T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2024 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

SELEN ORAL

Danışman : Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Kadir KARATEKİN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Tarık BAŞAR

KASTAMONU-2026

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Selen ORAL

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2024 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

SELEN ORAL

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
DANIŞMAN: DOÇ. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL

Eğitim programları, birey ve toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda sürekli bir gelişim döngüsü içerisindedir. Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının etkililiğini, uygulayıcı konumundaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilindeki sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel olarak alt, orta ve üst düzeyde olan devlet okulları, merkeze bağlı köy okulları ve özel ilkokullarda görev yapan 2024-2025 Hayat Bilgisi Öğretim Programını ilk defa uygulayan 76 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi" ve "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; nicel verilerde yüksek çıkan memnuniyet oranlarının, nitel görüşmelerde farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonucunda 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Türk Millî Eğitim Sisteminin genel amaçlarıyla uyumlu olduğu belirtilmiştir. Hizmet içi eğitimlerin anlatma yöntemiyle sınırlı kaldığı, uygulama örneklerinin yetersizliği ve eğitici uzmanlığı eksikliği nedeniyle beklentileri karşılamadığı belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarının öğrenme alanları ile uyumlu, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı ilerlediği, öğrencinin bütüncül gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Fakat üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında program genel anlamda yetersiz bulunmuştur. İçerik çerçevesinin öğrenme çıktıları ile birbirini destekler nitelikte ve içerikte yer alan bilgilerin günlük hayatla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında içerikte verilen konuların ağırlığının eşit olmadığı ifade edilmiştir. İçerik çerçevesine ek olarak yeni eklenen "bilim, teknoloji ve sanat" alanındaki STEAM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) etkinliklerinin ise psikomotor beceriye yöneldiği için birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyi ile uyumlu olmadığı ifade edilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde programın öğrenci merkezli yapısına rağmen kalabalık sınıf mevcutları, materyal eksikliği ve dijital içeriklerin pedagojik yetersizliği nedeniyle derslerin tekdüzeleştiği belirtilmiştir. Bunun yanında birinci sınıflarda okuma-yazma yoğunluğu sebebiyle ders saatinin yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutu incelendiğinde öğrenme kanıtlarının somut, gözlemlenebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen görüşlerine göre öğrenme çıktılarının nasıl değerlendirileceğinin belirtildiği ifade edilse de ölçme değerlendirme de benimsenen süreç odaklı yaklaşımın yoğun iş yükü ve kâğıt israfına yol açtığı saptanmıştır. Erdem-değer-eylem çerçevesine ulaşmada, toplum bilincine sahip bireyler yetiştirmede ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasında program faydalı görülse de tek başına yeterli

olmayacağı aile desteğinin çok önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin programın sunduğu "farklılaştırma" stratejisini teoride güçlü bulmalarına rağmen akran zorbalığı endişesi ve fiziksel yetersizlikler nedeniyle uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Okuryazarlık becerilerinin içerik, etkinlik ve materyal yetersizliğinden dolayı yeterince kazandırılmadığını düşündükleri ifade edilmiştir. Programın kılavuzluk sağlaması konusunda ise öğretmenler öğretim programının yoğun olmasından dolayı asıl kılavuzun sade ve anlaşılır yapısı ile ders kitabı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında, 2024 Hayat Bilgisi Programı'nın güçlü bir felsefeye sahip olduğu ancak fiziksel, teknik ve aile ile iş birliğinin sınırlı olması nedeniyle uygulama aksaklıkları yaşandığı saptanmıştır. Bu doğrultuda; hizmet içi eğitimlerin atölye temelli yapılandırılması, ders kitaplarının somutlaştırılması, EBA entegreli dijital değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin artırılması önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Sınıf Öğretmeni, Program Değerlendirme

Mart 2026, 124 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

EVALUATION OF THE 2024 LIFE SCIENCES COURSE CURRICULUM ACCORDING TO THE OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

SELEN ORAL

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
CURRICULUM AND INSTRUCTION
SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. İLKAY AŞKIN TEKKOL

Curricula are in a continuous cycle of development in line with the changing needs of individuals and society. This research aims to evaluate the effectiveness of the Life Science Course Curriculum, which began implementation as of the 2024-2025 academic year, based on the opinions of primary school teachers who are the practitioners. A mixed-method approach was employed in the study. The study group consisted of 76 first-grade teachers working in state schools (across lower, middle, and upper socio-economic and socio-cultural levels), village schools affiliated with the center, and private primary schools in the province of Kastamonu, who were implementing the 2024-2025 Life Science Course Curriculum for the first time. Data collection tools included the "2024 Life Science Course Curriculum Evaluation Survey" and an "Interview Form" both developed by the researcher. When the research findings were examined, it was observed that the high satisfaction rates in the quantitative data differed in the qualitative interviews. The results indicated that the 2024 Life Science Course Curriculum is compatible with the general objectives of the Turkish National Education System. It was determined that in-service training remained limited to the lecture method and failed to meet expectations due to insufficient application examples and a lack of instructor expertise. The learning outcomes were found to be compatible with the learning areas, progressing gradually as prerequisites for one another, and contributing to the holistic development of the student. However, the curriculum was found to be generally insufficient in fostering higher-order thinking skills. The content framework was stated to support the learning outcomes, and the information included was found to be relevant to daily life. However, it was expressed that the weight of the subjects provided in the content was not equal. In addition to the content framework, it was stated that the newly added STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics) activities in the field of "science, technology, and art" were not compatible with the readiness levels of first-grade students as they were oriented toward psychomotor skills. Despite the student-centered nature of the curriculum in the teaching-learning process, it was noted that courses became monotonous due to crowded classrooms, lack of materials, and the pedagogical inadequacy of digital content. Furthermore, it was stated that the course hours were insufficient due to the intensity of literacy instruction in the first grade. When examined from the perspective of measurement and evaluation, it was concluded that the learning evidence was concrete and observable. At the same time, teachers expressed that while it was specified how learning outcomes would be evaluated, the process-oriented approach adopted in assessment led to a heavy workload and

paper waste. Although the program was seen as beneficial in achieving the virtue-value-action framework, raising individuals with social consciousness, and gaining social-emotional learning skills, it was stated that it would not be sufficient on its own and that family support is crucial. Additionally, teachers noted that while they found the “differentiation” strategy offered by the program to be strong in theory, they could not implement it due to concerns about peer bullying and physical inadequacies. It was expressed that they believed literacy skills were not sufficiently acquired due to inadequacies in content, activities, and materials. Regarding the program's guidance, teachers stated that due to the density of the curriculum, the actual guide was the textbook with its simple and understandable structure. In light of these findings, it was determined that the 2024 Life Science Course Curriculum has a strong philosophy, but implementation setbacks occur due to physical and technical limitations as well as limited cooperation with families. Accordingly, it is recommended that in-service training be structured on a workshop basis, textbooks be made more concrete, EBA-integrated digital evaluation tools be developed, and teachers’ curriculum literacy levels be increased.

KEYWORDS: Life Science Course Curriculum, Primary School Teacher, Curriculum Evaluation

March 2026, 124 Page

TEŞEKKÜR

Hem lisans hem de yüksek lisans dönemimde bilgisiyle bana her daim yol gösteren, bunaldığım her an beni rahatlatan, motive eden, ilgiyle ve sabırla dinleyen değerli danışmanım Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL'a,

Tez savunma jürimde yer alan ve değerleri görüşleri ile tezime katkı sağlayan Prof. Dr. Kadir KARATEKİN ve Doç. Dr. Tarık BAŞAR hocalarıma,

Çalışmama katılmayı kabul eden ve desteklerini esirgemeyen saygı değer sınıf öğretmenlerine,

Eğitim ve öğretim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, tez sürecimi rahat tamamlayabilmem adına her an yanımda olan canım babam Niyazi Oral'a, varlığıyla bana güç veren canım annem Nesime ORAL'a, üzüldüğüm her an beni güldüren uzakta bile olsa desteklerini benden esirgemeyen canım abim Özgür Şahin ORAL ve sevgili eşi Tuğçe Büşra Alarçin ORAL'a, her zaman yanımda olan kıymetli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak; bizlere sadece bir vatan değil, Türk kadını olarak özgürce bilim üretme imkânı ve kimliğini kazandıran, ilke ve inkılaplarıyla bize yol gösteren Cumhuriyetimizin kurucusu, Başöğretmenimiz Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e sonsuz minnet, saygı ve şükranlarımı sunarım.

Selen ORAL

Kastamonu, 2026

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ... **ii**
TAAHHÜTNAME ... **iii**
ÖZET ... **iv**
ABSTRACT ... **vi**
TEŞEKKÜR ... **viii**
İÇİNDEKİLER ... **ix**
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ ... **xi**
TABLOLAR DİZİNİ ... **xii**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ... **xiv**
1. GİRİŞ ... **1**
1.1 Problem Durumu ... 1
1.2 Problem Cümlesi ... 3
1.3 Alt Problemler ... 3
1.4 Araştırmanın Amacı ... 3
1.5 Araştırmanın Önemi ... 3
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları ... 4
1.7 Araştırmanın Sayıltıları ... 4
1.8 Tanımlar ... 4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ... **6**
2.1 Eğitim ... 6
2.2 Eğitim ve Öğretim ... 8
2.3 Öğretim ... 9
2.4 Eğitim Programı ... 10
2.5 Öğretim Programı ... 11
2.6 Program Geliştirme ... 12
2.7 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 14
2.8 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi ... 18
2.8.1 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 18
2.8.2 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 19
2.8.3 1939 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 20
2.8.4 1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 20
2.8.5 1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 22
2.8.6 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 23
2.8.7 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 23
2.8.8 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 24
2.8.9 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ... 25
2.9 Program Değerlendirme ... 37
2.10 İlgili Araştırmalar ... 39
2.10.1 Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar ... 39
2.10.2 Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar ... 45
3. YÖNTEM ... **47**
3.1 Araştırmanın Modeli ... 47
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu ... 48

3.3 Veri Toplama Araçları ... 49
3.3.1 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi ... 49
3.3.2 Görüşme Formu ... 50
3.4 Veri Toplama Süreci ... 51
3.5 Veri Analizi ... 51
4. BULGULAR ... 53
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ... 53
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ... 57
4.2.1 Birinci Tema: Programa Hazırlık ve Bilgilendirme Sürecine İlişkin Görüşler ... 58
4.2.2 İkinci Tema: Öğrenme Çıktısı Çerçevesine İlişkin Görüşler ... 61
4.2.3 Üçüncü Tema: Programlar Arası Bileşenlere İlişkin Görüşler ... 66
4.2.4 Dördüncü Tema: Öğrenme Öğretme Yaşantılarına İlişkin Görüşleri ... 70
4.2.5 Beşinci Tema: Değerlendirmeye Sürecine İlişkin Görüşler ... 74
4.2.6 Altıncı Tema: Programa İlişkin Genel Görüşler ... 76
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER ... 87
5.1 Sonuç ve Tartışma ... 87
5.2 Öneriler ... 99
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler ... 99
5.2.2 Araştırmacılara ve Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler ... 101
KAYNAKLAR ... 102
EKLER ... 115
EK A 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi ... 116
EK B Görüşme Formu ... 120
EK C Etik Kurul İzni ... 123
EK D Milli Eğitim İzni ... 124

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Eğitim'in alt dalları 7
Şekil 2.2 Hayat bilgisi dersinin kapsamı 17
Şekil 2.3 Hayat bilgisi dersi öğretim programı'nın organizasyon yapısı 24
Şekil 2.4 Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı maarif modeli genel yapısı 26
Şekil 2.5 Türkiye Yüzyılı maarif modeli öğrenci profili 27
Şekil 2.6 Erdem-değer-eylem çerçevesi 28
Şekil 2.7 Türkiye Yüzyılı maarif modeli bütüncül eğitim yaklaşımı 29
Şekil 2.8 Öğretim programının yapısı 30
Şekil 2.9 Öğretim programı yapısı 31
Şekil 2.10 Öğretim programı yapısı 31
Şekil 2.11 Öğretim programı yapısı 32
Şekil 4.1 Sınıf öğretmenlerinin görüşme formuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar 57
Şekil 4.2 Sınıf öğretmenlerinin görüşme formuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve alt temalar 58
Şekil 4.3 Bulguların bütüncül hali 86

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Eğitim ve öğretim farkları 8
Tablo 2.2 Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının yıllar içerisindeki değişimi 34
Tablo 3.1 Katılımcılara dair özellikler 48
Tablo 3.2 Görüşme formundan elde edilen verilerin analiz çalışması 52
Tablo 4.1 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı değerlendirme anketi sonuçları 53
Tablo 4.2 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin bilgi edinme yollarına dair görüşleri 58
Tablo 4.3 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programını uygulamak üzere verilen hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri 60
Tablo 4.4 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrenme çıktılarına ilişkin görüşleri 61
Tablo 4.5 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerik çerçevesine ilişkin görüşleri 62
Tablo 4.6 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanına ilişkin görüşleri 63
Tablo 4.7 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan eğilimlere ilişkin görüşleri 65
Tablo 4.8 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan değerlere ilişkin görüşleri 66
Tablo 4.9 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin görüşleri 68
Tablo 4.10 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri 69
Tablo 4.11 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan ders süresine ilişkin görüşleri 70
Tablo 4.12 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan öğretme öğrenme sürecine ilişkin görüşleri 71
Tablo 4.13 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan farklılaştırma başlığına ilişkin görüşleri 72
Tablo 4.14 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan etkinliklere ilişkin görüşleri 73
Tablo 4.15 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan öğrenme kanıtlarına ilişkin görüşleri 75
Tablo 4.16 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri 76
Tablo 4.17 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programının geliştirmeye açık ilişkin görüşleri 77
Tablo 4.18 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklere dair görüşleri 79
Tablo 4.19 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim Programının kılavuzluk sağlamasına ilişkin görüşleri 80

Tablo 4.20 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin önerileri 81

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

%	**:** Yüzde
f	**:** Frekans
$\bar{x}$	**:** Aritmetik ortalama

Kısaltmalar

EBA	**:** Eğitim Bilişim Ağı
MEB	**:** Millî Eğitim Bakanlığı
STEAM	**:** Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Sanat (Art) ve Matematik (Mathematics)
TYMM	**:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara ait bilgiler yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Toplumlar bulundukları döneme bağlı olarak siyasal, sosyal, ekonomik vb. alanlarda sürekli olarak kendini geliştirmek ve yenilemek durumundadır. Hiç şüphesiz ki bu değişimden en çok etkilenen ve değişimi en çok etkileyen kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir (Berkant, 2020). Eğitim, kasıtlı kültürleme yolu olarak görüldüğünden verilen eğitimin bir program çerçevesinde uygulanması bu durumun bir gereğidir (Demirel, 2017). Planlı, hazırlanmış ve beklenen sonuçlara göre öğretimin düzenlenip uygulanmasında yol gösterici olan eğitsel yönergeler eğitim programı adını almaktadır (Demeuse ve Strauven, 2016). Program geliştirme ise hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasında dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2017).

Programlar dinamik yapısı gereği bilim, teknoloji, birey ve toplum yapısının sürekli olarak değişme gösterdiği süreçte yıllarca değişmeden sabit kalması açık sistem olarak düşünülen eğitim ve program tasarısına ters düşmektedir. Yıllarca aynı programın kullanılması değişime kapalı, sistemli ve standart bir eğitim anlayışının oluşmasına neden olmaktadır. Bu sebeple hazırlanacak olan programlar sürekli olarak değişme ve gelişme göstermek zorundadır (Varış, 1978b).

Program geliştirme bir süreç olarak düşünüldüğünde bu süreç içerisinde programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve uygulama esnasında karşılaşılan eksiklerin giderilmesi yer almaktadır (Fer, 2022). Program geliştirme sürecindeki en önemli görevi hiç şüphesiz programın uygulayıcısı olan öğretmenler üstlenmektedir (Saylan, 2001). Kâğıt üzerinde geliştirilen programın etkili olabilmesi programda belirtilen hedeflere ulaşılma düzeyi ile doğru orantılıdır. Bu sebeple bireyleri programda belirtilen hedeflere ulaştıracak olan da programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Öğretmenler, hazırlanan program hakkında ortaya çıkan sorunların

neler olduğunu, programın uygulanabilirlik durumunu, kuramsal olarak geliştirilen ya da iyileştirilen programın eksik ya da yanlış işleyen unsurlarını gördükleri için hazırlanan programın öğretmenlerin gözünden değerlendirilmesi geliştirilen programın etkililiği açısından oldukça önemlidir (Karacaoğlu ve Acar, 2010).

2024 yılında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde neredeyse tüm dersler kapsamında yeni programlar geliştirilmiş ve yayınlanmıştır. Geliştirilen programların 1., 5. ve 9. sınıf 2024-2025 yılı itibariyle uygulanmaya başlanacağı MEB tarafından açıklanmış ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin bu kapsamda düzenleneceği belirtilmiştir (MEB, 2024b). Bu kapsamda bu programların değerlendirilmesi değerli görülmektedir. Çünkü program geliştirmenin en son ve en önemli adımı program değerlendirmedir (Erden, 1998). Programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2017).

Bu çalışmada bu kapsamda, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri alınarak programın değerlendirilmesinin sağlanacağı aynı zamanda ilkokul birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını uygulamış olan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak programın uygulama sürecine ilişkin detaylı bilgilerin alınabileceği ve programın etkililiğine ilişkin ipuçları elde edileceği düşünülmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yeni geliştirilmiş ve uygulanacak olması, araştırmayı alan yazındaki diğer çalışmalardan ayırt etmektedir. Programın ilk uygulanacağı yılda değerlendirilmesi ile programla ilgili alınacak erken kararlara önemli katkılar sağlanacağı, programın uygulanması ve güncellenmesi aşamasında da öğretmen görüşleri bağlamında önemli ipuçları sunulabileceği düşünülmektedir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin alınması ile resmi programın dışında uygulanan, örtük, ihmal edilen ve ekstra program boyutlarına da yani programın bütün boyutlarına ilişkin bir bakış açısı kazandırılmasına da katkı sağlanabilecektir.

1.2 Problem Cümlesi

Birinci sınıf öğretmenlerinin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3 Alt Problemler

1. Birinci sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Birinci sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2024 yılında geliştirilen birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

1.5 Araştırmanın Önemi

Hayat bilgisi dersi matematik, Türkçe ve fen bilimleri gibi pek çok disiplini içerisinde barındıran mihver ve hayatla iç içe olan bir ders olması bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yeni geliştirilmiş ve uygulanacak olması araştırmayı literatürdeki diğer çalışmalardan ayırt etmektedir. Alanyazın incelendiğinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirildiği (Korkmaz, 2006; Uğur, 2006; Tuncer, 2009; Alak ve Nalçacı, 2012; Gümüş ve Aykaç, 2012; Öztürk ve Kalafatçı, 2017; Arslan, 2025) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının önceki programlarla karşılaştırıldığı (Atik ve Aykaç, 2019; Üredi, 2024; Sevinç, 2025), Hayat Bilgisi Dersi ders kitabının program ile uyumunun incelendiği (Kalender ve Baysal, 2021; Kalender, 2025), 2024 Hayat Bilgisi Dersi temel yaşam becerileri (Uçan, 2025) ve öz düzenleme kapasitesi (Sıcak ve Eker, 2016) bağlamında ve 2018 programlarının ögeleri açısından değerlendirildiği (Kocabaş ve Berk, 2022), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin genel yapısının öğretmen görüşlerine göre incelendiği (Baz, 2024; Behriz,

2025; Duyul vd., 2025; Seyyar ve Aydın, 2025; Uludağ ve Uluçınar, 2025) çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Ancak 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının sınıf öğretmenlerinin görüşüne göre incelendiği çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşülmektedir. Bunun yanında yapılan bu çalışmanın araştırmacılar kadar eğitimciler ve program geliştirme uzmanlarına da referans olabileceği düşünülmektedir. Çünkü hazırlanan 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programının kâğıt üzerinde hazırlanması kadar hazırlanan programın öğretmenlerce uygulamaya konması da önemlidir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin alınması ile resmi programın dışında uygulanan, örtük, ihmal edilen ve ekstra program boyutlarına da başka bir ifadeyle programın bütün boyutlarına ilişkin bir bakış açısı kazandırılmasına da katkı sağlanabilecektir. Bu sebeple programın ilk uygulanacağı yılda değerlendirilmesi ile programla ilgili alınacak erken kararlara önemli katkılar sağlanacağı, programın uygulanması ve güncellenmesi aşamasında da öğretmen görüşleri bağlamında önemli ipuçları sağlanabileceği düşünülmektedir.

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin geliştirilen anket ve öğretmen görüşme formu ile ve

2) Kastamonu ilinde görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.7 Araştırmanın Sayıltıları

Sınıf öğretmenlerinin anket ve görüşme formuna içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.8 Tanımlar

Program Değerlendirme: Çeşitli değişkenlere göre hazırlanan programların işlevselliğini ve uygunluğunu ortaya koymak için yapılan çalışmalardır.

Hayat Bilgisi Dersi: Hayatın içerisinde var olan birçok değişkene karşı öğrenciyi hazırlayan, bilgilendiren bir derstir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı: Hayat Bilgisi dersinin hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarını içeren sistemli ve planlı yapıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim, eğitim ve öğretim, öğretim, eğitim programı, öğretim programı, program geliştirme ve değerlendirme, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının tarihsel gelişimi ve ilgili araştırmalar başlıkları yer almaktadır.

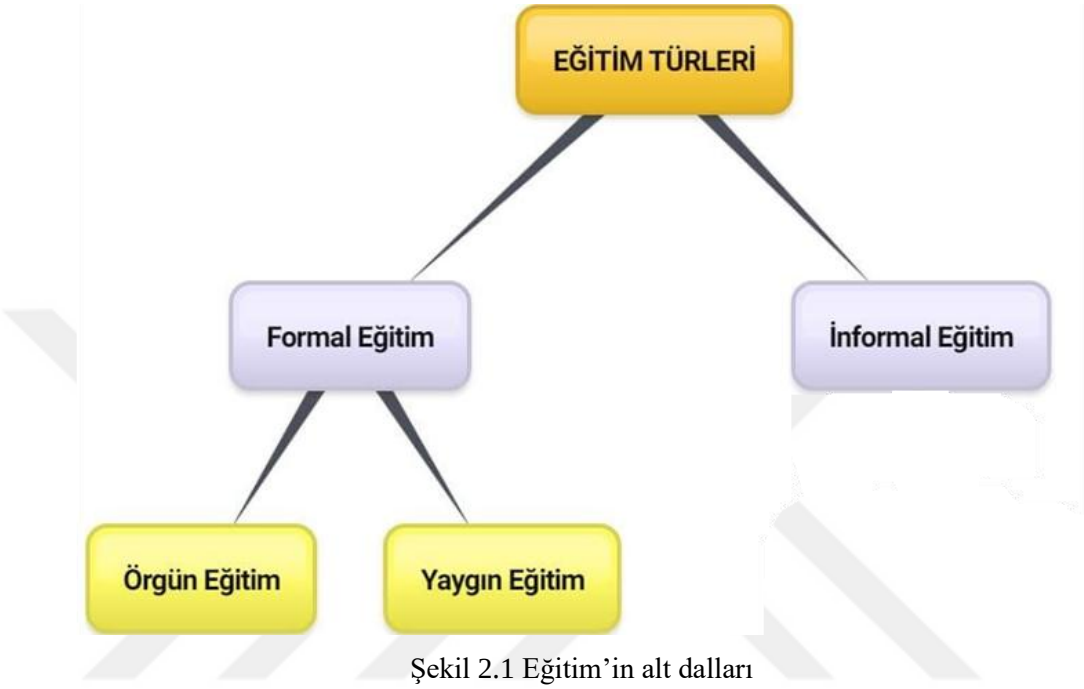
2.1 Eğitim

Eğitim, bireylerin toplumsal yaşama katılımını sağlayan, 21. yüzyılda yaşanan sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişim ve gelişimlere uyum sağlamasını kolaylaştıran bir sistemdir (Voogt ve Roblin, 2012). Bireylerin ve toplumların en temel ihtiyaçlarından biri değişen ve gelişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilen, nitelikli insan yetiştirmektir. İstenen niteliklerde insan yetiştirmek de eğitim ile sağlanmaktadır (Ocak ve Gündüz, 2006a). Eğitim batı dillerinde Latince kökenli olan "education" kavramından gelmektedir (Varış, 1978a). Eğitimin tanımı yapılırken genellikle eğitim süreçleri baz alınarak tanım yapılmaktadır. Bu yüzden eğitim kavramının tek bir tanımı yoktur (Varış, 1978a). Geçmişten günümüze eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır (Kağan ve Yalçın, 2019). Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Eğitim, bireylerin toplumda yer edinebilmeleri için gerekli olan beceri, bilgi ve kişilik gelişimlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak okul içinde veya dışında bireye kazandırılmasıdır (TDK, 2024). Ertürk (1979) eğitimi bireyin davranışlarında istendik olarak değişim meydana getirme süreci olarak tanımlarken Varış (1978a) eğitim kavramını bireyde bulunan ilgi, istek, kişilik, zekâ ve yaşantı gibi değişkenlerin birbiriyle olan etkileşimi şeklinde tanımlamaktadır. Herbart'a (1901) göre eğitimin amaçlarından birisi kişilik gelişiminin yanı sıra ahlaki gelişimin de desteklenmesidir. Çelikkaya (1991) eğitimin net bir tanımının olmadığını öğrenme öğretme sürecine bağlı olduğu için eğitimciler kadar eğitimin tanımının olduğunu belirtmiştir.

Bireyler hayat boyu devam edecek olan eğitim sürecinin içine doğarlar (Bobbitt, 2017). Eğitim sadece dört duvarla sınırlı kalmamaktadır. İş yerinde, ailede, parkta, asker ocağında, camide insanın olduğu her yerde eğitimin gerçekleşmesi mümkündür.

Birey de istendik davranış meydana getirmek için kasıtlı olarak yapılan eğitimin yanında bireyin farkında olmadan çevresinden yeni şeyler öğrenmesi de mümkündür. Özmen ve Ekiz' in (2020) Şekil 2.1'de belirttiği gibi eğitim, formal ve informal olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır.



Şekil 2.1 Eğitim'in alt dalları

Şekil 2.1'de görüldüğü üzere plan ve program dahilinde belirli bir zamanda okul ya da farklı eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitime "Formal Eğitim" denmektedir (Kıroğlu ve Elma, 2020). Formal eğitim, uzman kişiler tarafından ve kasıtlı olarak istendik davranışları oluşturma sürecidir (Oktay, 2020). Formal eğitim de kendi içinde örgün ve yaygın eğitim olmak üzere 2'ye ayrılır. Örgün eğitim, devletin belirlediği palan çerçevesinde okul adı verilen eğitim kurumlarında okul öncesinden üniversiteye kadar planlanmış okul adı verilen eğitim kurumlarında gerçekleştirilmek üzere planlanmış eğitimdir. Yaygın eğitim ise kendi yaş grubunda alması gereken eğitimi alamayan, kendini geliştirmek isteyen ya da eğitimini yarıda bırakmak zorunda olan insanların yaş ayrımı gözetmeksizin resmî kurumlarca (halk eğitim, gençlik merkezleri, vb.) verilen planlı eğitimdir (Özmen ve Ekiz, 2020).

Bir plan ve program dahilinde olmayan ve insanların günlük yaşamlarında aile, arkadaş, gazete kitle iletişim araçlarının olduğu her yerde doğaçlama oluşan eğitim "İnformal Eğitim" adını almaktadır. Bu sürecin en önemli bileşenleri gözlem ve taklit

yeteneğidir (Onur ve Şanal, 2021). Toplumlar geliştikçe değiştikçe eğitime olan ihtiyacın artmasıyla beraber informal eğitimler insanların yetişmesinde ve gelişmesinde yeterli olmamış ve toplumun bütününe hitap edebilecek plan ve program dahilinde eğitim veren "okullar" kurulmuştur (Fidan, 2012). Bireye verilen eğitimin okulda bir plan ve program dahilinde gerçekleşmesine "öğretim" adını almaktadır (Varış, 1978a).

2.2 Eğitim ve Öğretim

Eğitim ve öğretim birbirine çok karıştırılan iki farklı kavramdır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2023). Eğitim ve öğretim faaliyetleri arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Eğitimin amaçları öğretime göre soyut ve geneldir. Öğretimin amaçları ise eğitime göre daha somuttur. Eğitim bireyleri zihinsel, duyuşsal vb. her yönden geliştirmeyi amaçlar. Öğretim ise bireyleri amaca yönelik olarak geliştirmeyi amaçlar. Eğitimin kesin bir başlangıç ve bitiş zamanı yoktur. Doğumdan ölüme kadar devam edebilir. Öğretim ise hazırlanan plan dahilinde başlangıcı ve bitişi belli zamanlar içerisinde gerçekleşmektedir (Keskinkılıç, 2019). Eğitim, öğretimi kapsamaktadır. Eğitim tesadüfi ve plansız olabilirken öğretim planlıdır (Varış, 1978a). Tablo 2.1'de Çalık ve Arslan (2019) tarafından hazırlanan eğitim ve öğretimin farkları yer almaktadır.

Tablo 2.1 Eğitim ve öğretim farkları

Eğitim	**Öğretim**
Her zaman ve her yerde yapılabilir.	Zaman yönünden sınırlıdır ve özel bir çerçevede gerçekleşir.
Her türlü bilgi ve beceriyi içerir.	Planlı, programlı ve amaçlıdır.
Öğretimi kapsar.	Eğitimin kapsamında yer alır.
Temel amaç eğitimli olmaktır.	Eğitimli olmanın aracıdır.

Tablo 2.1'den yola çıkarak eğitimin, mekan ve süre sınırı olmadan her an, her yerde yapılabildiği, her türlü bilgi, beceri ve hatta öğretimi de içerisinde barındıran kapsamlı ve esnek bir yapı olduğu söylenebilir. Öğretim ise eğitime göre daha sınırlı zaman aralıklarında belirli amaçlara ulaşılmak üzere hazırlanan plan ve programlar doğrultusunda hazırlanmış bir yapıdır.

2.3 Öğretim

Eğitim ve öğretimi birbirinden ayırabilmek için literatürde "öğretim" kavramını açıklamak üzere yapılmış tanımlamalar incelenebilir:

Öğretim, önceden belirlenmiş hedeflere yönelik olarak planlanan ve program dahilinde okul ya da eğitim kurumunda öğretmenin rehberliğinde süreç sonunda yapılan ölçme değerlendirme işlemi ile gerçekleşen bir süreçtir (Erden, 1998; Dirik, 2015; Dal ve Köse; 2022). Öğretim bir bakıma formal eğitimin içinde yer almaktadır (Oktay, 2020). Dilekçi (2023) ise öğretim kavramını, öğretmenin hedeflere ulaşmak için belirlenmiş strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencinin davranışlarında istendik yönde davranış geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Davranış değişikliği olarak kastedilen bireyde bulunmayan davranışı kazandırmak, var olan yanlış davranışı düzeltmek ya da ortaya çıkan kötü davranıştan vazgeçme olarak tanımlanabilmektedir (Güçlü, 2023).

Duman (2015) öğretimin, öğretme ve öğrenme kavramlarından bağımsız düşünülemeyeceğini belirtmiştir. Öğretimin verimli olabilmesi için öğrencinin ön planda olduğu etkinlikler yapılmalı, öğrencilere yeni bilgiyi öğrenmeleri ve sorgulamaları için alan bırakılmalıdır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2023). Aykaç'a (2018) göre plansız yapılan öğretim süreci rotasız bir gemiye benzer her gelen dalgada devrilmeye hazır haldedir ne zaman devrileceği belli değildir. İnsana güven vermez. Bu yüzden öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedef davranışlar gelişigüzel öğrenmelere bırakılamaz. Öğretim sürecinin başarıya ulaşması yapılan plan ve programın niteliğine bağlıdır.

