

# Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Program Öğelerinin Uyumunu Açısından İncelenmesi: Hayat Bilgisi Örneği

Barış Kalender<sup>a</sup> ve Zeliha Nurdan Baysal<sup>b</sup>

## Öz

*Bu çalışmada, 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı incelenerek program öğeleri arası uyum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temele alınmıştır. Çalışma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Veriler, doküman incelemesiyle toplanmış ve tematik analiz ile çözümlenmiştir. Öğretim programında yer alan "Güvenli Hayat Ünitesi" kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi matrisine göre incelenerek matrise yerleştirilmiştir. Devamında, ders kitabından ilgili kazanımlara yönelik hazırlanmış konu, etkinlik ve değerlendirme soruları incelenip matrise yerleştirilerek program öğeleri arasındaki uyum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu inceleme sonucunda; ağırlıklı olarak kazanımların "anlama," öğrenme etkinliklerinin "hatırlama" ve "anlama," değerlendirme etkinliklerinin ise "hatırlama" basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Program öğeleri uyumu açısından; "çok güçlü" kategorisinde bir, "daha zayıf" ve "en zayıf" kategorisinde üçer kazanım olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, program öğeleri arasındaki uyumun ağırlıklı olarak "daha zayıf" ve "en zayıf" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretim programı ve ders kitaplarının hazırlanmasında program öğeleri arasındaki uyumun dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymuştur.*

*Anahtar Kelimeler:* Program uyumluluğu, yenilenmiş Bloom taksonomisi, öğretim programı, hayat bilgisi, ders kitabı

## Makale Hakkında

Gönderim tarihi: 03.09.2021

Düzeltilme tarihi: 23.09.2021

Kabul tarihi: 08.10.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 30.12.2021

## Giriş

Değişen ve gelişen yaşam şartlarının gerekliliklerine uygun bireylerin yetiştirilmesi toplumların temel ihtiyaçlarından birini oluşturmaktadır. İstenilen yeterliliklerde bireylerin yetiştirilmesi eğitim ile mümkün görülmektedir. İyi bir eğitim, birey, toplum ve çevreleri inceleyerek doğru ihtiyaç analizleri doğrultusunda iyi bir şekilde planlanmış

<sup>a</sup> Sorumlu Yazar: Gaziantep Üniversitesi, Temel Eğitim Bilimleri Bölümü, bariskalender27@gmail.com,, ORCID: 0000-0002-4175-7099

<sup>b</sup> Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, zynbaysal@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-3548-1217

ve programlanmış öğretim programlarıyla gerçekleştirilebilmektedir. Uygulamaya konan öğretim programlarının öğrenci, öğretmen ve öğretme-öğrenme süreci bakımından verimli olması beklenmektedir (Ocak ve Gündüz, 2006). Demirel'e (2012) göre öğretim programının okul içinde ya da dışında bireylerin elde etmesi planlanan bir alanın öğretimiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretim programlarının ulaşmayı planladığı bu hedeflere ulaşmasını sağlayan bir sistematiğe sahiptir ve bu sistematiğe yapı dört öğeden meydana gelmektedir. Bunların ilki hedef ya da günümüz öğretim programlarında ifade edildiği şekliyle kazanımlardır. Kazanımlar farklı alanlarda olabilmektedir (bilişsel, psikomotor, duyuşsal). Ayrıca her bir alandaki kazanım farklı basamaklarda yer alabilir. Bilişsel alana ait kazanımların önce Bloom tarafından daha sonra meslektaşları tarafından güncellenerek altı bilişsel sürece ayrılmıştır. Bunlar güncel haliyle; hatırlama, anlama, uygulama, çözümeleme, değerlendirme ve yaratmadır (Tan, 2007). Bu kazanımlara ulaşmaya aracılık eden öğretim programının ikinci ögesi, içeriktir. İçerik, bireylerin hedef davranışları kazanmasına aracı olarak seçilen ve düzenlenen bilgileri kapsar (Demirel, 2012). Anderson ve Krathwohl (2018) içeriği bir çalışma alanı üzerinde durulan bilgi şeklinde sade bir açıklama ile betimlemişlerdir. Bir önceki öge olan kazanım (hedef) ögesi ile içerik ögesi arasındaki ilişki kazanım-içerik öğelerinden oluşan iki boyutlu belirtke tabloları aracılığıyla gösterilebilmektedir (Görgeç, 2017). Diğer taraftan Anderson ve Krathwohl, (2018), içeriği bilgi boyutu şeklinde açıklamış ve türüne göre dörde ayırmıştır: olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi. Öğretim programlarının belirlenen kazanımlara ulaşmak için uygun öğretme-öğrenme yaşantıları sunan öğretim programının üçüncü ögesi, eğitim durumudur. Eğitim durumu, hedefi öğrenciye kazandırmak üzere gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır (Sönmez, 2008). Öğrenme sürecini kontrol altında tutmak adına işe koşululan düzenlemeler olarak ifade edilen eğitim durumları, hedef ve içerik boyutlarından anlamlı olacak şekilde türetilmeli öğrencilerin hedef davranışı kazanmasını kolaylaştıracak nitelikte örgütlenmelidir (Baykara, 2017). Öğretim programının dördüncü ve son ögesi ise sınav durumlarıdır. Bu öge, öğretim programının ulaşmayı amaçladığı hedef davranışların öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanılıp kazanılmadığının belirlendiği ögedir (Görgeç, 2017).

Bu bağlamda bir bütün olarak değerlendirilebilecek öğretim programları ile istenen çıktılara ulaşabilmek adına öğretim programlarının yukarıda adı geçen öğeleri arasında bir uyumun olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu program öğeleri arasındaki uyumu inceleyebilmeyi sağlayan ve bu bağlam çerçevesinde bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Bloom'un yenilenmiş taksonomisinden bahsetmenin faydalı olacağı düşünülmüştür.

