

# Bir Program Zincirleme Analizi: 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018) Örneği\*

Ferat YILMAZ\*\*

Meral ÖNER SUNKUR\*\*\*

## Atıf için:

Yılmaz, F. ve Öner Sunkur, M. (2021). Bir program zincirleme analizi: 3. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı (2018) örneği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 279-297. doi:10.14689/enad.27.13

**Öz.** 3. sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (HBDÖP) (2018), Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine (REBT) göre program zincirleme analizinin yapıldığı bu araştırmada, analitik araştırma deseni kullanılmıştır. Program öğelerinden kazanımlar, HBDÖP'den alınmıştır. Etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları ise Talim ve Terbiye Kurulu onaylı Evren Yayıncılık tarafından yayımlanmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabından edinilmiştir. Araştırma kapsamında toplam 29 tane bilişsel kazanım, bu bilişsel kazanımlar ile ilişkili 134 adet etkinlik ve 90 adet değerlendirme sorusu incelenmiştir. Bu öğeler, iki araştırmacı tarafından REBT matrisi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 3. sınıf HBDÖP'de yer alan kazanım, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları arasında *tam zincirleme* uyumu gösteren 9 kazanımın, *kısmi zincirleme* uyumu gösteren 17 kazanımın ve *yanlış zincirleme* uyumu gösteren 3 kazanımın olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Program zincirleme analizi, revize edilmiş Bloom taksonomisi, hayat bilgisi dersi öğretim programı.

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.11.2019

Düzeltilme Tarihi: 23.02.2021

Kabul Tarihi: 25.06.2021


## Makale Türü

Araştırma

© 2021 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

\* Bu araştırma 16-20 Ekim 2019 tarihlerinde Kemer / Antalya'da düzenlenen 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*  Sorumlu Yazar: Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye, [ferat.yilmaz@dicle.edu.tr](mailto:ferat.yilmaz@dicle.edu.tr)

\*\*\*  Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye, [onermeral@dicle.edu.tr](mailto:onermeral@dicle.edu.tr)

## Giriş

Hayat bilgisi dersi, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerin ve doğa bilimlerinin yaşamla ilgili temel bilgi, beceri ve değerlerini, toplu öğretim anlayışı çerçevesinde kaynaştırıp öğrencilere kazandırarak onların çok yönlü gelişimini sağlamaya çalışan bir ilkokul dersidir (Gültekin, 2015; Sağlam, 2015). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının (HBDÖP) amacı; yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye karşı duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

HBDÖP'nin amaçlarına ulaşabilmesi için program öğelerinin birbiriyle uyum içerisinde işe koşulması gerekmektedir. Bu anlamda temel alınması gereken öge, öğrenme çıktılarıdır (Biggs, 2003). Öğrenme çıktıları ile uyumlu olmayan eğitim durumları, öğrencilerde gözlenmek istenen davranış değişikliklerini sağlamayabilir. Bu niteliği taşımayan sınav durumları ise öğrenme çıktılarının ifade ettiği davranışları geliştirme konusunda öğrencilere ve öğretmenlere dönüt veremeyebilir.

Bir programın öğeleri arasında uyum olup olmadığı, program zincirleme analizi ile anlaşılabilir. Program zincirlemesi; hedeflenen öğrenme çıktıları ve bu çıktıları elde etmek için oluşturulan ders içeriği, öğrenme etkinlikleri, öğretme stratejileri ve değerlendirme öğeleri arasında açık bir uyumu ifade etmektedir (Harvey ve Baumann, 2012). Böyle bir uyumun incelenmesi; ele alınan programın uygulanabilirliği ve etkililiği hakkında dönüt sağlayabilmekte (Bümen, 2006; Erden, 1998), öğrencilerin neler öğrendiklerinin tam olarak gözlenip değerlendirilmesine yardımcı olabilmekte (Martone ve Sireci, 2009), daha etkili ve daha yeterli öğrenmelerin gerçekleşmesi için fikir verebilmektedir (Gorin ve Blanchard, 2004).

Program zincirleme analizinde çeşitli taksonomiler kullanılabilir. Bunlardan biri, orijinal Bloom taksonomisi (OBT) (Bloom, 1956). Ancak OBT; davranışçı bir yapı içermesi, yapılandırmacılık gibi yaklaşımlara cevap verememesi, katı bir hiyerarşik sınıflama içermesi ve tek boyutlu bir yapıdan oluşması gibi nedenlerden ötürü revize edilmiştir (Anderson, vd., 2001; Bekdemir ve Selim, 2008; Bümen, 2006; Huit, 2009; Kreitzer ve Madaus, 1994; Marzano, 2000; Zimmerman ve Schunk, 2003). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (REBT) ve alt boyutları (Krathwohl, 2002, ss. 214-215) Tablo 1'de gösterilmiştir:

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (REBT) "bilgi ve bilişsel süreç" olmak üzere iki ayrı boyuttan meydana gelmektedir. Bilgi boyutu, kendi içerisinde olgusal, kavramsal, işlemsel ve metabilişsel olmak üzere dört tür bilgiyi kapsamaktadır. Bilişsel Süreç Boyutu ise "hatırlar, anlar, uygulamalar, çözümler, değerlendirir ve oluşturur" şeklinde altı beceriyi içermektedir (Akın ve Abacı, 2011; Nasström, 2008; Pintrich, 2004). Bu beceriler, Türkçe alanyazında genel olarak isim halleriyle kullanılmaktadır; ancak öğrenci davranışlarını yansıtan kazanımlara uygun olmaları açısından "hatırlar, anlar, uygulamalar, çözümler, değerlendirir ve oluşturur" şeklinde fiil olarak ifade edilmeleri gerekmektedir (Krathwohl, 2002). "Hatırlar, anlar ve uygulamalar" ifadeleriyle anılan bilişsel süreç boyutları temel düzey

bilişsel süreç becerileri; çözümler, değerlendirir ve oluşturur ifadeleriyle dile getirilen bilişsel süreç boyutları ise üst düzey bilişsel süreç becerileri olarak kabul edilmektedir (Crowe, Dirks ve Wenderoth, 2008; Zoller, 1993).