Eğitimin planlı ve etkili olması için hazırlanan öğretim programlarının toplumu ve bireyi inceleyerek yapılmış ihtiyaç analizleri doğrultusunda planlı ve programlı olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Uygulanan öğretim programlarının öğretmen ve öğrencinin etkileşimi ile oluşmuş öğretme-öğrenme süreci doğrultusunda yararlı olması beklenmektedir. (Ocak ve Gündüz, 2006b). Öğretimin nitelikli olması öğretme-öğrenme sürecine, öğretimin araçlarla desteklenmesine ve öğretmenin hazırlığına bağlıdır (Varış, 1978a).

Yapılan tüm bu tanımlamalara bakıldığı zaman bireye kazandırılması amaçlanan hedef davranışların istendik yönde olması için bir plan ve program dahilinde olması gerekir. Hazırlanan bu plan ve programın başarıya ulaşabilmesi için hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme çalışmalarının doğru bir şekilde hazırlanması ve uygulanması da ancak hazırlanacak olan plan ve programlar ile mümkündür. Bu yüzden eğitim ve öğretim denen olgunun rastlantıya bırakmamak adına bu sürecin bir plan ve program çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir.

2.4 Eğitim Programı

Eğitim programları "yarış parkuru" anlamına gelen Latince kökenli bir kelime olup bireyin hedefe yönelik atılacak adımlarda sistemli ve planlı hareket etmesi olarak tanımlanmaktadır (Oliva, 1998). Planlı hazırlanmış ve beklenen sonuçlara göre öğretimin düzenlenip uygulanmasında yol gösterici olan eğitsel yönergelere eğitim programı denilmektedir (Demeuse ve Strauven, 2016). Eğitim programı hakkında yapılmış tanımlamalardan birkaç tanesi şöyledir:

Varış (1978a) eğitim programlarını, toplumun ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirirken en önemli görevi üstlenen eğitim kurumlarının, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirirken çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik sağladığı faaliyetlerin tümü olarak tanımlamaktadır. Ertürk (1979) ise eğitim programlarını "belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü olarak anladığımız "yetişek" kavramı ile açıklamaktadır. Eğitim programı sayesinde öğretmen, öğrenciye kazandırılması amaçlanan hedef davranışlar hakkında bilgi sahibi olur. Belirlenen bu hedef davranışların hangi içerik ile ne şekilde uygulanacağı bu uygulamanın amacına ulaşıp ulaşamadığını ölçebileceği bir değerlendirme sürecinin içine girmektedir.

Eğitim programı hakkında yapılan tanımlamalara bakıldığı zaman, eğitim programının; eğitim ve öğretim sürecinin belirlenen yer, zaman ve kişiye göre belirlenmiş hedefe ulaşabilmek için şekillenen eğitim durumları ve hedefe ne kadar ulaşıldığını ölçen ölçme-değerlendirme durumlarının olduğu bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir. Demirel (2017) programın dört ögesi olduğundan

bahseder. Bunlar; hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları, ölçme değerlendirmedir. Programın ilk ögesi olan hedef kavramını Ertürk (1979) kurulacak olan bir fabrikaya benzetmektedir: Fabrikanın kurulabilmesi için ilk olarak imal edilecek ürünün yani fabrikanın kurulma amacının belirlenmesi gerekmektedir. Fabrikada kullanılacak malzeme, çalışacak uzman kişilerin bu amaç doğrultusunda işe alınması gerektiğini belirten Ertürk (1979) okulları da bu fabrikaya benzetmektedir. Önce okulun hedefleri belirlenmelidir. Hedeflere göre de içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme süreci belirlenmelidir.

Hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögelerinin dikkate alınarak hazırlanan eğitim programının amacına ulaşabilmesi için dört ögenin de kendi içinde uyumlu ve hedefe yönelik olarak hazırlanması, hazırlanan plan ve program doğrultusunda uygulanması gerekmektedir. Bu yüzden eğitim kurumları adı altında akla ilk gelen kurum olan okullar programın hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme ögelerine uygun faaliyetler yapmalıdır. Bu sebeple okullarda verilen derslerin plansız ve programsız olarak uygulanması mümkün değildir. Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğini Demirel (2017) öğretim programı olarak tanımlamaktadır.

2.5 Öğretim Programı

Alvior (2015) öğretim programını okulun kalbine benzetmektedir. Okulu var eden, yaşamasını sağlayan en önemli unsur öğretim programıdır. Akyıldız vd. (2018) ise öğretim programını öğrenciye sunulacak strateji, yöntem, teknik, fikir ve değerlendirme açısından öğretmene yol gösteren bir rehber olarak tanımlamaktadır. Ornstein ve Hunkins'e (2018) göre öğretim programının birden fazla tanımı olduğunu belirterek öğretim programını; hedeflere ulaşmak için çizilen bir plan, okul içinde ve dışında öğretmenlerin rehberliğinde yaşanmış deneyimler ve son olarak sosyal, tarih, felsefi, toplumsal vb. tarafları ele alınarak tanımlama yapılmıştır.

Öğretim programı olmadığı takdirde öğretmen, öğrenciye sunduğu bilgi ve imkânlardan emin olmakta zorlanmaktadır. Aykaç'a (2018) göre öğretim programı,

dersin öğretimi ile ilgili okullarda verilmek üzere hazırlanmış içerisinde çeşitli bilgi ve beceriyi barındıran plan ve programlardır. Öğretim programının başarılı olabilmesi için her dersin öğretim programının amaçlar dâhilinde hazırlanmış olması gerekmektedir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak öğretim programının, öncelikli okul içerisinde öğrenciye kazandırılması planlanan dersin öğretimiyle ilgili hedeflere ulaşmak amacıyla hazırlanmış plan ve programın tümü olarak açıklanabilmektedir. Öğretim programında ele alınması gereken öncelikli konular, ulaşılmak istenilen hedefler ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir (UNESCO, 2019).

2.6 Program Geliştirme

Program geliştirme bir milletin yerel, ulusal ve kültürel amaçlarını temel alarak toplumun vizyonunu ve ulaşılmak istenilen ideal insanı belirten siyasal ve sosyal antlaşmadır (UNESCO, 2016). Fer (2022) program geliştirmeyi bir süreç olarak tanımlayarak bu süreci programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve uygulama esnasında karşılaşılan eksiklerin giderilmesi çalışmaları olarak tanımlamaktadır.

Program geliştirme süreci, içerisinde fikir ayrılıklarının ve tartışmaların yaşandığı karmaşık ve uzun bir yoldur. Program geliştirme sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için kamuoyu ile şeffaf bir şekilde, plan ve programlı, uzak /yakın hedeflere odaklı, bütçeyi göz önüne alarak deneyimli program geliştirme uzmanları ile iş birliği içerisinde, ulusal ve uluslararası program geliştirme çalışmalarını göz önüne alarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Hazırlanan programların sürdürülebilir yapıda olması gerekmektedir. Bu sebeple hazırlanan program her cinsiyetten, etnik kökenden insana, kültüre, sosyo-ekonomik düzeydeki aile yapısına hitap edebilmeli ve her coğrafyada uygulanabilmelidir (UNESCO, 2016). Bunun yanında bir programın iyi olabilmesi için dört öğenin de (hedef, içerik, öğretme-öğrenme durumu ve değerlendirme) istenen yönde işliyor olması gerekir (UNESCO, 2016). Demirel (2017) program geliştirmeyi hedef, içerik öğretme-öğrenme ve ölçme değerlendirme adımlarını içerisinde barındıran bir süreç olarak tanımlamaktadır. Program geliştirme hedef, içerik, öğretme-öğrenme durumları ve ölçme değerlendirme ögelerinin dinamik ilişkiler içerisinde olduğu bir süreçtir. Program geliştirme çalışmaları bu dört öge

çevresinde gerçekleşmektedir. Hedef, programın ilk ögesinin oluşturmaktadır (Demirel, 2002). Özçelik'in (1992) görüşüne göre eğitimin hedeflerini tam olarak belirlemek mümkün değildir. Her toplumun eğitimle bireylere kazandırmak istediği davranış değişiklikleri zaman, ekonomik durum, siyasi düşünce, benimsenen felsefi düşünce gibi birçok değişkene göre şekillenmektedir. Bundandır ki eğitimde ulaşılması istenilen tek bir hedef yoktur. Demirel'e (2002) göre hedefler 2 boyutta ele alınmaktadır. Dikey boyutta uzak, genel ve özel hedefler yer alırken; yatay boyutta ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar ele alınmaktadır. "Niçin?" Sorusuna cevap veren hedef ögesinin ardından programın ikinci ögesi olan içerik gelmektedir. Çelenk'e (2021) göre Hedeflere ulaşmak kadar bu hedeflere "ne ile?" ulaşılabileceğini bilmekte bir o kadar önemlidir.

İçerik, hedeflere ulaşabilmek için programın içeriğine "Ne?" eklenmesi ya da çıkartılması gerektiğini belirten programın ikinci ögesidir (Demirel, 2002). İçerik, hedef davranışları ortaya çıkması için bir araçtır. Hedef davranışların ortaya çıkabilmesi için içerik hazırlanırken dikkat edilmesi gerekilen bazı önemli noktalar vardır. Bunlar: *"Temel özelliklerin verilmesi, hedef davranışlar ile tutarlı, çağdaş, bilim ve teknolojinin kullanılabildiği, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanımlı, öğrenin hazır bulunuşluğuna uygun, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, ön koşulluk"* olacak şekilde kendi içinde düzenlenmelidir (Sönmez, 2020, s. 130). Buna ek olarak Demirel (2002) hazırlanacak olan içeriğin hedefler ile uyumlu olmasına dikkat çekmektedir. İçerik belirlenirken ekonomiklik, öğrenilebilirlik, yararlılık, geçerlilik, ilgililik anlamlılık, kendi kendine yeterlilik, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa doğru gibi temel alınan bazı özellikler yer almaktadır ve içerik de bu doğrultuda hazırlanmaktadır (Demirel, 2002).

Programın üçüncü ögesi olan eğitim durumları diğer bir ifade ile öğretme-öğrenme durumları programın işevuruk hale geldiği yerdir. Öğretmenler tarafında okul içinde ya da dışında farklı strateji, yöntem ve teknikler kullanarak, "Nasıl?" sorusuna cevap arandığı bir kısımdır. İçerik seçimi yaparken "zaman" kavramını dikkat almadığından yakınarak düzenlenmiş olan içeriklerin zamana göre değişen bilgi birikimlerinin, bilim ve teknolojideki değişim ve gelişimlerin içeriğe yansımadığını bu durumun da bir sonucu olarak bireyin okul dışında var olan günlük yaşama adapte olamadığını

belirtmiştir (Demirel, 2002). Sönmez'e (2020) göre eğitim durumu, amaçlanan davranışları kazandırmak için uyarıcıların düzenlenmesidir. Program geliştirmenin en son aşaması ise program değerlendirmedir (Erden, 1998). Türkiye'de hazırlanan programlarda bu dört ögeyi temel alarak hazırlanmaktadır.

Ülkemizde hazırlanan öğretim programları da Türk Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) benimsediği amaçlar doğrultusunda şekillenmektedir. Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmaktadır. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyeleri birbirinin tamamlayıcısıdır. Ayrıca tüm programlar bütünüyle Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ifadesini bulan yetkinlikleri kazanmış ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilerin bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır olmalarını sağlamaya yönelik hazırlanmıştır (MEB, 2024b). Cumhuriyetin kurulmasından bu yana ülkemizde farklı öğretim programları geliştirilmiştir (Alak ve Nalçacı, 2012). Hazırlanan bu öğretim programlarından bir tanesi de ilköğretim kademesinde yer alan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programıdır.

2.7 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Bireyi hayata hazırlayan, kendisini ve çevresini tanımasını sağlayan en önemli derslerin başında şüphesiz ki Hayat Bilgisi dersi gelmektedir (Aktay ve Çetin, 2019). Hayat Bilgisi dersine yönelik yapılan bazı tanımlamalar aşağıda verilmiştir:

Barth ve Demirtaş'a (1997) göre Hayat Bilgisi Dersi, vatandaşlık eğitimi olarak görüldüğünden Türk toplumundaki bireylerin sorumluluklarını yerine getiren, toplum içindeki görevini yerine getiren, içeriğinde tarih, vatandaşlık ve coğrafya gibi konuları birbiri ile ilişkilendirerek yaşam boyu sürecek bir eğitim anlayışı oluşturmayı amaçlamaktadır. Tay (2017) ise Hayat Bilgisi dersini bireyin kendisini ve çevresinin tanıması amacıyla fen bilimleri, sosyal bilimler, değerler ve erdemlerin toplum öğretim anlayışıyla öğrenciye sunulduğu vatandaşlık eğitim programının ilk basamağı olarak açıklamıştır. Sönmez (2016) Hayat Bilgisi dersini günlük hayat ile bağ kurma süreci olarak tanımlamaktadır.

Hayat Bilgisi dersi ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine verilen bir derstir. Bu dersi diğer derslerden ayıran özelliklerin başında çocuğu doğrudan yaşama hazırlaması gelmektedir. Hayat Bilgisi dersi bireyi hem yaşadığı ülkeye hem de yaşadığı dünyaya ayak uydurmasını ve bu süreç içerisinde karşılaştığı problemler ile başa çıkmasını sağlamaktadır. Bireyi, sosyal ve bilinçli bir insan olarak yetişmesi için gerekli olan bilgi ve sorumlulukların nasıl kazanılacağını öğretmeyi amaçlayan bir derstir. Bunun yanında bireye temel yaşam becerilerinin ve kişisel niteliklerine uygun kullanabileceği bilgilere ulaşmasını amaçlayan bir ders olarak yer almaktadır (Tacman ve Ekizoğlu, 2012). Hayat Bilgisi dersi adından da anlaşılacağı üzere bireyin günlük yaşamında doğrudan karşılaştığı sanat, insan ilişkileri, hayvan sevgisi, erdemler, fen bilimleri, doğa, toplumsal kurallar, teknoloji, bilim, yaşadığı yer, kutladığı bayramlar, kültürü gibi birçok gündelik unsuru temele alan ve kapsamını bu doğrultuda genişleten bir derstir (Sönmez, 2016)

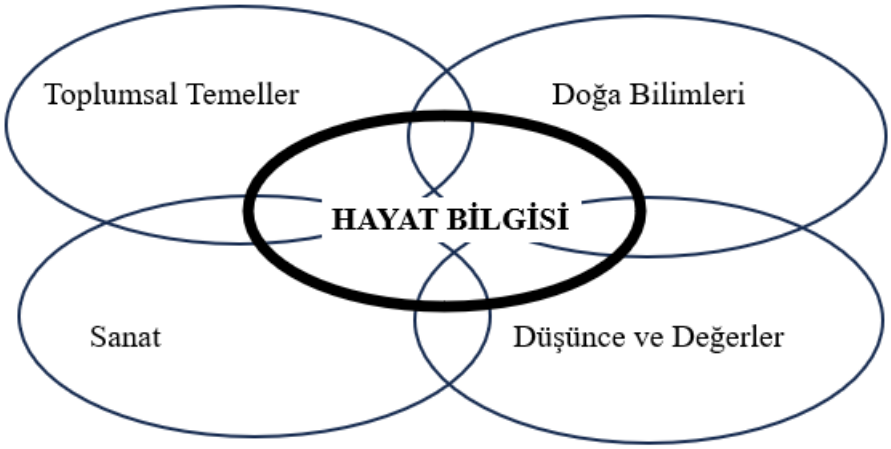
Devletler kendi benimsedikleri amaçlar ile devletinin devamlılığını sağlayacak bireyler yetiştirmek ister. Bu amaçla hazırlanan dersler arasında vatandaşlık eğitiminin birinci sınıftan başlayarak verildiği en temel ders "Hayat Bilgisi" dersidir (Tay, 2017). Hayat Bilgisi dersi eğitim hayatımızın başladığı ve temellerinin atıldığı ilkokul kademesinde verilen, birçok bilgi ve becerinin kazandırıldığı bir derstir. Bu yönden bakıldığında dersin temellerinin atıldığı öğretim programı dersin anlaşılması ve uygulanması açısından çok önemlidir (Kocabaş ve Berk, 2022).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile kendisini ve çevresinin tanıyan, insanları ve ülkesini seven, milli ve manevi değerlere sahip, sağlık ve güvenlik kurallarına uyan, ailenin önemini kavramış, doğayı ve hayvanları koruyan, sanata ve bilime önem veren bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2024a). Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının özel amaçları şu şekildedir:

- Yapabildiklerinin ve yapamadıklarının farkında olma
- Okula uyum sağlama
- Kişisel alanlarını tanıma

- Trafik kurallarına uygun davranma
- Sağlıklı ve güvenli yaşam becerilerini kazanma
- Yaşadığı çevreden yola çıkarak ülkesinin ve dünyayı tanıma
- Sürdürülebilir çevre bilinci oluşturma
- Milli ve manevi değerlere saygılı olma
- Farklı kültürlere saygı duyma
- Türkçeyi doğru ve etkin kullanma (MEB, 2024b).

Hayat Bilgisi dersi eski terminolojide "eksen ders" yani "mihver ders" olarak yer almaktadır (Özçınar ve Komunoğlu, 2012). Mihver ders olan Hayat Bilgisi dersi hem öğretmene hem de diğer derslere rehberlik etmektedir (Aktay ve Çetin, 2019). Hayat Bilgisi dersi ilkokul öğrencilerine hitap eden bir ders olduğundan ilgili disiplinlerin birleşimi şeklinde bir bütün olarak ele alınır (Bektaş, 2010). Hayat Bilgisi dersi diğer derslere de rehberlik eden mihver bir ders olduğuna göre dersin kapsamının da daha geniş sınırlar çizdiğini söylemek mümkündür. Şekil 2.2'de Sönmez'in (2016) "Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu" adlı kitabında Hayat Bilgisi dersinin kapsamını açıklamıştır. Bu kapsamda Hayat Bilgisi dersinin içerisinde "fen ve sosyal bilgiler, çağdaş düşünce, sanat ve değerler eğitimini barındıran bir ders" olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda Hayat Bilgisi dersinin toplu öğretim anlayışını temel alarak hazırlanan bir ders olduğunu ve bu kapsamda verilecek olan konuların (doğal ve toplumsal olaylar) olgu ve olaylar ile ele alınarak öğrenciye sunulduğunu belirtmiştir (Sönmez, 2016).



Şekil 2.2 Hayat bilgisi dersinin kapsamı (Sönmez, 2016)

Şekil 2.2'de Hayat Bilgisi dersinin kapsamı verilmiştir. Şekle göre toplu öğretim anlayışının bir getirisi olarak "sanat, toplumsal temeller, doğa bilimleri ve düşünce ve değerler" Hayat Bilgisi dersinde bir arada verilmektedir. Hayat bilgisi dersinin bu kapsam dahilinde sunulacak olan konuların hedef davranışları, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre şekillenmeli ve çocuğun yaşama aktarabileceği şekilde uygulanmalıdır. Örneğin kırsal alanda yaşayan ve bu şartlara göre büyümüş bir çocuğun hazır bulunuşluğu da bu yönde olacağından belirlenecek olan hedef davranışlar çocuğun kırsal alanda uygulayabileceği günlük yaşantısında ona yarar sağlayacak bilgiler olmalıdır (Sönmez, 2016). Hayatın içerisinden bilgilerin yer aldığı, okulu toplumun bir yansıması olarak gören Dewey (1938) öğrencilerin okullarda gerçek yaşam durumları ile karşılaşabilecekleri koşulların oluşturulmasının ve buna bağlı olarak insanı değerlerin, sorumluluğun, empati yapabilmenin ve iş birliğinin kazanılmasında önemli rol oynadığını belirtmiştir.

Bu anlamlandırma süreci içerisinde Gestalt Psikoloji yaklaşımını temel alarak çocukların dünyayı bir bütün olarak gördükleri kabul edilir ve konularda bu yaklaşımdan yola çıkarak hazırlanan Hayat Bilgisi dersi ile öğrenciler, fen bilimleri dersi olan fizik, kimya ve biyoloji dersleri ile sosyal bilgiler dersleri olan yurttaşlık, coğrafya ve tarih gibi derslerini bir bütün olarak öğrenme imkânı bulmaktadır. (Kabapınar, 2022). Bu bağlamda Johan Friedrich Herbart tarafından ortaya konan ve Decroly'nin kendi adını verdiği Decroly Sistemi ile uygulanan toplu öğretim yaklaşımı (Kaya ve Öner, 2017) birden çok disiplinin aynı anda öğrenciye sunulduğu ve Hayat Bilgisi dersinin de temelini oluşturan bir sistem olmuştur (Kaya ve Bayram, 2021).

Decroly bu sistem ile çocukların doğal hayattan kopmaması için ders araçları seçilirken sosyal ve doğal çevreden seçilmesine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Van Gorp, 2005). "Okul hayatın kendisidir" ilkesinden yola çıkarak bütüncül bir program anlayış ile tarihsel süreç içerisinde birçok Hayat Bilgisi dersi öğretim programı geliştirilmiştir (Aykaç, 2011).

2.8 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanı ile birlikte birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli değişikliklere gidilmiştir. 1924 yılında çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülke içerisinde bulunan bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve ortak bir program hazırlanmıştır (Şahin, 2009). 1924 yılında Cumhuriyetin ilk programı olarak "İlk Mektepler Müfredat Programı" yürürlüğe konmuştur (Gözütok, 2013).

2.8.1 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

22 Mart 1926 tarihinde TBMM'de kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile Talim ve Terbiye Dairesi resmen kurulmuştur (Kırpık ve Tokdemir, 2020). Oluşturulan Talim Terbiye Kurulu Bakanlığı Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim sistemini oluşturan, eğitim ve öğretim plan ve programlarını hazırlayan, inceleyen, geliştiren ve değerlendiren kuruluştur (MEB, 2024b). 1926 programları ile ilköğretimin ve derslerin amaçları ilk defa ayrıntılı bir şekilde amaçları "dersin gayesi" veya "dersin hedefi" başlıkları altında "1926 İlk Mektepler Müfredat Programı" ile belirtilmiştir (Arslan, 2011). 1926 programının amacı bulunduğu çerçeveye uyum sağlayabilen etkin vatandaş yetiştirmektir. Fakat belirtilen amaca ulaşma şartlarının ne olduğu ve nasıl uygulanacağı açık bir şekilde belirtilmemiştir (Arslan, 2000). 1926 programlarında yapılan en önemli değişim John Dewey'in ülkemizde temellerini attığı "Toplu Öğretim" anlayışı olmuştur (Akbaba, 2004). Toplu Öğretim anlayışına geçilmesi o dönemin şartlarına göre oldukça çağdaş bir yenilik olarak görülmüştür (Arslan, 2000). 1924 programlarında ayrı ayrı dersler halinde ele alınan "tabiat tatbiki", "müsahebat (söyleşiler)", "tarih" ve "coğrafya" dersleri 1926 yılında benimsenen toplu öğretim yaklaşımıyla beraber tek bir çatı altında toplanarak "Hayat Bilgisi" dersinin temelini oluşturmuştur (Aktepe ve Gündüz, 2020). Fakat ölçme

değerlendirme boyutu yetersiz kalmıştır (Demir, 2021). 1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi temel alınmıştır (Kalkan, 2025). Buna ek olarak Ulusal Egemenlik ve Cumhuriyet ilkelerinin anlatılması vurgulanmıştır (Demir, 2021).

1926 ilkokul programı birinci devre ve ikinci devre olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır. Birinci devrenin içerisinde bulunan 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin haftalık ders programında Hayat Bilgisi dersini 4 saat olarak belirtilmiştir. İkinci devre içerisinde bulunan 4. ve 5. Sınıf öğrencileri ise Hayat Bilgisi derslerinin genişletilmiş şekli olarak sosyal bilgiler, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerini almaktadır (Korkmaz ve Güler, 2020). Zaman ilerledikçe yapılan yenilikler 1936 programının oluşmasına zemin hazırlamıştır (Genç, 2016).

2.8.2 1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1926 yılı sonrasında çeşitli alanlarda yapılan inkılaplar eğitim programlarında da değişimi gerektirmiştir (Demir, 2021). Cumhuriyetin kurulmasından sonra yeni devletin yapısını oluşturacak Atatürk İlke ve İnkılapları 1936 yılına gelindiğinde tamamen hazır hale gelmiş ve yeni öğretim programının hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Böylece 1936 yılında hazırlanan ilkokul programları yeni devletin görüşlerini, Atatürk İlke ve İnkılaplarını yansıtan ilk program olmuştur (Arslan, 2000).

Hayat Bilgisi Dersi özelinde beş hedefi olduğu belirtilmiştir (Demir, 2021). Bunlar:

- Önemli tarihi olaylara dikkat çekmek
- Çocukta milletine bağlılık ve millet sevgisi bilincinin yaygınlaşması
- Türk inkılaplarına bağlılığı aşılamak
- Ulusal değerleri (dil,tarih, kültür vb.) ön planda tutmak
- Toplumsal dayanışma ve sorumluluk bilincinin sağlanması

1936 programları çocuğun gelişim özelliklerinin dikkate alındığı bir programdır. 1926 yılında benimsenen toplu öğretim anlayışının etkileri devam etmektedir. Toplum Öğretim anlayışının benimsendiği 1936 yılında öğrencilerin daha ayrıntılı bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla Hayat Bilgisi'nin kademeli olarak gruplara ve alt dallarına ayrılması istenmiştir (Cicioğlu, 1985). Birinci sınıflarda 5 saat, ikinci sınıflarda 6 saat ve 3.sınıflarda 7 saat Hayat Bilgisi dersi verilmektedir. 1936 programı Atatürk ilke ve inkılaplarına yer veren, toplu öğretim anlayışını benimseyen, çocuğun bireysel özelliklerine uygun etkinlikler yapılması ve Hayat Bilgisi dersini mihver ders olarak kabul etmesinden dolayı önemli bir program olarak kabul edilmektedir (Aktepe ve Gündüz, 2020). Programın işlenişine yönelik öğretmenlere yönergeler verilmiş ve programın işlenişinde öğretmenlere esneklik sağlanmıştır. Bol bol araç-gereç kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Demir, 2021).

2.8.3 1939 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Kırsal kesimde yaşayan ve yaşadığı yerin imkanları okumasına izin vermeyen çocukları için fırsat ve imkân eşitliği sağlanması adına İsmail Hakkı Tonguç yönetiminde "Köy İlkokul Programı Projesi" başlatılmıştır. Bu proje ile köye öğretmen atamak, eğitimin mali yükünü hafifletmek, modern üretim araçlarını köy halkı ile tanıştırarak köy halkının bilinçlendirmek hedeflenmiştir.1939-1940 yılından itibaren ortaya konan I. Millî Eğitim Şûrası ile 3 sınıflı köy okulları 3 yıldan 5 yıla çıkartılmıştır. Geometri, Tarih, Coğrafya, Yurt bilgisi, Türkçe, Aritmetik ve Resim derslerinin öğretim programı şehirdeki ile aynı olup Hayat Bilgisi, Tabiat Bilgisi ve Ziraat derslerinin öğretim programları köy hayatına uygun olarak yeniden düzenlenmiştir (Tazebay vd., 2000).

2.8.4 1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1948 İlkokul programları 4 amaç çerçevesinde şekillenmiştir (Binbaşıoğlu, 1995). Bunlar:

1. Toplumsal

2. Kişisel

3. İnsan ilişkileri

4. Ekonomik hayat

1948 programı öğrenmeyi "zihinsel bir eylem" olarak gördüğü için bilişsel öğrenmelere ağırlık vererek duyuşsal ve devinişsel öğrenmeleri arka planda bırakmıştır (Arslan, 2000). Bu durumun bir sonucu olarak da çocukların kişilik ve karakter gelişimleri olumsuz etkilemiştir (Binbaşıoğlu, 1995). 1948 programları ders içeriğine bakımından oldukça yoğun olmakla birlikte içeriğin hedefler ile uyuşmadığı görülmektedir (Arslan, 2000). Okulu hayata aktarmak yerine derslerin içeriği arttırılarak yoğunlaşmış bir programla birlikte öğrencilere ansiklopedi bilgisi veren ezberci bir eğitim anlayışı sunulmaktadır (Atik ve Aykaç, 2019). 1948 Programının önceki programlara nazaran öğrencilerin ilgi ve isteklerini göz ardı ettiği görülmektedir (Binbaşıoğlu, 1995).

1948 programlarına çok fazla esneklik verilmediği için ülkenin yer yerinde aynı oranda uygulanması gerekli kılmıştır. Bunun yanında birleştirilmiş sınıf öğretiminde sınıflar arası bütünleştirme yapılmadığından öğretmenin yükü çok artmış 5 sınıflı tek öğretmenli bir sisteme dönmüştür. Bu durumda da öğrenciler derslerinin çoğunu kendi başlarına geçirmek mecburiyetinde kalmıştır (Arslan, 2000). Ders süresi olarak incelendiğinde 1948 programlarının, 1936 programları ile aynı olduğu görülmektedir (Aktepe ve Gündüz, 2020). Bütün bu olumsuz değerlendirmelere karşın Arslan'a (2000) göre 1948 ilkokul programı kendinden önceki programlara göre daha verimli görülmektedir. 1948 programı ile yapılan en önemli değişikliklerden bir tanesi ikinci devrede okutulan "tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi" dersleri "Sosyal Bilgiler" adı altında toplanmıştır (Cicioğlu, 1985).

1948 programları ile Hayat Bilgisi dersi konularının bitimine "Eğitsel Sonuçlar" başlığının eklenmesi programın değerlendirme basamağı için yararlı olmakla beraber öğretme-öğrenme sürecinin daha verimli olabilmesi için öğretmenlere rehberlik eden programın uygulanması sırasında dikkat çeken noktaların verildiği "Açıklamalar" kısmı eklenmesi ile programın önceki programlara nazaran daha ayrıntılı ele alınmıştır (Aktepe ve Gündüz, 2020). Yapılan çalışmalara bakıldığında 1948 ilkokul programları

hakkında birçok farklı görüşün olduğu görülmektedir. Hazırlanan program bazı eğitimciler için verimli ve faydalıyken kimi eğitimci için ise pedagojik anlamda oldukça yetersiz bulunmuştur. Programa yönelik farklı görüşler doğrultusunda, 1961 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü, öğretmenlerden ve eğitim kuruluşlarından 1948 programını değerlendirmelerini istemiştir. Yapılan incelemeler ve değerlendirmeler sonucunda 1968 ilkokul programları hazırlanmıştır (Cicioğlu, 1985).

2.8.5 1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1948 taslak programının uygulanıp aksaklıkların giderilmesi ve geliştirilmesi sonucu ortaya çıkan 1968 programı, Cumhuriyet döneminde yapılan program geliştirme çalışmaları yönüyle diğer programlardan ayrılmaktadır (Aktepe ve Gündüz, 2020). İçerisinde Hayat Bilgisi dersini de barındıran 1968 programları 30 yıl uygulanan bir programdır (Şahin, 2009). 1968 programlarında amaçlanan hedeflerin davranışa dönüşebilmesi ve hayata aktarılabilmesi için 3 önemli esas belirlenmiştir (Cicioğlu, 1985). Bunlar:

1. "Yakın Çevre" başlığı ile öğrencilerin günlük hayatta var olan konulara odaklanmıştır.

2. "Öğretimde Toplumsallaştırma" başlığı ile ikinci kademede bulunan tabiat bilgisi, aile bilgisi ve tarım-iş dersleri "Fen ve Tabiat Bilgileri" adı altında toplanmıştır.

3. Konular ve ünitelerin hafifletilmesi ve ileri gelişim gösteren öğrenciler için "serbest konular "adı altında ayrı bir bölüm eklenmiştir.

1968 programına göre Hayat Bilgisi dersi ilkokulun ilk üç sınıfının belkemiğidir. Bu sebeple Türkçe, matematik, resim, müzik ve beden eğitimi dersleriyle ilişki kurulmalıdır. 1968 programına göre Hayat Bilgisi dersi, gözlem, deney, iş ve yaşam dersidir. Çocukların gerçek yaşam olayları ve eşyaları ile bizzat yaşantı geçirmeleri gerekmektedir (MEB, 1968'den akt. Şahin, 2009).