### **Kuramsal Çerçeve**

Bir öğretim programının öğeleri; hedef (kazanım), içerik, öğretme-öğrenme süreci/öğretim etkinlikleri (eğitim durumları) ve ölçme ve değerlendirmedir (sınav durumları) (Demirel, 2012). Öğretim programındaki bu öğeler arasındaki uyum, eğitimde başarıyı getirecek bir unsur olarak görülmektedir (English ve Steffy, 2001, akt. Amer, 2006). Benjamin Bloom'un yenilenmiş taksonomisinde yer alan bu program öğelerinin yerleştirilmesini sağlayan bir matris tablosu sunulması program öğeleri

arasındaki uyumu görme fırsatı sağlamaktadır. Program öğeleri arasındaki bu uyumu, Anderson ve Krathwohl (2018) “curriculum alignment” olarak adlandırırken; Bümen (2010) ise bu ifadeyi Türkçeye “yetişek zincirlemesi” olarak kazandırmıştır. Anderson ve Krathwohl’un (2018) sunduğu matris, Şekil 1’de görüldüğü üzere bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutundan oluşmaktadır ve programın hedef, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme öğelerinin bu tabloya yerleştirilerek bu öğeler arasındaki uyumu görmeyi sağlamaktadır. Bu sayede ulaşılmak istenen hedef davranış için hazırlanan öğretim etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin bu amaca ne kadar hizmet ettiğini görmeye fırsat sağlamaktadır (McDonald ve Van Der Horst, 2007). Bir hedef ifadesinde bir fiil ve bir ad bulunmaktadır. Hedef ifadesinde yer alan fiiller matriste yer alan bilişsel süreç boyutunu yani hedef davranış; adlar ise bilgi boyutunu yani içeriği temsil etmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2018). Dolayısıyla Şekil 1’de yer alan matriste öğretim programının hedef davranış ve içerik boyutunun kesişimi hedef ifadesine göre bakılıp belirlendiği için bu matrise ayrıca içerik öğesinin yerleştirilmesi yapılmamaktadır. Bu bağlamda program uyumluluğuna bakılırken hedef ile eğitim durumu ve sınav durumu öğeleri arasındaki uyum dikkate alınır.

### Şekil 1

*Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Öge Matrisi*

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi			<b>Kazanım X</b>			
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						

Şekil 1’de sunulan öge matrisinde ilk aşamada kazanım (hedef) ifadesini inceleyerek fiil ifadesi ile hedefin bilişsel süreç boyutundaki düzeyi; ad ifadesi ile içerik öğesinin bilgi boyutuna göre türü belirlenir ve bu ikisinin kesiştiği noktaya göre kazanımın düzeyi ifade edilir. Örnek olarak Şekil 1’de verilen Kazanım X’in bilişsel süreç boyutunda uygulama; içerik yani bilgi boyutu açısından kavramsal bilgi türünde olduğu görülmektedir. Bu kazanım “kavramsal bilginin uygulaması” şeklinde ifade edilir. Bu aşamadan sonra öğretim programının eğitim durumları ve sınav durumları öğelerine yönelik yapılan etkinlikler tabloya eklenerek program öğelerinin uyumuna bakılır.

### *Program Öğeleri Uyumunu (Curriculum Alignment)*

Bu aşamada, program öğelerinin uyumunu ifade eden bazı kavramların açıklanmasında fayda görülmektedir. Yetişek zincirleme (curriculum alignment) kavramı, Bloom’un taksonomisindeki hedef-öğretim etkinliği-değerlendirme öğelerinin uyumu ya da uyumsuzluğu ile ilgilidir. Bu uyum ne kadar yüksekse etkili öğrenmelerin o oranda

gerçekleştiği ifade edilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2018). Eğer bu üç öge bir hücrede toplanıyorsa “yüksek zincirleme”; ikisi bir hücrede toplanıyorsa “kısmi zincirleme”; öğelerin her biri farklı hücrelere dağılmış ise “zincirleme yanlışlarının (misalignment)” ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (Bümen, 2010). Bu kavrama yönelik Anderson ve Krathwohl (2018) ise hedef, öğretim etkinliği ve değerlendirme öğeleri matriste aynı hücrede toplanıyorsa “çok güçlü uyum”, eğer hücrelerde iki öge bulunuyorsa “daha zayıf uyum”, eğer ögenin her biri farklı hücrede bulunuyorsa “en zayıf uyum” ifadelerinin kullanılabileceği belirtilmiştir. Özetle Anderson ve Krathwohl’un (2018) ifade ettiği üzere uyumluluk derecesinin hedef-öğretim, hedef-değerlendirme ve öğretim-değerlendirme öğelerini karşılaştırarak belirlenebileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda öğeler arası uyumluluk türlerinin somut bir görüntüsünü ortaya koymak ve bu araştırmanın çalışma sistematığı hakkında bilgi vermek için Şekil 2 sunulmuştur.

