çalışmasında

da öğretmenler hayat bilgisi ders kitaplarının bölgesel farklılıklara uygun hazırlanmadığını ve değişik bölge ya da çevrelerde uygulama sırasında zorluklarla karşılaşıldığını ifade etmişlerdir.

2018 HBDÖP’na ilişkin öğretmenler bazı öneriler belirtmişlerdir. Öğretmenler gezilerin planlanması, yaparak-yaşayarak öğretim etkinliklerinin arttırılması, ders kitabı konularındaki örneklerin arttırılması, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin görsellerinin arttırılması, internet alt yapısının sağlamlaştırılması, öğretmen kılavuz kitaplarının tekrar düzenlenmesinin faydalı olacağı, çocukların merak ettiği konulara biraz daha yer verilmesinin çocuklarda ilgi uyandıracağı, güncel ve doğa ile ilgili konulara daha fazla yer verilmesi, kazanımlarla ilgili daha fazla görsele yer verilmesi, okullarda uygulama sınıflarının bulunmasının çocuğa kazanımları uygulama olanağı vereceği, toplumun ortak değerlerine (vatan sevgisi, bayrak sevgisi, milli kahramanların tanıtımı ve idealize edilmesi) daha fazla zaman ayrılmasının gerektiği gibi öneriler sunmuşlardır. Sağlam, Babayiğit, Gökçe, Yılmaz’ın (2019) araştırmasında programa katkı sağlayacak öğretmen görüşleri incelendiğinde yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı ve günlük yaşamla ilişkilendirme sağlanmalı, değerlendirme çalışmaları arttırılmalı, çevre, öğrenci ve aile şartları dikkate alınmalı, hoşgörü, adalet ve adap konularına yer verilmeli, Atatürkçülük ve milli mücadele konularına daha çok yer verilmeli, gezi, gözlem ve örnek kişilerden daha çok yararlanılmalı, kazanımlar azaltılmalı ve süre uygunlaştırılmalı, program daha esnek olmalı ve tekrara düşmemeli, ders kitapları etkili olmalı ve materyaller çoğaltılmalı gibi düşünceler ifade etmişlerdir. Bu açılardan bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çakır’ın (2007) 1., 2. ve 3. sınıf 2004 Hayat Bilgisi Programında yer alan kazanımların önerilen etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin etkinlikler için ayrılan sürenin yeterliliği konusunda en yüksek ortalamalarının ‘Karasızım’ şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ise görüşmeye katılan öğretmenlerin birçoğu etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Programın etkinlikler boyutu süre açısından yapılan bu araştırma Çakır’ın araştırması ile paralellik göstermemektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının bazı değişkenler açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla Türkyılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler programın öğelerine yönelik olarak genellikle olumlu görüş belirtmişlerdir. En az olumlu görüş belirtilen program boyutunun ise ölçme

değerlendirme boyutuna ait ortalamaların olduğu saptanmıştır. Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin olarak çok az olumlu görüş ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bakımdan programın ölçme değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde Türkyılmaz'ın araştırmasının yapılan bu çalışmayı desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın nicel bulgularına yönelik olarak programın kazanım, içerik ve öğrenme öğretme süreci açısından öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında da öğretmenlerin çoğunluğu programın kazanım boyutuna yönelik olarak kazanımların açık, anlaşılır, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun ve günlük yaşamla ilişkili olma gibi olumlu görüşlerini ifade etmişlerdir. İçerik boyutuna yönelik öğretmenlerin çoğu içeriğin günlük yaşamla ilişkili ve günlük yaşamda kullanılabilme, öğrenci seviyesine ve kazanımlara uygun, açık, anlaşılır olma gibi olumlu özelliklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme öğretme sürecinde de öğretmenlerin birçoğu etkinlikler için ayrılan zamanın ve araç-gereçlerin yeterli olması gibi olumlu özellikler belirtmişlerdir. Programın kazanım, içerik ve öğrenme öğretme süreci boyutları açısından araştırmanın nicel ve nitel bulguları paralellik gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın ölçme değerlendirme boyutunun nicel bulgularının orta düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Programın ölçme değerlendirme boyutunun nitel bulgularında öğretmenler değerlendirmenin testlerle yapılıyor olmasını ve ünite sonlarındaki değerlendirme sorularının yetersizliği gibi özellikleri açılarından olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu açılardan programın ölçme değerlendirme boyutuna yönelik olarak araştırmanın nicel ve nitel bulgularının paralellik göstermediği söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerden EPDÖ ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerin programın hedef ögesine yönelik görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu, sınıf mevcutlarına ve görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Öğretmenlerin programın içerik ögesine yönelik görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu, sınıf mevcutlarına ve görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
3. Öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu, sınıf mevcutlarına ve görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
4. Öğretmenlerin programın değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu, sınıf mevcutlarına ve görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
5. Öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu, sınıf mevcutlarına ve görev yaptıkları okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.
6. Öğretmen görüşlerine göre kazanımlar çocukların gelişim düzeylerine uygun, günlük hayatla ilişkili ve gerçekleştirilebilir olma, açık, anlaşılır ve güncel bir program olma ve değişik yöntemlerle aktarılabilir olma gibi olumlu