1968 programları çocukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden geliştirmek üzere hazırlanmış olup basitten karmaşığa, kolaydan zora somuttan soyuta ve yakından uzağa ilkesi benimsenerek oluşturulmuştur (Sönmez, 1998).

2.8.6 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı davranışçı yaklaşımı temel alarak hazırlanan bir programdır (Şahin, 2009). 1998 programları program geliştirme ögeleri açısından incelendiğinde derslerin hedefleri ayrıntılı bir şekilde verildiği, Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin Şahin'in de (2009) belirttiği üzere çok fazla değişikliğe uğramadığı ve öğretme öğrenme sürecinde ise öğrenciden çok öğretmenin aktif rol oynadığı belirtilmiştir. 1998 programlarında diğer programlardan farklı olarak program içerisinde derslere yönelik ölçme ve değerlendirme başlığının yer alması ve buna bağlı olarak farklı ölçme yaklaşımlarının önerildiği bir program olmuştur (Aktepe ve Gündüz, 2020). 1998 programlarını Hayat Bilgisi dersine 26 genel amaç eklenmiştir. Bu amaçlardan büyük çoğunluğu duyuşsal alanda geri kalan hedeflerin ise bilişsel ve devinişsel alanda olduğu belirtilmiştir (Öztürk, 2006). 1998 Hayat Bilgisi programında genel amaçlarının yanında özel her kademe için ayrı özel amaçlara da yer verilmiştir (Tazebay vd., 2000).

2.8.7 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Dünya ülkelerinde değişen ve gelişen eğitim sistemleri, dünya ülkelerinde yapılandırmacılık yaklaşımın benimsenmesi, Türkiye'nin TIMSS, PISA gibi uluslararası sınavlardaki durumu, Avrupa Birliği'ne (AB) uyum süreci ve Türkiye'nin eğitimdeki başarı ve başarısızlıkları baz alınarak 2005 programlarının hazırlanmıştır. 2005 programları ile davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacılık yaklaşımına geçilmiş ve ilkokul ve ortaokul olmak üzere ikiye ayrılan öğretim programı ilköğretim adı altında birleştirilerek kesintisiz 8 yıllık bir eğitim planı hazırlanmıştır (Şahin, 2009).

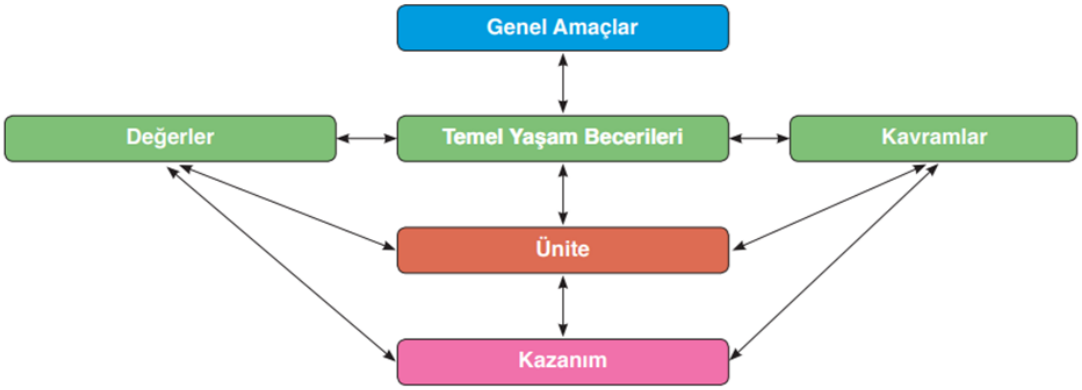
2005 programlarında amaç eleştirel düşünebilen, karar verebilen, iletişim kurabilen ve sosyal becerilere sahip olan bireyler yetiştirmektir. Ancak 2005 programların amaçlanan hedeflerin çoğu örtük biçimde ifade edilmiştir (MEB, 2005). 2005 Hayat Bilgisi öğretim programları 1., 2. ve 3. sınıflarda uygulanmak üzere üç ana tema

çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bunlar: “Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün Bugün ve Yarın” temalarıdır. Temalar, sarmallık ilkesine uygun olarak sınıf seviyesi arttıkça giderek derinleşen ve genişleyen bir biçimde hazırlanmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımın bir sonucu olarak öğrencinin aktif bir rol oynadığı, öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat çeken, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretme-öğrenme süreci hazırlanmıştır (MEB, 2005). Aktif öğrenmeye dayalı yöntem ve teknikler (Çoklu zekâ, altı şapka, beyin fırtınası vb.) öğretim programında ilk kez yer almaktadır. Değerlendirme boyutunda ise ürüne ve sürece önem veren ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir (Atik ve Aykaç, 2019).

2.8.8 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler ve değişmeler, bireyin içinde yaşadığı toplumun ve bireyin ihtiyaçları eğitimde yaşanan yeni yaklaşımlar 2018 programın oluşmasına zemin hazırlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti devleti yaşanan değişime uyum sağlayabilmek için 2018 programlarını oluşturmuştur. 2018 programları ile empati yapabilen, kararlı, etkili iletişim becerilerine sahip, yaşadığı topluma ve kültüre uyum sağlayabilen, girişimci, yetkinlikler ve değerleri bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir (MEB, 2018).

Şekil 2.3’te 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programının içeriği, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar ile ünite ve kazanım bağlamı verilmiştir (MEB, 2018).



Şekil 2.3 Hayat bilgisi dersi öğretim programı’nın organizasyon yapısı (MEB, 2018)

Şekil 2.3 incelendiğinde ünite temelli yaklaşımın esas alınarak programda her üç sınıf düzeyi için aynı isimle *Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat* ile *Doğada Hayat* şeklinde altı ünite belirlenmiştir (MEB, 2018). Bireylerin hem ulusal hem de uluslararası anlamda kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmak üzere 8 adet Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2018). Bunlar:

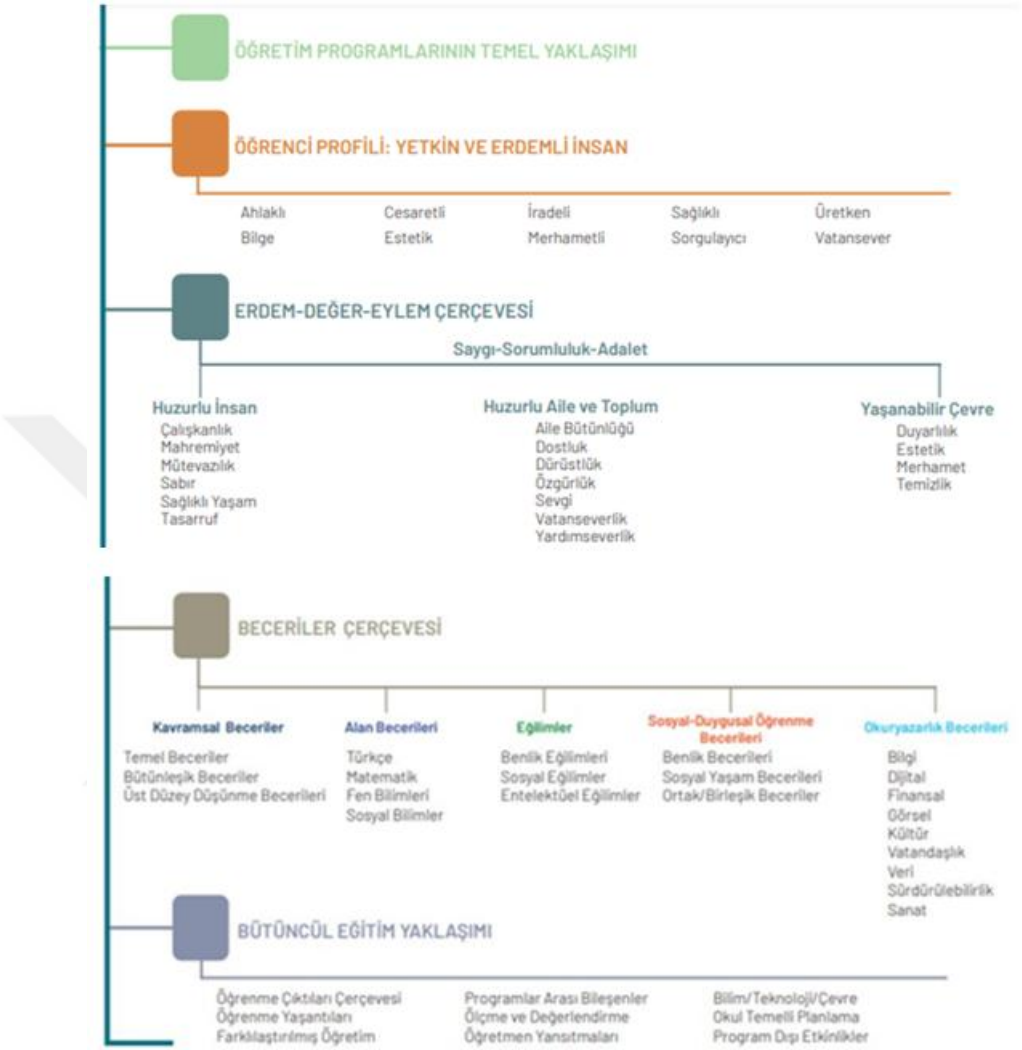
1. Anadilde iletişim,
2. Yabancı dillerde iletişim,
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler,
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme,
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler,
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik,
8. Kültürel farkındalık ve ifade

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında çok odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımları benimsenerek sonuç değil süreç içerisindeki değişimleri dikkate alan değerlendirmelere yer verilmiştir (MEB, 2018).

2.8.9 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı

"Köklerden Geleceğe" ilkesi ile hazırlanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), milli ve manevi duygularını unutmayan, kültürüne ve geçmişine sahip çıkan bireyler yetiştirmeyi amaçlayarak oluşturulmuştur. 2024 TYMM 5 bileşenden oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar Şekil 2.4'de *Öğretim programlarının temel*

yaklaşımları, Öğrenci profili: Yetkin ve erdemli insan, Erdem-Değer-Eylem çerçevesi, beceri çerçevesi ve *bütüncül eğitim yaklaşımı* adı ile verilmiştir *(*MEB, 2024b).



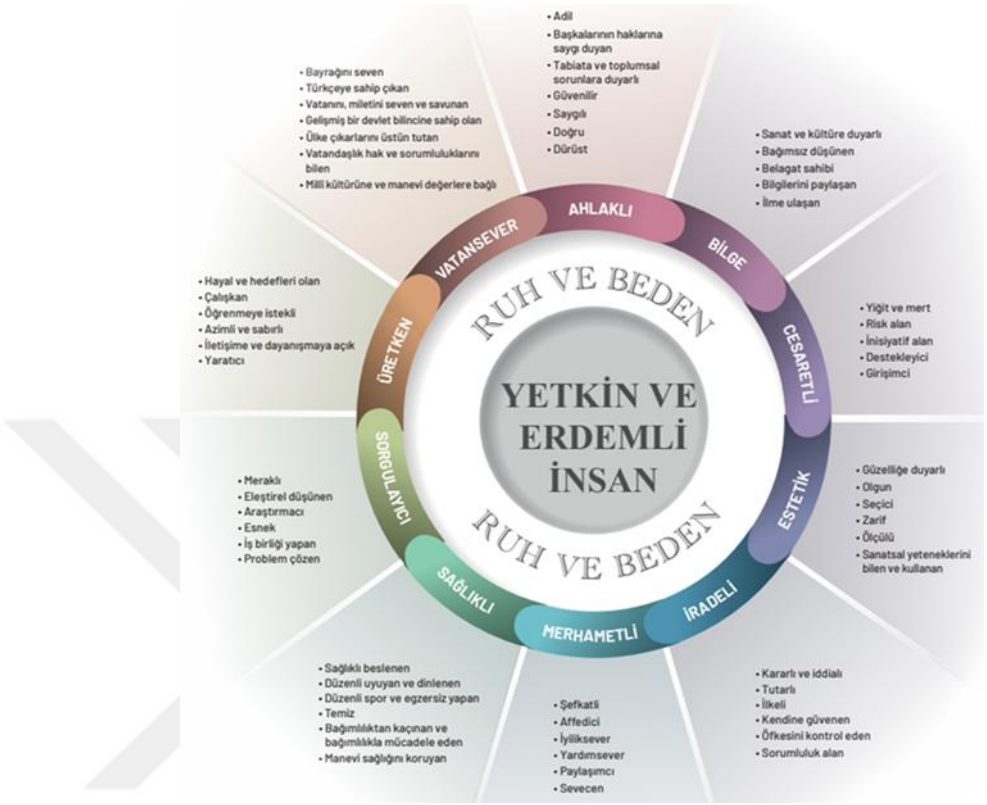
Şekil 2.4 Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı maarif modeli genel yapısı (MEB, 2024b)

Şekil 2.4 incelendiğinde TYMM genel yapısını oluşturan beş başlık olduğu görülmektedir (MEB, 2024b). Bunlar:

1. Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımları: 2024 programları ile derslerin disiplinler arası yaklaşım yanında disiplinler üstü ve disiplinler ötesi yaklaşımları ele alınmıştır (MEB, 2024b).

2. Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan: 2024 programlarını nihai amacı belirli bir alanda yeterli bilgi ve becerisi olan bireyi ifade eden "yetkin" ve ahlaken övülen bir kişiliği ifade eden "erdemli" birey yetiştirmektir. Program içerisinde yetkin ve erdemli

insan yetiştirmek için gerekli olan on profil özelliği Şekil 2.5'te verilmiştir (MEB, 2024b).



Şekil 2.5 Türkiye Yüzyılı maarif modeli öğrenci profili (MEB, 2024b)

3. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi: Kişiliğin güçlü yanlarını ifade etmektedir. Birbiri ile ilişkili olan erdem-değer-eylem çerçevesinde bireylerin erdemlere ulaşabilmesi yaşantıları sonucunda kazanmış oldukları değerler bulunmaktadır. Bireyin sahip olduğu değerleri, eylemleri ile ortaya çıkartmaktadır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi Şekil 2.6'da verildiği gibi 3 çatı değerin etrafında şekillenmektedir (MEB, 2024b).



Şekil 2.6 Erdem-değer-eylem çerçevesi (MEB, 2024b)

4. Beceri Çerçevesi: Öğrenme çıktıları başlığı altında ele alınan beceri çerçevesi değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamayı hedefleyen 2024 öğretim programı soyut zihinsel süreçleri somutlaştırarak daha anlaşılabilir kılmak adına *kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini* geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024b).

5. Bütüncül Eğitim Yaklaşımı: Bütüncül eğitim hem insan hem toplum hayatındaki alanları tümüyle ele alan eğitim yaklaşımıdır. Bütüncül eğitimle hedeflenen bireyi çok yönlü geliştirmek amacıyla insanı, toplumun benimsediği değerler doğrultusunda yetiştirmek ve hayatı anlamlı kılmaktadır. Bu yaklaşım ile insanın benliğinde doğası gereği bulunan özellikleri geliştirmeyi ve korumayı, şahsiyet kazandırmayı, karakter bütünlüğü oluşturmayı temel alarak insanın kendi potansiyelini keşfetmesini ve yeteneklerini geliştirmesini hedefler. Bütüncül eğitim yaklaşımını merkeze alarak oluşturulan TYMM programının tasarımı bileşenleri Şekil 2.7'de verilmektedir (MEB, 2024b).

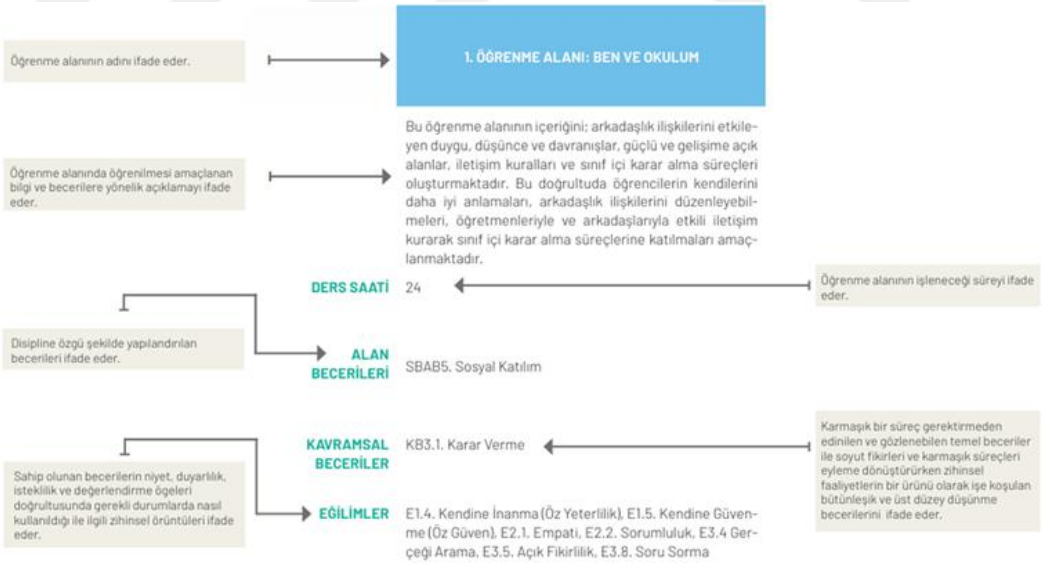


Şekil 2.7 Türkiye Yüzyılı maarif modeli bütüncül eğitim yaklaşımı (MEB, 2024b)

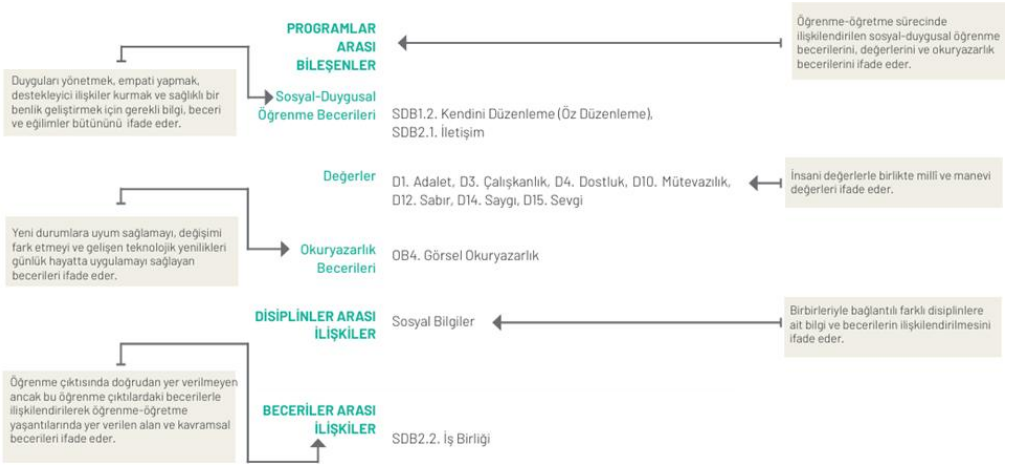
Şekil 2.7 incelendiğinde, 2024 programları program içerisinde bulunan bütün unsurların birbiri ile etkileşim ve uyum içerisinde bir bütün olarak çalışmasını amaçlandığı görülmektedir. 2024 Programlarının genel yapısı incelendiğinde programın bütün unsurları birbiri ile etkileşim içerisinde olunduğunu, her unsurun bir diğer unsuru etkilediği görülmektedir. 2024 TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı olay, olgu ile bilgileri bir bütün halinde disiplinler arası bir yaklaşımla öğrenciye sunulmaktadır. Beceri temelli öğretim anlayışına sahip olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı sosyal-duygusal öğrenme becerileri, sosyal bilimler alan becerileri, okuryazarlık becerileri ve kavramsal becerilerden yararlanmaktadır. 2024 Hayat Bilgisi dersi ile milli değerlerini önemseyen, toplum bilinci taşıyan, saygılı ve özverili bir yaşam sürmeyi ilke edinmiş, güvenlik kurallarına uymaya özen gösteren, bilim ve sanata duyarlı, doğayı ve insanları seven bilinçli bir birey yetiştirmek hedeflenmiştir (MEB, 2024b).

2018 programında hazırlanan öğrenme alanlarının 2024 programı ile isimleri değişmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı *Ben ve Okulum, Sağlığım ve*

Güvenliğim, Ailem ve Toplum, Yaşadığım Yer ve Ülkem, Doğa ve Çevre, Bilim, Teknoloji ve Sanat olmak üzere altı öğrenme alanından oluşmaktadır. 2024 programında kazanım yerine "öğrenme çıktısı", ölçme değerlendirme yerine ise "öğrenme kanıtları" olarak değiştirilmiştir (MEB, 2024b). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilk defa eklenen *Bilim, Teknoloji ve Sanat* öğrenme alanı genellikle öğrencilerin fen bilimleri dersinde ele alınan STEM etkinliklerinin birinci sınıftan itibaren yapılmaya başlandığı bir öğrenme alanı özelliği göstermektedir. Bunun yanında program içerisinde bilime ve sanata ayrıca yer verilerek artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) uygulamalarına verilen önemden bahsederek Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik Tabanlı Öğrenme Ortamları oluşturulması gerektiğinin üzerinde durulmuştur (MEB, 2024b). 2024 programı Hayat Bilgisi dersi öğrenme alanlarının yapısına uygun olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır. 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yapısı Şekil 2.8'de görüldüğü üzere öğretmen ve öğrenciden beklenen davranışları, öğrenme alanının amacını, öğrencinde davranış değişikliği oluşturmayı hedeflenen beceri ve eğilimleri, diğer dersler olan ilişkileri öğrenme alanına uygun olarak açık bir şekilde ifade edilmiştir:

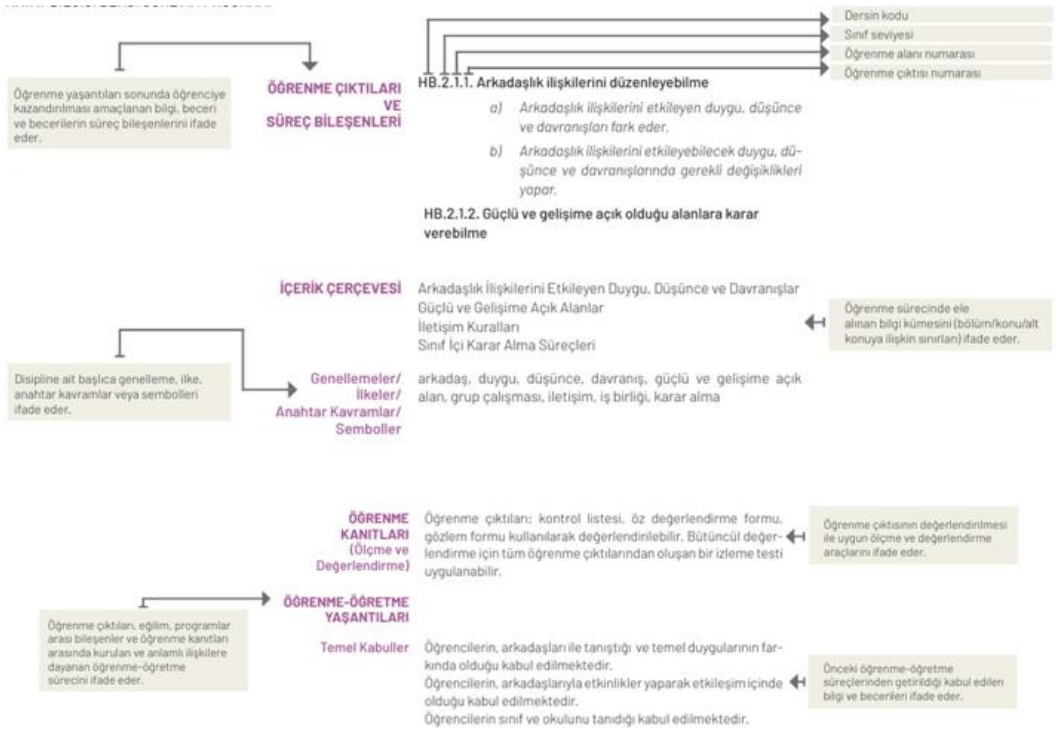


Şekil 2.8 Öğretim programının yapısı (MEB, 2024b)



Şekil 2.9 Öğretim programı yapısı (MEB, 2024b)

Şekil 2.8 ve Şekil 2.9'da verilen 2024 programı Hayat Bilgisi dersi öğrenme alanları yapısı 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında hedef davranışlara ve açıklamasına *kazanım* denilirken; 2024 programlarında ise hedef davranışlara *öğrenme çıktıları*, alt açıklamalarına ise *süreç bileşenleri* adı verilmiştir. Öğretme öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme yaklaşımları 2018 programındaki gibi olup program içerisinde *öğrenme öğretme uygulamaları* adı altında öğretmenlere rehberlik etmesi için konuya ilişkilin örnek öğretim yöntem ve teknikler ile öğrenme kanıtları adı altında alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları verilmiştir (MEB, 2024b).



Şekil 2.10 Öğretim programı yapısı (MEB, 2024b)



Şekil 2.11 Öğretim programı yapısı (MEB, 2024b)

Şekil 2.10 ve Şekil 2.11'de öğretim programın yapısına ait görseller verilmiştir. 2024 programlarında *ön değerlendirme süreci* başlığı altında öğrencilerin konuya ilişkin hazır bulunuşluğunu değerlendirilmesi hedeflenmiş olup öğrenmenin kalıcılığını arttırmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak adına *köprü kurma* çalışmaları eklenmiştir. Bu çalışmalar ile eski ve yeni bilgilerin harmanlanarak günlük hayatta ilişki kurulması amaçlanmıştır. 2024 programlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alınarak akranlarından önde gelişim gösteren öğrenciler için *zenginleştirme,* akranlarından gerisinde gelişim gösteren öğrenciler için *destekleme* çalışmalarına yer verilmiştir (MEB, 2024b). Ek olarak teorik olarak hazırlanan öğretim programının uygulamadaki yansımalarını değerlendirmek amacıyla 2024 programına ek olarak *öğretmen yansıtmaları* bölümü eklenmiştir. Öğretmen yansıtmaları bölümü ile programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin uygulama esnasında karşılaştıkları problemleri, programın eksik kalan ya da yanlış işleyen unsurlarını fark etmeleri ve düzeltmeye dair öneri sunmaları açısından önemlidir. Dolayısıyla programın kâğıt üzerinde fark edilemeyen eksiklerin giderilmesi ve programın etkililiğinin artması için hazırlanan programın öğretmenlerce değerlendirilmesi bakanlıkça da önemli görülmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yıllar içerisindeki değişimlerini ortaya koyan çalışmalardan (Cicioğlu, 1985; Binbaşıoğlu, 1995; Sönmez, 1998; Kalkan, 2025; Atik ve Aykaç, 2019; Arslan, 2000; Akbaba, 2004; MEB, 2005; MEB, 2018; Aktepe ve Gündüz, 2020; Demirel, 2021; MEB, 2024a;Meb,2024b) yararlanılarak Tablo 2.2 oluşturulmuştur. Tablo 2.2'de Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yıllar içerisinde değişen ders süresi, amaçları/hedef yapısı, içeriği, öğretme-öğrenme süreci, ölçme değerlendirme süreci ve programa dair önemli özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 2.2 Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının yıllar içerisindeki değişimi

	1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	**1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**	**1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**	**1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**	**1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**	**2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**	**2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı**	**2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli**
Ders Süresi (Haftalık)	4 saat (1., 2. ve 3. Sınıf)	1.sınıfta 5 saat, 2.sınıfta 6 saat ve 3.sınıfta 7 saat	1.sınıfta 5saat, 2.sınıfta 6 saat ve 3.sınıfta 7 saat	5 saat (1., 2. ve 3. Sınıf)	5 saat (1., 2. ve 3. Sınıf)	5 saat (1., 2. ve 3. Sınıf)	4 saat (1., 2. ve 3. Sınıf)	4 saat (1., 2. ve 3. Sınıf)
Amaçlar ve Hedef Yapısı	Günlük hayattan pratik bilgilerin öğretimi esastır. İşbirliğine dayalı öğrenme vardır.	Tarihi olaylar, millet sevgisi, Türk inkılabına bağlılık ve ulusal değerlere yer verilmektedir.	Toplumsal, kişisel, insan ilişkileri ve ekonomik hayat olmak üzere 4 temel hedefi vardır.	Hedeflerin davranışa dönüşmesi için 3 önemli öge belirlenmiştir. Bunlar: Yakın Çevre, Öğretimde Toplumsallaştırma ve Serbest Konular başlıkları olmuştur.	Her sınıf düzeyine ait hedef ve davranış sayısı ilk defa verilmiştir. Temel hedefi topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmektir.	Eleştirel düşünebilen, karar verebilen, iletişim kurabilen ve sosyal becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Hedef davranışlar yerine kazanım ifadesi kullanılmıştır.	Empati yapabilen, kararlı, iletişim becerilerine sahip, yaşadığı topluma ve kültüre uyum sağlayabilen, girişimci, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir	Köklerden Geleceğe ilkesi ile milli ve manevi duygularını unutmayan, kültürüne ve geçmişine sahip çıkan bireyler yetiştirmeyi amaçlayarak oluşturulmuştur. Hedef davranışlara öğrenme çıktıları, alt açıklamalarına ise süreç bileşenleri adı verilmiştir.
İçerik	Tabiat, tarih, coğrafya ve muhasabat konuları yer almaktadır.	Konular günlük yaşamdan seçilmesi esastır. Yaparak yaşayarak öğrenme esastır. Öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınır.	Derslerin içeriği arttırılmıştır. İçerik daha çok ezberci ve ansiklopedik bilgiden oluşmaktadır.	1948 programına göre ünite sayısı azaltılmıştır. Dersler üniteler altında toplanarak belirli gün ve haftalar eklenmiştir.	1948 programı ile benzerlik göstermektedir. Belirli gün ve haftaların zamanında uygulanmasına önem verilmiştir.	Programda "Birey, Toplum ve Doğa" olmak üzere üç öğrenme alanı vardır. Bu öğrenme alanlarını kapsayan 3 tema bulunmaktadır. Bunlar: "Okul heyecanım, benim eşsiz yuvam ve Dün, bugün yarın"dır.	Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ile Doğada Hayat olmak üzere altı ünite belirlenmiştir	Ben ve Okulum, Sağlığım ve Güvenliğim, Ailem ve Toplum, Yaşadığım Yer ve Ülkem, Doğa ve Çevre, Bilim, Teknoloji ve Sanat olmak üzere altı öğrenme alanından oluşmaktadır

Tablo 2.2'nin devamı

	1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Öğretme-Öğrenme Süreci	Yaparak yaşayarak öğrenme temel alınmıştır.	Öğretmenlere yönerge verilerek araç gereç kullanımının önemi vurgulanmıştır. Ek olarak okul dışı öğrenme ortamları desteklenmiştir.	Diğer programlara göre daha az esneklik sağlamaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini arttırmak adına "Açıklamalar" kısmı eklenmiştir. Diğer programlarda olduğu gibi yaparak yaşayarak öğrenme esas alınmıştır	Hayat bilgisi dersi 1948 programında olduğu gibi deney, gözlem, iş ve yaşam dersi olarak düşünülerek öğrenci temelli etkinlikler planlanmıştır. Kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkeleri benimsenmiştir.	Öğretmenlere esneklik sağlamıştır. Öğrenciden ziyade öğretmen aktiftir.	Yapılandırmacılık yaklaşımı ve çoklu zekâ kuramına uygun olarak öğrenciyi temele alan strateji, yöntem ve teknikler uygulanmıştır.	Yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak öğrenciyi temele alan strateji, yöntem ve teknikler uygulanmıştır.	Öğrenme öğretme uygulamaları adı altında öğretmenlere rehberlik etmesi için konuya ilişkilin örnek öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Önerilen etkinlikler öğrencinin öğrenme deneyimini zenginleştirerek, keşfetme ve uygulama imkânı sunarak bilginin beceriye dönüşmesini sağlar.
Ölçme ve Değerlendirme	Değerlendirme boyutu eksik kalmıştır.	Sistematik değil; sergiler ve gözlem defterleri (Portfolyo benzeri) yer almaktadır.	Kazanımların sonunda ilk defa ölçme ve değerlendirme için "Eğitsel Sonuçlar" başlığı eklenmiştir.	Sınav odaklı ve sonuç değerlendirme temele alınmıştır.	Farklı olarak içerisinde ölçme değerlendirme başlığına ve örnek etkinliklerine yer verilmiştir. Her sınıf düzeyinde belirtke tabloları oluşturulmuştur.	Ürün ve süreç odaklı ölçme değerlendirme yapılmıştır.	Ürün ve süreç odaklı ölçme değerlendirme yapılmıştır.	Öğrenme kanıtları olarak isimlendirilmiştir. Öğrencilerin konuya ilişkin hazır bulunuşluğunu değerlendirilmesi hedeflendirilmiş olup konuya ilişkin ölçme değerlendirme yöntemleri önerilmiştir. Sonuç değil süreç değerlendirme ön plandadır.