## Şekil 2

### Program Öğeleri Arası Uyumluluk Türleri

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	Etkinlik 4		Değerlendirme 3			
B. Kavramsal Bilgi		Kazanım 4			Kazanım 1 Etkinlik 1 Değerlendirme 1	
C. İşlemsel Bilgi	Kazanım 2 Değerlendirme 2			Değerlendirme 4		
D. Üstbilişsel bilgi				Etkinlik 2		Kazanım 3 Etkinlik 3

Şekil 2 incelendiğinde 4 farklı kazanıma ve bu kazanıma yönelik hazırlanmış öğretim ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Kazanım 1 incelendiğinde, Kavramsal Bilginin Değerlendirilmesi Basamağında yer aldığı (B5 hücresi) görülmektedir. Kazanım 1’e yönelik hazırlanmış öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin de B5 hücresinde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla her üç ögenin de aynı hücrede yer almasıyla öğeler arası uyumun yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum çok güçlü uyum (yüksek zincirleme) ifadesi ile açıklanmaktadır. Öğretim programlarının ulaşmayı hedeflediği kazanımlara uygun öğretim ve değerlendirme etkinliği hazırlandığını göstermektedir ve bu en ideal durumdur. Kazanım 2 ise İşlemsel Bilginin Hatırlanması basamağında yer aldığı (C1 hücresi) görülmektedir. Etkinlik 2’nin kazanımdan farklı olarak D4, değerlendirmenin ise kazanıma aynı C1 hücresinde yer aldığı görülmektedir. Bu durumda iki ögenin aynı, birinin ise farklı hücrede bulunduğunu göstermektedir. Bu durumda öğeler arası uyumun daha zayıf uyum (kısmi zincirleme) düzeyinde olduğu ifade edilmektedir. Bu duruma yönelik yorum ise şu şekilde yapılabilir kazanıma yönelik hazırlanan etkinliğin kazanıma ulaşmayı

sağlamayacak farklı düzeyde olduğu ifade edilebilirken değerlendirilmenin ise ulaşılmak istenen kazanıma yönelik hazırlandığı belirtilebilir. Aynı şekilde kazanım 3'ün de daha zayıf uyum kategorisinde olduğu söylenebilir. Çünkü Kazanım 3 ile Etkinlik 3 D6 hücresinde iken değerlendirme 3 bunlardan farklı olarak A3 hücresindedir. Bu durumda ise kazanıma 3'e yönelik uygun öğrenme yaşantıları sunulduğu ancak uygun değerlendirme etkinliklerinin hazırlanmadığı yorumu yapılabilir ve bu durumda ulaşılmak istenen ile ölçülen arasında bir fark oluşabileceği ve bu durumun hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı hakkında yorum yapmayı zorlaştırabileceği ifade edilebilir. Son olarak kazanım 4'ün Kavramsal Bilginin anlanması (B2 hücresi), etkinlik 4'ün A1 ve değerlendirme 4'ün ise C4 hücresinde yer aldığı görülmektedir. Üç öğenin tümünün farklı hücrelerde yer alması durumunda ise öğeler arası uyumun en zayıf uyum (zincirleme yanılırları) kategorisinde yer aldığı söylenebilir. Bu durumun en istenmedik durum olduğu söylenebilir. Çünkü ulaşılmak istenen kazanıma yönelik uygun öğrenme yaşantıları sunulmadığı ve uygun değerlendirmelerin yapılmadığı görülmektedir.

Bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak Bloom'un yenilenmiş taksonomisi temele alınmıştır. Bloom'un yenilenmiş taksonomisinin öğretim programının öğelerini tek bir tabloda gösterme imkanı vermesi, bu tabloyla öğretmenlerin öğretim programlarının planlanmasında ve uygulanmasında karar vermeye yardımcı olan bir araç olması (Krathwohl, 2002), öğretim programının öğeleri arasında uyumluluğu ya da uyumsuzluğu konusunda yorum yapmayı kolaylaştırması ve bu sayede uygun öğretim etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirme etkinlikleri geliştirmeyi sağlaması (Anderson ve Krathwohl, 2018) Bloom'un yenilenmiş taksonomisinin bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak alınmasında etkili olmuştur.

Hayat Bilgisi dersi kapsamında yapılan çalışmalara yönelik literatür incelendiğinde, Hayat Bilgisi ders kitaplarını inceleyen ve değerlendiren (Kabapınar vd., 2018; Kabapınar vd., 2020), öğrenci çalışma kitaplarını ve ders kitaplarını değerlendiren (Güven, 2010), Hayat Bilgisi öğretim programının hedef, yöntem-teknik ve farklı açılardan değerlendiren (Gümüş ve Aykaç, 2012; Kalender, 2020; Uzunkol, 2014) çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda programın öğelerinin hem öğretim programı hem ders kitabı ile bir arada değerlendirilmediği görülmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra Tay ve Baş (2016), 2009 ve 2015 öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiş, Bloom'un program öğelerine dayanarak programlar hedef, ünite, eğitim durumu, değerlendirme boyutları ile programın vizyonu ve yaklaşımı açısından incelenerek değerlendirmelerde bulunulmuştur. Tay ve Baş'ın (2016) yaptığı bu çalışmada öğretim programları ve ders kitapları birlikte incelenerek birçok açıdan değerlendirme yapılmasına rağmen program öğeleri arasından uyumun incelenmediği ve çalışmanın betimsel bir bakış açısıyla ele alındığı görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmanın program öğeleri arası uyumu hayat bilgisi dersi kapsamında inceleyerek literatürde hayat bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitapları açısından değerlendirmelere yeni bir perspektif kazandıracığı ve program öğeleri arasındaki uyum çalışmalarına kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla bu çalışmada, "İlkokulda öğretimi yapılan hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan Güvenli Hayat ünitesi kazanımları ile bu öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitabında yer alan eğitim durumu ve sınav durumu öğeleri kapsamında yer alan etkinliklerin incelenmesiyle program öğeleri arası uyum nasıldır ve taksonomiye göre bu uyum nasıl açıklanmaktadır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma sorusu

doğrultusunda çalışmanın amacı, ilkokulda okutulan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve bu öğretim programı doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitabının bir ünitesi incelenerek programın öğeleri arası uyumu ortaya koymaktır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların, program yapıcılarının, kitap yazarlarının ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin çalışmalarına ışık tutacağı umulmaktadır.