**Tablo 1.**

*REBT ve Alt Boyutları*

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu
<p><b>A. Olgusal Bilgi:</b> Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu temel öğeler</p> <p>A.a. Terimlerin bilgisi</p> <p>A.b. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi</p> <p><b>B. Kavramsal Bilgi:</b> Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler</p> <p>B.a. Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi</p> <p>B.b. İlkeler ve genellemelerin bilgisi</p> <p>B.c. Kuram, model ve yapıların bilgisi</p> <p><b>C. İşlemsel Bilgi:</b> Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütler</p> <p>C.a. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi</p> <p>C.b. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi</p> <p>C.c. Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağına ilişkin belirlenmesine ilişkin ölçütlerin bilgisi</p> <p><b>D. Metabilişsel Bilgi:</b> Genelde bilişle ilgili bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olması</p> <p>D.a. Stratejik bilgi</p> <p>D.b. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dâhil olmak üzere, bilişsel görevlerle ilgili bilgi</p> <p>D.c. Kendisi hakkında bilgi</p>	<p><b>1. Hatırlar:</b> Uzun süreli bellekten gerekli bilgiyi çağırır.</p> <p>1.1. Tanır</p> <p>1.2. Hatırlar</p> <p><b>2. Anlar:</b> Sözlü, yazılı veya grafikte ilgili iletişimi içeren mesajlardan anlam çıkarır</p> <p>2.1. Yorumlar</p> <p>2.2. Örnekendirir</p> <p>2.3. Sınıflar</p> <p>2.4. Özetler</p> <p>2.5. Sonuç çıkarır</p> <p>2.6. Karşılaştırır</p> <p>2.7. Açıklar</p> <p><b>3. Uygular:</b> Verilen bir durumda bir işlemi uygular veya yerine getirir.</p> <p>3.1. Yürütür</p> <p>3.2. Uygular</p> <p><b>4. Çözümler:</b> Bir materyali, onu oluşturan parçalarına ayırır ve parçaların birbiri ve materyalin bütünü ile ilişkilerini belirler</p> <p>4.1. Ayır eder</p> <p>4.2. Organize eder</p> <p>4.3. İrdeler</p> <p><b>5. Değerlendirir:</b> Ölçüt ve standartlara dayalı yargılara ulaşır</p> <p>5.1. Kontrol eder</p> <p>5.2. Kritik eder</p> <p><b>6. Oluşturur:</b> Öğeleri uyumlu bir şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün oluşturur</p> <p>6.1. Oluşturur</p> <p>6.2. Planlar</p> <p>6.3. Üretir</p>

**Kaynak:** Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)

REBT, program geliştirme sürecinde program öğeleri ile ilgili yapılacakları hem bilgi hem de bilişsel süreç boyutunda ortaya koyduğu için OBT'deki muğlaklığı gidermektedir. Aynı zamanda bir programın hedef ile değerlendirme (Paziotopoulos ve Kroll, 2004; Bennett, 2001; Holmes, 2002; Oliver, Dobebe, Greber ve Roberts, 2004), hedef ile eğitim durumları (Airasian ve Miranda, 2002) ve eğitim durumları ile değerlendirme öğeleri arasındaki ilişkilerine OBT'ye göre daha kuvvetli bir vurgu yapmaktadır (Anderson, 2002). Bu yüzden program zincirleme analizi yapılırken REBT'nin kullanılması, OBT'nin kullanılmasından daha faydalı görünmektedir

REBT'ye göre program zincirleme analizi yapılırken öncelikle Tablo 2'deki gibi bir REBT matrisi oluşturulmaktadır. İncelenmek istenen her bir program ögesi, REBT matrisinde yatay ve dikey boyutların kesiştiği hücreye yerleştirilmektedir. Söz konusu yerleştirme işleminde hedef cümledeki fiil, bilişsel süreç boyutunun; isim ya da isim cümlecikleri ise bilgi boyutunun seçilmesinde dikkate alınmaktadır (Krathwohl, 2002). Öğretim programının hedef, etkinlik ve değerlendirme öğelerinin tamamının aynı tabloda verilmesiyle beraber, öğretimi planlamadaki uyum ya da uyumsuzlukların kolaylıkla görülmesini sağlayan bir **program zincirleme analizi** ortaya çıkmaktadır

Tablo 2.

REBT Matrisi

BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	Hatırlar (1)	Anlar (2)	Uygular (3)	Çözümler (4)	Değerlendirir (5)	Oluşturur (6)
Olgusal bilgi (a)	a1	a2	a3	a4	a5	a6
Kavramsal bilgi (b)	b1	b2	b3	b4	b5	b6
İşlemsel bilgi (c)	c1	c2	c3	c4	c5	c6
Metabilişsel bilgi (d)	d1	d2	d3	d4	d5	d6

Program zincirleme analizinde öncelikle; kazanımlar, bu kazanımlar ile ilgili etkinlikler (ve onu destekleyici materyaller) ve değerlendirme soruları (performans değerlendirmesi, test maddeleri, vb.) uygun hücrelere yerleştirilmektedir. Daha sonra kazanım, etkinlik ve değerlendirmelerin analizinden elde edilen matrisler karşılaştırılmaktadır. Son olarak da her kazanım için ilgili etkinlik çalışmaları ve değerlendirme sorularının yer aldığı bir zincirleme tablosu oluşturulmaktadır. Bu tabloda kazanım, etkinlik ve değerlendirme öğelerinin üçünün de aynı hücrede kesişmesi durumunda *tam zincirleme*; ikisinin aynı hücrede kesişmesi durumunda *kısmi zincirleme*; hiçbir ögenin aynı hücrede kesişmemesi durumunda ise *yanlış zincirleme* olduğu yorumu yapılmaktadır (Anderson, 2002; Bümen, 2006).

Tam zincirleme, programlar açısından istenilir bir durumu yansıtmaktadır. Bu özelliği taşıyan program öğelerinin –zincirleme kapsamında- değiştirilmeye ve geliştirilmeye ihtiyaçları bulunmamaktadır. Oysa kısmi zincirlemenin olduğu durumlarda, programın denenmeye değer bulunabilmesi için öncelikle uyumsuzluk oluşturan öge ya da öğelerin doğru bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Anderson, 2002). Yanlış zincirleme söz konusu olduğunda ise programın geçerliği ve etkililiğinin tartışmalı olduğu düşünülmektedir (Airasian ve Miranda, 2002). Bu yüzden öğretim programlarının geçerliği ve etkililiğinin sağlanması açısından, ilgili programlara ait zincirleme analizlerine ihtiyaç duyulduğu öne sürülebilir. Bu açıdan analizi yapılabilecek öğretim programlarından biri HBDÖP'dir.