Tablo 2.2'nin devamı

	1926 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1936 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1948 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1968 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Programın Önemli Özellikleri	Yeni Türk alfabesinin uygulandığı, toplu öğretim anlayışının yer aldığı ve özel amaçlara yer verilen ilk programdır.	Milli eğitimin amaç ve ilkelerine, Atatürk ilke ve inkılaplarına verilen ilk defa yer verilmiştir. Hayat Bilgisi Dersi mihver ders olarak geçmektedir.	Zihni bir eylem olarak gördüğü için bilişsel alana ağırlık verilmiştir. 20 yıl uygulanmıştır.	İlk defa planlama anlayışı ile programın dört ögesi üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak yıllık plan, ünite planı ve ders planı hazırlanması istenmiştir.	Üst düzey zihinsel süreçlerden çok somut davranışlara odaklanılmıştır.	Yapılandırmacılık yaklaşımının isim olarak geçtiği ilk programdır. Diğer programlardan farklı olarak uluslararası sınavlar dikkate alınarak hazırlanan en ayrıntılı ve kapsamlı programdır.	Bireylerin hem ulusal hem de uluslararası anlamda kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmak üzere Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) kapsamında, 8 temel yetkinlik belirlenmiştir	Beceri temelli öğretim anlayışı benimsenmiştir. Değerler eğitimine önem verilmekle birlikte disiplinler arası bir yapıya odaklanılmıştır. Bunun yanında kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, erdem-değer-eylem çerçevesi, alan becerileri, okuryazarlık becerileri ve eğilimleri bütüncül halde vermeye çalışılmıştır.

Tablo 2.2 incelendiğinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının yıllar içerisindeki değişimi tablo halinde belirtilmiştir. Yıllar içerisinde değişime uğrayan öğretim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi programın etkililiği belirlemek için önemlidir.

2.9 Program Değerlendirme

Program değerlendirme, program geliştirmenin en son ve en önemli adımıdır (Erden, 1998). Literatür incelendiğinde program değerlendirme hakkında yapılan farklı tanımlar olduğu görülmektedir. Ertürk'e (1979) göre program değerlendirme, programın istendik davranışı meydana getirme bakımından iş görürlük derecesinin belirlenmesidir. Sağlam ve Yüksel'e (2007) göre program değerlendirme, kâğıt üzerinde tasarlanan ve uygulanan eğitim programı hakkında bilgilerin toplandığı, uzmanlarca analiz edilip yorumlandığı ve karara bağlandığı bir süreçtir. Saks ve Burke (2012) ise program değerlendirmeyi bir eğitim programının etkililiği, verimliliği ve hedeflere ulaşma düzeyi hakkında karar vermek amacıyla sistematik biçimde veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Eviren'e (2018) göre program değerlendirme yalnızca öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ile sınırlandırılamaz bir süreçtir. Program değerlendirme, yapılırken programların hazırlanmasına katkısı sağlayan kurumu ve programı uygulayan kişilerinde değerlendirmesini amaçlayan genel değerlendirme sürecidir. Chelimsky (1989) program değerlendirmeyi program tasarımı, amaçların gerçekleşme düzeyi ve programın etkililiği hakkında veri toplama süreci olarak ifade etmektedir.

Demirel'in (2017) belirttiği gibi bir eğitim programında öğrencilerin başarılı sayılabilmesi için amaçlanan bütün hedeflere ulaşılmış olması beklenir ama bu her zaman istendiği gibi olmayabilir. Bu yüzden program değerlendirmesi yapılarak hazırlanan programın eksik ya da yanlış işleyen ögelerinin belirlenmesi, düzeltilmesi ya da programdan çıkartılması için önem taşımaktadır. Program değerlendirme, sadece istatistiksel bir veri toplama süreci değildir. Program değerlendirme, programın hedef ve içeriğin birbiri ile tutarlılığını, eğitim durumlarını ve programın öğrenciler Hastings (1966) program değerlendirmenin iki nedenden dolayı çok önemli olduğunu belirtmiştir. Birinci nedeni, hazırlanan programların okullar tarafından benimsenme

düzeyi, öğrenci davranışlarına yansıması, kamuoyunda görünürlük, siyasi faydalık ve gelecek programlar için örnek oluşturması adına program değerlendirme çalışmasının yapılması önemlidir. Program değerlendirme çalışmasının ikinci gerekliliği ise hazırlanan programın uygulamak üzere tercih edilen materyal, yöntem, teknik ve stratejiler hakkında geri bildirim almaktır. Bu sebeple programın uygulanmasına yönelik geri bildirim ancak programın uygulanmasından sonra program değerlendirme yaparak alınabilir. Program değerlendirme yapılmadan program hakkında sorulacak olan sorularda karara varma işi kişilerin duygu ve tercihlerine dayanmaktan öteye gidemeyecektir.

Program geliştirmek masa başında bazı konuların eklenmesi, çıkartılması ya da değiştirilmesini kapsayan bir süreç değildir. Eğitim uygulamalı bir bilim dalıdır (Varış, 1978b). Program değerlendirme de bu bilimin uygulanabilirlik düzeyinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin program bileşenlerine yönelik geliştirdikleri profesyonel tutumların, gerçek sınıf ortamına uyarlanması programın etkililiği için en nesnel kanıttır (Lehrer vd., 1971). Bu yüzden eğitimde ortaya çıkan ya da çıkabilecek problemleri masa başında veya kâğıt üstünde değil uygulamalı bir şekilde eğitim verilen kurumda ya da eğitim sisteminin tümünde aramak gerekmektedir (Varış, 1978b).

Parlett ve Hamilton'a (1972) göre değerlendirmenin asıl amacı programın karmaşık yapısını ve sınıf içindeki gerçek işleyişini aydınlatmak ve anlamaktır. Schremer'e (1984) göre öğretmen, değerlendirme sürecinde programın hedeflerini kendi eğitim felsefesi ve tecrübesiyle süzerek yeniden inşa eden stratejik bir yere sahiptir. Bu nedenle, bir programın başarısını ölçmek için öğretmenin o programı zihninde nasıl yapılandırdığını anlamak ve programın "yaşayan" kısmını değerlendirmek için programın uygulanması sonrasında öğretmenlerden alınacak dönütleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Öğretmenler hazırlanan programlar ile baş başa kaldığı ve uyguladığı için ölçme ve değerlendirme süreçlerinin niteliğini doğrudan deneyimleyen en önemli paydaşlar arasında yer alır (Fullan, 2007). Bu kapsamda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri alınarak programın değerlendirilmesi oldukça önemli görülmektedir.

Resmi programlar tasarı niteliğindeyken, öğretmenin uygulaması ile işevuruk hale gelmekte ve asıl niteliği uygulamada ortaya çıkmaktadır (Ertürk, 1979). Posner (2004) programı incelerken "resmi", "işevuruk", "ihmal edilen", "destekleyici", "örtük" olmak üzere beş farklı grupta sınıflamıştır. Resmi programı, kılavuz program olarak tanımlamıştır. İşevuruk program, öğretmenin uygulamaları, pratikteki programdır. İhmal edilen program, çeşitli sebeplerden dolayı öğretilmesi hedeflenen konuların öğretilemediği programdır. Destekleyici program, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, resmi programdan bağımsız olarak hazırlanmış programdır (Posner, 2004). Güncellenen öğretim programları programın uygulanışı hakkında öğretmenlerden fikirleri alınıp var olan eksiklikler tespit edilerek düzeltilebilir (Çiftci ve Tatar, 2015).

Öğretmen görüşleri, ölçme araçlarının uygulanabilirliği, yeterliliği ve sınıf içi gerçeklikle uyumu hakkında derinlemesine bilgi sunarak programın pratikteki işleyişini anlamaya katkı sağlar (Stenhouse, 1975). Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine ilişkin algı ve deneyimlerinin incelenmesi, karşılaşılan sorunların belirlenmesine ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesine imkân tanır (Popham, 2008). Bu nedenle öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları, eğitim programlarının hem kuramsal temellerinin güçlendirilmesi hem de uygulamadaki etkililiğinin artırılması açısından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu açıdan uygulanacak olan programda aktif rol alan ve uygulayan öğretmenlerin görüşlerinin alınması önem taşımaktadır (Taş ve Kıroğlu, 2017).

2.10 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılan araştırmaya kaynak sağlayacağı düşünülen yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yer almaktadır.

2.10.1 Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar

Uğur (2006) yüksek lisans tez çalışmasında İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı 2005 öncesi ve sonrası programları karşılaştırarak programını

karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 2005 programlarının beceri ve kazanım boyutunda değerlendirildiğinde bilgi, beceri, tutum ve değer içeren, gözlenir ve ölçülür kazanımlar ilişkili olduğu tüm becerileri geliştirilebilir ve etkinliklerle elde edilebilir olduğu görülmekle birlikte kazanım sayıları bağlı olduğu temalara ve sınıflara göre yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Korkmaz (2006) araştırmasında 2005 programlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun yeni programı olumlu bulduğu görülmüştür. Fakat yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sınıfların kalabalık olması, ailelerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde fazla form ve belge işleriyle uğraşmaları programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır.

Tuncer (2009) yüksek lisans tez araştırmasında 3. sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının genel durumu, beceri ve kazanım, tema, etkinlik, ölçme-değerlendirme ögelerine göre programı anket yolu ile değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; temalarla ilgi genel görüşlerin olumlu olduğu, öğrenme öğretme sürecinde sanat ve estetiğe yeterince yer verilmediği ve araç gereçlerin kolay ulaşılabilir nitelikte olmadığı ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçları hakkında eğitime ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir.

Saraçoğlu vd. (2010) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin program geliştirme sürecine katılım düzeylerini ve bu süreçte kendi rollerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmanın sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenler, her ne kadar program geliştirme çalışmalarında yer alsalar da merkezi karar alma mekanizmaları nedeniyle kendilerini sürecin dışında hissettiklerini belirtmişlerdir. Örgüt kültürü olarak tanımlanan bu durum sebebi ile öğretmenler, görüşlerinin program geliştirme merkezleri tarafından dikkate alınmadığına ve bu nedenle değerlendirme çalışmalarına göre uygulamada herhangi bir beklentilerinin olmadığını ve kendi görüşlerine ve eleştirilerine dayanarak herhangi bir düzeltme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin her türlü girişime karşı inançlarının azalmasına neden olduğu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Alak ve Nalçacı (2012) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun oldukları okul ve okuttukları sınıflardaki öğrenci mevcuduna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir.

Gümüş ve Aykaç (2012) araştırmalarında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının değerlendirme öğesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin değerlendirme süreci ile ilgili yeterince hizmet içi eğitim alamadıkları, geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarını harmanlayarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, büyük bir çoğunluğunun alternatif ölçme araçlarını uygulama ve değerlendirme konusunda problem yaşadıkları belirlenmiştir.

Yıldırım'ın (2015) araştırmasının amacı, 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre dağılımını incelemektir. Araştırmanın sonucunda; 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımına göre kazanımların genel olarak hatırlama ve anlama basamağında olduğu, üst seviyelere doğru kazanım sayısının düştüğü ve en üst basamak olan "yaratma" basamağında kazanım bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Krathwohl, Bloom ve Masia Duyuşsal Alan Taksonomisi'ne göre dağılım incelendiğinde hem 2015 hem 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Program kazanımlarının en fazla alt seviye olan "alma" basamağında olduğu görülmüştür.

Sıcak ve Eker (2016) araştırmalarında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; kazanımların kaynakları yönetme stratejileri, zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri, yardım arama stratejilerinde yoğunlaştığı

bulunmuştur. Üst biliş stratejilerini kazandırmaya yönelik kazanımların sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Kalafatçı (2017) araştırmalarında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda; programın genel olarak bilimsel araştırma ve öğrenme merakını arttırmak için yeterli olmayışı, yaratıcılığı ve üstbilişsel becerileri geliştirir nitelikte olmaması, sürenin yeterli olmaması, program içeriğinin bilimsel araştırma merakını artırması ve etkinlik sayısının yeterli olmaması, metinlerin ilgi çekici olmaması programın geliştirilmesi gereken yerlerinin olduğunun bir sonucudur. Ayrıca programdaki ölçme değerlendirme yöntemlerinin yeterli olmadığı, programa farklı yöntem ve tekniklerin eklenmesinin uygun olacağı görüşü ön plana çıkmaktadır.

Tan'ın (2018) yüksek lisans tezinin amacı Finlandiya ve Singapur'daki sınıflarda ve okullarda yaşam becerileri eğitiminin nasıl göründüğü hakkında bir anlayışa sahip olmaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü Finlandiya'dan, diğer üçü Singapur'dandır. Araştırmanın sonucunda; Finlandiya'da yaşayan velilerin Finlandiya eğitim sistemine ve öğretmenlere olan güveni yüksek olduğundan bu durum öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptığı etkinlikler vb. birçok unsur özerk ve özgür olduğu bu durumda işlerine yansıdığı görülüyor. Singapur'da ise durum tam tersi okul yöneticileri ve veliler çocukların akademik başarısını daha ön planda tuttukları için öğretmenlerin sınıf içerisinde kaygı ve stres ile baş başa kaldıkları ve durumun da eğitim durumlarına yansıdığı görülmektedir.

Kalender ve Baysal (2021) araştırmalarında 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabını inceleyerek program ögeleri arası uyumu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; kazanımların "anlama," öğrenme etkinliklerinin "hatırlama" ve "anlama," değerlendirme etkinliklerinin ise "hatırlama" basamağında yer aldığı belirlenmiştir.

Kocabaş ve Berk (2022) araştırmalarında ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar için Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını program geliştirme ögeleri açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda programın ögeleri konusunda öğretmenlerin

görüşleri birçok açıdan olumludur. Ancak fiziki ortam ve materyallere ulaşılabilir olma konusunda olumlu değerlendirilmemiştir. Çalışmanın genişletilmesi açısından bir sonraki çalışmalarda özel okulları, devlet okulları ve ülkemizin farklı bölgelerinde bulunan köy okulları ile daha büyük örneklemler çerçevesinde yapılacak olan çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Baz (2024) araştırmasında TYMM'ye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, modeli yenilikçi unsurlar ve güncel eğitim yaklaşımlarına uyum açısından olumlu bir adım olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte, modelin uygulama sürecinde mevcut eğitim altyapısının yeterliliği, öğretmenlerin uyum süreci ve yöntemsel çeşitliliğin sağlanması gibi konularda yapısal ve yöntemsel zorluklar yaşanabileceğine yönelik kaygılar dile getirilmiştir.

Üredi (2024) öğretmenlerin bütüncül ölçme-değerlendirme konusunda bilgi sahibi olduklarını ve uyguladıklarını, ancak program yoğunluğunun süreci zorlaştırdığını göstermektedir. Öğretim üyeleri de bu görüşü paylaşmakta, ayrıca TYMM'de kazanımların derinleşerek anlam kazandığını belirtmektedir.

Tekin'in (2025) çalışmasının amacı 2023 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarını programı oluşturan unsurlar açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. 2023 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırıldığı çalışmalarda; her iki programın da öğrenci merkezli ve değer temelli ortak paydada buluştuğu görülmektedir. Ancak 2024 programı, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" çerçevesinde daha sistematik, bütüncül ve uygulama odaklı bir yapı sergilemektedir. 2023 programı kavramsal becerilere odaklanırken; 2024 programı sosyal-duygusal öğrenme, dijital okuryazarlık ve STEAM gibi çağdaş bileşenleri sürece dâhil etmiştir. Ayrıca yeni programda öğrenme çıktılarının sadeleştirilmesi ve ölçme-değerlendirme sürecinin çeşitlendirilmesi, bilişsel ve duyuşsal gelişimi bir arada destekleyen yenilikçi bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Behriz (2025) araştırmasında TYMM'nin felsefi temelleri, öğretim süreçleri, içerik yapısı, ölçme-değerlendirme anlayışı, farklılaştırma ve kapsayıcılık uygulamaları,

hizmet içi eğitim faaliyetleri, uygulama süreci ve modelin geleceği gibi çok boyutlu unsurlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu TYMM'nin erdem değer eylem temelli yaklaşımını ve becerilere dayalı içeriğini olumlu değerlendirmektedir. Ayrıca, modelin disiplinler arası ve bütüncül bakış açısı da eğitimsel açıdan önemli bir yenilik olarak görülmektedir. Ancak öğretmenler, modelin uygulanmasına yönelik bazı kaygılar taşımaktadır. Özellikle içerik yoğunluğu, öğrenme çıktılarının soyut yapısı, ölçme-değerlendirme sisteminin net olmaması, materyal eksiklikleri ve öğretmen eğitiminin yetersizliği en çok dile getirilen sorunlar arasındadır. Katılımcıların bir kısmı ise modelin sahaya inmeden önce pilot uygulamalarla denenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) araştırmalarında birinci sınıf öğretmenlerinin TYMM'ye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmenler, modeli genel olarak olumlu değerlendirmiş ve erdem–değer-eylem çerçevesine önem vermiştir ancak öğrenci profilleri ve programlar arası bileşenler gibi kavramların yeterince anlaşılmadığı görülmüştür. Süreç odaklı değerlendirme tercih edilmiş ancak verilen eğitimlerin bazı konularda yetersiz kaldığı belirtilmiş, özellikle ikinci sınıflara yönelik materyal ve eğitimlerde bu eksikliklerin giderilmesi önerilmiştir.

Arslan (2025) araştırmasında TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlere göre model değer odaklı ve öğrenci merkezli bulunmuş değerler eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme kazanımları olumlu değerlendirilmiştir. Kazanım yoğunluğu ve materyal eksikliği uygulamada zorluk yaratmaktadır. Bazı soyut kavramların anlaşılması güçtür. Ölçme değerlendirme yeterli görülmekle birlikte daha yaratıcı araçlara ihtiyaç vardır; kazanımların sadeleştirilmesi, materyal çeşitliliğinin artırılması ve veli katılımının güçlendirilmesi önerilmektedir.

Uçan (2025) araştırmasında 1.,2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinler ve görseller 23 temel yaşam becerileri açısından incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Hayat Bilgisi ders kitabındaki becerilerin eşit düzeyde dağılmadığı görülmüştür. Genel olarak bakıldığında en fazla öz yönetim, iletişim ve sosyal katılım

becerisine, en az girişimcilik ve zaman yönetimi yaşam becerilerine yer verildiği tespit dilmiştir.

Seyyar ve Aydın (2025) araştırmalarında TYMM ilişkin öğretmen algılarını incelemek ve modelin uygulanabilirliği, güçlü yönleri ile gelişime açık alanlarını öğretmen perspektifinden değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre içerik yetersiz, beceri ve değerler yönünden olumlu, ölçme değerlendirme materyal ihtiyacı duydukları ve sürecin belirsin olmasından dolayı endişe yaşandığı görülmektedir.

Yukarıda özetlenen yurt içi çalışmalar incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının 2005 yılından günümüze sürekli olarak değişim içerisinde olduğu görülmüştür. Fakat yıllar içerisinde programların değişmesine rağmen kronikleşmiş sorunların (materyal eksikliği, ölçme-değerlendirme karmaşası, soyut öğrenme çıktıları, sınıf mevcudu vb.) olduğu görülmektedir. Mevcut çalışma, geçmiş programlara yönelik eleştirilerin 2024 TYMM ile ne ölçüde çözüldüğünü, programın amacına ulaşma düzeyini, yeni uygulamanın hangi sonuçları beraberinde getirdiğini sınıf öğretmenlerinin doğrudan deneyimleriyle ortaya koyarak alan yazına katkı sağlayacaktır.

2.10.2 Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Okwara (2016) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretim programına yönelik olumsuz tutum geliştirdiğini, içerikleri yetersiz bulduğunu, program dilinin çok ağır olduğunu ve materyal ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu problemler programa karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır.

Retnawati vd. (2016)'nin araştırmasının amacı, 2013 öğretim programı kapsamında öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunları belirlemektir. Öğretmenler ölçme-değerlendirme sistemini tam olarak kavrayamadığı ve kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrenme çıktıları ile uyuşmadığını belirtmiştir.

Maba (2017) 2013 öğretim programı ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Öğretmenler bütüncül beceri anlayışını olumlu

bulmuştur. Ancak zaman sınırlılığı, değerlendirmenin zaman alması ve iş yükü önemli zorluklar olarak öne çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin zaman yönetimi, raporlama süreçleri ve pratik uygulama konularında ek desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Gunawan'ın (2017) araştırmasının amacı 2013 öğretim programına dayalı öğrenme öğretme süreçlerinde karşılaşılan sorunları ve çözüm yollarını belirlemektir. Bulgular arasında öğretim programı uyumsuzluğu, öğrenme modellerinin sınırlı kullanımı ve değerlendirme eksiklikleri vardır. Çözüm olarak öğretmenlere ders planı, öğretim modelleri, bilimsel yaklaşım ve değerlendirme konularında rehberlik ve mesleki gelişim desteği önerilmektedir.

OECD (2020) Öğretim Programı Aşırı Yüklemesi: İleriye Dönük Bir Yol başlıklı rapor, günümüz eğitim sistemlerinde karşılaşılan en temel sorunlardan biri olan Öğretim programı yoğunluğunu ele almaktadır. Raporun bulgularında ülkelerin öğretim programlarına sürekli yeni konuların (dijital beceriler, değerler, sosyal-duygusal öğrenme vb.) eklendiğini, ancak okul saatlerinin aynı kaldığını belirtmektedir. Raporda, başarılı bir müfredat reformunun çok fazla bilgi aktarmak yerine, temel yetkinliklere (competencies) odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Teori ve uygulama arasında farklar olduğu görülmekle birlikte yapılan değişimlerin başarısı, doğrudan öğretmenlerin bu değişimi nasıl algıladığına, yeterliliklerine ve değişime yönelik tutumlarına bağlı olduğu belirtilmektedir.

Uluslararası literatürden elde edilen bulgular incelendiğinde, mevcut araştırmanın temel problemini evrensel bir boyuta taşımaktadır. Programın kâğıt üzerindeki vizyonu ile sınıftaki uygulaması arasındaki farkın sadece Türkiye'ye özgü değil küresel bir sorun olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırma; Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerini incelerken, uluslararası alanda saptanan bu "uygulama zorluklarının" yerel düzeyde nasıl karşılık bulduğunu ve 2024 modelinin bu küresel sorunlara (yoğunluk, ölçme karmaşası vb.) ne ölçüde çözüm sunduğunu tartışma imkânı sağlayacaktır.

3. YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi kısımlarını içermektedir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin bütüncül şekilde analiz edilerek ortaya çıkan sonuçların daha güçlü temellendirilebildiği bir yaklaşımdır (Creswell ve Creswell, 2018). Johnson ve Onwuegbuzie'ye (2004) göre karma yöntem, nicel ve nitel verilerin güçlü yönlerini bir araya gelmesiyle birbirlerinin saptayamadığı eksiklikleri diğerinin ortaya çıkarabildiği bir yöntemdir Literatür incelendiğinde birden fazla karma yöntem tasarımı olduğu görülmektedir (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırmada kullanılan karma yöntem deseni Creswell ve Creswell'in (2018) tasarımı olan açıklayıcı sıralı desendir. Açıklayıcı sıralı desene göre araştırmacı önce nicel verileri toplar. Toplanan verileri yorumlamak ve anlamlandırmak amacıyla nitel verilere başvurulur (Creswell ve Creswell, 2018). Yapılan bu araştırmada açıklayıcı sıralı desenin tercih edilmesinin sebebi ortaya çıkan nicel verileri, nitel verilerle desteklemek ve detaylandırmaktır.

Araştırmanın nicel boyutunda, mevcut durumun ortaya konması amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte var olan ya da sürekliliğini devam ettiren bir durum, olay, kişi veya nesnenin değiştirilmeden direkt olduğu gibi aktarılmasıdır. Tarama modeli betimsel nitelikte olup doğrudan bilgi almak için hazırlanan sorularla yardımıyla olmakla birlikte "Ne idi?, Nedir?, Ne ile ilgili?," gibi soruları içermektedir (Karasar, 2006). Araştırmada sınıf öğretmenlerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymak için nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları, gerçekte var olan durumu ortaya koymak, sistematik bir biçimde verileri toplamak ve analiz etme yoludur. Ortaya çıkan bulgu durumun niçin öyle olduğunu ve gelecek araştırmalar için detaylı olarak nelere odaklanılması gerektiğini belirtir

(Davey,1990). Bu sebeple araştırmaya katılan öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini ortaya koymak için nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilindeki sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel olarak alt, orta ve üst düzeyde olan devlet okulları, merkeze bağlı köy okulları ve özel ilkokullarda görev yapan 2024-2025 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını ilk defa uygulayan 76 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait demografik özellikler Tablo 3.1'de verilmiştir

Tablo 3.1 Katılımcılara dair özellikler

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	50	65,79
Erkek	26	34,21
Yaş	**f**	**%**
20-30 yaş	2	2,63
31-40 yaş	15	19,74
41-50 yaş	42	55,26
51-60 yaş	15	19,74
60 + yaş	2	2,63
Kıdem	**f**	**%**
1-10 yıl	6	7,89
11-20 yıl	25	32,89
21-30 yıl	33	43,42
31-40 yıl	12	15,79
Okul Türü	**f**	**%**
Devlet	70	92,11
Köy	3	3,95
Özel	3	3,95

Tablo 3.1 incelendiğinde 76 birinci sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların %65,79'unun (n=50) kadın; %34,21'inin (n=26) erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %2,63'ü (n=2) 20-30 yaş; %19,74'ü (n=15) 31-

40 yaş; %55,26'sı (n=42) 41-50 yaş; %19,74'ü (n=15) 51-60 yaş; %2,63'ü (n=2) ise 60+ yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine bakıldığında %7,89 (n=6) 1-10 yıl; %32,89 (n=25) 11-20 yıl; %43,42 (n=33) 21-30 yıl; %15,79 (n=12) 31-40 yıl arasındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %92,11'i devlet okulunda, %3,95'i köy okulunda; %3,95'i özel okulda görev yapmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi" ve "Görüşme Formu" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

3.3.1 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi

Anket soruları oluşturulurken alanyazın taranarak maddeler hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan anketin kapsam geçerliliği için ölçme değerlendirme, sınıf eğitimi, program geliştirme ve Türk dili alanlarında beş uzman görüşü alınmış ve son hali verilmiştir. Anket 5'li likert tipinde 33 madde ve 1 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan açık uçlu soru öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitimi değerlendirmeye yönelik bir sorudur. Maddeler, ölçme değerlendirme uzmanın yapmış olduğu öneri dikkate alınarak hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme ve programın genel çerçevesini ölçecek şekilde sıralanmıştır.

Ankete toplam 76 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Hazırlanan anketin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısından yararlanılmış ve bu değer 0,87 olarak hesaplanmıştır. Anketin her bir maddesi için ortalamaların ne anlama geldiğini ortaya koymak üzere aralık değerleri belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin eşit aralıkta olduğu varsayılarak dizi genişliği/grup sayısı (n-1/n) formülü kullanılmıştır ve 0,80 aralık değeri elde edilmiştir (Tekin, 1991'den akt. Aşkın, 2015).

Anket maddelerinin aralığı Tekin'e (1998) göre belirlenmiştir. Bunlar:

- 1,00- 1,80 aralığı Kesinlikle Katılmıyorum

- 1,81- 2,60 aralığı Katılmıyorum
- 2,61- 3,40 aralığı Kararsızım
- 3,41- 4,20 aralığı Katılıyorum
- 4,21- 5,00 aralığı Kesinlikle Katılıyorum

3.3.2 Görüşme Formu

Görüşme formunda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (1985) belirlediği dört ölçüt dikkate alınmıştır. Bu ölçütler: İnanılırlık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlerden yola çıkarak inanılırlığı ve görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla literatür incelenmiş ve hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliği için ölçme değerlendirme, sınıf eğitimi, program geliştirme ve Türk dili alanlarında 5 uzman görüşü alınmış olup gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formlarının son hali verilmiştir. Veri toplama sürecinde, katılımcıların soruları doğru anlamlandırmalarını sağlamak ve olası kavram karmaşalarının önüne geçmek amacıyla görüşme sorular araştırmacı tarafından katılımcılara sesli olarak okunmuştur. Bu yöntemle, uygulama esnasında oluşabilecek anlama güçlükleri anında giderilerek verilerin güvenirliği ve derinliği korunmuştur.