### **Yöntem**

Aşağıda; araştırmanın deseni, dokümanlar, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni yürütülmüştür. Durum çalışmasına konu olan birim bir kurum, bir program, bir kavram ya da bir süreç olabilir (Kohn, 1997; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda bu çalışma, hayat bilgisi öğretim programı ve ders kitabındaki program öğeleri arasındaki uyum ayrıntılı bir şekilde incelenerek bu kapsamda var olan durumu ayrıntılarıyla ortaya çıkarmayı amaçladığından durum çalışması kapsamında yürütülmüştür. Durum çalışması kapsamında yürütülen bu çalışmanın verileri doküman incelemesi kapsamında toplanmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belgeleri detaylı ve sistematik olarak (Wach vd., 2013) inceleyerek anlam çıkararak ve konu hakkında perspektif geliştirerek yorumlar elde etmeyi sağlayan bir yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008).

#### **Örnekleme**

Bu çalışmada, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından hazırlanmış olan Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve bu programa göre yazılmış devlet okullarında kullanılmakta olan üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı incelenmiş ve program öğelerinin uyumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Hayat Bilgisi dersinin yapısı gereği kazanımlar kapsamında ulaşılmak istenen öğrenci davranışlarındaki değişimler doğrudan ya da kısa sürede gözlemlenebilir bir yapıda değildir. Bu kapsamda özellikle öğrencinin beceri gelişimine odaklanan ünitelerde öğretim sürecinin ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin kazanıma uygun olarak hazırlanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada hem detaylı sonuçlar ortaya koymak amacıyla hem de kazanımlarıyla öğrencinin birçok beceri edinmesine odaklanması sebebiyle Güvenli Hayat Ünitesi araştırma kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda örnek olarak ele alınan Güvenli Hayat Ünitesi'nin kazanımları ve bu kazanımları kazandırmak üzere hazırlanan öğretim etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uyumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın örneklemini 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile bu çalışmanın yürütüldüğü aşamada devlet okullarında kullanılmakta olan 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı oluşturmaktadır.

### Veri Toplama ve Analiz Süreci

Bu çalışmada veriler doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerini 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve ilkokullarda uygulamada olan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı oluşturmaktadır. Bu çalışmada verilerin elde edilmesi ve analizi şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- Öğretim programındaki Güvenli Hayat ünitesi ile ilgili kazanımlar, Bloom'un yenilenmiş taksonomi matrisi kapsamında incelenerek bu kazanımların bilişsel süreç ve bilgi boyutu açısından düzeyleri belirlenip tabloda uygun hücelere yerleştirilmesi gerçekleştirilmiştir.
- Daha sonra ders kitaplarından bu kazanımlara yönelik hazırlanan konu, etkinlik ve değerlendirme soruları incelenmiştir. Öncelikle öğretim programının eğitim durumu ögesi kapsamında ilgili kazanıma yönelik hazırlanan etkinlikler incelenmiş ve bu tabloda kazanım numarasına göre uygun hücreye yerleştirilmiştir.
- Daha sonra ilgili kazanıma yönelik hazırlanan konu sonu değerlendirme etkinlikleri incelenmiştir. Ayrıca ünite sonunda verilen değerlendirme etkinlikleri içerisinde ilgili kazanıma yönelik hazırlanan değerlendirme etkinlikleri belirlenerek kazanım kapsamında incelenmiş ve ne düzeyde oldukları ilgili tabloya yansıtılmıştır. Böylece programın ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.
- Hazırlanan bu uyum matrisine yönelik bulgular, Sınıf Eğitimi alanından iki uzman ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanından bir uzmanın görüşüne başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmış ve matrise son hali verilmiştir.
- Matriste programın öğelerinden kazanım, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme öğelerine yer verilmiştir. Bu matris kapsamında bu üç öğrenin alınmasının uygun olduğu ifade edilmiştir (Bümen, 2010).
- Ayrıca yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan ders kitaplarında kazanıma yönelik hazırlanan ünite içinde yer alan konular öğretim etkinliği şeklinde sunulmaktadır. Örneğin, kazanıma yönelik hazırlanan konu örnek olayla ya da öğrencilerin kendi çıkarımlarını yapabileceği farklı sunumlarla sunulmaktadır. Bu bağlamda ilgili kazanıma yönelik hazırlanan konu içeriği incelenerek öğretim etkinliği şeklinde sunulmuşsa bu içerikte program öğelerinden eğitim durumları kapsamında bir etkinlik olarak değerlendirilmesi yapılmış ve matrise bu şekilde yerleştirilmiştir.

### Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi kullanılarak tematik analiz kapsamında gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz, verilerde yer alan örüntülerin belirlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanması amacıyla kullanılan bir veri analiz yöntemidir. Bu analiz yöntemi ile veriler en küçük boyutlarda düzenlenerek zengin ve derinlemesine betimleme yapılmasını sağlar (Barun ve Clarke, 2019). Bu çalışmada da elde edilen dokümanlar detaylı olarak incelenerek yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutlarında incelemeleri yapılmıştır. Bu çerçevede

kapsamında hedef, öğretim etkinliği ve değerlendirme etkinliği öğeleri kapsamında veriler incelenmiş ve hangi düzeyde oldukları tematik analiz kapsamında yorumlanmaya ve sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Son olarak öğeler arası uyum için yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında bahsedilen program öğeleri uyumluluğu çerçevesinde yer alan sınıflandırmalara göre temalar oluşturulmuştur (çok güçlü uyum, daha zayıf uyum, en zayıf uyum).