Alanyazın incelendiğinde, 2018 HBDÖP'nin genel yapısına ve herhangi bir ögesine ilişkin çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Aktay ve Çetin, 2019; Eker, Bilgin ve Baykan, 2019; Ekmen ve Demir, 2019; Esemen ve Sadioğlu, 2019; Gözel ve Dinçer, 2021; Karacaoğlu, 2020; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Yüksel ve Taneri,

2020). Ancak bu çalışmalar, program ögeleri arasındaki karşılıklı ilişkileri ele almamaktadır. Dolayısıyla 2018 HBDÖP'nin ögeleri arasındaki karşılıklı ilişkilerin ortaya konulacağı bir çalışmayla alanyazına katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek bir program zincirleme analizinin aynı zamanda HBDÖP'nin uygulanabilirliğine ve etkililiğine yönelik fikir verebileceği ve HBDÖP geliştirme çalışmalarına yardımcı olabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada; 3. sınıf HBDÖP'nin (2018) program zincirleme analizinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 3. sınıf HBDÖP'de yer alan kazanım-etkinlik ve değerlendirme ögeleri arasındaki program zincirleme düzeyi nasıldır?
- 3. sınıf HBDÖP'de yer alan kazanım, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme sorularının REBT'ye göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Desen

HBDÖP'nin REBT'ye göre program zincirleme analizinin yapıldığı bu araştırmada, analitik araştırma deseni kullanılmıştır. Analitik araştırma bağlamında ele alınan bir doküman; çeşitli kavram, olay, olgu, düşünce veya durumlar çerçevesinde belirlenen temalara göre analiz edilebilmektedir (McMillan, 2004; akt. Ersoy, 2015). Bu araştırmada HBDÖP ve bu programın bir parçası olarak hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitabı birer doküman olarak ele alınmış, bu dokümanlar program zincirleme ile ilgili durumsal temalara (tam zincirleme, kısmi zincirleme ve yanlış zincirleme) göre analiz edilmiştir.

### Veri Kaynakları ve Seçimi

Bu araştırmada HBDÖP'nin REBT'ye göre program zincirleme analizi yapılmış ve bu analiz 3. sınıf düzeyi bilişsel alan kazanımlarıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmanın bilişsel alan kazanımlarıyla sınırlandırılmasının nedeni, REBT'nin bilişsel alana yönelik olmasıdır. Bir programın zincirleme analizini yapabilmek amacıyla ilgili programın kazanımlarına, etkinliklerine ve değerlendirme ögelerine ulaşmak gerekmektedir. HBDÖP'nin 3. sınıftaki kazanımlarına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan HBDÖP'den (MEB, 2018) erişilebilmektedir. Ancak bu kazanımlara yönelik etkinlik ve değerlendirme ögeleri HBDÖP'de yer almamaktadır. Söz konusu ögeler, araştırmanın yapıldığı dönemde Eğitim Bilişim Ağından ulaşılabilen ve Evren Yayıncılık tarafından basılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında (Karabıyık, 2019) bulunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında HBDÖP ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı olmak üzere iki ayrı doküman incelenmiştir. HBDÖP'de, 3. sınıf düzeyinde yer alan 29 adet bilişsel kazanım ele alınmıştır. 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında ise bu kazanımlara yönelik hazırlanan 134 adet etkinlik çalışması ve 90 adet değerlendirme sorusu analiz

edilmiştir. Etkinlik çalışmaları; konu başında bulunan hazırlık sorularını ve konu sonrasında yer alan “Konuyu Pekiştirelim” başlığı ile verilen çalışmaları kapsamaktadır. Değerlendirme soruları ise ünite sonlarındaki “Üniteyi Değerlendirelim” başlığı altında yer alan sorulardan oluşmaktadır. Sağlıklı Hayat ünitesinde yer alan kazanımların tamamı duyuşsal alana ait olduğu için bu ünite, analize dâhil edilmemiştir.

## Veri Analizi

3. sınıf HBDÖP’te yer alan bilişsel kazanımlar, bu kazanımlar ile ilişkili etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları REBT matrisi (Tablo 2) kullanılarak iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analizler yapılırken kazanımlar esas alındığı için kazanım ve bu kazanım ile ilgili etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları aynı anda tabloya yerleştirilmiştir. Bu şekilde öğelerden birinde karşılaşılabilecek muğlaklık, diğer öğelerin dikkate alınmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar, program öğelerinin analizini yaparken öncelikle, HBDÖP’de yer alan “Okulumuzda Hayat” ünitesine ait 5 kazanım, 20 etkinlik sorusu ve 20 değerlendirme sorusunu ayrı ayrı kodlamışlardır. Bu ünitenin kodlanmasından sonra ise çalışmayı değerlendirmek için tekrar bir araya gelmişlerdir. Kodlama çalışmalarındaki bakış açılarını ve fikir ayrılıklarının nedenlerini tartışıp ortak bir görüş oluşturmaya çalışmışlardır. Araştırmacılar, geriye kalan kazanım, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme sorularını ise birbirinden bağımsız olarak kodlayıp REBT matrisine yerleştirmişlerdir. Kodlamaların ardından araştırmacılar arasındaki uzlaşma “görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)” formülünden yararlanılarak (252/253) %99,60 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu uyum yüzdesi %70’ten büyük olduğu için kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uzmanların görüş ayrılığına düştüğü Hayat Bilgisi ders kitabı 107. sayfasında yer alan “Konuyu Pekiştirelim” başlığının 1. etkinliği aşağıda gösterilmiştir.

### Konuyu Pekiştirelim

1. “Acil durum” deyince aklınıza gelenleri yazarak aşağıda verilen zihin haritasını tamamlayınız.



Her iki araştırmacı da bu etkinliği, bireyin kendi öğrenmesi ile ilgili olduğu için REBT’nin bilgi boyutu açısından metabilşsel alt boyuta (d) yerleştirmiştir. Ancak bir araştırmacı “aklınıza gelenleri yazarak” ifadesinden dolayı bu etkinlikte öğrenenin sadece bilgileri geri çağırıldığını, bu sebeple hatırladığını belirtmiş ve ilgili etkinliği bilişsel süreç boyutu açısından “hatırlar” (1) alt boyutuna ve dolayısıyla D1 hücresine yerleştirmiştir. Diğer araştırmacı ise öğrenenin zihninde dağınık bir şekilde yer alan kavramlar, yine öğrenen

tarafından "acil durum" yapısı ile ilişkilendirildiği için, bu etkinliği, bilişsel süreç boyutunun "anlar" (2) alt boyutuna ve dolayısıyla (d2) hüccesine yerleştirmiştir. Araştırmacılar alan yazında REBT ile ilgili çalışmalarını bulunan üçüncü bir araştırmacıya danışarak görüş çokluğuyla ilgili etkinliğin, (d2) hüccesinde olması gerektiğine karar vermiştir. Bu örnek dışında, araştırmada herhangi bir görüş ayrılığı yaşanmamıştır. Aşağıda iki araştırmacının da görüş birliği ile analiz ettiği bir kazanım üzerinden program zincirleme analizinin nasıl yapıldığına yönelik bir örnek verilmiştir.