özelliklerinin yanında kazanım süresinin fazla ve uygulamalı olmaması gibi olumsuz özellikler de belirttikleri ortaya çıkmıştır.

7. Öğretmenlerin içeriğin günlük yaşamla ilgili ve kullanılabilir olma, öğrenci seviyesine ve kazanımlara uygun, açık ve anlaşılır olma gibi olumlu görüşlerinin yanında kitapların içeriğinin eksik ve çok sade olması, görselliğinin az olması ve etkinliklerin yetersiz olması gibi olumsuz görüşlerinin de olduğu ortaya çıkmıştır.
8. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli (yaparak-yaşayarak, drama, tiyatro, gösterip yaptırma), sunum (akıllı tahta, internet, morpa, eba, okulistik), görsellerle (video, resim, slayt vb.), anlatım, soru-cevap ve hikâyeleştirme gibi yöntem, teknikleri ve öğretim materyallerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci hakkında zamanın ve araç-gereçlerin yeterli, ünite süre ayarlamasının iyi olduğunu ancak kaynak sıkıntısı yaşadıklarını, ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz ve fiziki donanımların eksik (etkinlik odalarının olması gerektiği) olduğunu belirttikleri saptanmıştır.
9. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme boyutunda soru-cevap, konu, ünite ve genel değerlendirme testleri, performansa dayalı (yaparak-yaşayarak), boşluk doldurma, akıllı tahta yolu ile (morpa, eba, okulistik) test, açık uçlu sorular, sözlü değerlendirmeler ve dikte çalışmaları gibi ölçme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme-değerlendirmenin kolay yapılabilir olması, öğrencilerin testler kullanılarak değerlendirilmesi, kitaplardaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin az olması ve süreç odaklı değerlendirmelerin yapılmadığını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin 1., 2. ve 3.sınıflarda gözleme dayalı değerlendirmenin olmasını, konuların sonlarına kazanım değerlendirme ölçeklerinin eklenmesi gerektiği, değerlendirme sorularının açık, anlaşılır ve net olması gerektiği gibi önerilerde bulundukları belirlenmiştir.
10. Programın uygulanması sırasında öğretmenlerin çoğu herhangi bir zorluk ya da problemle karşılaşmadıklarını, programın güzel bir program olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğretmenlerin soyut kavramlardan kaynaklı, ders kitaplarının yetersiz sayıda gelmesinden kaynaklı ve örneklerin her bölge

ve çevreye uygunluğu dikkate alınmadan hazırlanmasından kaynaklı zorluklar yaşadığını dile getirdikleri görülmüştür.

11. Öğretmenlerin HBDÖP'na ilişkin gezilerin planlanması, yaparak-yaşayarak öğretim etkinliklerinin ve ders kitabı konularındaki örneklerin arttırılması, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin görselleri arttırılmalı, akıllı tahta kullanımı ve eğitim sitelerinin takibi için internet alt yapısı sağlamlaştırılmalı, öğretmen kılavuz kitaplarının tekrar düzenlenmesinin faydalı olacağı, çocukların merak ettiği konulara biraz daha yer verilmesinin çocuklarda ilgi uyandıracığı, güncel ve doğa ile ilgili konulara daha fazla yer verilmesi, okullarda uygulama sınıflarının bulunmasının çocuğa kazanımları uygulama olanağı vereceği, toplumun ortak değerlerine (vatan sevgisi, bayrak sevgisi, milli kahramanların tanıtımı ve idealize edilmesi) daha fazla zaman ayrılması gibi öneriler sundukları ortaya çıkmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlara doğrultusunda uygulayıcılara, karar vericilere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara ve Karar Vericilere Öneriler