### Bulgular

Güvenli hayat ünitesi kapsamında 7 kazanım bulunmaktadır (Ek). Bu kazanımların düzeyleri Şekil 3'te gösterilmiştir. Bu kazanımlara yönelik hazırlanan konu başlıkları kapsamındaki etkinlikler öğretim etkinlikleri ögesi, ünite sonundaki değerlendirme soruları ise ölçme ve değerlendirme ögesi kapsamında ele alınmıştır. Ünite sonu değerlendirme soruları incelenip hangi sorunun hangi kazanıma hizmet ettiği belirlenerek kazanım numarasıyla isimlendirilmiştir. Kazanım, etkinlik ve değerlendirme aynı numaralarla sunularak öğeler arası uyumun görülmesi sağlanmıştır. Ayrıca birden fazla olan etkinlik ve değerlendirmenin yanında sayıyla beraber harf verilmiştir (Etkinlik 4A gibi).

### Şekil 3

*Güvenli Hayat Ünitesi kazanım, Öğretim Etkinlikleri ve Ölçme ve Değerlendirme Öğeleri Uyum Matrisi*

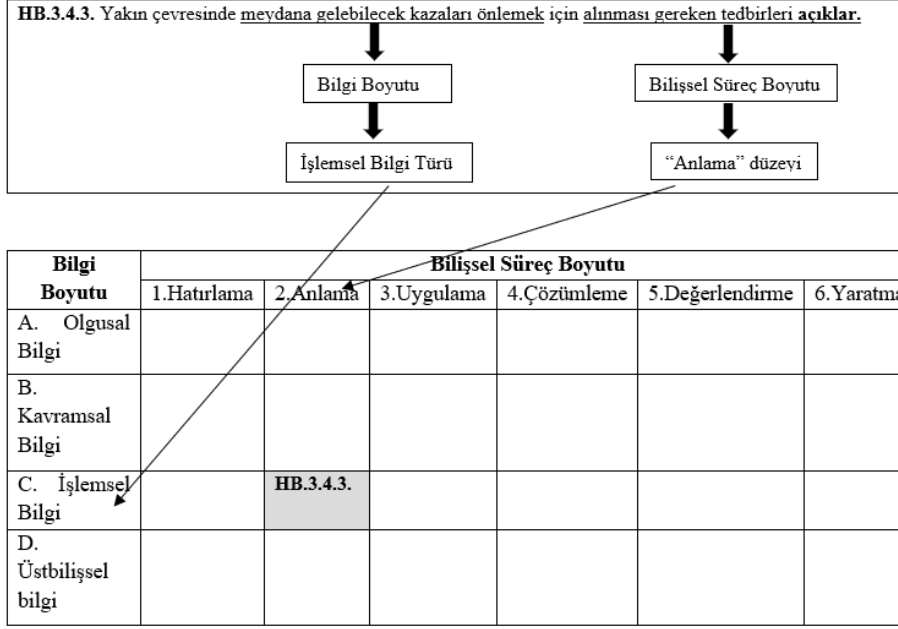
Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	Kazanım 1 Etkinlik 1 Etkinlik 4A Değerlendirme 1					
B. Kavramsal Bilgi	Etkinlik 6B Değerlendirme 2	Kazanım 2 Etkinlik 2 Etkinlik 7				
C. İşlemsel Bilgi	Değerlendirme 3 Değerlendirme 4 Değerlendirme 5 Değerlendirme 6 Değerlendirme 7	Kazanım 3 Kazanım 4 Kazanım 5 Etkinlik 5 Kazanım 6 Etkinlik 6A	Kazanım 7	Etkinlik 3		Etkinlik 4B
D. Üstbilişsel bilgi		Etkinlik 2				

Şekil 3 incelendiğinde, kazanımların ağırlıklı olarak bilişsel süreç boyutu açısından hatırlama ve anlama düzeyinde oldukları görülmektedir. Bilgi boyutunda ise kazanımların biri olgusal, biri kavramsal, beşi ise işlemsel bilgi boyutunda yer almaktadır. Program öğelerinin uyumu hakkında her bir kazanım için şu yorumlar yapılabilir:



- 1- Yetişek zincirleme açısından incelendiğinde, kazanım 1, öğretim etkinlikleri 1 ve değerlendirme 1'in uyum matrisinde A1 kutucuğunda olduğu görülmektedir ve bu öğeler arasında *yüksek zincirleme (çok güçlü uyum)* vardır yorumu yapılabilir.
- 2- Kazanım 2 ve Etkinlik 2'nin aynı hücrede (B2) yer aldığı görülmüş olup değerlendirmenin farklı hücrede (B1) yer aldığı anlaşılmıştır. Bu durumda Kazanım 2 ve diğer program öğeleri arasında *kısmi zincirleme (daha zayıf uyum)* yorumu yapılabilmektedir.
- 3- Kazanım 3 C2, Etkinlik 3 C4 ve Değerlendirme 3 C1 hücrelerinde yer almaktadır. Tüm öğeler farklı hücrelerde yer alarak *en zayıf uyum* yorumu yapılmasına sebep olmuştur. Bu durumun "*zincirleme yanlışlarının*" ortaya çıkmasına sebep olabileceği ifade edilebilir.
- 4- Şekil 3 incelendiğinde kazanım 4 (C2), öğretim etkinlikleri 4 (A1 ve C6) ve değerlendirme 4'ün farklı hücrelerde (C1) olduğu dolayısıyla zincirleme yanlışlarının ortaya çıkabileceği söylenebilir. Uyumluluk açısından *en zayıf uyum* olarak nitelendirilebilir. Bu durumun "*zincirleme yanlışlarının*" ortaya çıkmasına sebep olabileceği ifade edilebilir.
- 5- Şekil 3 incelendiğinde kazanım 5 ve öğretim etkinlikleri 5'in aynı hücrede (C2) olduğu; değerlendirme 5'in ise farklı hücrede olduğu (C1) görülmektedir. Bu durumda Kazanım 5 ve diğer program öğeleri arasında *kısmi zincirleme (daha zayıf uyum)* yorumu yapılabilmektedir.
- 6- Şekil 3 incelendiğinde kazanım 6 ve öğretim etkinlikleri 6'nın aynı hücrede (C2) hücrede olduğu; değerlendirme 6'nın ise farklı hücrede olduğu (C1) görülmektedir. Bu durumda kazanım 6 ve öğretim etkinliklerinin aynı; değerlendirmenin ise farklı hücrede yer almasından dolayı *kısmi zincirleme (daha zayıf uyum)* yorumu yapılabilmektedir.
- 7- Şekil 3 incelendiğinde kazanım 7, öğretim etkinlikleri 7 ve değerlendirme 7'nin farklı hücrelerde olduğu dolayısıyla zincirleme yanlışlarının ortaya çıkabileceği söylenebilir. Uyumluluk açısından *en zayıf uyum* olarak nitelendirilebilir. Bu durumun "*zincirleme yanlışlarının*" ortaya çıkmasına sebep olabileceği ifade edilebilir.