3. sınıf HBDÖP'te "Güvenli Hayat" ünitesinde yer alan 5. kazanım (HB.3.4.5.) "Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar." kazanımıdır. Bu kazanım, bilgi boyutunda geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkilerin bilgisini içermektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise bilgi parçaları arasındaki ilişkilerden anlam çıkarma becerisini gerektirmektedir. Bu yüzden, bilgi boyutunda kavramsal bilgi (b) alt boyutunda, bilişsel süreç boyutunda ise "açıklar" (2) alt boyutunda yer almış ve (b2) hüccesine yerleştirilmiştir. Söz konusu kazanıma yönelik etkinlikler ise;

1. **Etkinlik:** Okuldan eve dönerken tanımadığınız bir kişi sizi arabasıyla eve bırakmayı teklif etti. Bu durumda nasıl davranmalısınız? Anlatınız. (b2)
2. **Etkinlik:** Güvenliğinizi tehdit eden birisiyle karşılaştığınızda neler yapmanız gerekir? (b2)
3. **Etkinlik:** Okula giderken tanımadığınız bir kişi, sizi lunaparka götürmeyi teklif ediyor. Bu durumda yapmanız gerekenleri yazınız. (b2)
4. **Etkinlik:** Ozan, okula geç kalmıştı. Öğretmeni sınıfa girmeden okula yetişmeliydi. Koşarak giderken yanında bir araba durdu.  
Yabancı adam: Okula geç kaldığın belli. Arabaya binersen seni okula hızlıca götürürüm.  
• Yukarıdaki durumda Ozan hangi cevabı verirse doğru olur? Yazınız (b2).
5. **Etkinlik:** Ozan'ın bundan sonra yapması gerekenleri aşağıya yazınız. (b3)

şeklinde ifade edilmiştir (Dördüncü ve beşinci etkinlik, ders kitabında aynı etkinlik içerisinde yer almıştır. Ancak farklı çalışmalar içerdiği için ayrı etkinlikler olarak analiz edilmiştir.). Etkinliklerin tümü, ilgili oldukları HB.3.4.5. kazanımı gibi kavramsal bilgi (b) alt boyutunda değerlendirilmiştir. Bilişsel süreç boyutunda ise birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü etkinlikler "yazılı mesajlardan anlam çıkarma, açıklama, sonuç çıkarma eylemlerini içerdiklerinden "anlar" alt boyutunda (2), beşinci etkinlik ise verilen bir durumda bir işlemi uygulama veya yerine getirmeyi içerdiğinden uygulama boyutunda (3) yer almıştır.

Aynı kazanıma ait değerlendirme soruları ise;

#### 1. Değerlendirme sorusu: ( a1)

Aşağıdaki ifadelerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" harfini yazınız.

( ) Okula giderken, okuldan gelirken tanımadığımız insanların tekliflerini kabul etmeliyiz.

## 2. Değerlendirme sorusu: ( a1)

Hangi çocuğun kartındaki yazı, T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının okul çağındaki çocuklar için belirlediği kurallardan değildir?

A.



B.



C.



## 3. Değerlendirme sorusu: (b2)



Görsele göre Mert, tanımadığı bu kişiye aşağıdaki cevaplardan hangisini vermelidir?

- A. Çikolatayı alamam, sizinle de gelemem.
- B. Teşekkür ederim. En çok sevdiğim çikolata.
- C. Peki, sizinle gelirim ama çikolatayı alamam.

şeklinde ifade edilmiştir. Bilgi boyutu açısından; birinci ve ikinci değerlendirme soruları bir konu alanı ile ilgili temel düzeyde bilgi içermesi sebebiyle olgusal bilgi (a), üçüncü değerlendirme sorusu ise kavramsal bilgi (b) içermektedir. Bilişsel süreç boyutu açısından; birinci ve ikinci sorular tanıma ve hatırlamaya yönelik olduğundan "hatırlar" (1) alt boyutunda, üçüncü soru açıklama yapılmasını amaçladığından "anlar" alt boyutunda (2) yer almıştır.



3. sınıf HBDÖP’de Güvenli Hayat ünitesinde yer alan 5. kazanım (HB.3.4.5.),bu kazanıma ait etkinlik çalışmaları (e1, e2, e3, e4, e5) ve üç tane değerlendirme sorusuna (d1, d2, d3) yönelik program zincirleme analiz tablosu Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Program Zincirleme Örneği*

Kazanım		Etkinlik		Değerlendirme		Zincirleme Düzeyi	Açıklama
Öge	Hücre	Öge	Hücre	Öge	Hücre		
HB.3.4.5.	B2	e1	B2	d1	A1	Kısmi	İki öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e1	B2	d2	A1	Kısmi	İki öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e1	B2	d3	B2	Tam	Üç öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e2	B2	d1	A1	Kısmi	İki öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e2	B2	d2	A1	Kısmi	İki öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e2	B2	d3	B2	Tam	Üç öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e3	B2	d1	A1	Kısmi	İki öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e3	B2	d2	A1	Kısmi	İki öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e3	B2	d3	B2	Tam	Üç öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e4	B2	d1	A1	Kısmi	İki öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e4	B2	d2	A1	Kısmi	İki öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e4	B2	d3	B2	Tam	Üç öge uyumlu
HB.3.4.5.	B2	e5	B3	d1	A1	Yanlış	Ögeler uyumsuz
HB.3.4.5.	B2	e5	B3	d2	A1	Yanlış	Ögeler uyumsuz
HB.3.4.5.	B2	e5	B3	d3	B2	Kısmi	İki öge uyumlu

Örnekte HB.3.4.5. kazanımı ile birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü etkinlik çalışmaları (e1) ve birinci değerlendirme sorusu (d1) arasında tam zincirleme bulunmaktadır. HB.3.4.5. kazanımı ile ilgili tam zincirlemenin olduğu en az bir durum olduğu için bu kazanımın “tam zincirleme” gösterdiği ifade edilmiştir. HB.3.4.5. kazanımına bağlı diğer uyum analizleri, zincirleme düzeyi açısından değerlendirme dışında bırakılmıştır.