Geçerliliği ve güvenirliği arttırmak amacıyla öğretmen görüşleri doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Aktarılabilirliği arttırmak amacıyla öğretmenlerin demografik özellikleri ayrıntılı şekilde tablo halinde sunulmuş ve araştırma süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Tutarlılığı sağlamak amacıyla veri toplama ve veri analizi süreci raporlanarak araştırma süreci açık şekilde ortaya konmuştur. Son olarak teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla elde edilen bulgular ilgili tema ve alt tema ile ilişkilendirilerek kod eşleştirmesi yapılmıştır. Görüşmeler, alt, orta ve üst düzey okullardan seçilen 76 birinci sınıf öğretmeni arasından gönüllülük esası ile belirlenen 15 birinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

3.4 Veri Toplama Süreci

Hazırlanan anket sorularının öğretmenlere uygulanabilmesi için ilk olarak üniversite Etik Kurulu'ndan ve Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra ikinci 2024-2025 ikinci dönemin sonlarına doğru araştırmacı tarafından okullara gidilerek öğretmenlerin uygun oldukları zaman aralıklarında (teneffüs ve öğle arası) anket soruları uygulanmıştır. Anket uygulanırken görüşme yapmayı kabul eden gönüllü öğretmenlerin isimleri ve numaraları alınarak öğretmenlerin uygun oldukları zaman aralıklarında derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.5 Veri Analizi

Araştırmanın nicel verileri SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken yüzde, frekans ve aritmetik ortalamaları içeren betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise içerik analizi yönteminden yararlanılarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi, verilerin tema ve alt temalar halinde düzenlenmesini sağlayarak derinlemesine analiz etmeye imkân sunmaktadır (Miles vd., 2014). İçerik analizi kapsamında yapılan çözümlemeler araştırmaya sorularını kapsayan temalara ya da araştırma sorularına göre dört aşamada sunulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021):

1. İçerik analizi için çerçeve oluşturma

2. Alt Temaları belirleme

3. Bulguları tanımlama

4. Yorumlama

Görüşme formundan elde edilen verilen analiz çalışması Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2 Görüşme formundan elde edilen verilerin analiz çalışması

Verilen Analiz Çalışması	**Uygulanan İşlemler**
Çerçeve oluşturma	Araştırma problemlerinden yola çıkarak hazırlanan görüşme formuna verilen ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Gizlilik esasına bağlı olarak öğretmenlere Ö1 (Öğretmen 1) olarak rumuzlar verilmiştir. Görüşme formunda ortaya çıkan altı tema belirlenmiştir.
Verilerin işlenmesi	Görüşme formunda ve daha önce belirlenmiş temalardan yola çıkarak alt temalar oluşturulmuştur. Görüşme formunda elde edilen veriler tek tek okunarak anlam olarak birbirine benzeyen ve daha kapsayıcı olan kelimeler belirlenerek bir araya getirilmiş ve belirsiz cümleler elenmiştir. Alt temalarla ilişki olacak şekilde kodlar oluşturulmuştur.
Bulguların tanımlanması	Öğretmen görüşleri her bir koddan birer tane olacak şekilde doğrudan alıntılar ile verilmiş ve ait olduğu kod ile parantez içerisinde eşleştirilmiştir.
Bulguların yorumlanması	Bulguların kendi içerisinde ve anket sorularına verilen yanıtlar ile karşılaştırılarak ilgili çalışmalara ile yorumlanması gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya ilişkin belirlenen alt problemlerin sonuçları ve değerlendirilmesi verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi**,** "Birinci sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklinde belirlenmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerine 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını, program geliştirme ögeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme açısından değerlendirmeleri için araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Anket sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı değerlendirme anketi sonuçları

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\overline{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulayıcılar için kolaylıkla anlaşılabilecek şekilde tasarlanmıştır.	0	0	10	13,2	3	3,9	44	57,9	19	25	**3,95**
2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının amaçları "Milli Eğitimin Genel Amaçları" ile uyumludur.	1	1,3	7	9,2	6	7,9	42	55,3	20	26,3	**3,96**
3. Hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programı tüm Türkiye'de uygulanabilecek özelliktedir.	1	1,3	10	13,2	14	18,4	33	43,4	18	23,7	3,75
4. Yeni programı uygulamak için aldığım hizmet içi eğitim yeterlidir.	3	3,9	11	14,5	7	9,2	38	50	17	22,4	3,72
5. Öğrenme çıktıları öğrenci düzeyine uygundur.	1	1,3	7	9,2	10	13,2	39	51,3	19	25	3,89
6. Öğrenme çıktıları öğrenciyi bütüncül olarak (zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi yönleriyle) geliştirmeye katkı sağlamaktadır.	0	0	9	11,8	13	17,1	38	50	16	21,1	3,80

Tablo 4.1'in devamı

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\overline{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7. Öğrenme çıktıları birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı ilerlemektedir.	0	0	10	13,2	10	13,2	38	50	18	23,7	3,84
8. Öğrenme çıktıları gelişen ve değişen hayat şartlarına uygun hazırlanmıştır.	0	0	7	9,2	15	19,7	36	47,4	18	23,7	3,86
9. Öğrenme çıktıları öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve keşfetmelerine imkân verecek şekilde hazırlanmıştır.	0	0	10	13,2	16	21,1	38	50	12	15,8	3,68
10. Öğrenme çıktıları ile öğrenme alanları uyumludur.	0	0	7	9,2	12	15,8	44	57,9	13	17,1	3,83
11. Öğrenme çıktıları yetkin ve erdemli insan yetiştirmeye katkı sağlamaktadır.	1	1,3	9	11,8	16	21,1	37	48,7	13	17,1	3,68
12.Öğrenme çıktıları toplum bilincine sahip bireyler yetiştirmeye katkı sağlamaktadır.	0	0	7	9,2	12	15,8	46	60,5	11	14,5	3,80
13. İçerik çerçevesi, belirtilen öğrenme çıktısına ulaşılmasına katkı sağlamaktadır.	0	0	11	14,5	8	10,5	45	59,2	12	15,8	3,76
14. İçerik çerçevesinde öğrencilerin günlük hayatlarında kullanabilecekleri bilgiler yer almaktadır.	0	0	9	11,8	8	10,5	41	53,9	18	23,7	3,89
15. İçerik çerçevesinde yer alan bilgiler öğrencilerin birden çok beceriyi kazanmalarına katkı sağlamaktadır.	0	0	9	11,8	10	13,2	45	59,2	12	15,8	3,79
16. Öğrenme-öğretme yaşantılarında yer verilen etkinlikler öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine uygundur.	1	1,3	8	10,5	8	10,5	50	65,8	9	11,8	3,76
17. Öğrenme-öğretme yaşantıları öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygundur.	1	1,3	17	22,4	13	17,1	36	47,4	9	11,8	**3,46**
18. Programda öğrenme çıktılarına ulaşılmasına katkı sağlayacak strateji, yöntem ve teknikler yer almaktadır.	2	2,6	7	9,2	8	10,5	51	67,1	8	10,5	3,74
19. Programda önerilen öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri öğrencilerin düzeylerine uygundur.	2	2,6	10	13,2	13	17,1	43	56,6	10	13,2	3,67
20. Öğretme-öğrenme süreci (ders süresi) için ayrılan zaman yeterlidir.	1	1,3	7	9,2	5	6,6	42	55,3	21	26,7	**3,99**
21. Programda önerilen öğretim materyalleri tüm Türkiye'de uygulanabilecek/kullanılabilecek özelliktedir.	1	1,3	15	19,7	17	22,4	31	40,8	12	15,8	3,50

Tablo 4.1'in devamı

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\overline{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
22. Öğrenme-öğretme yaşantıları farklı seviyedeki öğrenciler için çeşitlilik göstermektedir.	2	2,6	12	15,8	13	17,1	42	55,3	7	9,2	3,53
23. Öğrenme çıktılarının nasıl değerlendirileceği (ölçme-değerlendirme) program içerisinde verilmiştir.	0	0	12	15,8	8	10,5	48	63,2	8	10,5	3,68
24. Programda yer alan ön değerlendirme sürecinin öğrenme alanına ilişkin hazır bulunuşluğu değerlendirme açısından uygundur.	0	0	12	15,8	20	26,3	35	46,1	9	11,8	3,54
25.Öğrenme kanıtları, somut ve gözlenebilirdir.	1	1,3	8	10,5	10	13,2	48	63,2	9	11,8	3,74
26. Programda sunulan öğrenme kanıtları öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşmadığını değerlendirme açısından yeterlidir.	2	2,6	13	17,1	19	25	32	42,1	10	13,2	**3,46**
27. Program dijital yetkinliğe sahip bireyler yetiştirmeye katkı sağlamaktadır.	0	0	17	22,4	11	14,5	37	48,7	11	14,5	3,55
28. Program hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirilmesine katkı sağlar.	0	0	13	17,1	12	15,8	38	50	13	17,1	3,67
29. Program içerisinde okul dışı öğrenme deneyimleri sunan program dışı etkinliklere yer verilmiştir.	1	1,3	11	14,5	10	13,2	42	55,3	12	15,8	3,70
30. Destekleme bölümünde verilen etkinlikler öğrenme-öğretme uygulamalarında zorluk yaşayan öğrenciler için ulaşılabilecek düzeydedir.	0	0	15	19,7	13	17,1	40	52,6	8	10,5	3,54
31. Zenginleştirme bölümünde verilen etkinlikler akranlarından daha ileri düzeydeki öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak düzeydedir.	1	1,3	9	11,8	17	22,4	42	55,3	7	9,2	3,59
32. Öğretmen yansıtmaları bölümünde yapılan değerlendirmelerin göz önüne alındığını düşünüyorum.	4	5,3	10	13,2	15	19,7	39	51,3	8	10,5	**3,49**
33.2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğrenme çıktılarının birbirinden farklı olduğunu düşünüyorum.	1	1,3	12	15,8	14	18,4	40	52,6	9	11,8	3,58

Tablo 4.1 incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik ankete verdiği yanıtların genel

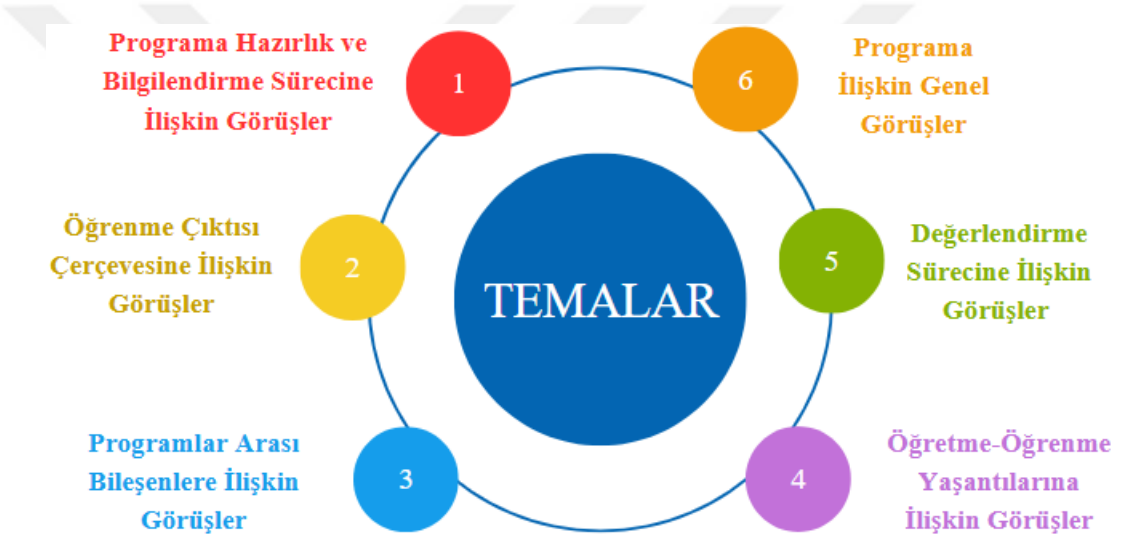
ortalamasına bakıldığında Tekin'in (1998) belirttiği aralığa göre memnuniyetin yüksek olduğu görülmektedir (Genel ortalama 3,7093). Anket sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip üç madde olduğu görülmektedir. Bunlar sırası ile *"Öğretme-öğrenme süreci (ders süresi) için ayrılan zaman yeterlidir"* (m20; 3,99) maddesi ile en yüksek ortalamaya sahip olan 20. maddesidir. Bu maddeyi en yüksek ortalamaya sahip 2. madde olan "*Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının amaçları "Milli Eğitimin Genel Amaçları" ile uyumludur"* (m2; 3,96) maddesi takip etmektedir. En yüksek 3. madde ise "Hayat *Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulayıcılar için kolaylıkla anlaşılabilecek şekilde tasarlanmıştır* (m1; 3,95) maddesi olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde bu üç madde sonuçlarının yüksek bir sayısal oranla "katılıyorum" düzeyinde çıktığı görülmektedir.

Ankette en düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip iki madde olduğu görülmektedir. Bunlar *"Öğrenme-öğretme yaşantıları öğrencinin hazır bulunuşluğuna uygundur"* (m17; 3,46) ve "*Programda sunulan öğrenme kanıtları öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşmadığını değerlendirme açısından yeterlidir"* (m26; 3,46) maddeleridir. Bu iki maddeyi takip ederek en düşük 3. madde olma özelliği gösteren 32. madde gelmektedir. "*Öğretmen yansıtmaları bölümünde yapılan değerlendirmelerin göz önüne alındığını düşünüyorum"* (m32; 3,49). Bu üç madde memnuniyet oranları Tekin'in (1998) belirttiği aralıklara göre memnuniyet oranının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anket maddeleri programın boyutları bağlamında ele alındığında hedeflere (öğrenme çıktılarına ilişkin maddelerin (m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12) ortalamasının 3,79 olduğu görülmektedir. İçerik boyutunu vurgulayan maddelerin ortalaması (m13, m14, m15) 3,81 olarak belirlenirken; öğretme-öğrenme sürecine ilişkin maddelerin (m16, m17, m18, m19, m20, m21, m22) ortalamasının 3,66 olduğu tespit edilmiştir. Son olarak değerlendirme boyutuna ilişkin maddelerin (m23, m24, m25, m26) ortalaması ise 3,60 olarak belirlenmiştir. Buna göre, programın boyutlarına ilişkin görüşlerin "katılıyorum" düzeyinde yer aldığı görülmekle birlikte, en yüksek ortalamanın içerik boyutunda olurken; en düşük ortalamanın değerlendirme boyutunda yer aldığı görülmektedir.

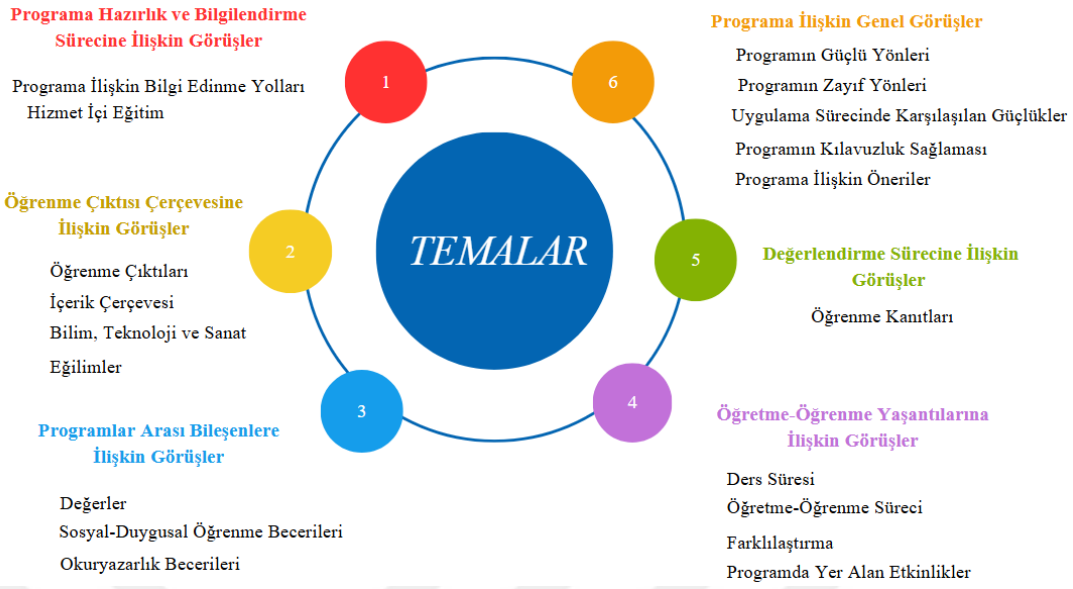
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Birinci sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. İlk kez uygulanan 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulandıktan sonra (sene sonu) programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin programa dair ayrıntılı görüşlerini almak ve nicel verileri desteklemek üzere hazırlanan görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan temalar programdaki başlıklara göre düzenlenerek ilgili alt temalar ile verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşme formuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar Şekil 4.1'de verilmiştir.



Şekil 4.1 Sınıf öğretmenlerinin görüşme formuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar

Görüşme formuna verilen cevaplardan yola çıkılarak altı farklı tema oluşturulmuştur. Bu temalar: "Programa Hazırlık ve Bilgilendirme Sürecine İlişkin Görüşler, Öğrenme Çıktısı Çerçevesine İlişkin Görüşler, Programlar Arası Bileşenlere İlişkin Görüşler, Öğretme-Öğrenme Yaşantılarına İlişkin Görüşler, Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler ve Programa İlişkin Genel Görüşler" temalarıdır. Şekil 4.2'de bu temalardan yola çıkarak hazırlanan 18 adet alt tema bulunmaktadır.



Şekil 4.2 Sınıf öğretmenlerinin görüşme formuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve alt temalar

Temalara ilişkin alt temalar hazırlanırken 2024 TYMM verileri, öğretmen görüşlerinden yola çıkarak belirlenen kodları kapsayıcı olması ve temalar ile uyumlu olması dikkate alınmış olup "Öğrenme Çıktısı Çerçevesine İlişkin Görüşler" ve "Programlar Arası Bileşenlere İlişkin Görüşler" temaları doğrudan Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği şekilde düzenlenmiştir. Aşağıda yer verilen tablolarda alt temalar, alt temalarla ilişkili öğretmen görüşlerini yansıtan kodlar ve görüş sayılarına yer verilmiştir.

4.2.1 Birinci Tema: Programa Hazırlık ve Bilgilendirme Sürecine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı hakkında bilgi edinme yollarına dair görüşleri Tablo 4.2 de yer almaktadır.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin bilgi edinme yollarına dair görüşleri

Alt Tema	Kod	Görüş Sayısı (f)
Programa İlişkin Bilgi Edinme Yolları	Hizmet içi eğitim faaliyetleri	14
	Dijital kaynaklar (sosyal medya ve internet)	3
	Akademisyenlerden alınan destek	1
	Okul toplantıları	1
	Zümre öğretmen paylaşımları	1

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f:14) programa ilişkin bilgi edinme yolunun hizmet içi eğitim olduğunu dile getirmektedir. Anketten elde edilen verilerde ise öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimden memnun kalma oranı 3,3026 olduğu görülmektedir. Bu oran Tekin'in (1993) verdiği aralığa göre yorumlandığında orta düzeyde memnuniyet oranına sahip olduğu görülmektedir (Tablo 4.1'de öğretmenlere uygulanan anketten elde edilen görüşler verilmiştir). Buna ek olarak öğretmenler programa ilişkin bilgi edinirken sosyal medya, haber kanalları gibi dijital kaynaklardan (f:3), akademisyenlerden (f:1), okul toplantılarından (f:1), ve zümre öğretmenlerden (f:1) bilgi edindiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Yeni program hakkında bilgim vardı çünkü haziran ayında bize verilen hizmet içi eğitim faaliyetleri ile bilgilendirme yapıldı. Aldığımız hizmet içi eğitimi ilimize döndüğümüzde birinci sınıf öğretmenlerine anlattık." (Ö1- Hizmet içi eğitim faaliyetleri*)*

"Hizmet içi eğitim başlamadan önce bilgim vardı. Milli eğitim bakanlığı resmî web sitesi, okul yöneticileri ve zümre toplantıları, eğitim seminerleri ve sosyal medya kanalları yoluyla bilgi sahibi oldum." (Ö3- Dijital kaynaklar)

"Önce internet üzerinden araştırdım daha sonra eğitim fakültesinde görev yapan hocalara sordum onlarda bu kurulun içerisinde bulunan arkadaşlarından bilgi alıp paylaşmıştı benimle bu şekilde bilgi sahibi oldum. Ama detaylı bilgiyi program açıklandıktan sonra sahip oldum." (Ö8- Akademisyenlerden alınan destek)

Görüşme formuna öğretmenlerin tamamı (f:15) bilgi edinme yollarının hizmet içi eğitim olduğunu belirtmiştir. Hizmet içi eğitimin yeterliliğine ilişkin ayrıntılı bilgi sunmak adına anket sorularının en altında yer alan hizmet içi eğitim değerlendirme bölümü incelendiğinde 76 birinci sınıf öğretmenin hizmet içi memnuniyet oranı 3,3026 ile orta düzey olduğu görülmüştür. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim seminerinin yeterliliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek ve görüşme formuna verilen cevaptan ortaya çıkan *Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri* kodları

derinlemesine incelemek için Tablo 4.3'de öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitime yönelik anket verilerindeki açık uçlu soruların alt tema ve kodları verilmiştir.

Tablo 4.3 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programını uygulamak üzere verilen hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Hizmet İçi Eğitim	Süre yetersizliği	25
	Uygulama yetersizliği	13
	Eğitici uzmanlık yetersizliği	5
	Program benzerliği	5

Tablo 4.3 incelendiğinde hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (f:25) aldıkları hizmet içi eğitimin süresini yetersiz bulmaktadır. Buna ek olarak öğretmenler hizmet içi eğitimlerde genellikle anlatma stratejisi kullanıldığını bunun sonucunda da uygulama ve içeriğin yetersiz olduğunu (f:13), eğitimcilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını kullanılan dilin açık ve anlaşılır olmadığını (f:5) ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının önceki programla benzer olduğunu dile getirmişlerdir (f:5). Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Kısacık bir eğitim veriler bütün sürece hâkim olmamız istendi. Bu da mümkün olacak yeterli bir süre değildi." (Süre yetersizliği)

"Çok yüzeysel, açık ve net ifadelerin yer almadığı bir eğitimdi." (Uygulama yetersizliği)

"Yetersizdi. İşin uzmanı eğitimciler tarafından eğitim verilmesini isterdim." (Eğitici uzmanlık yetersizliği)

"Hizmet içi eğitim yeterliydi fakat önceki programdan bildiğimiz şeylerdi. Hem maddi hem manevi zaman kaybı oldu." (Program benzerliği)

4.2.2 İkinci Tema: Öğrenme Çıktısı Çerçevesine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarına dair görüşlerinin Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı öğrenme çıktılarına ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Öğrenme Çıktıları	Yeterliliği	15
	Günlük yaşamla ilişkililiği	4
	Ölçülebilirlik sorunu	3
	Düşünme becerilerinin yetersizliği	2
	Program benzerliği	1
	Süreç bileşeni yetersizliği	1

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme çıktılarının gelişimsel düzeye uygun, öğrenciye yönelik, değerler eğitimine ağırlık verilen, aşamalı ilerleyen, sade, anlaşılabilir bir yapıda olduğunu belirterek yeterli bulmuştur. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını esas alarak öğrenme çıktılarını yeterli bulan öğretmenlerin yanında ders kitaplarından yola çıkarak öğrenme çıktılarının yeterli olduğunu söyleyen öğretmenler de aynı kod içerisinde bulunmaktadır (f:15). Ek olarak öğretmenler, öğrenme çıktılarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun günlük hayatla ilişkili (f:4) olduğunu fakat öğrenme çıktılarının öğrencilerin düzeyine göre soyut kalarak ölçülebilir olmadığını (f:3), düşünme becerileri açısından yetersiz olduğu (f:2), 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile benzer (f:1), süreç bileşenlerinin yetersiz (f:1) olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"En sade hali ile verilmiş. Temel konular kısa olarak verilmiş. Ben beğendim." (Ö4-Yeterliliği)

"Öğrenme çıktıları çok güzel hazırlanmış bize lazım olan her şey konmuş. Hem ders işliyoruz hem bir şey öğretiyoruz hem de eğitiyoruz. Bu sene bu kitabı kim çalışmışsa bizi anlayarak yapmış özellikle birinci sınıf çocukları için çok güzeldi hayatta hep karşılığı vardı." (Ö5-Günlük yaşamla ilişkililiği)

"Çıktılar yani cümleler çok soyut çok havada. Çocuklar bazen ilk üç düzeyi yapamazken 4.düzeyi yapabiliyor. Ben not verirken çok zorlandım mesela bu neden oluyor demek ki ilk üç düzey soyut. Çocuklar dokunup görebildiklerini öğrenebilir. Bunun dışında hissetmek, kavratmak, sezdirmek bunlar çok soyut. Mesela en son "söyler" var. Çocuk dokunduğunu bildiğini öğrendiğini söyler. Çocuk neyi hissettiğini fark edemez, hissettiğinin öğrendikten sonra sezer. Çıktıların o cümlelerin düzeltilmesi lazım." (Ö15- Ölçülebilirlik sorunu)

"Yaratıcılıklarını kullanabilmeleri açısından yeterli değildir." (Ö7- Düşünme becerilerinin yetersizliği)

"Erdemli bireyler geliştirmeyi amaçlayan öğrenme çıktıları ele alınıyor. Bence bir önceki programla aynıydı öğrenme çıktıları sadece biraz daha süreçler ve uygulamalar değişti." (Ö8- Program benzerliği)

"Öğrenme çıktıları yaşam ile uyumlu olsa da ölçülebilirlik bakımından geliştirilmeli." (Ö3- Süreç bileşeni yetersizliği)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı içerik çerçevesine dair görüşleri Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerik çerçevesine ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
İçerik Çerçevesi	İçerik ağırlığı yetersizliği	8
	Yeterliliği	5
	Düşünme becerilerinin yetersizliği	3
	Program benzerliği	3
	Değerler eğitimi yeterliliği	2
	Aile katılımı yetersizliği	1

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu konuların ağırlığının yeterli olmadığı (f:8) yönünde görüş belirtirken; programın içerik çerçevesini yeterli olduğu (f:5) belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenler düşünme becerilerinin yetersiz olduğunu (f:3), içeriğin 2018 programı ile benzerlik gösterdiğini (f:3), değerler eğitimine önem

verildiğini (f:2) ve aile katılımının yetersiz olduğunu (f:1) dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"İçeriklerde milli değerlere ait kişilerin görselleri biraz daha arttırılabilir." (Ö10- İçerik ağırlığı yetersizliği)

"Verilen konular gerekli konular ancak kaynakların tutumlu kullanmak konusu da işlenebilirdi." (Ö4- Yeterliliği)

"Mevcut içerik çerçevesi bence temel yaşam becerileri, değerler eğitimi ve topluma uyum açısından uygun ve yeterlidir. Ancak öğrencilere neden-sonuç ilişkisi kurma, farklı bakış açıları kazandırma gibi beceriler kazandırmak için açık uçlu içerikler gerekir." (Ö3-Düşünme becerilerinin yetersizliği)

"İçerik 2018 ile benzer sadece bilim, teknoloji ve sanat konusu eklendi." (Ö12- Program benzerliği)

"Değer öğretimine önem verilen bir program olmuş." (Ö8- Değerler eğitimi)

"Bazı konular güzeldi ama aile daha çok katılabilir. Yani şimdi bizim aileler eğitime karışmayı her anlamda çok seviyor ya bunu iyi anlamda yapmak lazım. Aile ile iş birliği yapılarak olmalı." (Ö15- Aile katılımı yetersizliği)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı içeriğinde yer alan bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanına dair görüşleri Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanına ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Bilim, Teknoloji Ve Sanat	Nitelik ve süre yetersizliği	8
	Etkinliklerin yeterliliği	6
	Hazırbulunuşluk düzeyi yetersizliği	5
	Düşünme becerileri yetersizliği	2
	Okuma yazmaya odaklılık	1

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu 2024 programları ile yeni eklenen bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanındaki etkinliklerin soyut ve sayısının yetersiz olduğunu (f:8) dile getirirken öğretmenlerin yanında etkinliklerin yeterli olduğunu belirten öğretmenlerde (f:6) bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenler çocukların ince motor becerilerinin tam olarak gelişmemesinden kaynaklı STEM etkinliklerinin yapılamadığından dolayı hazırbulunuşluk düzeyi açısından yetersiz olduğunu (f:5), örnek etkinliklerin düşünme becerilerini geliştirme açısından yetersiz kaldığını (f:2) belirtmiştir. Buna ek olarak okuma yazma eğitiminin öne çıkmasından dolayı öğrenme alanının uygulamada eksik kaldığı belirtilmiştir (f:1). Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Bilim teknoloji konuları çocukların ilgisini çekti fakat sanat çok fazla ilgilerini çekmedi sanat konusuna biraz yabancılar." (Ö11- Nitelik ve süre yetersizliği)

"Bu çok güzeldi zaten bu sene farklı olan buydu çok günceldi. Kitaplarda öyle ANKA vardı mesela çocuklara onları izlettik onun sayesinde düşün keşfet öğren pekiştirme değerlendirme özellikle pekiştirme ve değerlendirme burada çok yaptık." (Ö5- Etkinliklerin yeterliliği)

"STEAM olarak bildiğimiz bu uygulama aslında okul öncesinden başlıyor birinci sınıf itibariyle devam ettirdiğimiz daha sonra ki süreçlerde daha akıcı ve rahat yapabildikleri bir hal alıyor. Çocuklar zihin olarak bunlara müsait oluyorlar ama ince motor becerileri izin vermiyor. Bu yüzden birinci sınıf programında STEAM im keyif veren kısımlarına dokunamıyoruz" (Ö8- Hazırbulunuşluk düzeyi yetersizliği)

"Bizim ayrı bir dersimiz olan STEAM ile güzel bir iş birliği olmuş oldu Bilim teknoloji sanat alanındaki öğrene çıktıları ile ilişkilendirildi. Ancak yaratıcılıklarını kullanabilmeleri açısından kitaptaki örnekler yeterli değildir. Çocukların biraz daha yaratıcılığa odaklanabilirlerdi." (Ö7- Düşünme becerileri yetersizliği)

"STEAM etkinliklerini ben çok uygulayamadım hocam. Birinci dönem dersleri yetiştirme konusunda biraz sıkıntı yaşadığım." (Ö9- Okuma yazmaya odaklılık)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan eğilimlerin kazandırılmasına dair görüşleri Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan eğilimlere ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Eğilimler	Gözlemlenebilirliği	8
	Sosyal ve entelektüel eğilimlerin yetersizliği	7
	Gözlemlenebilirlik sorunu	5
	Düşünme becerileri yetersizliği	1

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu eğilimlerin gözlemlenebilir olduğu görüşünde iken (f:8) büyük bir kısmı ise sosyal ve entelektüel eğilimler gözlemlenmesinde programın yetersiz olduğunu dile getirmiştir (f:7). Buna ek olarak bir öğretmen eğilimlerin gözlemlenebilir olmadığını (f:5) ve öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından yetersiz olduğunu dile getirmiştir (f:1). Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Eğilimler öğrenme çıktılarını destekler nitelikte olduğu için değerlerimizin benimsetilmesi erdemli bir insan oluşturma çabalarını somut olarak desteklemektedir." (Ö1-Gözlemlenebilirlik)

"Benlik eğilimleri ve sosyal eğilimler tabi ki. Önce kendini tanıyor. Güçlü yanlarını öğrendikten sonra güçlü yanları ile öğrenilmiş çaresizlikten çıkıyor ve çevresini keşfetmeye başlıyor. Ama entelektüel eğilimler bence birinci sınıf için soyut kalıyor. Çocuk önce çevresini ve kendini benimsedikten sonra entelektüel eğilim kısmına çok değinmedim evet güncel konularla değinmeye çalıştım ama çok alt düzeyde kaldı. Hepsi için ulaşılabilir diyemem." (Ö15 Sosyal ve entelektüel eğilim yetersizliği)

"Bazı kanımlar sundu merak bağımsızlık öz yeterlilik azim karalılık girişkenlik kararlılık şüphe uyandırmak gibi eğilimleri gözlemledim ama yaratıcılık odaklanma muhakeme seçicilik girişkenlik analitik düşünme bu eğilimleri gözlemleyemedim." (Ö7-Gözlemlenebilirlik sorunu)

"Bazı öğrenme çıktıları mesela; merak, bağımsızlık, öz yeterlilik, azim, karalılık, girişkenlik, şüphe uyandırmak gibi eğilimleri gözlemledim ama yaratıcılık, odaklanma, muhakeme, seçicilik, girişkenlik, analitik düşünme gibi eğilimleri gözlemleyemedim kitabımızda yer alan etkinlikler bu eğilimleri yerine getirmek için yeterli değil." (Ö7-Düşünme becerilerinin yetersizliği)

4.2.3 Üçüncü Tema: Programlar Arası Bileşenlere İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılmasına dair görüşleri Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4.8 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan değerlere ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Değerler	Aile iş birliği yetersizliği	8
	Öğrenme çıktılarının yeterliliği	6
	Günlük yaşama aktarım sorunu	5
	Etkinlik sınırlılığı	4
	İçerik ve kavramsal zorluklar	4

Tablo 4.8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu Erdem-Değer-Eylem çerçevesinin nihai hedefi olan huzurlu aile ve toplum, yaşanılabilir çevrede huzurlu insan (MEB, 2024b) kavramlarına ulaşmak için ailenin yaklaşımı ve iş birliğinin önemli olduğunu ve bu konuda eksiklikler olduğunu belirtirken (f:8) öğrenme çıktılarının yeterli olduğunu (f:6) belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Buna ek olarak, öğretmenler günlük yaşama aktarım eksikliğinden (f:5), etkinlik çeşidinin az olmasından (f:4), içeriğinin hassas ve eksik olması, soyut kavramlara yer verilmesinden (f:4) kaynaklanan eksikliklerin olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Huzurlu aile ve toplum kavramına ulaşmak için öğrenme çıktıları yeterli değil. Çünkü çocuk tüm aileleri yaşadığı aileler gibi düşünüyor. Çocuğun ailesinde kavga varsa her ailenin kavga ettiğini düşünüyor. Anne baba ayrıysa geneleme yapıyor.