Şekil 3'te sunulan bulguları somutlaştırmak adına ve çalışma kapsamında yürütülen uygulama hakkında somut bir bilgi vermesi açısından bir kazanım örneği ve bu kazanıma yönelik hazırlanan öğretim etkinlikleri ile değerlendirme etkinliklerinin tabloya yerleştirilmesi ve ulaşılan sonuçlar aşamalarla belirtilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultudaki incelemeler Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da sunulmuştur.

**Şekil 4****HB.3.4.3. Kazanımının Taksonomiye Yerleştirilmesi**

HB.3.4.3. kodlu kazanım ifadesi incelendiğinde fiil kısmının “gerekli tedbirleri açıklar” ifadesi olduğu ve bunun bilişsel süreç boyutu açısından anlama basamağında bir kazanım olduğu anlaşılmaktadır. Kazanım ifadesine ilk bakıldığında bilgi türünü belirlemek kolay olmamaktadır. İlk olarak bakıldığında “...meydana gelebilecek kazalar” ifadesinin bilgi kısmı olduğu anlaşılmaktadır ve kavramsal bilgi türünde değerlendirilmesi mümkün görünmektedir. Fakat kazanımla ilgili açıklamalar okunduğunda, aslında karşılaşılabileceği kaza durumlarında nasıl tepki verilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir (Açıklama: Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazalara örnekler vermesi sağlanır. Kesik, yaralanma, boğulma, zehirlenme ve yanma gibi kazalara karşı alınabilecek basit önlemler üzerinde durulur.). Dolayısıyla Anderson ve Krathwohl’un (2018) açıkladığı üzere işlemsel bilgi “bir şeyin nasıl yapılacağı” bilgisidir ve bu günlük hayattan herhangi bir hareket olabilmektedir. Bu kapsamda ilgili kazanım ve açıklamalar incelendiğinde, kazanımın içerik kısmının “...meydana gelebilecek kazaları önlemek” olduğu ve bu ifadenin işlemsel bilgi türünde olduğuna karar verilmiştir. Şekil 5’te ise HB.3.4.3. kazanımına yönelik ders kitabında hazırlanmış eğitim durumları ögesi kapsamında hazırlanmış etkinlik örneğinin bu matristeki yeri gösterilmiştir.

**Şekil 5**

HB.3.4.3. Kazanımına Yönelik Hazırlanmış Öğretim Etkinliğinin Taksonomiye Yerleştirilmesi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi		HB.3.4.3.		Eğitim durumları ögesi		
D. Üstbilişsel bilgi						

### Konuyu Pekiştirilim

- Yandaki görseli inceleyiniz. Görseldeki tehlikenin nedenini, sonucunu ve alınacak önlemi yazınız.  
 Neden: .....  
 Sonucu: .....  
 Alınacak önlem: .....
- 
- Okan, arkadaşlarıyla futbol oynayacaktı. Annesi, topu dolabın üzerine kaldırmıştı. Okan, topu alabilmek için sandalyenin üzerine çıktı. Yukarıdaki olayda, Okan'ın yaptığı yanlış hareket nedir? Bu hareket sonucunda meydana gelebilecek kazayı ve bu kazaya karşı alınabilecek önlemleri yazınız.  
 Yanlış hareket: .....  
 Kaza: .....  
 Alınabilecek önlem: .....
  - Hangi maddeleri kullamak tehlikelidir? İki örnek veriniz.  
 .....  
 .....

Şekil 5, HB.3.4.3. kazanımına yönelik ders kitabında sunulan etkinlik ögesi için verilmiş etkinliğin görüntüleriyle desteklenmiştir. Öğretim etkinliği incelendiğinde, öğrenciden bilgi boyutunda "...tehlike durumunun nedeni, sonucu; ...alınabilecek önlemler" gibi ifadelerden dolayı işlemsel bilgi türünde olduğu sonucuna varılmıştır.

Etkinliklerin yapısı incelendiğinde ise öğrencilerden bir durum karşısında neden-sonuç ilişkisi kurmalarını ve olası olumsuzluklara karşı önlemler geliştirmelerini bulmalarını istediği için bilişsel süreç boyutunda Çözümleme Basamağında yer aldığı sonucuna varılmıştır. Detaylı olarak incelendiğinde Çözümleme basamağının alt basamağı olan Örgütlenme alt basamağında yer aldığı anlaşılabilmektedir. Örgütlenmede öğrencilerden kendisine sunulan durumlar arasından sistemli ve bütüncül bağlantılar kurması istenir (Anderson ve Krathwohl, 2018). Dolayısıyla bu etkinliğin yapısının Çözümleme basamağı Örgütlenme alt basamağında değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

### Şekil 6

*HB.3.4.3. Kazanımına Yönelik Hazırlanmış Değerlendirme Etkinliğinin Taksonomiye Yerleştirilmesi*

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi	Sınama durumları ögesi	HB.3.4.3.		Eğitim durumları ögesi		
D. Üstbilişsel bilgi						

9. Aşağıda verilenlerden hangisi yanlıştır?

- A. Karşıdan karşıya geçerken yaya geçitlerini kullanmalıyız.
- B. Trafik levhalarının anlamlarını öğrenmeliyiz.
- C. Yayaalara kırmızı ışık yanınca karşıya geçmeliyiz.