## Bulgular

3. sınıf HBDÖP’de yer alan kazanım, etkinlik ve değerlendirme ögeleri arasındaki program zincirleme düzeyinin nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.**

### 3. Sınıf HBDÖP’de Yer Alan Kazanım-Etkinlik ve Değerlendirme Öğeleri Arasındaki Program Zincirleme Düzeyi

	OH	EH	GH	ÜH	DH	Toplam
Tam zincirleme	1	2	3	2	1	9
Kısmi zincirleme	4	3	2	4	4	17
Yanlış zincirleme		1	1	1		3

OH: Okulumuzda Hayat, EH: Evimizde Hayat, GH: Güvenli Hayat, ÜH: Ülkemizde Hayat, DH: Doğada Hayat

Tablo 4’e göre 3. sınıf HBDÖP’de yer alan kazanım, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları arasında *tam zincirleme* uyumu gösteren 9 kazanımın, *kısmi zincirleme* uyumu gösteren 17 kazanımın ve *yanlış zincirleme* uyumu gösteren 3 kazanımın olduğu görülmektedir. Bu gözlem, HBDÖP’nin çoğunlukla kısmi zincirlemelerden oluşan ilişkilerle yapılandırılmış olduğu anlamına gelmektedir. Tam zincirleme sayısı, kısmi zincirlemeye göre düşük düzeydedir. HBDÖP’de göreceli olarak az sayıda da olsa yanlış zincirlemeler bulunmaktadır.

3. sınıf HBDÖP’de yer alan 29 adet bilişsel kazanımın, 134 adet etkinlik çalışmasının ve 90 adet değerlendirme sorusunun REBT’ye göre üniteler bazında nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

### 3. Sınıf HBDÖP’de Yer Alan Kazanım, Etkinlik Çalışması ve Değerlendirme Sorularının REBT’ye Göre Analizi

		a1	a2	a3	a6	b2	b3	b4	b6	c1	c2	c3	d2
Kazanımlar	OH			1		1			1			2	
	EH					4			1			1	
	GH		1			5							
	ÜH	2	1	2			1	1					
	DH			1		3							1
Etkinlik çalışmaları	OH	3		1		9		1	2		1	3	
	EH	2				27			3		2	2	
	GH	3				16	1	2	1				1
	ÜH	6		8	1	12	1	2	1				
	DH	4		2		10			1		1	5	
Değerlendirme soruları	OH	14			1	3				1	1		
	EH	10				3							
	GH	13				5							
	ÜH	15				5							
	DH	18				1							

OH: Okulumuzda Hayat, EH: Evimizde Hayat, GH: Güvenli Hayat, ÜH: Ülkemizde Hayat, DH: Doğada Hayat

Tablo 5 incelendiğinde; kazanımların “kavramsal (b) ve olgusal bilgi (a)” alt boyutlarında yoğunlaştığı, “metabilişsel bilgi (d)” alt boyutunda ise kazanımın olmadığı görülmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise kazanımların; en çok REBT’nin “anlar (2)” alt boyutunda olduğu, “çözümler (4)” alt boyutunda ise herhangi bir kazanımın olmadığı

anlaşılmaktadır. Kazanımların yoğunlaştığı hücreler açısından yaklaşıldığında “kavramsal bilgiyi anlar (b2)”, “olgusal bilgiyi uygular (a3)” ve “işlemsel bilgiyi uygular (c3)” hücreleri ön plana çıkmaktadır. Genel anlamda üst düzey bilişsel süreç becerilerini hedefleyen kazanımların sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir.

3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan etkinlik çalışmalarının en fazla “kavramsal bilgi (b)” alt boyutunda, en az ise “metabilişsel bilgi (d)” alt boyutunda yer aldığı gözlenmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise etkinliklerin en fazla “anlar (2)” alt boyutunda olduğu; “değerlendirir (5)” alt boyutunda herhangi bir etkinliğin olmadığı anlaşılmaktadır. Etkinlik çalışmalarının yoğunlaştığı hücrelere bakıldığında ise “kavramsal bilgiyi anlar (b2)” ve “olgusal bilgiyi hatırlar (a1)” hücrelerinin dikkat çektiği görülmektedir. Aynı zamanda bilişsel süreç becerisi açısından “uygular (3)” alt boyutunun “anlar (2)” alt boyutundan sonra en sık tekrarlanan boyut olması dikkat çekmektedir. Üst düzey bilişsel becerilere yönelik etkinlik sayısının sınırlı olduğu gözlenmektedir.

Değerlendirme sorularının dağılımı incelendiğinde bunların, bilgi boyutu açısından en fazla “olgusal bilgi (a)” alt boyutunda yer aldığı; “metabilişsel bilgi (d)” alt boyutunda ise herhangi bir değerlendirme sorusuna yer verilmediği görülmektedir. Değerlendirme sorularının dağılımı, bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise bu soruların en fazla “hatırlar (1)” boyutunda bulunduğu; “uygular (3), çözümler (4), değerlendirir (5) ve oluşturur (6)” alt boyutlarında herhangi bir değerlendirme sorusunun olmadığı anlaşılmaktadır. Genel anlamda değerlendirme sorularının “olgusal bilgi hatırlar (a1)” ve “kavramsal bilgiyi anlar (b2)” hücrelerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim programları, sistemli bir bütünlük arz ettiğinden dolayı programın genel hedeflerine ulaşabilmesi için tüm öğelerin birbiriyle uyum içerisinde çalışması gerekmektedir (Tyler, 1969). Programın öğeleri arasındaki uyumun incelenmesi için program öğelerinin hem bir arada hem de ayrı ayrı analiz edilmesi önerilmektedir (Erden, 1998). Böylesi bir analizin, programın uygulanabilirliği açısından uygulayıcılara, program geliştirmecilere ve programla ilişkili diğer paydaşlara fikir verebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, mevcut çalışmada HBDÖP'nin öğeleri arasındaki zincirleme uyumu REBT'ye göre analiz edilmiş ve bu analizi doğru bir şekilde yorumlayabilmek için program öğeleri de kendi içerisinde ayrıca incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, HBDÖP'nin tam zincirleme uyumunu yeterince yansıtamadığı görülmüştür. İlgili programın öğeleri arasındaki ilişkilerin, daha çok kısmi zincirleme ile ifade edilebileceği anlaşılmıştır. Bu durum kazanım, etkinlik ve değerlendirme öğelerinden herhangi ikisi arasında bir uyumsuzluğa işaret etmektedir. Söz konusu uyumsuzluğun, HBDÖP'nin uygulanması ile ilgili bazı olumsuzluklara yol açabileceği düşünülmektedir. Kısmi zincirlemeler açısından kazanım ve değerlendirmelerin uyumlu, ancak etkinliklerin bunlarla uyumsuz olduğu durumlarda, kazanımlara uygun öğrenme yaşantıları oluşturulamayabilir. Dolayısıyla öğrenme süreci