- 1- Araştırma sonucunda öğrencilerin ilk dönem okuma yazma bilmemesinin hayat bilgisi dersini işlemede güçlüklerle sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda ilk dönem hayat bilgisi dersinin daha çok öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri etkinlikler planlanarak işlenmesi programın hedeflerine ulaşması açısından faydalı olabilir.
- 2- Araştırma sonucunda sınıflarda hayat bilgisi dersi işlenmesinin zorlukları olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okullarda dersin uygulamalı yapılabilmesi için uygulama çalışmalarının yapılacağı sınıflar oluşturulabilir.
- 3- Hayat bilgisi dersinin okul dışı ortamlarda ve gerçek hayatta yapılması gerektiğinden, bu nedenle buna ilişkin prosedürlerin (izinler, çeşitli kurum ve kuruluşlarla protokoller gibi) kolaylaştırılması önerilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırmada sadece program paydaşlarından öğretmen görüşleri incelenmiştir. Ancak eğitimin önemli birer parçası olan yönetici, öğrenci ve aile gibi diğer paydaşların yer aldığı başka araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Bu araştırma hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Diğer derslere ait programların da farklı paydaşlar ve çalışma grubuyla değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
3. Yapılacak araştırmalarda karma araştırma yaklaşımının farklı desenleri kullanılabilir.
4. Sınıf içinde gözlem vb. yollarla yapılacak araştırmalarla program uygulamalarının nasıl gerçekleştiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Bu araştırmadan elde edilen çarpıcı sonuçlara yönelik derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktay, S. ve Çetin, H . (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 20, 577-600 . DOI: 10.17494/ogusbd.548537, Erişim Tarihi: 20 Mart 2020.
- Alak, G. (2011). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, M. (2007). “Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri”, Ocak,
https://www.researchgate.net/publication/284626676_Cumhuriyet_Dönemi_Ilköğreti_Programları_ve_Belli_Başlı_Özellikleri, Erişim Tarihi: 03 Ocak 2020.
- Atik, S., Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (4) , 708-722 . DOI: 10.24315/tred.520314, Erişim Tarihi:01 Ocak 2020.
- Aygören, F., Er O. K. (2018). Eğitimde program değerlendirme sınıflamalar-modeller, 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Baki, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (Lesson Study) çalışması. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Baş, G. (2016). Eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(1), 53-80, Ocak 2016,
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/402952>, Erişim Tarihi: 4 Nisan 2019.
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat bilgisi: toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (2-17). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), ss. 9-28, Retrieved from
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29187/312512>, Erişim Tarihi: 04 Ocak 2020.

- Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü., S. Öğülmüş (Editör). İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı (s.13-29), Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bıkmaz, F. (2013). 1924 İlk mekteplerin müfredat programı. F. D. Gözütok ve Bıkmaz (Ed.), Cumhuriyet'in İlânından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi Hayat bilgisi Örneği İçinde (s.33). Ankara: Yargı.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C., (2005). "Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programlarının Tarihsel Gelişimi" Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi Araştırmalar, Anı Yayıncılık, Ankara .
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 22. Baskı, Ankara: Pegem Akademi,
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bobbitt, J. F.(2017). *Eğitim programı*, (M. E. Rüzgar, Çev.), 1. Baskı, s.45, Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal kitap 1918 yılından yayımlanmıştır).
- Creswell ve Clark (20015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*, çev: Dede Y. Demir, S. B., İkinci Baskı, 76-79, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cronbach L. J. (1990) Essentials of psychological testing (5th ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Demir, S., Özden S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* S.14, 59-75. http://www.journalagent.com/pausbed/pdfs/PAUSBED_6_14_59_75.pdf. Erişim Tarihi: 12 Mayıs 2020.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*, 22. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., (2008). *Öğrenme sanatı*, 13. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*, 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*, 8.Baskı, Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, Bahar 2007, Sayı 51, 457-476.