10. Aşağıdaki davranışlardan hangisi, evde kazaya neden olabilir?



Sınama durumları ögesi kapsamında ünite sonu değerlendirmeler arasında verilen birçok sorudan HB.3.4.3. kazanımına yönelik olan değerlendirme soruları belirlenmiş ve bunlar arasından bir tanesinin görüntüsü Şekil 6'yı destekleyecek şekilde sunulmuştur. Bu kapsamda "Üniteyi Değerlendirelim" içerisinde yer alan 10. değerlendirme sorusu incelendiğinde, davranış biçimi ve işlem bilgisine odaklandığından bilgi boyutu açısından işlemsel bilgi türünde olduğuna karar verilmiştir. Ancak sorunun yapısı incelendiğinde ise her ne kadar "neden olabilir"

sorusu ile derin bir çıkarım yapılması beklense de sorunun görsellerin de desteğiyle öğrencinin kaza olabilecek durumlar ve kaza olmayacak durumlar arasından mevcut bilgileri doğrultusunda hatırlama yapması ve doğru seçeneği seçmesi istenmektedir. Dolayısıyla bilişsel süreç boyutu açısından “Hatırlama” basamağındadır. Sonuç olarak HB.3.4.3. kazanımı ve bu kazanıma yönelik hazırlanmış eğitim durumları ile sınama durumları öğeleri hakkında şunlar söylenebilir:

- Kazanım, işlemsel bilginin uygulanması,
- Eğitim durumları, işlemsel bilginin çözümlenmesi ve
- Sınama durumlar, işlemsel bilginin hatırlanması düzeyindedir.

Bu üç ögenin bilgi türü açısından aynı türde toplansa da bilişsel süreç boyutu açısından farklı basamaklarda bulunması dolayısıyla program öğeleri arası uyum açısından “en zayıf uyum” kategorisinde olduğu görülmüştür.

Bir farklı örnek olarak yer alan çok güçlü uyum kategorisinde yer alan Kazanım 1 şu şekilde analiz edilmiştir.

### Şekil 7

#### HB.3.4.1. Kazanımının Taksonomiye Yerleştirilmesi

HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.						
		Bilgi Boyutu		Bilişsel Süreç Boyutu		
			Olgusal Bilgi Türü		“Hatırlama” düzeyi	
Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	HB.3.4.1.					
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						

Şekil 7 incelendiğinde, kazanımın bilgi türü açısından olgusal bilgi; bilişsel süreç boyutu açısından hatırlama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çünkü kazanımda yer alan trafik işaret ve levhaları ifadesinin bir üst kavram gibi düşünülebilse de ders kitabında yer alan içerik ve etkinliklerin bir kavramsal ilişki kurmadan ziyade belirli olgulara yönelik bilgiler olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretimine odaklanılan bilgi türünün olgusal bilgi olduğuna karar verilmiştir. Tanıtır ifadesinin de bilişsel süreç açısından hatırlama düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Şekil 8’de ise öğretim etkinliğinin örneği ve taksonomide hangi düzeyde yer aldığı gösterilmektedir.

**Şekil 8**

*HB.3.4.1. Kazanımına Yönelik Hazırlanmış Öğretim Etkinliğinin Taksonomiye Yerleştirilmesi*

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	HB.3.4.1. Eğitim durumları ögesi					
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						



Şekil 8 incelendiğinde, ders kitabında yer alan öğretim etkinliği kapsamındaki içeriğin öğrencilerin trafik işaret ve levhalarını tanınmasına yönelik olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda içeriğin kazanımda yer alan trafik işaretleri ve levhaları bilgisine uygun olduğu ve bilişsel süreç açısından hatırlama düzeyinde olduğuna karar verildiğinden bu etkinliğin kazanımla aynı düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 9'da ise değerlendirme etkinliğinin taksonomi tablosuna yerleştirilmesi gösterilmektedir.

**Şekil 9**

*HB.3.4.1. Kazanımına Yönelik Hazırlanmış Değerlendirme Etkinliğinin Taksonomiye Yerleştirilmesi*

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi	-HB.3.4.1. -Eğitim durumları ögesi -Sınama durumları ögesi					
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel bilgi						

Asağıda verilen trafik işaretlerinin ve işaret levhalarının adlarını altlarını yazınız.



Şekil 9 incelendiğinde, değerlendirme boyutu için yapılan etkinliğin öğrencinin tanımına yönelik olduğu yani hatırlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bilgi boyutu açısından ise olgusal bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda HB.3.4.1. kazanımı, eğitim durumları ve sınama durumları öğelerinin aynı hücrede toplandığı ve bu açıdan “çok güçlü uyum” kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Program öğeleri arası uyum açısından en çok istenen durum olarak ifade edilebilir.

Yukarıda araştırmanın çalışma prensibi ve anlayışını somut bir şekilde koymak amacıyla yapılan açıklamalar ve uygulamalar Şekil 3'te yer alan diğer kazanımlar için de aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Uygulamada olan Hayat Bilgisi öğretim programı ile bu öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitapları ele alınarak program öğeleri arasındaki uyumu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, öğretim programındaki kazanımlarla ders kitabındaki eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme unsurları arasındaki uyum betimlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen verilerin analiziyle elde edilen sonuçlar genel olarak her bir kazanımın ve diğer program öğeleri ile olan uyumuna bakıldığında;

- Çok güçlü uyum kategorisinde 1,
- Daha zayıf uyum kategorisinde 3,
- En zayıf uyum kategorisinde 3 olarak belirlenmiştir.