Yaşanılabilir çevrede huzurlu insan kavramına ulaşmak nispeten daha mümkün." (Ö10-Aile iş birliği yetersizliği)

"Yeterli olduğunu düşünüyorum. Aile teması, çevre teması sık sık vurgulanıyor." (Ö2-Öğrenme çıktılarının yeterliliği)

"Bir çocuk anne babasıyla nasıl konuşması gerektiğini, bayramda ne yapması gerektiğini, nasıl yemek yemesi gerektiğini, peçeteyi nasıl kullanması gerektiğini. Hala tuvaletteki lavabolar tıkanıyorsa problem var demektir. Yazılar çok güzel kitaplar çok güzeller ama bir şeyler eksik demek ki. Birçok geniş aile var. Babaanneye dedeye nineye nasıl davranılır, boşanmalar var boşanmalardan dolayı arkadaşlarına nasıl davranması gerektiğini bilmiyor çocuklar." (Ö5- Günlük yaşama aktarım sorunu)

"Teoride yeterli ama uygulamada yetersiz olabilir. Her öğretmen huzurlu aile ve toplum deyince ne denilmesi istendiğini anlar ama bunlara bağlı öğrenme çıktılarının altın etkinlikler ile iyi doldurabilirsek eğer o zaman çok daha etkili olur. Konuya ait öğrenme çıktılarını işlerken bu konulara değinirken hassas olunması gerektiğini düşünüyorum." (Ö8- Etkinlik sınırlılığı)

"Öğrenme çıktıları Huzurlu Aile ve Toplum- Yaşanılabilir Çevrede Huzurlu İnsan kavramlarına ulaşmak için yeterli değil. Hak yememeyi, sıraya riayet etmeyi, empati kurmayı, sınıfında ya da çevresinde dezavantajlı kişileri anlamayı içeren öğrenme çıktıları yok ancak öğretmenin tecrübesiyle ulaşılabilir." (Ö4- İçerik ve kavramsal zorluklar)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasına dair görüşleri Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4.9 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	Aile ile iş birliği gerekliliği	8
	İçerik ve etkinlik yararı	5
	Süreç gerekliliği	3
	Duygu yönetimi yetersizliği	1
	Program benzerliği	1

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasında aile ile iş birliği ve aile eğitiminin öneminden bahsetmiştir (f:8). Bunun yanında programda verilen etkinliklerin yararlı olduğundan (f:5) ve öğrencileri süreç boyunca takip etmek gerektiğini (f:3) belirtmişlerdir. Ek olarak duygu yönetimi açısından yetersiz (f:1) bulmakla birlikte önceki program ile benzerliğine değinmişlerdir (f:1). Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Ben bu becerilere ulaşamadım en basitinden benlik kavramları birinci sınıfta yok anne ve babaları kendilerini tanımaya dair bir tanımlama çocuklar için yapmamış dolayısıyla çocuk kendine dair uyarlamada yapamıyor. Hayat bilgisi dersinde aslında ben şunu anladım anne ve babanın çocukla ne kadar ilgili olduğunu anladım. Ailenin önemli olduğunu her zaman düşünüyordum ama bu konularda çocuğu geliştirenin aile olduğunu düşünüyorum. Bizler sadece okulda destek veriyoruz." (Ö10- Aile ile iş birliği gerekliliği)

"Sınıf kurallarımız konusunda kurallara uymayı ve sorumluluk almayı öğreniyorlar. Duygularımı Tanıyorum konusunda duygusal farkındalık kazanıyorlar." (Ö2- İçerik ve etkinlik yararı)

"Davranış değişikliği süreç ister. Her yeri geldiğinde biz öğretmenler hatırlatıyoruz. Konu işlendiğinde uyguluyorlar sonra boş veriyorlar." (Ö4- Süreç gerekliliği)

"Bence sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için önce çocukların duygularını nasıl yönetebileceği öğretilmeli. Empati duygu nasıl gelişir, arkadaşları

ile ilişkisinde nasıl işe yarar bunları adım adı geliştirdiğimiz zaten çocuğun önce benlik duygusu gelişiyor. Sonra da sosyal becerileri gelişiyor. Sonra toplum içinde nasıl öğrenmesi gerektiğini öğreniyor." (Ö15- Duygu yönetimi yetersizliği)

"2018 programında olan bazı öğrenme çıktıları hala devam etmekte bunlar kendini tanıma kendini düzenleme iletişi iş birliği bunlar 2018 programında da mevcuttu ama yeni gelen uyum esneklik ve karar verme becerileri müfredata güzel yerleştirilmiş. Bunların gelmesi güzel olmuş." (Ö7-Program benzerliği)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına dair görüşleri Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Okuryazarlık Becerilerinin Kazandırılması	Alternatif etkinlik eksikliği	9
	İçerik ve materyal yetersizliği	7
	Öğretmen yetkinliği eksikliği	1
	Diğer	1

Tablo 4.10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler ders kitabının yetersiz olduğunu ve yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerini de kapsayacak alternatif etkinliklere yer verilmediğini (f:9) belirtmişlerdir. Buna ek olarak okuryazarlık becerilerinin örtük olarak verilmesinden, içeriğinin soyut olmasından ve okuryazarlık becerilerinin kazanılması için belirli bir süreç gerektiği için içeriğin ve materyalin yetersiz olduğunu (f:7) belirtmişlerdir. Buna ek olarak Öğretmenlerin okuryazarlık becerilerinden kaynaklanan eksiklikler olduğunu (f:1) belirtirken öğretmenlerden gelen diğer bir görüş ise okuryazarlık becerileri ile kitap okuma alışkanlığının benzer olduğu (f:1) belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Okur yazarlık becerilerine yönelik uygun etkinlik bulmakta zorluk yaşıyoruz. Elimizden geldiğince her konuya değiniyoruz. Görsellerle pekiştirmeye çalışıyoruz.

Ama örtük değil de öğrenme çıktılarına kitaplara girmesi daha iyi olurdu. Bütün okuryazarlık becerileri için geçerli." (Ö10- Alternatif etkinlik eksikliği)

"Okuryazarlık becerilerinin programda örtük olarak yer alması öğrencilerin seviyelerine uygun olarak dijital içeriklerle birlikte çoklu okuryazarlıklara da programda yer verilmesi uygun olacaktır." (Ö1- İçerik ve materyal yetersizliği)

"Okuryazarlık becerilerinin gelecek nesillere aktarılabilmesi için öğretmenlerin okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekir." (Ö8- Öğretmen yetkinliği eksikliği)

"Okuryazarlıkla ilgili etkinlik fazlaca var ama okul kitap okuyacak yer değil gibi biz öğretelim çocuk boş zamanında buna vakit harcasın okulda dersi bırakıp bu ders okuma yapıyoruz demek mantıklı değil." (Ö5-Diğer)

4.2.4 Dördüncü Tema: Öğrenme Öğretme Yaşantılarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders süresine dair görüşleri Tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.11 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan ders süresine ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Ders Süresi	Süre yeterliliği	8
	Süre arttırımı gerekliliği	8
	Dönemsel süre düzenlenmesi	4

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı ders süresini yeterli bulurken (f:8) diğer yarısı ise ders süresinin arttırılması gerektiğini ifade etmiştir (f:8). Bunun yanında bazı öğretmenler birinci sınıftın birinci döneminde okuma yazmaya ağırlık verilmesi gerektiğinin (f:2) ikinci dönemde ise ders sayısının arttırılması gerektiğini belirtmiştir (f:2). Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Konular sade olduğu için kısa olduğu için haftada 4 saat yeterli." (Ö6-Süre yeterliliği)

"Ders sayısı arttırılabilir. Haftanın her günü Hayat Bilgisi dersi ile güne başlasak bence güzel olabilir." (Ö1-Süre arttırımı gerekliliği)

*"Bence şöyle bir düzenleme yapılabilir birinci dönem de okuma yazma eğitimine daha fazla ağırlık verildiği ikinci dönem ise Hayat Bilgisi dersi arttırılabilir. Bunu söylememin sebebi MEB kitaplarında sanki çocuklarımız okuma yazma biliyormuş gibi etkinlikler veriliyor ama hâlbuki ki çocuklarımız okuma yazmaya ikinci dönem itibari ile geçiyor. O yüzde*n ikinci *dönem itibari ile ders saati artırılıp birinci dönem azaltılırsa daha sağlıklı olur."* (Ö8- Dönemsel süre düzenlenmesi)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi dersinin öğrenme-öğretme sürecine dair görüşleri Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4.12 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan öğretme öğrenme sürecine ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Öğretme- Öğrenme Süreci	Süreç yeterliliği	7
	Materyal desteği ihtiyacı	7
	Yaparak yaşayarak öğrenme gerekliliği	2
	Program okuryazarlığı yeterliliği	1
	Karekodların düzenlenmesi gerekliliği	1

Tablo 4.12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak öğretme-öğrenme sürecini yeterli bulurken (f:7) materyal desteğine ihtiyaç duydukları için Morpa Kampüs, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) vb. çeşitli internet tabanlı araçlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir (f:7). Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenler, Hayat Bilgisi dersinin kalıcı olabilmesi için yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunulması gerekliliğinden (f:2), programın doğru anlaşılabilmesi için program okuryazarlığının gerekliliğinden (f:1) ve ders kitabının içerisinde yer alan karekodların düzenlenmesi gerektiğinden (f:1) söz etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Yaptığımız etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum." (Ö13- Süreç yeterliliği)

"Öğrenme çıktılarının daha iyi yerleşmesi için Morpa Kampüsten EBA dan yaralandım. Bunun yanında sınıf içi değerlendirme yaptım birlikte çalışmalar yürüttük." (Ö7- Materyal desteği ihtiyacı)

"Genellikle drama üzerinden işledim zaten Hayat Bilgisi dersi bu anlamda çok müsait bir ders. Yaparak yaşayarak öğrendiklerinde başarıyı yakaladım." (Ö9- Yaparak yaşayarak öğrenme gerekliliği)

"Öğretmenin buradaki rolü çok önemli. O yüzden öğretmenin programa hâkim olması önemlidir." (Ö8- Program okuryazarlığı yeterliliği)

"Karekodun bastığımızda içeriğe ulaştırması gerekiyor ama içeriği EBA üzerinden ulaştırmaya çalışıyor. Biz zaten ilk zamanlar buna tıklayamadık nasıl tıklayacağımızı açacağımızda bilmiyorduk bununla ilgili hiçbir eğitimde verilmedi. Biz zaten aynı videoyu YouTube da bulabiliyoruz. Yani bizim için karekod açmaya çalışmak zaman kaybı oldu." (Ö5- Karekod düzenlenmesi gerekliliği)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan farklılaştırma başlığına dair görüşleri Tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4.13 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan farklılaştırma başlığına ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Farklılaştırma Başlığı	Yararlılığı	12
	Uygulama eksikliği	7
	Ders kitabı yetersizliği	4
	Akran zorbalığı riski	3
	Sınıf mevcudu sınırlılığı	3

Tablo 4.13 incelendiğinde TYMM ile öne çıkan farklılaştırma başlığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının farklılaştırma başlığının faydalı ve alternatif uygulamalara yer vermesinden dolayı yararlı ve öğrencinin kendi hızında öğrenmesine katkı sağlayacağını (f:11) belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler farklılaştırma başlığını uygulamadıklarını dile getirerek yenilik katmadığını, daha önceki programlarda da bu

tarz öğrenciye yönelik uygulamaların olduğunu dile getirmiştir (f:6). Ayrıca öğretmenler ders kitabın da bulunan etkinliklerin ve karekod desteğinin yetersiz olduğunu (f:4), sınıfların kalabalık olmasından dolayı farklılaştırma başlığı altında verilen etkinlikleri uygulamada zorluk yaşadıklarını (f:3) ve destekleme etkinlikleri sırasında öğrencilerin akran zorbalığına uğramasından endişe ettikleri için uygulayamadıklarını (f:3) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine yardımcı oldu." (Ö2 -Yararlılığı)

"Ben uygulamadım öğrencilerim hemen hemen aynı düzeydeler o yüzden ihtiyaç duymadım. Ama böyle bir başlık olması güzel olmuş." (Ö7- Uygulama eksikliği)

"Kitaptaki sanat etkinliği var. Kes yapıştır, boyama var ama çok etkili olmuyor." (Ö5- Ders kitabı yetersizliği)

"Çocuğa farklılaştırma başlığı adı altında etkinlik yaparken diğer çocuklar bunu hissedebilir ve çocuğa karşı olumsuz duygu geliştirebilirler." (Ö10- Akran zorbalığı)

"Kalabalık sınıflarda bunları uygulamak çok mümkün değil. Destekleme ve zenginleştirme etkinlikleri için 35 kişilik sınıflarda çocuk için bir alan yaratmamız gerekiyor ama maalesef bu kadar kalabalık sınıflarda bunu yapamıyoruz." (Ö12- Sınıf mevcudu sınırlılığı)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklere dair görüşleri Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.14 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan etkinliklere ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Programda Yer Alan Etkinlikler	Etkinlik kolaylığı ve çeşitliliği	14
	Ölçme değerlendirme yetersizliği	3
	Etkinlik yetersizliği	2
	Kalabalık sınıfta uygulanma güçlüğü	1

Tablo 4.14 incelendiğinde görüşme formu incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu programda yer alan öğrenme- öğretme ve değerlendirme sürecine dair örnek etkinlikleri yararlı bularak kolaylık ve çeşitlilik sağlayarak işlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir (f:14). Bunun yanında ölçme değerlendirme etkinliklerinin yetersiz olması (f:3), kitapta verilen etkinliklerin yetersiz kaldığı (f:2) ve etkinlikleri uygulama kısmında sınıf mevcudunun engel olduğunu (f:1) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Ölçme değerlendirme süreçleri güzel oldu. Zaten alt başlık olarak veriliyordu yani değerlendirme, öğretme öğrenme çıktısı ayrıydı. Hepsine ayrı ayrı anlatılması güzel olmuş. Ders planı yapmak gibi olmuş. Kolaylık sağlamak adına yapılmış ve güzel olmuştu." (Ö7-Etkinlik kolaylığı ve çeşitliliği)

"Öğretme öğrenme sürecine dair etkinlikler güzel bir şekilde uygulanmıştır. Ancak değerlendirme süreçlerine yönelik etkinlikler ile ilgili kılavuz kitaplar yıl içinde öğretmenlerimiz ile paylaşılmıştır. Düzenleme olursa daha iyi olur." (Ö1- Ölçme değerlendirme yetersizliği)

"Ben eski Hayat Bilgisi kitabını daha çok seviyordum konular daha somut verilmişti. Biz olmadan bile anlaşılıyordu. Ama şimdi öğretmen süreci sağlıklı yönetemezse gerçek anlamda problem olur. Bu seneki kitapta verilen etkinlikler ikinci sınıf düzeyi gibi sevmedim." (Ö15- Etkinlik yetersizliği)

"Bu kitabın en güzel yanı düşün, öğren, keşfet, değerlendir, pekiştir. Bu kitabın en güzel yanı oydu her sayfa çok güzeldi bunları çok eğlenceli yapıyoruz. Süreç sonunda ne yapacağımızı bilmediğimiz bir ölçme değerlendirme kısmı var o bizi yoruyor. Sınıflarımız çok kalabalık 40 kişi her öğrenciye ayrı ayrı değerlendirmek zorundayız bunları belgelemek zorundasın ve bekletmek zorundasın ve evrak doluyor." (Ö5- Kalabalık sınıfta uygulanma güçlüğü)

4.2.5 Beşinci Tema: Değerlendirmeye Sürecine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğrenme kanıtlarına dair görüşleri Tablo 4.15'de yer almaktadır.

Tablo 4.15 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı içerisinde yer alan öğrenme kanıtlarına ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Öğrenme Kanıtları	Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin katkısı	15
	Ölçme değerlendirmede dijital araçların katkısı	4
	Kitabın ölçme değerlendirme açısından yetersizliği	2
	Ölçme değerlendirmenin dersin önüne geçmesi	1

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi soru-cevap, gözlem formu, test, açık uçlu soru, portfolyo, kontrol listesi, web 2 araçları vb. alternatif yöntemlerin kullanılmasının yararlı olduğunu dile getirmiştir (f:15). Buna ek ölçme değerlendirme yaparken dijital araçların kullanılmasının katkı sağladığını (f:4) kitabın ölçme değerlendirme açısından yetersiz kaldığını (f:2) ve ölçme değerlendirmenin dersin önüne geçtiğini (f:1) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Programdaki önerilen öğrenme kanıtlarından yararlanıyorum bunun yanında gözlem, performans ödevi, öğrenci ürünlerinin dikkate alıyorum. Çünkü davranışlara olan etkisini öğrenmek istiyorum Bunun için gözlem formu da kullanıyorum." (Ö2-Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin katkısı)

"Bazen programda yer alan ölçme değerlendirme etkinliklerini bazen de dediğim gibi dijital kanallarda da ölçme değerlendirme sürecini yürüttüğümüz oluyor. Bazen programın dışında da yardım aldığımız kaynaklar oluyor. Ama genellikle oyun yolu ile yapıyoruz çünkü yazılı olarak bize çıktı veremedikleri için oyun yolu ile öğrenme çıktılarına ulaşıyoruz." (Ö8- Ölçme değerlendirmede dijital araçların katkısı)

"Bilgi analiz sentez basamakları hepsiyle ilgili değerlendirmeler yapmak zorunda kaldık. Kitapta bununla ilgili çok basit şeyler var internette fazlasıyla var fenomen öğretmenler sağ olsunlar onların yöntemlerinden yola çıkarak kendimiz oluşturuyoruz." (Ö6-Kitabın ölçme değerlendirme açısından yetersizliği)

"Değerlendirmeyi bizden istiyorlar teftiş olacak diye herkes bunun üzerine çok eğildi öğretmeyi bırakın ölçmeyi nasıl yapacağımızı düşünüyorduk." (Ö5- Ölçme değerlendirmenin dersin önüne geçmesi)

4.2.6 Altıncı Tema: Programa İlişkin Genel Görüşler

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının güçlü yönlerine dair görüşleri Tablo 4.16'da yer almaktadır.

Tablo 4.16 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programının güçlü yönlerine ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Güçlü Yönleri	Yaşamla ilişkililik ve disiplinlerarasılık	8
	Gelişimsel uygunluk	4
	Sadelik ve görsel zenginliği	4
	Bilim, teknoloji ve sanatsal içeriği	2
	Ayrıntılı ve planlı yapı	2
	Farklılaştırma odağı	1

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu (f:8) programın en güçlü yanının günlük hayatla ilişkili ve disiplinler arası olduğunu söylemiştir. Programın öğrenci merkezli ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması (f:4), sade, görsellerle desteklenmiş ve az yazılı olması (f:4), bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanına yer vermesi (f:2), planlı ve detaylı hazırlanması (f:2) ve farklılaştırma başlığına yer verilmesi (f:1) güçlü yönleri olarak görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"*Güçlü yönleri hayatın içerisindeki konuların yer alması hoşuma gitti bazı bitkiler hayvan daha ayrıntılı ele alınmış."* (Ö7- Yaşamla ilişkililik ve disiplinler arasılık)

"Avantajı günlük hayat ili ilişkili ve öğrenci merkezli olmasıdır." (Ö2- Gelişimsel uygunluk)

"Bence bugüne kadar ki en güzel Hayat Bilgisi programıydı. Sadeleştirmişler, çok güzel olmuş, hayatta karşılığı olan şeyler var. Birde kitaptaki düşünme, keşfetme,

öğrenme, pekiştirme ve değerlendirme bölümleri her sayfada vardı." (Ö5- Sadelik ve görsel zenginliği)

"Programın güçlü yönü bilim sanat ünitesinin olması çünkü orada çok güzel etkinlikler deneyler var orası çeşitlendirilebilir." (Ö13- Bilim, teknoloji ve sanat içeriği)

"Programı incelediğimizde temel kabuller adımındaki ön hazırlık sürecini destekleyici etkinlikler yer almaktadır. Ardından bilgiler sıralı şekilde verilmektedir. Beceri temelli etkinlikler planlanmakta değerlendirme zamanı etkinlikleri ilde de öğrenme çıktılarına ve süreç bileşenlerini öğrencilerin tam olarak kavraması sağlanmaktadır." (Ö1- Ayrıntılı ve planlı yapı)

"Güçlü olan yönü farklılaştırma başlığı adı altında destekleme ve zenginleştirme ve köprü kurma gibi başlıkların olması. Örneğin bir kazanımla ilgili etkinlik yapacaksak bize seçenek sunuyor. Düzey farklı olan öğrenciler için neler sunabiliriz program bunu seviyelere göre açıkça veriyor." (Ö9- Farklılaştırma odağı)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının geliştirmeye açık yönlerine dair görüşleri Tablo 4.17'de yer almaktadır.

Tablo 4.17 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programının geliştirmeye açık ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Programın Geliştirmeye Açık Yönleri	Hazırbulunuşluk düzeyi uyumsuzluğu	4
	İçerik eksikliği	3
	Soyut ve yüzeysel içerik	3
	Ders kitabı yetersizliği	3
	Ölçme araçları eksikliği	2
	Program benzerliği	2
	Hızlı program değişikliği	1

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlere göre programın geliştirilmesi gereken yerler arasında en çok dikkat çeken kod öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmaması (f:4) yönündeki görüşlerdir. Buna ek olarak içerikteki konuların eksikliği

(f:3), soyut ve yüzeysel oluşu (f:3), ders kitabının yeterli olmaması (f.3), ölçme araçları ile ilgili eksiklikler (f:29), 2018 programından farklı olmaması (f:2) ve programın hızlı değişmiş olması (f:1) programın geliştirilmesi gereken yerleri olarak görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Öğrenme çıktısı veriyor bununla ilgili de bir etkinlik veriyor ama verilen etkinlik çocuğun hazırbulunuşluğu dikkate alınmadan yapılmış oluyor. Doğrudan konuya geçmemiz isteniyor. Ama öncesinde biz öğretmen olarak çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine göre uygulamaya çalışıyoruz biraz bu konuda eksikler var. Bazı öğrenme çıktıları çocukların hazırbulunuşluklarına uygun değil bazıları da çok kolay anasınıfı seviyesinde oluyor çocukları sıkıyor." (Ö8-Hazırbulunuşluk düzeyine uyumsuzluk)

"Atatürk'ün annesi babası hakkında bu kadar az bilgi olmamalı. Çok daha ayrıntı verip daha çok bilgi olmalı diye düşünüyorum." (Ö10- İçerik eksikliği)

"Bazı öğrenme çıktıları çocuklar için soyut kalıyor bence zayıf yönü burası." (Ö2 Soyut ve yüzeysel içerik)

"Zayıf yönü okuma yazmaya geçmedikleri dönemde ders kitaplarını işlemede pasifler. Yazı anlatım çok fazla." (Ö4- Ders kitabı yetersizliği)

"Ben maarifte çok büyük fark göremedim yine konuları kitaptan işliyoruz gerçek hayata uyguluyor olmamız lazım. Yine akıllı tahtadan uyguluyoruz. Ama ben bunların öğrenilmesi için gerçek hayatta uygulanabilir olması gerektiğini düşünüyorum." (Ö12-Program benzerliği)

"Yapboz tahtasına çevrildik. Son 5 yılda 7-8 tane program değişti sanki. İlkokul programını akademisyenler yerine çocuklarla beraber vakit geçiren öğretmenlerin yapması bence daha iyi olurdu. Çocuğa çok ağır gereksiz gelebilecek konular var. İl nedir il yöneticisi kimlerdir bence bu konu çocuklara ağır geldi." (Ö15- Hızlı program değişikliği)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklere dair görüşleri Tablo 4.18'de yer almaktadır.

Tablo 4.18 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programı uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklere dair görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	İçerik yoğunluğu ve soyutluk	3
	Hızlı geçiş süreci sorunu	2
	Süre yetersizliği	1
	Program okuryazarlığı eksikliği	1

Tablo 4.18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (f:8) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını uygularken zorluk yaşamadığını dile getirmiştir. Zorluk yaşayan öğretmenler ise içeriğin ve ölçme değerlendirme etkinliklerin soyut ve yoğun olmasından (f:3), 2024 programlarına geçiş sürecinin hızlı olmasından (f:2), sürecin yetersiz olmasından (f:1) ve program okuryazarı olmamaktan kaynaklanan (f:1) güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Programı beğendik kitabı da beğendik sadece karne sorun. Bu dersin ölçme değerlendirmesi çok zorladı ve her tema için ölçme değerlendirme yapma istiyorlar sadece bizi bu zorladı." (Ö6-İçerik yoğunluğu ve soyutluluk)

"Program çok aceleye geldi." (Ö5- Hızlı geçiş süreci sorunu)

"Evet zorlandım çünkü sanki Hayat Bilgisi dersinin içine fen bilgisi sıkışmış gibi. Çok deney var deney yaptırmak yerine oyunlaştırarak çok fazla şey öğretebiliriz Haftanın 4 saatine Hayat Bilgisine ayırıyoruz ve Hayat Bilgisi dersi tek başına uygulanabilen bir ders değil. Bence başka dersle kaynaşmalı. Konu ve etkinlik arasında bazı şeyler çok havada kalmış gibi. Bağlantı kurmaya çalışıyoruz etkinlik yapacak süre yok. Bir süre sonra müfredat doğrultusunda kitabı bıraktım ve kendim etkinlik oluşturdum." (Ö15- Süre yetersizliği)

"Sınıf birleşmesinden dolayı 12.haftamda dördüncü sınıfları bırakarak birinci sınıfları aldım. Maarif modelin program eğitimini almamıştım. Hizmet içi eğitimi aldıktan

sonra kavradım. Yıllık planı devraldım. Asıl iyi bir program okuryazarı olmak gerektiğini hizmet içi aldığım zaman anladım." (Ö4- Program okuryazarlığı eksikliği)

Öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kılavuzluk sağlamasına dair görüşleri Tablo 4.19'da yer almaktadır.

Tablo 4.19 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim Programının kılavuzluk sağlamasına ilişkin görüşleri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Programın Kılavuzluk Sağlaması	Ders kitabı rehberliği	7
	Anlaşılırlık sorunu	5
	Kılavuz kitap ihtiyacı duyulmaması	2
	Kılavuz kitap ihtiyacı duyulması	1

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenler, Hayat Bilgisi ders kitabının anlaşılır olduğu için kendilerine kılavuz olduğunu (f:7), programın anlaşılır olmadığını (f:5) belirtmiştir. Aynı zamanda geçmiş yıllardan elde ettikleri deneyimlerin kendilerine kılavuz olmasından dolayı bir kılavuza ihtiyaç duyulmadığını (f:2) belirtirken geçmiş yıllarda kullanılan kılavuz kitapların tekrar uygulamasının daha yararlı (f:1) olabileceğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Kılavuza ihtiyacımız yok zaten kitapta kolaydı açıklayıcıydı." (Ö5- Ders kitabı rehberliği)

"Kılavuz olmadı program içerisinde çok başlık var. Çok yoğun." (Ö15- Anlaşılırlık sorunu)

"Asıl kılavuz olan sınıf içerisinde uygulama esnasın yaptığım ve yıllar içerisin de öğrencilerden elde ettiğim deneyimler bana kılavuz oldu." (Ö10- Kılavuza ihtiyaç duyulmaması)

"Somut etkinlik örnekleri, dijital materyal desteği ile uygulamaya yönelik bir kılavuz kitap olsaydı daha etkili olabilirdi." (Ö4- Kılavuz kitap ihtiyacı duyulması)

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını uygulayan öğretmenlerin programa dair görüşleri Tablo 4.20'de yer almaktadır.

Tablo 4.20 Öğretmenlerin 2024 Hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin önerileri

Alt Tema	**Kod**	**Görüş Sayısı (f)**
Öneriler	Materyal desteği (dijital vb.)	4
	Öğretmen katılımı ve geri bildirimi	3
	İçerik düzenlenmesi	3
	Ölçme değerlendirme revizyonu	3
	Etkinlik planlanması	3
	Programlar arası bileşen uyumu	2
	Ders saati arttırımı	1
	Fiziksel şartların iyileştirilmesi	1

Tablo 4.20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükleri dikkate alarak programın geliştirilmesine dair yaptığı önerilerde özellikle devlet ve köy okullarına ekstra materyal desteği sağlanması ve dijital materyallere daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir (f:4). Bunun yanında öğretmenler öğretmen yansıtmaları bölümünde programa dair yaptıkları dönütlerinin dikkate alınması ve program hazırlama sürecine aktif olarak dahil edilmelerinin gerekli olduğundan (f:3), içerikte yer alan bazı konuların soyut, yetersiz ve eksik olduğunu bu yüzden içeriğin düzenlemesi gerektiğini (f:3), alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını (f:3), etkinliklerin Türkiye şartlarına uygun olarak düzenlemesini (f:3), programlar arası bileşenleri düzenlemesini (f:2), ders saatinin arttırılmasını (f:1) ve fiziksel şartların iyileştirilmesi gerektiğini (f:1) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine dair doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Öğrenme çıktıların ait öğrenme planları, etkinlik önerileri daha detaylı ve uygulanabilir olabilirdi. Programın uygulanması esnasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara, iyi uygulama örneklerine ulaşabileceği dijital bir platform oluşturulabilir. Değerler eğitimi daha görsel içerikli ve sistematik olmalıdır." (Ö3)

"Video havuzu oluşturulabilir çok etkin ve basit uygulanabilirliği kolay olan ölçme değerlendirmede sadeleştirilirse biraz daha pratiği artar daha gerçekçi olur." (Ö6)

"Örtük olarak verilen beceriler kitaplara somut olarak yerleştirilmeli. Bilim teknoloji ve sanat öğrenme alanındaki etkinliklerin gözden geçirilmesi gerekiyor." (Ö7)

"Birinci sınıf ders saatlerinin süreleri konusunda farklılık yapılabilir birinci dönem okuma yazma ve matematik derslerine yer verilerken ikinci dönem Hayat Bilgisi derslerine daha fazla önem verilebilir. Ve her şeyden önce konunun uygulayıcılarına doğru eğitim verilmesi gerekir. Bu noktada maarif model eğitimine katılan bir öğretmen olarak söylüyorum sene başında seminer döneminde birkaç günlüğüne eğitim verildi fakat çok ciddiye alındığını düşünmüyorum çok da yeterli kaldığını düşünmüyorum bence en az 1 yıl öncesinde eğitim verilmeli." (Ö8)

"Atatürk konusu daha fazla işlenmeli, diğer konularla da ilişkilendirilerek verilebilir ve bu sene sonu gelişim raporları bize çok fazla iş yükü bindirdi. Sadeleştirilmesi gerekiyor. Her öğrenme alanı için madde madde değerlendirdik. Velilerden aldığımız dönütte bunları okumadıkları yönünde aslında çok çok fazla kâğıt israfı oldu." (Ö11)

"Ama Hayat Bilgisi dersleri genelde çok durağan geçtiği için çocuk sıkılıyor. Buna yönelik bir şeyler olabilir." (Ö13)

"Program hazırlarken biz öğretmenlerin de gerçekten işin işine katsınlar. Yani bizim önümüze ödev gibi veriyorlar onun yerine beraber ne yapabiliriz diye sorsunlar. Önce ortam oluşturulsun her ders için. Hatta benim öğrencilerim bunun tasarımını yaptı öğretmenim her köşe bir ders köşesi olsun. Matematik, Hayat Bilgisi, müzik köşeleri olsun ben resim yapmak istediğimde o köşeye gideyim gibi bir öneriyle 6 yaşındaki öğrencim geldi. 6 yaşındaki çocuk bile düşünebiliyorken yetişkin insanlar düşünemiyor. Çocuk rengarenk sınıflar istiyor. Okul çocuk için hem oynadığı hem öğrendiği yer olsun. Önce fiziksel şartları iyileştirelim alt yapıyı oluşturalım sonra programı uygularız Birde yeni programla birlikte ölçme değerlendirme kısmı bizim için evrak yükü oldu dijital olabilirdi. Fazla yoruyor sıkıyor zaten çocuğun neyi öğrenip öğrenmediğini biz görüyoruz. Her çocuğun bir dosyası olurdu o bile meşakkatli ama ben bunların yanında bir de istediklerini yapmaya çalışırsam okul dışında 3-4 saat mesai yapmamız lazım ki onu hiçbir öğretmen yapmaz. İşini çok seven ben bile yapamam." (Ö15)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket ve görüşme formuna verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında bazı sonuçların farklılık ve benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bunlar sırası ile şöyledir:

1. Öğretmenlerin hizmet içi memnuniyet oranları anket verileri (m4; 3,72) ve hizmet içi eğitime ilişkin yapılan 5'li likert tipli değerlendirme (3,30) verileri orta düzeyde çıkarak birbirini desteklemektedir.