- Gülener, S. (2010). Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Şanlıurfa ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Gümüş, M., Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (40), 59-68. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6154/82685>, Erişim Tarihi: 20 Mart 2020.
- Güven, S., Kılıç, Z. (2017). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 200-223. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/32959/335554>, 20 Mart 2020.
- Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A. G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi, *Elementary Education Online*, 14(3), 825-844, 2015. İlköğretim Online, 14(3), 825-844, 2015. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.45371>, ss. 825-844.
- Gülyüz, H. (2013). *Hayat bilgisi programları ve öğretimi*. Ankara: Tarcan Matbaacılık.
- Güneş, T., Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 169-180. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7805/102350>, Erişim Tarihi: 04 Ocak 2020.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2005). İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde görsel öğrenme stiline göre düzenlenen öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Kaf, Ö., Çakmak, N. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı ile ilgili yapılan araştırmaların çeşitli değişkenler açısından dağılımının incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaşî Üniversitesi, X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Nevşehir. Erişim Tarihi: 12 Haziran 2020.
- Kalafatçı, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ordu ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu,

- <http://earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/692>, Erişim Tarihi: 20 Mart 2020.
- Karabağ, G. S. (2009). “*Hayat bilgisi öğretim programına göre içerik*,” (Edit.: Selahaddin Öğülmüş) *İlköğretim Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*, İkinci Yazım, 31.Baskı, s.109. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasu Avcı, E. Ketenoğlu Kayabaşı, Z. (2018) Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16 (35), 27-56. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37646/448756>, Erişim Tarihi: 23 Aralık 2019.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esef/issue/28819/308332>, Erişim Tarihi: 26 Aralık 2019.
- Kayalar, D. (2007). İlköğretim hayat bilgisi ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kars Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Kars. Erişim Tarihi: 22 Şubat 2019.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 7(2), 693-706. Erişim Tarihi: http://turkishstudies.net/files/turkishstudies/418830893_45_kazuhilal-aslanserkan_693-706.pdf , 20 Mart 2020.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kuzey, M. (2017). Cumhuriyetin ilanından günümüze hayat bilgisi öğretim programlarında harita ve yön okuryazarlığı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 1-18. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/29687/307507>, Erişim Tarihi: 26 Aralık 2019.
- MEB (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu, Ankara.

- MEB (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve klavuzu, Ankara.
- MEB (2011). Hayat bilgisi dersi ile ilgili açıklamalar, https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/HayatBilgisiDersi.htm, Erişim Tarihi: 03/05/2020.
- MEB (2012). Milli Eğitim Bakanlığı 12 yıl zorunlu eğitim soru ve cevaplar. http://www.ogretmen.info/dosyalar-1/20120607_338861347.pdf Erişim Tarihi: 12 Mayıs 2020.
- MEB (2017). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokullar 1, 2 ve 3. Sınıflar), T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokullar 1, 2 ve 3. Sınıflar), T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ocak, G., ve Beydoğan, H. Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi dersi içerik standartlarının öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından yeterlilik düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 109-132.
- Oral, B., Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, 1.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Özgüç, C. (2019). İlkokul ikinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 3 Ocak 2020.
- Öztürk, T, Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 58-74. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ihead/issue/27732/292794>, Erişim Tarihi: 20 Mart 2020.
- Sağlam, M., Babayiğit, O., Gökçe, A., Yılmaz, Ö. (2019). 2017 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019 (12) , 38-52. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/44949/417214>. Erişim Tarihi: 25 Ocak 2020.
- Sönmez, V. (1997). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Sönmez, V. (1999). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu yeni programa göre düzenlenmiş ders planı örnekleri*, 6. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. Alacapınar F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*, 1.Baskı, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Journal of International Social Research*, 2(8), http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi8pdf/sahin_mustafa.pdf, Erişim Tarihi: 04 Ocak 2020.
- Şahin, M. (2017). Social studies curricula in Turkey historical evolution. *European Journal of Education Studies*. 3(2), ss.48-64, <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/449>, Erişim Tarihi: 03 Ocak 2020.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*, 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenay, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Bursa ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.). Boston: Pearson.
- Tay, B., Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159876>, Erişim Tarihi: 04 Ocak 2020.
- Tay, B., Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin hayat bilgisi öğretimi dersinde başarıya etkisi ve yöntemle ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 84-110. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21644/232677>, Erişim Tarihi:04 Ocak 2020.
- Tezcan, Ö., Baysal, Z., Nemli, B. (2017). Hayat bilgisi ders bütünlüğünün ve gerekliliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30) , 476-492 . DOI: 10.14582/DUZGEF.759, Erişim Tarihi: 02 Ocak 2020.