etkili ve verimli bir biçimde yürütülemeyebilir. Kazanım ve etkinliklerin uyumlu, ancak değerlendirmenin uyumsuz olduğu kısmi zincirleme durumlarında ise hedefteki öğrenme ürünü ve öğrenme süreci hakkında doğru tespitler yapılamayabilir. Sonuç olarak HBDÖP'nin hedeflerine ulaşma konusunda güçlükler yaşanabilir (Bümen, 2006; Erden, 1998). Bu olumsuz ihtimallere rağmen, belirli oranlarda tam zincirleme uyumu göstermesinden ve yanlış zincirlemelerin düşük; kısmi zincirlemelerin ise yüksek oranda bulunmasından dolayı, HBDÖP'nin düzenlenebilir bir program olduğu söylenebilir. HBDÖP, kısmi ve yanlış zincirlemelerin giderildiği bir düzenleme neticesinde daha tutarlı, daha etkili ve daha uygulanabilir bir programa dönüşebilir. Kısmi zincirlemeleri tam zincirlemeye çevirmek için kazanımlarla uyum göstermeyen etkinlik çalışmaları ya da değerlendirme soruları, uyumlu bir hale getirilebilir. Yanlış zincirleme durumlarında ise hem etkinlik çalışmaları hem de değerlendirme soruları, kazanımlarla ve dolayısıyla birbirleriyle uyumlu bir hale gelmeleri için gözden geçirilebilir. Aksi takdirde; öğrenme ürünü, öğrenme yaşantısı ve öğrenenin değerlendirilmesi hakkında yanlış, eksik veya öğrenci seviyesini yansıtmayan fikirler edinilebilir.

HBDÖP öğeleri tek tek incelendiğinde kazanımların REBT'nin bilgi boyutu açısından "kavramsal bilgi" alt boyutunda yoğunlaştığı, "metabilişsel bilgi" alt boyutunda ise herhangi bir kazanımın olmadığı görülmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise kazanımların, en çok "anlar" alt boyutunda olduğu, "çözümler" alt boyutunda ise herhangi bir kazanımın bulunmadığı fark edilmektedir. HBDÖP'ün içerisinde yer alan "Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır." ve "Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır." özel amaçları incelendiğinde, bu özel amaçların daha büyük bir yapı içindeki temel unsurlar arasındaki ilişkiler bilgisi olarak tanımlanan "kavramsal bilgiyi" kapsadığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden kazanımlardaki "kavramsal bilgi" yoğunluğunun, HBDÖP'nin özel amaçlarına erişme açısından anlamlı olduğu söylenebilmektedir. Ancak, HBDÖP'de, bu programın özel amaçlarında yer alan "Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır" ifadesini yansıtan metabilişsel bir kazanıma rastlanmamaktadır. "Metabilişsel bilgi" alt boyutu, diğer bilgi türleri kadar somut olmadığı (Nasström, 2008) için bu alt boyutta kazanım ifadesi yazmak, bu çerçevede etkinlik geliştirmek ve değerlendirme yapabilmek nispeten daha zordur. Bu noktadan hareketle metabilişsel öğrenme ile ilgili kazanımların azlığı kabul edilebilir olsa da bu boyutta temsil edilen kazanımın hiç olmaması, HBDÖP için önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan HBDÖP'ün kazanımlarının metabilişsel bilgiyi de içeren bir yapıda tasarlanması beklenmektedir (Dunlop ve Grabinger, 1996). Tabii ki böyle bir tasarım önerisi, henüz 3. sınıfta eğitim gören öğrencilerin, metabilişsel bilgiyi içeren kazanımlarla karşı karşıya getirilmesinin doğruluğu açısından sorgulanabilir. Ancak çocukların erken çocukluk döneminden itibaren metabilişsel becerilere sahip oldukları ve zihinsel durumları üzerine düşünebildikleri (Schneider ve Löffler, 2016; Whitebread ve Neale, 2020), birinci sınıftan itibaren kendi öğrenme süreçlerine aşına oldukları ve ikinci sınıftan itibaren anlama ile ilgili çeşitli zihinsel süreçlere başvurabildikleri (Annevirta ve Vauras, 2001) dikkate alınca, bu önerinin mantıklı olduğu söylenebilir.

Kazanımlar, REBT'nin bilişsel süreç boyutunun üst düzey bilişsel süreç becerileri olarak kabul edilen "çözümler, değerlendirir ve oluşturur" alt boyutları (Zoller, 1993) açısından incelendiğinde, 29 kazanımından sadece 3 tanesinin bu kapsamda değerlendirilebildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, 2018 yılı 3. sınıf HBDÖP'ün temel bilişsel süreç becerilerine yoğunlaştığı ve bu programda üst düzey bilişsel süreç becerilerine yönelik kazanımların yeterince temsil edilmediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde ilkökul düzeyinde yapılan diğer program analizleri (Aktan, 2020; Aslan ve Atik, 2018; Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017; Durmuş, 2017; Karip, 2019; Yolcu, 2019) de bu konuda HBDÖP ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgu her ne kadar alanyazın ile uyumlu görünse de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı HBDÖP'ün üst düzey bilişsel süreç becerilerinin öğrenimini desteklemesi gerekmektedir (Biggs, 1996; Driscoll, 1994). Ancak metabilişsel bilgide olduğu gibi, söz konusu üst düzey bilişsel süreç becerileri olduğunda da, yine bu durumun somut işlemler döneminde bulunması muhtemel ilkökul 1-3. sınıf öğrencileri açısından ayrıca tartışılması gerekmektedir. Lewis ve Smith (1993) bu konuda, üst düzey düşünmenin herkes için gerekli olduğunu belirtmektedir. Çünkü üstün yetenekli olmayan çocuklar da dâhil olmak üzere her birey, günlük yaşamında kafa karıştırıcı ya da ne yapması ve neye inanması gerektiği konusunda kararlar almak zorunda olduğu çeşitli durumlarla karşılaşabilmektedir. Hayat bilgisi dersinin de bahsi geçen bu durumları; okul, aile, sağlık, güvenlik, ülke ve doğa ile ilgili problemler kapsamında ele aldığı göz önünde bulundurulunca, çocuklara üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması önemli görülmektedir.