2. Öğretmenler anket verilerine göre genel anlamda öğrenme çıktılarını öğrenci düzeyine uygun, tutarlı ve gelişen-değişen hayat şartlarına uyumlu olduğu yönünde memnuniyet oranı göstermişlerdir. Görüşme formu bu maddeyi destekler nitelikte olup (f:15) aynı zamanda öğrenme çıktılarının ölçülebilir olmaması, süreç bileşenlerinin yetersiz ve hazırbulunuşluk düzeyine tam uymadığı yönünde görüş dile getiren öğretmenlerin de olduğu görülmektedir.

3. Anket verileri incelendiğinde içerik çerçevesinin belirtilen öğrenme çıktısına ulaşılmasına katkı sağladığı ve işlevsel bilgilerin yer aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Görüşme formuna verilen yanıtlarda içerik çerçevesinin yeterli olduğu belirtilse de (f:5) öğretmenlerin büyük çoğunluğu konuların ağırlığının yeterli olmadığını (f:8), düşünme becerileri açısından yetersiz ve 2018 programı ile benzer olduğunu dile getirmişlerdir.

6. Anket sonuçları incelendiğinde öğrenme çıktılarının erdemli insan (m11; 3,68) ve toplum bilincine sahip bireyler yetiştirmeye katkı sağladığı yönündeki maddeler yüksek memnuniyet oranına sahipken (m12; 3,80) görüşme formunda bulunan "değerler" temasında öğretmenler, öğrenme çıktılarının değerleri kazandırmada tek başına yeterli olmadığını aile katılımının değerleri kazandırmada büyük rol oynadığını belirtmişlerdir (f:8).

7. Anket verileri incelendiğinde "içerik çerçevesinde yer alan bilgiler öğrencilerin birden çok beceriyi kazanmalarına katkı sağlar" maddesi yüksek memnuniyet oranına sahipken (m15; 3,89) görüşme formunda verilen yanıtlar incelendiğinde becerileri kazanmada içerik çerçevesinin tek başına yeterli olmadığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması için aile desteğinin gerekli olduğu (f:8) okuryazarlık

becerilerinin kazandırılmasında ise alternatif etkinliklerin gerekli (f:8) ve içeriğin (f:7) yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Anket sonuçlarına göre öğretmenler ders için ayrılan süreyi yeterli bulmuştur (m20; 3,99). Aynı zamanda bu madde anket sonuçlarına göre memnuniyet oranı en yüksek üç maddeden birisidir. Görüşme formu incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu ders süresinin arttırılması gerektiğinin dile getirmiştir (f:8).

9. Anket sonuçları incelendiğinde "öğretme-öğrenme yaşantıları öğrencinin hazır bulunuşluğuna uygundur" maddesi en düşük memnuniyet oranı sahip üç maddeden biri olduğu görülmekle birlikte (m17; 3,46) öğretmenlerin görüşme formuna verdiği yanıtlarda da çoğu öğretmenin öğretme-öğrenme sürecini yeterli bulduğunu (f:7) fakat bilim teknoloji ve sanat öğrenme alanı kapsamında önerilen etkinliklerin soyut (f:8), öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığı (f:5) ve önerilen etkinliklerin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğu (f:1) yönünde görüşlerinin olduğu görülmektedir.

10. Anket sonuçlarına göre öğretmenler destekleme (m30; 3,54) ve zenginleştirme (m31; 3,59) etkinliklerinin faydalı olduğu yönünde yüksek memnuniyet oranı göstermiştir. Görüşme formu incelendiğinde "farklılaştırma" temasına ait görüşler anket bulgularını destekler nitelikte olup öğretmenlerin büyük çoğunluğu farklılaştırma bölümünü faydalı (f:11) bulmaktadır.

11. Programda önerilen etkinlikler hem anket bulgularında hem de görüşme bulgularında öğretmenlerin yüksek yüksek memnuniyet gösterdiği alan olmuştur.

12. Ankette verilen, "programda sunulan öğrenme kanıtları öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşmadığını değerlendirme açısından yeterlidir" maddesi anket sonuçları incelediğinde en düşük memnuniyet oranına sahip üç maddeden birisidir (m26; 3,46). Görüşme formuna verilen yanıtlar da öğretmenlerin, alternatif öğrenme kanıtı yöntemlerinin kullanılmasını yararlı olduğunu (f:15) ve ölçme değerlendirme sürecinde dijital araçlar kullanımının yararlı olabileceğini (f:4) dile getirmişlerdir.

13. Ankette yer alan programın kolay anlaşılabilir olduğunu maddesi, en yüksek memnuniyet oranına sahip üç maddeden birisidir (m1; 3,95). Görüşme formu incelendiğinde ise "Programın Kılavuzluk Sağlaması" temasına verilen yanıtlar, programın kılavuz olmadığı (f:5), ders kitabının anlaşılır olduğu yönündedir (f:7).

14. Anket soruları incelendiğinde "öğretmen yansıtmaları bölümünde yapılan değerlendirmelerin göz önüne alındığını düşünüyorum" maddesi en düşük memnuniyet oranına sahip maddelerden birisidir. Görüşme formu da bu maddeyi destekler nitelikte olup öğretmen dönütlerine daha çok önem verilmesi (f:3) ve program geliştirilirken öğretmenlerin de dahil edilmesi gerektiği (f:3) yönünde görüşler öne çıkmaktadır.

15. Nicel bulgularda öğrenme çıktılarının 2018 programı ile faklı olduğu dile getirilirken nitel bulgular incelendiğinde 2024 ve 2018 programlarının öğrenme çıktısı ve içerik çerçevesinin benzer olması programın zayıf yönleri arasında görülmüştür.

Anket ve görüşme formuna verilen cevaplardan yola çıkarak bulguların bir bütünlük içerisinde sunulması amacıyla Şekil 4.3'te araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular, nitel bulgular, benzer bulgular ve ayrışan bulgular Venn diyagramı ile verilmiştir.



Şekil 4.3 Bulguların bütüncül hali

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde nicel ve nitel veri toplama araçlarının yapısal özelliklerine bağlı olarak elde edilen verilerin birbirinden farklı derinlik düzeyleri sunduğu görülmektedir. Nicel veriler daha genel eğilimleri ortaya koyarken, nitel veriler daha ayrıntılı açıklamalar sunmaktadır (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2021; Creswell ve Creswell, 2018). Bu sebeple öğretmenlerin anket ve görüşme formuna verdiği yanıtlar incelendiği birbiriyle çelişen ve örtüşen bulguların olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda veriler arası ayrışan ve örtüşen noktaların daha sistematik biçimde değerlendirilmesi amacıyla sonuçlar, görüşme formundan elde edilmiş temalar çerçevesinde karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin nicel bulguları incelendiğinde 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının TYMM Ortak Metninde belirtildiği gibi "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlandığını (MEB, 2024b) belirtilmiştir. Ek olarak devlet okulu, köy okulu ve özel okul öğretmenlerinden toplanan anket sonuçları neticesinde 2024 Hayat Bilgisi Öğretim Programının, Türkiye'nin her bölgesinde uygulanabilecek şekilde hazırlandığı belirtilse de nitel veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını uygularken fiziksel ve teknik konularda güçlükler yaşadıkları için uygulamada zorluk çektikleri belirlenmiştir. MEB (2024b) hazırlanan öğretim programlarının tüm öğrenciler için ulaşılabilir olmasını amaçlamaktadır. Literatür incelendiğinde öğretim programının tüm Türkiye'de uygulanabilirliğine yönelik yapılan çalışmalarda kırsal ve kentsel bölgelerde fırsat eşitsizliği olduğunu ve bunun önüne geçmek adına düzenlemeler yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Behriz, 2025; Duyul vd., 2025; Ünay, 2025).

Programa hazırlık ve bilgilendirme sürecine ilişkin nitel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, programa dair bilgi edinme yolunun en çok hizmet içi eğitim seminerleri olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin yeterliliğine ilişkin bilgi sahibi olmak adına anket ve görüşme formu

ile öğretmenlerden görüşleri alınmıştır. Nicel ve nitel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim memnuniyet oranlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç Köseoğlu'nun (2025) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmeyi amaçladığı çalışması ile benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, görüşme formuna verdikleri cevaplarda aldıkları hizmet içi eğitimlerin genellikle sunuş yöntemi kullanılarak yürütüldüğünü, uygulamaya yeteri kadar vakit ayrılamadığını ve yeni programlara geçiş sürecinin çok hızlı gerçekleştiği için güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum hizmet içi eğitimlerin, programın temel vizyonunu aktarmakta başarılı olduğunu ancak uygulama sürecine yönelik bilgilendirmenin yeterli olmadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonucu veren çalışmalar olduğu görülmektedir (Seyyar ve Aydın, 2025; Duyul vd., 2025; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Salihoğlu ve Yayla (2023) uygulamaya dökülmeyen, teorik olarak kalan hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu sebeple TYMM gibi kapsamlı olarak değişen programların etkili biçimde uygulanabilmesi için eğitim sürecinde öğretmenlerin aktif olduğu, günlük hayat üzerinden örneklerle desteklendiği ve uygulama sürecinin ağırlıkta olduğu hizmet içi eğitimlerin benimsenmesi eğitimin verimliliğini arttırmak açısından önemli görülmektedir (Arslan ve Kimsesiz, 2025).

Ek olarak araştırmanın nitel bulgularında öğretmenler, hizmet içi eğitimi veren eğiticilerin uzmanlık düzeyinin yetersiz kaldığını, eğitim sırasında kullanılan dilin uygun ve anlaşılır olmadığını dile getirmişlerdir. Benzer bir sonuç Arslan ve Kimsesiz'in (2025) TYMM kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin etkililiğine yönelik yaptıkları çalışma ile benzerlik göstererek hizmet içi eğitimleri gerçekleştiren uzmanların konuya hâkimiyet düzeylerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Tekin (2025) öğretmenlerin hizmet içi eğitimden memnun kalma düzeylerini, eğiticilerin açık ve anlaşılır bir dil kullanması ile ilişkili olduğunu dile getirmektedir. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerin verimli olması için Desimone'un (2009) belirttiği gibi içeriğin iyi belirlenmiş olması, aktif katılım sağlanması ve eğitici rehberliğinin yeterli olması önemli görülmektedir.

2024 Hayat Bilgisi dersi birinci sınıf öğrenme çıktıları çerçevesinde nicel veriler incelendiğinde öğrenme çıktılarının öğrenme alanları ile uyumlu, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı ilerlediği, öğrencinin bütüncül gelişimine katkı sağladığı, değişen yaşam şartlarına uygun bir şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Tekin'in (2025) 2023 ve 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını karşılaştırdığı yüksek lisans tez çalışmasıyla benzerlik göstererek 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarındaki öğrenciyi temel alan bütüncül yapıya dikkat çekilmiştir. Bunun yanında nitel veriler incelendiğinde öğretmenler, öğrenme çıktılarının yaratıcı düşünme gibi bazı düşünme becerilerini desteklemede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çakır (2025a) 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirilmesini amaçladığı çalışmasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki çıktıların eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim gibi becerilerin tüm sınıf seviyelerinde verildiğini fakat iş birliği, girişimcilik, öz yönetim, yaratıcılık ve inovasyon becerileri ile ilişkilendirilecek öğrenme çıktılarının yeterli olmadığını belirtmektedir. Petrytsa (2024) özellikle yaratıcılık becerisinin geliştirilmesinin çocukların günlük hayatta karşılaştıkları ya da gelecekte karşılaşacakları zorluklara hazırlanmada önemli olduğunu ifade etmiştir. Mompati (2023) Hayat Bilgisi dersi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli yere sahip olduğunu ve ders kapsamında yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenme çıktılarının öğrenci düzeyine uygunluğu incelendiğinde nicel bulgularda yeterli bulunurken nitel bulgularında ise öğretmenler bazı öğrenme çıktılarının soyut kaldığını ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle ölçülebilirlik konusunda yaşanan belirsizliklerin uygulamada güçlük oluşturduğunu vurgulamışlardır. Arslan'ın (2025) TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada öğrenme çıktılarının yoğun ve bazı kavramların soyut kaldığını ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde Ünsal (2024) 2023 ve 2024 öğretim programındaki öğretim amaçlarının taksonomik analizini yaptığı çalışmasında benzer sonuçlar bularak 2024 Hayat Bilgisi dersi öğrenme çıktılarında duyuşsal alanın azaltılıp bilişsel alan basamaklarına ağırlık verildiğini oyun, iş birliği, duygu ve beceri ağırlıklı uygulamadan anlam oluşturma, ilişki kurma, kavrama, hatırlama, uygulama, analiz

etme gibi zihinsel ağırlıklı uygulamaya geçildiğini bu sebeple çıktıların soyut kaldığını belirtmiştir. Bu durum programın teorik olarak güçlü bir yapı sunmasına rağmen uygulamada somutlaştırma ihtiyacının devam ettiğini göstermektedir. Eğilimlerin becerilerle doğrudan ilişkili olması (MEB, 2024b) nedeniyle öğrenme çıktılarının soyut kalmasının, eğilimlerin gözlemlenmesini de zorlaştırdığı düşünülmektedir. Beceri öğretimi yeterince somut ve dengeli yürütülmediğinde eğilimlerin davranışa dönüşmesi güçleşmektedir (Eisner, 2002; Saracho ve Spodek, 2013). Bu bulgu, programın teori ile uygulama arasındaki uyumunun güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Birinci sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının içerik çerçevesine yönelik ortaya çıkan nicel bulgular incelendiğinde öğretmenler, içerik çerçevesinin öğrenme çıktıları ile birbirini destekler nitelikte olduğunu belirtmiştir. Ek olarak içerikte yer alan bilgilerin günlük hayatla ilişkili olduğu da düşünülmektedir. Behriz (2025) ve Arslan (2025) 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı içeriğinin günlük hayatta karşılaşılabilecek ihtiyaçlara yönelik hayatla ilişkilendirilmiş olarak hazırlandığını belirtmişlerdir. Nitel bulgularda ise araştırmaya katılan öğretmenler 2024 programlarının içerik olarak 2018 programlarından çok farklı olmadığını tek farkın bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanının eklendiğini ifade etmiştir. Nicel bulgularda ise 2024 programları ile 2018 programlarının öğrenme çıktılarının birbirinden farklı olduğu belirtilmiştir. Kalender (2025) 2018 ve 2024 programlarını karşılaştırdığı araştırmasında programın temel yaklaşımının 2024 programı ile korunduğunu belirtmiştir.

Buna ek olarak öğretmenler konuların ağırlığının dengeli ve yeterli dağılmadığını, milli konuların ve kişilerin hakkında ders kitabında daha yüzeysel geçildiğini bu durumun programın zayıf bir yönü olarak görüldüğünü ve beceri öğretiminin yetersiz olduğunu bir kez daha belirtmiştir. Bu sonuçlar Seyyar ve Aydın'ın (2025) TYMM ilişkin öğretmen algılarını incelemek üzere yaptıkları çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bulgular arasında ders kitabının içerik yetersizliğinin yanında öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olmadığı yer almaktadır. Uçan (2025) tarafından da desteklenen bu bulgular; ders kitaplarındaki içeriklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması ve becerilerin sürekli tekrarlanması nedeniyle çeşitliliğin azaldığını,

dolayısıyla programın zayıf yönlerinden biri olan ders kitabı yetersizliğiyle uyuştuğunu göstermektedir. İçerik çerçevesinde ortaya çıkan bulgulara göre değerler eğitimine verilen önemin artmış olduğu benzer çalışmalarda da (Duyul vd., 2025; Seyyar ve Aydın, 2025; Sevinç, 2025) görülmektedir.

2024 TYMM kapsamında yeni eklenen bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanını derinlemesine incelemek adına yapılan araştırmanın nitel kısmında ayrı bir tema oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan öğrenme alanına dair bulgular incelendiğinde öğretmenler, özellikle ders kitabında var olan etkinliklerin çocukların hazırbulunuşluk seviyesine uygun olmadığını, birinci sınıf öğrencilerinin STEAM etkinliklerini yaparken çok zorlandığını dile getirmişlerdir. Bu durum Uştu'nun (2019) doktora tezindeki bulgularla benzerlik göstererek STEM/STEAM etkinlikleri sırasında öğrencilerin ince motor becerilerinin zayıf olmasından dolayı güçlük yaşadığı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler bilim, teknoloji ve sanat öğrenme alanı kapsamında program içerisinde verilen STEAM etkinliklerinin bilişsel becerilerden daha çok daha çok psikomotor becerilere odaklandığını bu sebeple düşünme becerilerinin yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. STEAM etkinliklerinin öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanması, öğrencilerin küçük kas becerilerinin geliştirilmesinden öte düşünme becerilerinin de geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Lee ve Shin, 2014; Moore vd., 2014). Bu nedenle, bu etkinlikler planlanırken öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olması önemli görülmektedir (Bozkurt Altan ve Karahan, 2019). 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı öğrenme öğretme sürecine yönelik nicel bulgular incelendiğinde öğrenme çıktılarına ulaşılmasına katkı sağlayacak farklı seviyedeki öğrenciler için çeşitli strateji, yöntem ve teknikler yer aldığı, programda önerilen öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin düzeylerine ve hazırbulunuşluklarına uygun olduğu belirtilmiştir. Fakat STEAM etkinlikleri kapsamında ele alından nitel bulgular öğrenci düzeyine uygun olmadığı yönündedir.

Öğrenme öğretme sürecine dair nitel bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yapılan etkinlikleri genel anlamda yeterli buldukları ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecini genel hatlarıyla yeterli bulmalarına rağmen uygulama aşamasında dersin zaman zaman tekdüzeleştiğini ifade etmektedir. Oysa

2024 programı, öğrenciyi merkeze alan ve "yaparak yaşayarak öğrenmeyi" hedefleyen bir yapıya sahiptir (MEB, 2024b). Kolb (2015) tarafından vurgulandığı üzere, bireylerin doğrudan yaşantı geçirmesi bilginin kalıcılığını sağlayan temel unsurdur. Bu doğrultuda, Brooks ve Brooks (2021) öğrenme sürecinde öğretmenin rehber, öğrencinin ise aktif bir rolde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu mesafe, özellikle fiziksel ve teknik sınırlılıklarla daha da derinleşmektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları en büyük engellerden biri kalabalık sınıf mevcutlarıdır. Bulgular, kalabalık sınıfların öğretmenlerin etkinlik uygulama kabiliyetini kısıtladığını göstermektedir. OECD (2019b) verileriyle de paralel olarak yüksek sınıf mevcutları öğrencilerin derste pasif kalmasına neden olmakta ve öğrenci merkezli bir sürecin yürütülmesini zorlaştırmaktadır. Fiziksel sınırlılıkların yanı sıra materyal desteğindeki yetersizlikler de sürecin verimliliğini olumsuz etkilemektedir.

Çakır (2025b) tarafından belirtildiği üzere materyal çeşitliliğinin sağlanamaması dersin rutine binmesine yol açarken materyal zenginliği dersin uygulama boyutunu çok daha etkili kılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Nitekim Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır'ın (2025) TYMM'nin sınıf içi yansımasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında öğretmenler karekod yerine farklı uygulamalar kullanılmasının daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Seyyar ve Aydın (2025) da çalışmalarında, teknolojik yetersizlikler ve kalabalık sınıfların programın uygulanabilirliğini kısıtlayan temel unsurlar olduğunu vurgulayarak mevcut bulguları desteklemişlerdir. Bu noktada dijital materyallerin özellikle de programda yer alan karekodların pedagojik olarak daha erişilebilir ve kullanıcı dostu şekilde düzenlenmesi büyük önem arz etmektedir (Koehler ve Mishra, 2009).

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında verilen öğrenme kanıtları incelendiğinde araştırmanın nicel bulgularında programda verilen öğrenme kanıtlarının somut, gözlemlenebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrenme çıktılarının nasıl değerlendirileceğini belirtilmiş olması da nicel bulgularda yer almaktadır. Araştırmanın nitel bulguları bu görüşü destekler nitelikte olup öğretmenlerin programda önerilen performans görevi, proje, soru cevap, drama vb. ölçme değerlendirme yöntemlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çakır'ın (2025a) sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde en çok kullandıkları strateji,

yöntem ve teknikleri isimli kitap bölümü araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Çakır (2025a) Hayat Bilgisi dersi kapsamında öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerinin drama ve soru cevap yöntemleri olduğunu ve aynı zamanda ders anlatımında ise sıklıkla sunuş yoluyla öğretimi benimsediklerini ifade etmiştir.

Öğrenme kanıtlarına yönelik nitel bulgular incelendiğinde ise öğretmenlerin 2024 programlarında daha çok üzerinde durulan süreç odaklı değerlendirme anlayışının sınıf ortamında uygulamakta güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 2024 programları, diğer programlardan farklı olarak bireysel geri bildirim verme, izleme, destekleme ve değerlendirme boyutlarını öne çıkaran süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışını benimsemektedir (Sevinç, 2025; Tekin, 2025). Süreç odaklı değerlendirme, öğrenci gelişimini sürekli izlemeyi ve öğretimi buna göre şekillendirmek esas alan yapılandırmacılık öğrenme anlayışıyla uyumlu ölçme değerlendirme yaklaşımıdır (Shepard, 2000). Ancak araştırmaya katılan öğretmenler, süreç değerlendirme uygulamalarının çok yoğun ve yorucu olduğunu belirtmektedir. Özellikle sene sonunda hazırlanan öğrenci gelişim formlarının çok zaman aldığını ve bazı durumlarda ölçme ve değerlendirmenin dersin önüne geçtiğini ifade etmişlerdir.

Ak ve Köse (2024) özellikle kalabalık sınıflarda her öğrenci için ayrı değerlendirme yapmanın güçleştiğini belirtmişlerdir. Üredi (2024), benzer şekilde program yoğun yapısı nedeniyle ölçme ve değerlendirme uygulamaları için ayrılan zamanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin, süreç temelli ölçme değerlendirme uygulamalarında zaman yönetimi ve iş yükü gibi konularda zorlandığını belirten çalışmalar olduğu görülmektedir (Seyyar ve Aydın, 2025; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Brookhart (2017) süreç değerlendirmenin öğretim sürecine entegre edilebilmesi için uygun koşulların sağlanmış olması gerektiğini aksi durumda öğretmenlerin iş yükünün artabileceğini belirtmiştir.

Bir diğer nitel bulguda ise öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sürecinin kâğıt israfına yol açtığını bu sebeple dijital ölçme değerlendirme araçlarına ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde dijital ölçme değerlendirme araçlarının öğrenci performansını izleme, analiz etme ve anında dönüt verme açıcından

öğretmenlere önemli kolaylıklar sağladığı ve iş yükünü azalttığı belirtilmektedir (Jurāne-Brēmane, 2023; Nurohmah ve Ma'rifah, 2023). Duyul vd. (2025) TYMM öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında içerisinde bulunduğumuz dijital çağa uyum sağlayabilmek ve iş yükünü hafifletmek adına eğitimde dijital materyal kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde dijital yetersizlikten bahsetmiş olsalar da nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin programın dijital yetkinliğe sahip bireyler yetiştirmesine olanak tanıdığını belirtmişlerdir.

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kapsamında değerlerin kazandırılmasına yönelik ortaya çıkan nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin erdem-değer-eylem çerçevesine ulaşmada ve toplum bilincine sahip bireyler yetiştirmede programı yeterli bulduğu görülmektedir. Fakat nitel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin değerlerin kazandırılmasında en önemli rolün aile desteği olduğunu aile ile işbirliği yapmadan değerlerin günlük hayata aktarılamayacağından bahsetmişlerdir. Özdemir (2025) Hayat Bilgisi dersinde yer alan değerlerin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelendiği çalışmasında Hayat Bilgisi dersinin bütüncül yapıda olduğunu ve bu yapıdan faydalanarak aile desteği ile değerler eğitiminin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Tekin (2025) çalışmasında değerlerin aile ortamında da pekiştirilmesine ilişkin doğrudan sistematik bir yapılandırmanın sunulmadığını ifade etmiştir.

Behriz (2025) TYMM'nin çok boyutlu unsurlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirdiği yüksek lisans tez çalışmasında okul-aile iş birliğinin uygulama boyutunda yetersiz kalındığını ifade etmiştir. Bu sebeple değerlerin kalıcı hale gelebilmesi ve günlük hayata aktarılması için aile tarafından pekiştirilmesi önemli görülmektedir (Gür vd., 2015). Değerlerin kazandırılmasına yönelik nitel verilerde ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğretmenler tarafından içeriğin yetersiz bulunmasıyla birlikte kavramsal zorluklar yaşadığıdır. Behriz (2025) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşarak TYMM'nin sadeleştirilmiş yapısı sebebiyle bazı konularda içeriğin yetersiz olduğunu ve kavram karmaşası yaşandığını belirtmiştir. Yılmaz (2025) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin yaptığı çalışmasında öğrencilerin yaşadığı sosyal, kültürel ve ekonomik çevreden kaynaklı

olarak ön bilgilerinin yetersiz olması, uyarıcı azlığı ve günlük yaşam ile ilişkilendirememesinden kaynaklı olarak bazı kavramların anlaşılmasında zorluklar yaşandığını belirtmiştir. Bu sebeple kavram öğretiminde öğrencilerin ön bilgilerinin eşitlenmesi göz ardı edilemeyecek bir koşul olarak görülmektedir (Köksal, 2006).

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kapsamında ele alınan sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik nitel bulgular incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasında programın içeriği yeterli bulunmuştur. Esen Aygün (2017) doktora tez çalışmasında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sınıf iklimi ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında Hayat Bilgisi dersinin içeriğinin ilgili beceriyi kazandırmak için uygun olduğunu belirtmiştir. Fakat araştırmaya katılan öğretmenler değerlerin kazandırılmasında olduğu gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasında da aile desteğinin çok önemli olduğunu tekrar belirtmişlerdir. Lopes ve Salovey (2004), sosyal-duygusal becerilerin desteklenmemesinin akademik başarıyı düşüreceğini, toplumsal uyumu zorlaştırarak şiddete meyilli bireyler yetişmesine sebep olabileceğini belirtmektedir. Ek olarak programın hedefleri arasında öğrencilerin duygularını yönetebilen bireyler olması amaçlansa da (Köseoğlu ve Şahin, 2025) araştırma sonuçlarında öğretmenler sınıf içerisinde bu durumu gözlemleyemediklerini belirtmişlerdir.

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının okuryazarlık becerileri kapsamında ortaya çıkan nitel bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin içerik, etkinlik ve materyal yetersizliğinden dolayı okuryazarlık becerilerinin yeterince kazandırılmadığını düşündükleri ifade edilmiştir. Çakır (2025a) 21.yüzyıl becerilerinin program içerisinde dengeli dağılmadığını, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ve medya okuryazarlığına daha az yer verilerek, bilgi okuryazarlığına ağırlık verildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin dijital çağa ayak uydurabilmeleri, medya ve iletişim araçlarını doğru kullanabilmeleri, doğru bilgiye ulaşabilmeleri için okuryazarlık becerilerinin erken yaşta öğrenilmesi gerekmektedir (Karaboğa, 2019). Bunun yanında öğretmenler okuryazarlık becerilerinin öğretilmesinde program okuryazarı olmanın önemine değinirken, bazı öğretmenlerin okuryazarlık kavramını okuma ve yazma eğitimi olarak düşündüğü görülmüştür. Geleneksel anlamda bakıldığında okuryazarlık kavramı okuryazar olma yeterliliği olarak görülse de

(UNESCO, 2004) çağdaş anlamda okuryazarlık kavramı bilişsel ve eleştirel boyutları olan çok katmanlı bir yapı olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019a). Bu sebeple hazırlanan öğretim programının uygulanabilmesi için öğretmenlerin programa yönelik farkındalıklarının yüksek olması gerektiği ifade edilebilir (Ural Keleş, 2018).

Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders saati yeterliliğine yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenler arasında görüş ayrılıkları yaşandığı görülmektedir. Nicel bulgular incelendiğinde öğretmenler Hayat Bilgisi dersine ayrılan süreyi yüksek memnuniyet oranı ile yeterli bulurken nitel bulgular sonucunda düzenlemeye gidilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler, birinci sınıfta okuma yazma eğitimine ağırlık verilmesinden dolayı Hayat Bilgisi dersine ayrılan sürenin sınırlı kaldığı ifade edilmiştir. Bu sebeple Hayat Bilgisi ders saatinin ikinci dönem itibari ile arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Dewey'in (1987) ülkemize gelerek hazırladığı raporda ilkokulun ilk yıllarında sağlam bir temel oluşturmak amacıyla okuma yazma ve matematik becerilerine öncelik verilebileceğini belirterek zemin oluşturulduktan sonra Hayat Bilgisi gibi toplumsal içerikli derslerin daha verimli öğrenilebileceğini belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında Hayat Bilgisi dersi süresinin birinci dönem daha az, ikici dönem daha fazla olması programın etkililiği açısından önemli görülmektedir.

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kılavuz olma durumuna yönelik nicel bulgular incelendiğinde öğretmenler, öğretim programının kılavuz olduğunu belirtirken nitel bulgularda bu durumun aksini ifade etmişlerdir. Nitel bulgulara göre öğretmenler programın soyut ve yüzeysel kaldığını belirterek uygulama sürecinde asıl kılavuzun sade ve anlaşılır yapısı ile ders kitabı olduğunu ifade etmişlerdir. Janko ve Pešková (2017) bu durumu, programların değişmesi ile birlikte ders kitabının konuyu somut ve hazır bir şekilde vermesi öğretim süreci sırasında öğretmenler tarafından sıkça kullanılan ve öğretim programı ile eş değer tutulan bir materyal haline gelmesi ile açıklamaktadır.

Ders kitaplarının, programda verilen amaçlara ulaşmada kullanılan önemli bir materyal olduğu inkâr edilemez bir gerçektir, fakat öğretim programında verilen tüm paydaşlara ulaşma açısından yeterli değildir (Demirel, 2017). Bu durum belirlenen hedeflere ulaşmak üzere gerçekleştirilecek öğretim sürecinin de eksik kalmasına sebep

olabilmektedir (Varış, 1978b). Bu sebeple öğretmenlerin programda belirtilen hedeflere ulaşabilmesi ve programın felsefesini anlayıp uygulayabilmesi için program okuryazarlığı becerisi sahip olmaları önemlidir (Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021). Özellikle öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler temalarına verdikleri cevaplarda program okuryazarlığının önemini ve gerekliliğini vurgulamaları, alanyazındaki program okuryazarlığının öğretimin niteliğini arttırdığına dair olan çalışmalar ile (Remillard, 2005; Penuel ve Gallagher, 2017; Çelik ve Gündoğdu, 2019; Yurtseven ve Altun, 2020) birbirini desteklemektedir.