- Toğrulca, H. Ş. (2019). Cumhuriyetten günümüze hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları bakımından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Tuğluoğlu, F, Tunç, T. (2010). 1926 İlk mektep müfredatı ve Cumhuriyet Tuncay Tunç dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26 (76), 55-98. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aamd/issue/440>, Erişim Tarihi: 23 Aralık 2019.
- Türkyılmaz, A. (2011). İlköğretim hayat bilgisi dersi Öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Bursa İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 22 Şubat 2019.
- Uçan, A., (1989). “Çağdaş eğitimde program geliştirme sürecine genel bir bakış,” İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu bildiri Özetleri:15-17 Haziran 1989, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Uçuş Güldalı, Ş. (2017). 2009 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi* (TAY Journal), 1(1), 76-98. http://www.tayjournal.com/InstitutionArchiveFiles/5c424e41-deea-e711-80f7-005056b0673e/084a92c0-deea-e711-80f7-005056b0673e/Cilt1Sayi1/66c41f96-79d3-48f1-a072-d6c9de7fb2a0_20180106007.pdf, Erişim Tarihi: 20 Mart 2020.
- Ulubey, Ö., Aykaç, N. (2017). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005’e eğitim felsefelerinin ‘İlkokul programlarına yansması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1173-1202. DOI: 10.17860/mersinefd.335241, Erişim Tarihi: 23 Aralık 2019.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*, İkinci Baskı, 9-10, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünsal, H. (2018), Yeni hayat bilgisi dersi birinci sınıf öğretim programının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, Vol 4 / Issue 14 / pp:1082-1092, http://www.smartofjournal.com/Makaleler/1409001719_12.%20184.14_ID158.%20%c3%9cnsal%201082-1092.pdf, Erişim Tarihi: 20 Mart 2020.
- Varış, F.(1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*, 4.Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Yaşaroğlu, C . (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (5), 725-733. DOI: 10.18506/anemon.394551.
- Yüksel, İ. Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*, İkinci Baskı, 22, Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

Ek 1. EĞİTİM PROGRAMLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

“İlkokul 1. Sınıf Hayat bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezim kapsamında bir araştırma yapmaktayım. 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan, ilkokul **1. Sınıf Hayat bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi** amacıyla görüşlerinizi almak istiyorum. Bu kapsamda 2018 Yeni Hayat bilgisi Dersi Öğretim Programını değerlendirmek için “Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeği” kullanılacaktır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. 1. bölüm ilk sekiz sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümü, ikinci bölüm ise program etkinlikleri ile ilgili bölümdür. Ölçekteki soruları içtenlikle doldurmanız ve cevapsız soru bırakmamanız bizim için önemlidir. Birinci bölümde sizinle ilgili kutucuğa çarpı (X) işareti koyunuz. İkinci bölümde ise ilgili ifadenin karşısında yer alan **kesinlikle katılmıyorum-katılmıyorum-kararsızım-katılıyorum-kesinlikle katılıyorum** görüşlerinden yalnızca birini işaretlemeniz gerekmektedir. Vereceğiniz cevaplar ve isimleriniz gizli kalacak ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Tuba KARABÖRK

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1: Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyet:

() Kadın () Erkek

2.Mesleki kıdeminiz (yıl) :

() 1–5 () 6–10 () 11–15 () 16–20 () 21 ve üstü

3.En son mezun olduğunuz yüksek öğretim programı:

() Öğretmen Okulu () Eğitim Enstitüsü () Eğitim Yüksekokulu

() Eğitim Fakültesi () Fen-Edebiyat Fakültesi () Yüksek Lisans

() Diğer (Belirtiniz).....

4. Branşınız:

☐ Sınıf Öğretmenliği ☐ Diğer (Belirtiniz).....

5. Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi

☐ Alt ☐ Orta ☐ Üst

6. Yeni programla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

7. Hizmet içi eğitime katıldıysanız bu kursu verimli buldunuz mu?

☐ Evet. Çünkü;

☐ Hayır. Çünkü;

8. Birinci sınıfı kaçınıcı kez okutuyorsunuz?

9. Okuttuğunuz sınıfın mevcudu:

☐ 15-25

☐ 26-35

☐ 36-45

☐ 45 ve üzeri

Bölüm 2: Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği

o	MADDELER					
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Programda hedefler, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yol gösterici niteliktedir.					
2	Programda hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neleri yapması gerektiğini belirtmektedir.					
3	Programda hedefler, ülkenin başar eğitim felsefesi ve toplumsal yapısı ile uyumludur.					
4	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerinin belirlenmesine de yol göstermektedir.					
5	Programda hedefler, eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
6	Programda hedefler, açık ve net olarak ortaya konulmuştur.					
7	Programda hedefler, bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate almaktadır.					
8	Programın içerik boyutundaki bilgileri öğrenciler uygulayabilir ve kullanabilirler.					
9	Programda hedefler birbirinin önkoşulu ve birbirlerini tamamlayacak bir şekilde düzenlenmiştir.					
10	Programda hedefler yalnızca ürüne değil, aynı zamanda sürece de önem vermektedir.					
11	Programın içeriği, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.					
12	Programın içeriğindeki konular organize edilmiş bilgi anlamında anlamlıdır.					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
13	Programın içerik boyutundaki konular kullanışlılığa sahiptir.					
14	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaya hizmet etmektedir.					
15	Programın içerik boyutu, öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlamaktadır.					
16	Hedefler, programın içerik boyutu ile tutarlı ve kaynaşıktır.					
17	Programın içerik boyutunda sunulan bilgiler bilimsel açıdan doğrudur.					
18	Programın içeriği, sosyal gerçeklerle tutarlı ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaktadır.					
19	Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesinde ekonomiklik sağlamaktadır.					
20	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olmaktadır.					
21	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin düzeylerine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
22	Öğrenme-öğretme süreci, programın içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
23	Programın içerik boyutu iyi organize edilmiş sistematik bir yapı sunmaktadır.					
24	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, birden çok hedefi gerçekleştirebilir niteliğe sahiptir.					
25	Öğrenme-öğretme süreci, programın hedefleri ile tutarlıdır.					
26	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, kolay uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır.					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
27	Programda hedefler, öğrencilerin genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygundur.					
28	Programın içeriği, hedef boyutuyla tutarlı ve kaynaşıktır.					
29	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları sunmaktadır.					
30	Programın içerik boyutundaki konular günlük yaşamla ilgilidir.					
31	Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönüktür.					
32	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, farklı öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, vb.) değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.					
33	Programın öğrenme-öğretme süreci, farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrencileri gözetir niteliktedir.					
34	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
35	Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.					

Ek 2. GÖRÜŞMEFORMU

Açıklama

Bu araştırma ilkökul birinci sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla yürütölmektedir. Dolayısıyla görüşmenin amacı; görüşme yapılan öğretmenin bilgisini sınamak değil, 2018 yılı itibari ile birinci sınıflarda uygulanan hayat bilgisi programı ile ilgili öğretmen görüşlerini, uygulama sırasında karşılaşılan sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri tespit etmektir. Görüşme süresince söyledikleriniz gizli kalacak ve araştırma dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Vereceğiniz içten yanıtlar için teşekkür edip izniniz olursa görüşmelerimizi kaydetmek istiyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