Program öğeleri incelendiğinde en yoğun ögenin etkinlik çalışmaları olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinlikler REBT'nin bilgi boyutu açısından incelendiğinde etkinlik çalışmalarının; en çok "kavramsal bilgi" alt boyutunda, en az ise "metabilişsel bilgi" alt boyutunda bulunduğu görülmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise etkinlik çalışmalarının; en çok "anlar" alt boyutunda olduğu, "çözümler" alt boyutunda ise herhangi bir etkinlik olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu HBDÖP'ün kazanım analizine ilişkin bulgular ile örtüşmektedir. Etkinlik çalışmalarının bilişsel süreç boyutu açısından "anlar" alt boyutundan sonra en çok "uygular" alt boyutuna odaklanması ise kazanımlardaki bilişsel süreç boyutlarının dağılımı ile örtüşmemektedir. Ancak etkinlik çalışmalarının, doğası gereği daha çok uygulama içerdiği düşünüldüğünde, program zincirinin bozulmaması şartıyla bu durumun "kabul edilebilir" olduğu düşünülmektedir. Üst düzey bilişsel beceriler açısından incelendiğinde, etkinlik çalışmalarının sınırlı bir kısmının bu becerileri gerektirdiği görülmektedir. Bu durum, HBDÖP'ün kazanımlarda olduğu gibi etkinlik çalışmalarında da üst düzey bilişsel becerileri hedeflemediğini göstermektedir.

Değerlendirme soruları REBT'nin bilgi boyutu açısından incelendiğinde bu soruların en fazla "olgusal bilgi" alt boyutunda bulunduğu, ancak "metabilişsel bilgi" alt boyutunda herhangi bir değerlendirme sorusunun yer almadığı görülmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise soruların en fazla "hatırlar" alt boyutunda olduğu, "uygular", "çözümler" ve "değerlendirir" alt boyutlarında herhangi bir değerlendirme sorusunun bulunmadığı anlaşılmaktadır. Değerlendirme sorularının en çok "olgusal bilgiyi hatırlar (a1)" ve bunun ardından "kavramsal bilgiyi anlar (b2)" hücrelerinde yoğunlaştığı tespit

edilmektedir. “Olgusal bilgi” ve “hatırlar” bilişsel süreç becerisi, daha karmaşık öğrenmelere temel teşkil etmektedir (Mayer, 2002). Ancak “olgusal bilgiyi hatırlar” hücrelerinde (a1) yer alan soruların çokluğu, öğrenciyi, anlamadan ziyade ezbere yönlendirebilir (Anderson vd., 2001). Aynı zamanda A1 ve B2 hücrelerinde yer alan değerlendirme sorularının, bütün değerlendirme sorularının neredeyse tamamını oluşturduğu göz önüne alındığında, bu soruların, öğrencinin yapılandırmacı anlayışın geliştirmeyi hedeflediği farklı bilgi ve üst düzey bilişsel becerileri ölçmede yetersiz kaldığı düşünülebilir. 2018 HBDÖP açısından düşünülünce çoğunlukla kavramsal bilgiyi anlamayı gerektiren kazanım ve etkinliklerin çoğunlukla olgusal bilgiyi hatırlamaya yönelik hazırlanan değerlendirme soruları ile sınındığı gözlenmektedir. Bu noktadan hareketle, değerlendirme ögesinin tam zincirlemenin oluşması açısından bir engel teşkil ettiği yorumu yapılabilir. Genel anlamda değerlendirildiğinde ise aslında hayat bilgisi dersinde değerlendirme ögesinin baskı oluşturucu bir öge olarak kullanılmaması gerektiği söylenebilmektedir (Baysal, Tezcan ve Araç, 2018). Ancak bu durum, yapılacak değerlendirmelerin kazanımları ölçebilecek yeterlikten yoksun olması anlamına gelmemektedir. Bir baskı ve not aracı olarak kullanılmasa bile hayat bilgisi dersinde yapılacak değerlendirmelerin, öğrenciler tarafından kazanılması beklenen bilişsel ve duyuşsal davranışlar açısından dönüt verici olması beklenmek

Araştırmanın bulguları özetlenince beş temel sonuca ulaşılmaktadır. Birincisi, HBDÖP’ün tam zincirleme oranı, istenen düzeyde değildir; ancak kısmi zincirleme oranı yüksektir. Bu konuda istenilen düzey, programın her bir ögesinin ilgili olduğu diğer öğelerle istisnasız bir biçimde zincirlenmiş olmasıdır. Böyle bir durum, Anderson’un (2002) da belirttiği gibi, ilgili programın uygulanması için, en azından öğeler arasındaki uyuma dair engellerin kaldırılmış olması anlamını taşıyabilir. İkincisi, HBDÖP’de program zincirini kıran öge, değerlendirme sorularıdır. Değerlendirme soruları, çok yüksek düzeyde bilişsel beceri gerektirmeyen kazanım ve etkinlikleri bile daha alt düzeylerde incelemeye çalışmaktadır. Üçüncüsü, kazanım, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları, hem bilgi hem de bilişsel süreç açısından farklı dağılımlar göstermektedir. Özellikle değerlendirme sorularının olgusal bilgiyi hatırlar hücrelerinde yoğunluk göstermesi, bu soruların kazanım ve etkinlikleri değerlendirmede “yetersiz” olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Dördüncüsü, üç program ögesi de metabilişsel bilgi ve üst düzey bilişsel süreç becerilerini temsil etmede yetersiz kalmaktadır. Beşincisi, etkinliklerin hem kazanım hem de değerlendirme sorularından nicelik olarak fazla olması, programın süreç temelli olması ile uyusmaktadır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak program geliştirme uzmanlarına ve yayınevlerine, 3. sınıf HBDÖP’de ve ders kitaplarında yer alan kazanım, etkinlik ve değerlendirme sorularını, bilgi ve bilişsel süreç boyutları açısından tam zincirleme olacak şekilde birbirleriyle uyumlu bir yapıda düzenlenmeleri önerilebilir. Ayrıca, yapılandırmacı kurama uygun olarak bilgi boyutunda “işlemsel ve metabilişsel bilgi” türlerini, bilişsel süreç boyutunda ise; “çözümler, değerlendirir ve oluşturur” üst düzey bilişsel süreç becerilerini içeren program öğelerine daha fazla yer vermeleri tavsiye edilebilir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin, kazanımların düzeylerine göre etkinlik belirlemesi ve bunlara uygun değerlendirme soruları hazırlamasını sağlayacak düzeyde



REBT hakkında bilgilendirilmeleri önerilebilir. HBDÖP'yi mevcut haliyle kullanan öğretmenlere ise -değerlendirme soruları ile beraber- kazanımlarla daha uyumlu olan etkinlikleri de dikkate alıp süreç temelli bir değerlendirme yoluyla öğrencilerin kazanımlara ulaşım ulaşamadıklarını tespit etmeleri önerilebilir.