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan farklılaştırma başlığına ait nicel ve nitel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin farklılaştırma başlığını oldukça faydalı bulduğu ve programın güçlü yönlerinden biri olarak kabul ettikleri görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir (Seyyar ve Aydın, 2025; Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025). Bu duruma ek olarak görüşme formunda öğretmenler, farklılaştırma başlığını teoride faydalı bulmalarına rağmen sınıf mevcudunun kalabalık olması, dijital yetersizlik ve akran zorbalığına yol açabileceği endişesiyle yeterince uygulayamadıklarını belirtilmiştir. Batu (2010) öğrencilerin, akranları arasında bireysel farklılıkların olabileceğini kabul etmesi gerektiğini aksi takdirde öğrenciler arasında alay etme, dışlanma, rekabet etme gibi akran zorbalığı yaratabilecek durumların oluşmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmekle birlikte farklılaşma etkinliklerinin başarılı olabilmesi için öğrencilerin birbirine saygı duyduğu olumlu bir sınıf iklimi oluşması gerektiğini belirtmiştir. Tomlinson'a (2014) göre farklılaştırılmış sınıflardaki öğrencilerin akranlarıyla rekabet etmekten daha çok kendi gelişimine odaklanarak akranları ile kendisinin farklı yetenek ve düzeyde olduğunun farkında olup birbirlerine destek olması gerekmektedir. Bunun yanında Tomlinson farklılaştırma etkinliklerinin yapılabilmesi için öğretmenlerin öğrenme ortamını öğrencilerin kendi hızlarında ilerleyebilecekleri şekilde düzenlemesi gerektiğini, yapılan bu düzenlemeden sonra öğrencilerin gelişimlerini süreç odaklı değerlendirme yaparak bugünkü gelişim ve hazırbulunuşlukları ile yarınki öğrenmelerinin planlanması gerektiğini savunmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere farklılaştırma başlığının sağlıklı uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun, sınıf düzeninin, öğretme-öğrenme sürecinin ve öğretmen hazırlığının yeniden şekillenmesi

gerekmektedir. Programın geliştirilmesine yönelik öğretmenlerden alınan görüşlerde öğretmenler eğitim öğretim sürecinin daha verimli olması için fiziksel koşulların iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu önerisini destekleyen benzer çalışmalar olduğu görülmektedir (Sevinç, 2025; Seyyar ve Aydın, 2025).

2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının güçlü yönlerine dair nitel bulgular incelendiğinde günlük hayatla ilişkili, disiplinler arası, öğrenci merkezli ve gelişim düzeylerine uygun olduğu öğretmenlerce belirtmiştir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu görülmektedir. Seyyar ve Aydın (2025) çalışmasında programın öğrenciyi merkeze alan ve süreç boyunca aktif katılım sağlayabilecekleri şekilde hazırlandığını, Demir (2024) ise programın disiplinler arası özellik gösterdiğini fakat Hayat Bilgisi dersinin diğer dersler ile olan bağlantısının arttırılması gerektiğini belirtmiştir.

TYMM Ortak Metini incelendiğinde genel anlamda yapılandırmacılık yaklaşımının esas alındığı görülmüştür (Karataş, 2024). Bu sebeple ortaya çıkan bulgular, 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ağırlıklı olarak benimsenen yapılandırmacılık yaklaşımının programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından da doğru anlaşıldığını göstermektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımının temel özelliklerinden bir tanesi disiplinler arası yaklaşımı esas alarak konuların birbiriyle bağlantılı ve günlük hayat ile ilişkili olmasıdır (Aykaç, 2011). Aksi halde disiplinler arası bağlantıların zayıf olması, öğrenciler bilgiyi içselleştirememelerine, bilgilerin birbirinden kopuk ve öğretme öğrenme sürecinin yüzeysel kalmasına sebep olabilmektedir (Jacobs, 1989).

Nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin program hakkındaki bir diğer görüşleri program dışı etkinliklerin yer aldığı ve programın hayat boyu öğrenen bireyler yetişmesine katkı sağladığı yönündedir. Bu sonuç 2024 TYMM de program dışı etkinlikler başlığı altında yer alan hayat boyu öğrenme ve sosyal sorumluluk programlarının (MEB, 2024b) uygulamada etkili olduğunu göstermektedir. TYMM'nin önemli bileşenlerinden birisi olarak görülen sürdürülebilirlik kavramının benimsenmesi önemli görülmüştür (Duyul vd., 2025). Bu bağlamda Köseoğlu ve Şahin (2025) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarını sosyal duygusal öğrenme

becerileri açısından incelediği araştırmasında TYMM bağlamında yapılan yenilikler ile hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmeyi desteklediğini belirtmişlerdir.

Nicel ve nitel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmen yansıtmaları bölümünün yeterince dikkate alınmadığını belirtirken program hazırlama sürecine aktif olarak kendilerinin de dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Saraçoğlu vd. (2010) sınıf öğretmenlerinin program geliştirme sürecine katılım düzeylerini ve bu süreçte kendi rollerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında benzer bulgulara değinerek öğretmenlerin program geliştirme süreci içerisinde yer alsalar da merkezi karar alma mekanizmaları nedeniyle programa dair görüşlerinin yeteri kadar ele alınmadığını belirtmişlerdir. OECD (2020) raporları da resmi program ile sınıfta uygulanan program arasındaki farka dikkat çekmektedir. Program değişiminin başarısı, doğrudan öğretmenlerin bu değişimi nasıl algıladığına, yeterliliklerine ve değişime yönelik tutumlarına bağlıdır. Çünkü resmi programlar tasarı niteliğindeyken, öğretmenin uygulaması ile işevuruk hale gelmekte ve asıl niteliği uygulamada ortaya çıkmaktadır (Ertürk, 1979). Yenilenen öğretim programlarında ortaya çıkan eksikler ancak programın uygulanışı hakkında öğretmenlerden fikirleri alınıp var olan eksiklikler tespit edilerek düzeltilebilir (Çiftci ve Tatar, 2015). Uygulamada karşılaşılabilecek problemlerin önceden belirlenmesi ve en aza indirilmesi için programın hazırlanma sürecine öğretmenler aktif bir şekilde dahil edilmelidir (Duyul vd.,2025).

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin memnuniyet düzeylerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimlerde anlatım yöntemi yerine öğretmenlerin aktif katıldığı atölye çalışmaları (workshop) ve örnek ders uygulamaları ile desteklenmesi önerilmektedir. Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin aktif katılımını sağlayacak örnek olay analizi ve mikro öğretim uygulamalarına yer verilmesi önemli görülmektedir. Hizmet içi eğitimi veren eğiticilerin alan uzmanlığı, iletişim becerisi ve program okuryazarlığı

yeterliliklerinin arttırılmasına yönelik çalışmaların, hizmet içi eğitimlerin verimliliğinin arttırılmasına da katkı sunacağı düşünülmektedir.

- Öğrenme çıktıları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, daha somut ve ölçülebilir biçimde yeniden düzenlenebilir. Ayrıca, öğrenme çıktılarının sayıcı yaratıcılık, girişimcilik ve öz yönetim gibi becerilere yönelik olacak şekilde arttırılabilir.

- Değer eğitiminin kalıcılığı için aile iş birliği mekanizmaları (veli seminerleri, rehber kitapçıklar, ev etkinlikleri) oluşturulabilir.

- Okuryazarlık kavramına yönelik örnek etkinliklerin program içerisinde belirgin şekilde verilmesinin, okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

- İlkokul birinci sınıf birinci dönem Hayat Bilgisi dersinin ders saatinin azaltılarak ikinci dönem arttırılması dersin uygulanabilirliği açısından önemli görülmektedir.

- Öğretim sürecini destekleyecek materyal havuzu ve dijital içerik bankası oluşturulabilir. Oluşturulan kare kodlar ve dijital içeriklerin pedagojik uygunluğu ve işlevselliği de yeniden gözden geçirilebilir.

- Süreç odaklı değerlendirmenin getirdiği iş yükünü ve kâğıt israfını azaltmak için öğretmenlerin öğrenci gelişimini anlık takip edebileceği, kullanımı pratik ve Millî Eğitim Bakanlığı bilişim sistemleri (EBA vb.) ile entegre dijital değerlendirme portalları geliştirilmesi önemli görülmektedir.

- Programda öngörülen "yaparak yaşayarak öğrenme" ve "farklılaştırma" stratejilerinin hayata geçebilmesi için sınıf mevcutları düşürülmeli, okulların teknolojik altyapısı ve materyal desteği (STEAM setleri, görsel materyaller vb.) artırılabilir.

- Programın hazırlanma ve revize edilme sürecine öğretmenlerin aktif biçimde dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin program okuryazarlığını artırmaya yönelik sistematik çalışmaların yürütülmesinin programın etkililiği açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

5.2.2 Araştırmacılara ve Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

- 2024 programının etkilerini daha net görebilmek adına, programın uygulandığı ilk günden üçüncü sınıfın sonuna kadar geçen süreci kapsayan boylamsal araştırmalar yapılabilir.

- Hayat Bilgisi dersindeki bu bulguların diğer temel derslerle (Türkçe, Matematik) olan disiplinler arası bağı ne ölçüde kurabildiği, farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen görüşleriyle karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

- Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulama boyutuna ilişkin bilgi edinmek adına yapılacak olan çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinden gözlemler yolu ile derinlemesine bilgi edinilebilir.

KAYNAKLAR

Ak, M. ve Köse, A. (2024). Süreç temelli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Araştırmalar Dergisi, 15*(2), 45–62.

Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* 5, 54-55.

Aktay, S. ve Çetin, H. S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 577-600.

Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi*. Pegem akademi.

Akyıldız, S., Altun, T. ve Kasım, Ş. (2018). Classroom teacher candidates' comprehension levels of key concepts of the life science curriculum. *Journal of Education and Training Studies, 6*(9), 121-131.

Alak, G. ve Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Faculty of Education Journal*, 33, 36-51

Alvior, M.G. (2015). The meaning and importance of curriculum development. *The Meaning and Importance of Curriculum Development in Nation Building.*

Arslan, A. (2025) TYMM Hayat bilgisi dersi öğretim programının birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(162), 202-220.

Arslan, A. ve Kimsesiz, S. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli'ne yönelik verilen hizmet içi eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 1-18.

Arslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilk öğretim programı: 1924 İlk mektepler müfredatı programı. *İlköğretim Online, 10*(2), 717-734,

Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. [Çevrim-içi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm], Erişim Tarihi: 11.06.2025.

Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi.* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(4), 708-722.

Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19* (1), 113-126.

Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem akademi.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakiş. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Barth, J. L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler*. YÖK/Dünya Bankası.

Baz, B. (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi, 5*(2), 106-123

Behriz, A. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

Bektaş, ö. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Berkant, H.G. (2020). *Eğitimde program geliştirme: programdan uygulama örneklerine*. Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi*. Milli Eğitim Basımevi.

Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. Pegem akademi.

Bozkurt Altan, E. ve Karahan, E. (2019). Tasarım temelli fen eğitimine yönelik öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri: Isı yalıtımı ülke kazanımı etkinliği. *İlköğretim Online, 18*(3), 1345-1366

Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (2021). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.* ASCD.

Chelimsky, E. (1989). *Program evaluation: Patterns and directions.* Washington D.C.: The American Society for Public Administration.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi).* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods* approaches (5th ed.). Sage.

Çakır, O. (2025a). 2024 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 54*(246), 837–878.

Çakır, O. (2025b). *Hayat bilgisi eğitiminde güncel araştırmalar*. Vizetek Yayıncılık.

Çalık, T. ve Arslan, M.M. (2019). *Eğitime giriş*. Pegem akademi.

Çelenk, S. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem akademi.

Çelik, S. ve Gündoğdu, K. (2019). Öğretim programı ile ders kitapları arasındaki uyuma ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 1–22.

Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin anlamları ve farklı açılardan görünüşü. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*, 73-85.

Çiftci, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(2), 285-298.

Dal, S. ve Köse, M. (2022). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Etkinlik ve ders planı örnekleri ile zenginleştirilmiş.* Pegem akademi.

Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical assessment, research, and evaluation, 8*(2),1-3.

Dewey, J. (1987). Türkiye Maarifi hakkında rapor (1924). Millî Eğitim Basımevi.

Demeuse, M. & Strauven, C (2016). *Eğitimde program geliştirme: politik kararlardan uygulamaya.* (Y. Budak, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Demir, F. (2021). *AEZ301 hayat bilgisi öğretimi: Hayat bilgisi öğretiminin tarihsel gelişimi*. [Ders notları]. Siirt Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. [Çevrim-içi: https://temelegitim.siirt.edu.tr/dosya/personel/ikinci-ve-ucuncu-hafta-siirt-2021112221832588.pdf], Erişim Tarihi: 14.06.2025.

Demirel, Ö. (2002). *Öğretme sanatı.* Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199.

Dewey, J. (1987). *Türkiye Maarifi hakkında rapor (1924).* Millî Eğitim Basımevi.

Dilekçi, Ü. (2023). *Eğitime giriş.* Pegem akademi.

Dirik, M.Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim*: *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem akademi.

Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M. ve Kesman, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 5*(3), 20262.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.

Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi.* [Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Eviren, Ö. S. (2018). Kirkpatrick eğitim değerlendirme modeli kullanılarak TÜİK'de bir hizmet içi eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi. *The Journal of Limitless Education and Research, 3*(1), 56–89.

Fer, S. (2022). *Eğitimde program geliştirme:* Kuramsal temellere bakış (5. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem akademi.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.).* Teachers College Press.

Genç, S. Z. (2016). Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde program geliştirme çalışmaları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 123-137.

Gözütok, F.D. (2013). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi,* 160, 90-102.

Gunawan, I. (2017). Indonesian curriculum 2013: Instructional management, obstacles faced by teachers in ımplementation and the way forward. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* 128. 56-63.

Güçlü, M. (2023*). Eğitime giriş*. Pegem akademi.

Gümüş, M. ve Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme öğesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(40), 59-68.

Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M. ve Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi, 3*(1), 78-91.

Hastings, J. T. (1966). Curriculum evaluation: The why of the outcomes. *Journal of Educational Measurement, 3*(1), 27-32.

Herbart, J. F. (1901). *The science of education: Its general principles deduced from its aim, and the aesthetic revelation of the world* (H. M. Felkin, E. Felkin, Çev.). D. C. Heath & Co. (Original work published 1806).

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation.* Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Janko, T. & Pešková, K. (2017). Exploring teachers' perceptions of curriculum change and their use of textbooks during its implementation: A review of current research. *Zeitschrift für Geographiedidaktik, 45*(1), 33–60.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14–26.

Jurāne-Brēmane, A. (2023). Digital assessment in technology-enriched education: *Thematic review. Education Sciences, 13*(5), 522.

Kabapınar, Y. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminden tarih öğretimine*. Pegem Akademi.

Kağan, M. ve Yalçın, S. (2019). *Eğitime giriş.* Pegem akademi.

Kalender, B. (2025). Ders kitapları öğretmenleri nasıl yönlendiriyor? 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 1179–1217.

Kalender, B., ve Baysal, Z. N. (2021). Öğretim programı ve ders kitaplarının program ögelerinin uyumu açısından incelenmesi: Hayat bilgisi örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 38*(2), 75-96.

Kalkan, A. (2025). 1924'ten 2024'e kadar olan hayat bilgisi dersi öğretim programlarının tarihsel gelişimi üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(3), 765-784.

Karaboğa, M. T. (2019). Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches, 14*(20), 2040-2073.

Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin yeterlik düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 45–67.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın, 5*(1), 6-11.

Kaya, E. ve Bayram, H. (2021). Decroly'nin toplu öğretim sistemi ile Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11(*1), 483-504.

Kaya, E. ve Öner, G. (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(*2), 1-25.

Keskinkılıç, K. (2019). *Eğitime giriş.* Pegem akademi.

Kıroğlu, K. ve Elma, C. (2020). *Eğitime giriş*. Pegem akademi.

Kırpık, G. ve Tokdemir, M.A. (2020). *Talim ve terbiye kurulu kararları (1925-1928).* Türk Tarih Kurumu.

Kocabaş, H. ve Berk, Ş. (2022). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının (1, 2 ve 3. sınıflar) ögeleri açısından değerlendirilmesi.* Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60–70.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.

Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (16), 419-431.

Korkmaz, M. S. ve Güler, H. (2020). 1926 yılından günümüze ilköğretim okullarının programları ve sosyal bilgiler. *Asia Minor Studies, 8*(2), 501-512.

Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Education Journal, 14*(2), 473-480.

Köseoğlu, E. ve Şahin, K. (2025). Hayat bilgisi dersi özel amaçlarının sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesi. *Journal of Social Perspective Studies, 2*(2), 107-120.

Köseoğlu, Z. (2025). *İlkokul ve ortaokul öğretmenleri için uygulanmakta olan hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Lee, J. M. & Shin, Y. J. (2014). An analysis of elementary school teachers' difficulties in the STEAM class. *Journal of Korean Elementary Science Education, 33*(3), 588-596.

Lehrer, B. E., Melnick, G. I., & Greenberg, S. (1971). Teacher appraisals of relevant components of a curriculum development program. *The Journal of Educational Research*, *64*(10), 443–446

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

Lopes, P. L. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: social, emotional and practical skilss. In J.E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, H. J. Walberg, (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press

Maba, W. (2017). Teachers' perception on the ımplementation of the assessment process in 2013 curriculum. *International Journal of Social Sciences and Humanities, 1*(2), 1-9.

MEB (2005). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2 ve 3. Sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3.sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2024a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2 ve 3. Sınıflar) Türkiye Yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı

MEB (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Memduhoğlu, H.B. ve Yılmaz, K. (2023). *Eğitime giriş*. Pegem akademi.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Mompati, A. (2023). Enhancing higher-order thinking skills in primary education: A review of teaching strategies. *Journal of Educational Research, 45*(2), 123–138.

Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W. & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In *Engineering in pre-college settings: Synthesizing research, policy, and practices*. (pp. 35-60). Purdue University Press.

Nurohmah, E. Y. & Ma'rifah, S. (2023). From paper-based to digital assessment: Adoption and challenges of learning evaluation applications in Islamic education. *Journal of Educational Research and Practice, 3*(1), 107-122.

Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006a). 1998-2005 Hayat bilgisi ders programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği). *Millî Eğitim, 35*(172), 40-54.

Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006b). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 293-311.

OECD (2020). *Curriculum overload: A way forward*. OECD Publishing.

OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.

OECD. (2019b). *TALIS 2018 results (Volume I):* Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing.

Oktay, A. (2020). *Eğitime giriş*. Pegem akademi.

Okwara, V. U. (2016). *Revisiting the teaching and learning of Life Sciences in schools: the effect of curriculum change on teacher attitudes*. [Doctoral dissertation]. University of the Free State.

Oliva, P. F. (1998). *Developing the curriculum* (4th ed.). Longman.

Onur, M., ve Şanal, M. (2021). *Eğitime giriş.* Pegem akademi.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Özçelik, A. D (1992). *Eğitim programları ve öğretim*. ÖSYM yayınları.

Özçınar, Z. ve Komunoğlu, N. (2012). Evaluation of social studies curriculum in primary education systems according to teachers perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 46, 195 – 198.

Özdemir, C. (2025). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (63), 578-594.

Özmen, H. ve Ekiz, D. (2020). *Eğitime giriş*. Pegem akademi.

Öztürk, C. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, T. ve Kalafatçı, Ö. (2017). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 58-74

Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programmes. *University of Edinburgh, Occasional Pape. 9*

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage

Penuel, W. R. & Gallagher, D. J. (2017). *Creating research–practice partnerships in education.* Harvard Education Press.

Petrytsa, J. (2024). Developing higher-order thinking skills through project-based learning in secondary classrooms. *International Journal of Teaching and Learning, 12*(1), 45–60.

Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. ASCD

Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of curriculum materials. *Review of Educational Research, 75*(2), 211–246.

Retnawati, H., Hadi, S. & Nugraha, A. C. (2016). Vocational High School Teachers' Difficulties in Implementing the Assessment in Curriculum 2013 in Yogyakarta Province of Indonesia. *International Journal of Instruction January, 9*(1), 33-48.

Sağlam, M., ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).

Saks, A. M. & Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development, 16*(2), 118–127.

Salihoğlu, M., & Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 134–153.

Saracho, O. N. & Spodek, B. (Eds.). (2013). *Handbook of research on the education of young children*. New York, NY: Routledge.

Saraçoğlu, S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çöğmen, S., Karademir, Ç. A., ve Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2427-2434.

Saylan, N. (2001). *Program geliştirme.* Anı Yayıncılık

Schremer, O. E. (1984). The teacher category in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies, 16*(2), 187–195.

Sevinç, H. (2025). Türkiye Yüzyılı maarif modeli'nde ölçme ve değerlendirme yaklaşımı. *Milli Eğitim Dergisi, 54*(1), 15–32.

Seyyar, F. ve Aydın, M. (2025). Öğretmenlerin gözüyle Türkiye Yüzyılı maarif modeli: Betimsel bir tarama araştırması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 11*(3), 201-224.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14.

Sıcak, A. ve Eker, C. (2016). Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 129-144.

Sönmez, V. (2016). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı yayıncılık.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* Heinemann.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi ders programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 402-410.

Tacman, M. ve Ekizoğlu, N. (2012). Evaluation of the science of life lesson curriculum of primary education according to the teachers' views. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 46, 183 – 186.

Tan, S. (2018). *Life skills education: teachers' perceptions in primary school classrooms in Finland and Singapore.* [Yüksek Lisans Tezi]. University of Jyväskylä

Taş, H. ve Kıroğlu, K. (2017). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elementary Education Online, 17*(2), 697-716.

Tay, B. (2017). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. Pegem Akademi

Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler.* Nobel Yayınları.

TDK (2024). Türkçe sözlük. [Çevrim-içi: https://sozluk.gov.tr/], Erişim Tarihi: 20.09.2024.

Tekin, M. (2025). *2023 ve 2024 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması.* [Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* ASCD.

Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Uçan, G. (2025). *Hayat bilgisi ders kitaplarının hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerileri açısından incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi

Uğur, T. (2006). *2005 ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Uşak ili örneği).* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Uludağ Kırçıl, R. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı maarif modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi, 9*(1), 1-23.

UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes.* UNESCO Education Sector.

UNESCO. (2016). Education 2030: *Incheon declaration and framework for action.* UNESCO. Education Sector.

UNESCO. (2019). Global education monitoring report 2019: Gender report: Building bridges for gender equality.UNESCO Education Sector.

Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 121-142.

Uştu, H. (2019). *İlkokul düzeyinde bütünleşik STEM/STEAM etkinliklerinin uygulanması: Sınıf öğretmenleriyle bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ünay, E. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ve hayat bilgisi öğretim programında farklılaştırılmış öğretimin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 54*(1), 311-340.

Ünsal, H. (2024). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi 2023 ve 2024 öğretim programlarındaki öğretim amaçlarının taksonomik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4*(8), 1-16

Üredi, I. (2024). Yeni öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme boyutunun öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim Programları ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 98–116.

Van Gorp, A. (2005). *Tussen mythe en wetenschap: Ovide Decroly (1871-1932).* Acco.

Varış, F. (1978a). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Varış, F. (1978b). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler".* Ankara Üniversitesi Basımevi.

Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* yöntemleri (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2015). 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(233), 665-687.

Yılmaz, B. (2025). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan kavramların öğretimine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(*1), 205-227

Yılmaz, G. ve Kahramanoglu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(10), 178-187.

Yurtseven, N. ve Altun, S. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 555–570.

EKLER

EK A 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi

2024 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Sınıf Öğretmenleri,

Bu anket, 2024 yılında uygulanmaya başlanmış olan 1. Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programını, programın uygulayıcısı olan siz değerli sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Anket sorularına vereceğiniz yanıtlar bilimsel veri olarak kullanılacağından soruları objektif bir şekilde yanıtlamanız önemle rica olunur.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Selen ORAL

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐	**Yaş:**
Sınıf Seviyesi (1-2-3-4):	**Kıdem:**

Bilgi: 2024 Öğretim programlarında "kazanım" yerine **öğrenme çıktısı** kullanılmıştır. Lütfen aşağıda verilen anket sorularını buna göre cevaplandırınız.

*** Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları:** Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven; gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan bireyler yetiştirmektir.

EK A'nın devamı

SORULAR

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulayıcılar için kolaylıkla anlaşılabilecek şekilde tasarlanmıştır.					
2.Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının amaçları "Milli Eğitimin Genel Amaçları" ile uyumludur.					
3.Hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programı tüm Türkiye'de uygulanabilecek özelliktedir.					
4.Yeni programı uygulamak için aldığım hizmet içi eğitim yeterlidir.					
5.Öğrenme çıktıları öğrenci düzeyine uygundur.					
6.Öğrenme çıktıları öğrenciyi bütüncül olarak (zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi yönleriyle geliştirmeye katkı sağlamaktadır.					
7.Öğrenme çıktıları birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı ilerlemektedir.					
8.Öğrenme çıktıları gelişen ve değişen hayat şartlarına uygun hazırlanmıştır.					
9.Öğrenme çıktıları öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve keşfetmelerine imkân verecek şekilde hazırlanmıştır.					
10.Öğrenme çıktıları ile öğrenme alanları uyumludur.					
11.Öğrenme çıktıları yetkin ve erdemli insan yetiştirmeye katkı sağlamaktadır.					
12.Öğrenme çıktıları toplum bilincine sahip bireyler yetiştirmeye katkı sağlamaktadır.					
13.İçerik çerçevesi, belirtilen öğrenme çıktısına ulaşılmasına katkı sağlamaktadır.					
14.İçerik çerçevesinde öğrencilerin günlük hayatlarında kullanabilecekleri bilgiler yer almaktadır.					

Ek A'nın devamı

15.İçerik çerçevesinde yer alan bilgiler öğrencilerin birden çok beceriyi kazanmalarına katkı sağlamaktadır.					
16.Öğrenme-öğretme yaşantılarında yer verilen etkinlikler öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine uygundur.					
17.Öğrenme-öğretme yaşantıları öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygundur.					
18.Programda öğrenme çıktılarına ulaşılmasına katkı sağlayacak strateji, yöntem ve teknikler yer almaktadır.					
19.Programda önerilen öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri öğrencilerin düzeylerine uygundur.					
20.Öğretme-öğrenme süreci (ders süresi) için ayrılan zaman yeterlidir.					
21.Programda önerilen öğretim materyalleri tüm Türkiye'de uygulanabilecek/kullanılabilecek özelliktedir.					
22.Öğrenme-öğretme yaşantıları farklı seviyedeki öğrenciler için çeşitlilik göstermektedir.					
23.Öğrenme çıktılarının nasıl değerlendirileceği (ölçme-değerlendirme) program içerisinde verilmiştir.					
24.Programda yer alan ön değerlendirme sürecinin öğrenme alanına ilişkin hazırbulunuşluğu değerlendirme açısından uygundur.					
25.Öğrenme kanıtları, somut ve gözlenebilirdir.					
26.Programda sunulan öğrenme kanıtları öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşmadığını değerlendirme açısından yeterlidir.					
27.Program dijital yetkinliğe sahip bireyler yetiştirmeye katkı sağlamaktadır.					
28.Program hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirilmesine katkı sağlar.					
29.Program içerisinde okul dışı öğrenme deneyimleri sunan program dışı etkinliklere yer verilmiştir.					

EK A'nın devamı

30.Destekleme bölümünde verilen etkinlikler öğrenme-öğretme uygulamalarında zorluk yaşayan öğrenciler için ulaşılabilecek düzeydedir.					
31.Zenginleştirme bölümünde verilen etkinlikler akranlarından daha ileri düzeydeki öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak düzeydedir.					
32.Öğretmen yansıtmaları bölümünde yapılan değerlendirmelerin göz önüne alındığını düşünüyorum.					
33.2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar ile 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğrenme çıktılarının birbirinden farklı olduğunu düşünüyorum.					

Aldığınız hizmet içi eğitimi 1-5 arası (süresi, etkililiği, vb.) puanlarsanız kaç puan verirdiniz? Nedenini açıklayınız.

1 puan ☐ **2 puan** ☐ **3 puan** ☐ **4 puan** ☐ **5 puan** ☐

.....
.....
.....
.....

EK B Görüşme Formu

Görüşme Formu

1. "2024-2025 öğretim yılında uygulamaya konan İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulanmaya başlanmadan önce programa ilişkin herhangi bir bilginiz var mıydı? Varsa bu bilgileri hangi kaynaktan elde ettiniz? Ne düzeyde bilgi sahibi oldunuz?

2. Programın değişmesi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
   - Sizce, İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın güçlü olan yönleri nelerdir? Neden açıklayınız.
   - Sizce, İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın zayıf olan yönleri nelerdir? Neden açıklayınız.

3. İlkokul 1. sınıf Hayat Bilgisi dersi için verilen ders süresi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

4. İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara (öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerine) ilişkin ne düşünüyorsunuz?

5. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına yeni eklenen "Bilim, Teknoloji ve Sanat" öğrenme alanı hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Öğrenciler öğrenme alanındaki öğrenme çıktılarına ulaşabildi mi? (1.sınıf öğrencileri STEAM etkinliklerini rahatça yapabildi mi?)

EK B'nin devamı

6. İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konulara (içerik çerçevesi) ilişkin ne düşünüyorsunuz?

7. Programın içerisinde "Farklılaştırma" başlığı altında öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için "destekleme" akranlarından önde olan çocuklar için "zenginleştirme" bölümlerinin olmasının öğrencileriniz ve sizin için bir yararı oldu mu? Açıklar mısınız?

8. İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan konular benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimlerin somut olarak gözlenmesine fırsat sunmakta mıdır? Örnek vererek açıklayınız.

9. Hayat Bilgisi Dersi öğrenme çıktılarının Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin nihai hedefi olan "Huzurlu Aile ve Toplum" ile "Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan" kavramlarına ulaşmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıklayınız.

10. Programın hedeflerine ulaşmayı sağlamak üzere sınıfta gerçekleştirdiğiniz öğretme-öğrenme sürecinin yeterliğine ilişkin görüşünüz nedir?

EK B'nin devamı

11. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi ile Sosyal duygusal öğrenme becerilerini (Benlik becerisi, sosyal yaşam becerileri ve ortak/bileşik beceriler) kazandıklarını düşünüyor musunuz? Nedenini örnekler ile açıklayız.

12. Program içerisinde öğrencilere örtük olarak kazandırılması hedeflenen okuryazarlık becerilerine yönelik sınıf içinde ve dışında etkinlikler yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise yaptığınız etkinliklere örnekler veriniz.
    - Uygun etkinlik bulmakta zorluklar yaşadınız mı? Açıklayınız.
    - Sizce okuryazarlık becerilerinin programda örtük olarak yer alması yeterli midir? Nedenini açıklayınız.

13. İlk kez 2024-2025 öğretim yılında uygulamaya başlanan İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nı uygularken zorluk yaşadınız mı? Cevabınız evet ise yaşadığınız zorlukları açıklayınız.

14. Programın öğretmenler için kılavuz olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıklayınız.

15. İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda eski programdan farklı olarak öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yönelik etkinliklere örnekler verilmiştir. Bu değişiklik hakkında ne düşünüyorsunuz?

16. Programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek için hangi öğrenme kanıtlarını tercih ediyorsunuz? Nedenini açıklayınız?
    - Program da önerilen ölçme değerlendirme yöntemlerinden mi yararlanıyor musunuz? Tercih ettiğiniz farklı ölçme araçları mı var?

17. İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesine ilişkin önerileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?

EK C Etik Kurul İzni

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	TOPLANTI TARİHİ
1	72	7.01.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL'ün yardımcı araştırmacı, Selen ORAL'ın sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **"2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"** isimli çalışmasıyla yapacağı **'Mülakat' ve 'Sınıf Öğretmenlerinin 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anket'**; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında kişisel verilere dikkat edilerek katılımcılardan rızalarının alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muharrem ÇETİN Kurul Başkanı	Prof. Dr. Yavuz UNAT Başkan Yardımcısı	Prof. Dr. Burhan BALTACI Kurul Üyesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI Kurul Üyesi	Prof. Dr. Tolga ULUSOY Kurul Üyesi	Prof. Dr. Abdullah Çağrı BİBER Kurul Üyesi
Prof. Dr. Kutay OKTAY Kurul Üyesi		

Ek: İlgili Çalışmanın Başvuru Evrakları

DAĞITIM LİSTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Doç. Dr. İlkay AŞKIN TEKKOL

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: ITPEFEA
Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/kastamonu-universitesi-ebys

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu
Bilgi için : Serdar Danır Raportör
Telefon No: (0 366) 2800102
Faks No: (0 366) 2801130
e-Posta:
İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr
Telefon No: (0 366) 2801144 - 1144
Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr

EK D Milli Eğitim İzni