Tuba KARABÖRK

GÖRÜŞME SORULARI

1. Cinsiyet: () Kadın: () Erkek:
2. Meslekteki kıdeminiz:
3. Mezun olduğunuz fakölte/bölüm:
4. Toplam öğrenci sayınız : Kız:..... Erkek:.....Toplam:.....
5. Görev yaptığınız okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi sizce nedir?
6. Birinci sınıfı kaçınıcı kez okutuyorsunuz?
7. 2018 de uygulamaya başlanan ilkökul hayat bilgisi programıyla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?
 - Evet ise;
 - i. Almış olduğunuz bu bilgilendirmeyi kim/kimler yaptı?
 - ii. Almış olduğunuz bu bilgilendirmenin eğitim programını tanıma/anlama açısından size sağladığı faydalar hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Hayır ise;
 - i. Programla ilgili ne şekilde bilgi sahibi oldunuz?
8. Eğitim öğretim yılı başlamadan önce ilk defa uygulanacak bu programla ilgili hazırlık yaptınız mı? Evet ise ne tür hazırlıklar yaptınız?
9. 2018 yılında yenilenen 1. Sınıf Hayat bilgisi dersi öğretim programının kazanımları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? (Öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluk, açık ve anlaşılır olması, günlük yaşamda gerçekleştirilebilir olması)

10. 1. Sınıf Hayat bilgisi dersi öğretim programının konular/üniteler hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygunluğu, günlük yaşamla ilişkisi bakımından)
11. 1. Sınıf Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Araç-gereç, zaman, etkinlikler ve yöntem teknik açısından)
12. 1. Sınıf Hayat bilgisi dersi öğretim programının ölçme değerlendirme süreci hakkında ne düşünüyorsunuz? (Ölçme-değerlendirme araçları ve bu araçların kullanışlılığı, ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiğiyle ilgili öneri ve eleştiriler bakımından)
13. 1. Sınıf Hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik katkı sağlayacağını düşündüğünüz farklı önerileriniz var mı? Varsa ne gibi öneriler olduğunu paylaşabilir misiniz?
14. 1.sınıf Hayat bilgisi Dersi Öğretim programını bir önceki programla karşılaştırdığınızda bu programla ve önceki programla ilgili değerlendirmeleriniz nelerdir? Size göre bu programlar arasındaki benzerlik veya farklılıkların neler olduğunu paylaşabilir misiniz?
15. 1. Sınıf Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin eleştirileriniz var mı? Varsa ne gibi eleştiriler olduğunu paylaşabilir misiniz?
16. 1.sınıf Hayat bilgisi Dersi Öğretim programının uygulanmasında size göre karşılaşılan sorun var mı? Varsa ne gibi sorunlar olduğunu paylaşabilir misiniz?
17. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Zaman ayırıp çalışmama yaptığınız değerli katkılar dolayı çok teşekkür ederim.

Ek 3. İzin Belgesi



T.C.
OSMANİYE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 33217192-605.01-E.9969954
Konu : Araştırma İzni

21/05/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Tuba KARABÖRK'ün 26.04.2019 tarihli dilekçesi

İlgi dilekçe İlimiz Eğitimi Araştırma ve Değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuba KARABÖRK'ün İlimiz merkez ve ilçelerde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak "**İlkokul 1.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışmasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Aydın ALBAK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/05/2019

Adem YILMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İsa Aydın
21.05.2019

Adres: ADNAN MENDERES MAH. YENİ VİLAYET KON.L-M
BLOK 80010 OSMANİYE
Elektronik Ağı: www.osmaniymeb.gov.tr
e-posta: temilegitim80@meh.gov.tr

Bilgi için: ENES DEMİRCİ

Tel: 0 (328) 826 17 83
Faks: 0 (328) 825 03 30

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 46b2-04df-3e3d-86d0-4a99 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Tuba KARABÖRK

Doğum Yeri / Tarihi: Kadirli / 02.01.1989

E-posta: tubakbk87@gmail.com

Eğitim Durumu :

Lise: 2003-2006: Kadirli Lisesi (Osmaniye)

Lisans: 2007-2011: Kafkas Üniversitesi (Kars) / Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: 2017-2020: Çukurova Üniversitesi (Adana) / Sınıf Öğretmenliği

İş Tecrübeleri:

Nisan 2012- Aralık 2012 : Kadirli Özel Yeşereneller Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Kadirli/Osmaniye) / Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni

Şubat 2013- 2015 : Andırın Özel Hüseyin Ahmet Kardelen Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Andırın/Kahramanmaraş)/Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni

Şubat 2015- Eylül 2016: Vali Kamil Acun İlkokulu /Cizre/Şırnak/Sınıf Öğretmeni

Eylül 2016- Devam: Rasim Ünal İlkokulu/Kadirli/Osmaniye/Sınıf Öğretmeni