Bu araştırma 3. sınıf hayat bilgisi dersi ile sınırlandırılmıştır. Bu konuda alanyazına daha fazla katkıda bulunabilmek amacıyla HBDÖP, farklı sınıf düzeylerinde program zincirlemesi açısından analiz edilebilir ya da diğer öğretim programlarının da program zincirleme analizi gerçekleştirilebilir. Mevcut araştırmada program zincirleme analizi, sadece resmi programın incelenmesi yoluyla yapılmış ve incelenen tüm öğelere resmi programdan ulaşılmıştır. Gelecek çalışmalarda ise kazanımlar resmi programdan elde edilirken, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme yaklaşımları işevuruk program çerçevesinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından elde edilebilir. Böylece teori ve uygulama arasındaki program zincirlemesi de belirlenerek alanyazına başka bir boyutta katkı sağlanabilir.

## Kaynaklar

- Airasian, P. W., & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory into Practice*, 41 (4), 249-254. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_8)
- Akın, A., & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. <https://doi.org/10.9779/pauefd.523545>
- Aktay, S., & Çetin, H. S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 577-600. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548537>
- Annevirta, T., & Vauras, M. (2001). Metacognitive knowledge in primary grades: A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 257-282. <https://doi.org/10.1007/BF03173029>
- Anderson, L. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9)
- Anderson, L., Krathwohl, D., P.W., A., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., ... Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 117-134. <https://doi.org/10.30831/akukeg.380762>
- Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Bennett, J. (2001). Practical work of the upper high school level: The evaluation of a new model of assessment. *International Journal of Science Education*, 23 (1), 97-110. <https://doi.org/10.1080/09500690119244>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. The Higher Education Academy. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/255583992\\_Aligning\\_Teaching\\_for\\_Constructing\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/255583992_Aligning_Teaching_for_Constructing_Learning)
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G., & Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal Of Eurasian Education And Culture*(2), 62-80.
- Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in Bloom: implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE—Life Sciences Education*, 7(4), 368-381. <https://doi.org/10.1187/cbe.08-05-0024>
- Driscoll, M. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon Inc.



- Dunlop, J. C., & Grabinger, R. S. (1996). Constructing learning environments: Case studies in instructional design. B. G. (Ed.) içinde, *Rich environment for the active learning in the higher education* (ss. 65-82). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Durmuş, B. (2017). 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize edilmiş Bloom taksonomilerine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (21), 44-58.
- Eker, C., Bilgin, A. Ç., & Baykan, E. (2019). Hayat bilgisi dersi öğretim programında bulunan kazanımların, yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Learning Teaching and Educational Research Congress (ILTER 2019)* sunulmuş bildiri, Amasya, Türkiye, 5-7 Ekim.
- Ekmen, M., & Demir, M. K. (2019). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 77, 35-57.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>
- Esemen, A., & Sadioğlu, Ö. (2019). 2018 tarihinde yenilenen hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarında ulusal değerler. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(1), 14-27. <https://doi.org/10.31805/acjes.501395>
- Gorin, J., & Blanchard, J. (2004). The effect of curriculum alignment on elementary mathematics and reading. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* in San Diego, CA, April, 12-16.
- Gözel, Ü., & Dinçer, B. (2021). Birinci sınıf hayat bilgisi dersi okulumuzda hayat ünitesinde yer alan değerlerin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 145-176. <https://doi.org/10.26466/opus.760991>
- Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat bilgisi öğretim programı. M. G. (Ed.) içinde, *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (ss. 15-42). Ankara: Nobel Yayın.
- Harvey, M., & Baumann, C. (2012). Using student reflections to explore curriculum alignment. *Asian Social Science*, 8(14), 9-18. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n14p9>
- Holmes, P. P. (2002). Assessment: New ways of pupil evaluation using real data. *Teaching Statistics*, 24(3), 87-89. <https://doi.org/10.1111/1467-9639.00095>
- Huitt, W. (2009). *Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain*. Educational Psychology Interactive. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys> adresinden alındı
- Karabıyık, M. Ü. (2019). *İlkokul hayat bilgisi ders kitabı 3. sınıf*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). 2. sınıf hayat bilgisi kazanımlarının alanyazındaki ölçütlere göre incelenmesi ve düzeylerinin belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 34-62.
- Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Journal of Values Education*, 16(35), 27-56.
- Karip, F. (2019). İlkokul görsel sanatlar dersi kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1929-1948.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Kreitzer, A., & Madaus, G. (1994). Empirical investigations of the hierarchical structure of the taxonomy. L. Anderson, & L. Sosniak (Eds.) içinde, *Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective* (ss. 64-81). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>

- Martone, A., & Sireci, S. G. (2009). Evaluating alignment between curriculum, assessment, and instruction. *Review of Educational Research*, 79(4), 1332-1361. <https://doi.org/10.3102%2F0034654309341375>
- Marzano, R. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mayer, R. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alındı.
- Nasström, G. (2008). *Measurement of alignment between standards and assessment*. (Department of Educational Measurement Umea University). <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A142244&dswid=8768> adresinden alındı
- Oliver, D., Dobebe, T., Greber, M., & Roberts, T. (2004, January). This course has a Bloom rating of 3.9. R. Lister & A. Young (Eds.) içinde, *Proceedings of the sixth Australasian conference on computing education* (ss. 227–231). Dunedin, New Zealand: Australian Computer Society.
- Paziotopoulos, A., & Kroll, M. (2004). Hooked on thinking. *The Reading Teacher*, 57(7), 672-677.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. G. (Ed.) içinde, *Hayat bilgisi öğretimi* (ss. 1-14). Ankara: Nobel Yayın.
- Schneider, W., & Löffler, E. (2016). *The development of metacognitive knowledge in children and adolescents*. J. Dunlosky & S. K. Tauber (Eds.) içinde, *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of metamemory* (ss. 491–518). Oxford University Press.
- Tyler, R. W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Whitebread, D., & Neale, D. (2020). Metacognition in early child development. *Translational Issues in Psychological Science*, 6(1), 8-14. <http://dx.doi.org/10.1037/tps0000223>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 1, 253-262.
- Yüksel, S., & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.02.002>
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zoller, U. (1993). Are lecture and learning compatible? Maybe for LOCS: unlikely for HOCS. *Journal of Chemical Education*, 70(3), 195-197.

**Yazarlar**

Ferat YILMAZ  
Hayat Bilgisi Öğretimi, Karakter Eğitimi

*İletişim*

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi,  
Temel Eğitim Bölümü, 21280, Sur / Diyarbakır

E-mail: [ferat.yilmaz@dicle.edu.tr](mailto:ferat.yilmaz@dicle.edu.tr)

Meral ÖNER SUNKUR  
Eğitim Programları, Taksonomiler, Fen Öğretimi

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi,  
Temel Eğitim Bölümü, 21280, Sur / Diyarbakır

E-mail: [onermeral@dicle.edu.tr](mailto:onermeral@dicle.edu.tr)