Nitelikli bir eğitim düzenli olarak planlanmış ve öğeleri uyum içerisinde hareket eden öğretim programlarıyla gerçekleştirilebilir. Bu öğeler arasında uyum olmadığında ya da diğer bir ifadeyle öğretim programı ile ders kitapları arasında uyum olmayınca kazanımlara istenen düzeyde ulaşılamayabilir. Örneğin, kazanıma uygun olarak hazırlanmayan bir öğretim etkinliğinin neye hizmet ettiği belli olamayacak ve kazanıma uygun hazırlanmadığı için ölçme ve değerlendirme sonuçları üzerinde yanlış yorumlamalar yapmaya sebep olacaktır. Diğer taraftan kazanıma uygun hazırlanamayan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin olduğu durumlarda istenen kazanımı ölçmediği için öğrenme çıktıları ve öğretimin etkililiği üzerinde değerlendirme yapmakta da zorlanılacaktır. Program öğeleri arasındaki uyumun öğrenci başarısına pozitif katkı sağladığı bazı çalışmalarca ortaya konmuştur (Bümen vd., 2014; Bulger vd., 2008).

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda kazanımlara ulaşmak için gerçekleştirilecek öğretim-öğrenme etkinliklerinin mevcut uyumsuzluğu ortaya koyacak şekilde ilerlemesi, çabalanan ile ulaşmak istenen arasında bir uyumsuzluğu ortaya çıkmasına sebep olacaktır. Bu durumun da hem öğretmen hem de öğrencide bir başarısızlık ve huzursuzluk hissine yol açacağı düşünülmektedir. Aksu (2008) matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim-öğrenme etkinliklerinin uyumsuzluğundan kaynaklı olumsuz görüş bildirmiştir. Elde edilen sonuçlarla paralel olarak Kabapınar vd. (2020) ise çalışmalarında, 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan içeriğin ve etkinliklerin öğrencileri yeterince aktif kılmadığı, öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımının yapıldığı ve öğrenci keşfini teşvik etmediği sonucuna varmışlardır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ders kitapları ile ilgili çalışmasında öğretmenler ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yeterli ve kaliteli bulmadıklarını belirtmişlerdir (MEB, 2021). Diğer taraftan Kara vd.'nin (2017) çalışmalarındaki sonuçların da yine bu çalışmanın kazanım ile eğitim durumları öğeleri arasındaki uyumsuzluk bulgusunu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralel olarak Güven'in (2010) çalışmasının sonuçlarına göre kazanımları gerçekleştirmeye yönelik ders kitaplarında yeterince örnek



bulunmadığı ve öğrencilerin aktif rol almasını sağlayacak konular açısından ders kitaplarının eksik olduğu ortaya konmuştur.

Öte yandan uygulanan faaliyetlerin bütüncül bir resmini ortaya koyabilmek adına süreçlerin doğru bir şekilde ölçülmesinin önemli olduğu vurgulanırken (Dane ve Schneider, 1998) bu çalışmadaki sonuçlar kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ders kitabında yer almadığı görülmektedir. Bu sonuca benzer olarak Güven (2010), Hayat Bilgisi çalışma kitaplarında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından yetersizlikler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akın (2007) ise Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan hazırlık ve değerlendirme sorularının öğrenciyi değerlendirebilecek düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğretim programıyla ilişkili bir şekilde hedef, içerik, yöntem, materyal, uygun öğretme-öğrenme yaşantılarını belirleme, seçme ve uygulama ve tüm süreci değerlendirmesi gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2017). Ancak vurgulanan bu unsurlar arasında bir uyumsuzluk öğretmenin yaptığı faaliyetler ve sonuçları konusunda bir uyumsuzlukla sonuçlanacaktır. Bu bağlamda, elde edilmek istenen kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmezse ölçülmeye çalışılan durum ile ölçülen arasında bir anlam ve ilişkinin kurulamadığı bir sonuçla karşılaşılması muhtemeldir. Anderson ve Krathwohl'un (2018) vurguladığı üzere öğeler arası uyumsuzluklar ciddi problemlere sebep olabilmektedir. Yazarlar, eğer hedefler uygun değerlendirmeler ile gerçekleştirilmez ise değerlendirmeden elde edilen sonuçlar hedeflerin kazanılmasına yönelik bir yorum yapma imkanı sağlamayacağını belirtmişlerdir.

Elde edilen sonuçlara göre program öğeleri arası uyumun en yüksek bilgi türü açısından olgusal, bilişsel süreç açısından hatırlama boyutunda olduğu görülmüştür. Kazanımlarda bilişsel süreç boyutu açısından üst düzeylere çıktığında program öğeleri arasındaki uyumun ya zayıfladığı ya da kaybolduğu görülmüştür. Bu noktada ders kitapları hazırlanırken ilgili kazanımların düzeyinin ya tam olarak incelenmediği ya da üst düzey kazanımları kazandırmada öğretme-öğrenme ve ölçme ve değerlendirme etkinliği oluşturmakta zorlanıldığı sonucuna ulaşılabilir. Eryılmaz'ın (2020) Türkçe dersi öğretim programına yönelik yaptığı çalışmasının sonuçlarında da bu çalışmayla benzer olarak üst düzey bilişsel boyutlarda sınırlı sayıda kazanım bulunduğunu, ağırlıklı olarak kazanımların hatırlama ve anlama düzeyinde bu durum olumsuz bir durum olarak nitelendirmiştir. Öte yandan Turan (2018) ise 2005 Sosyal Bilgiler programında yer alan kazanımların öğrenci gereksinimine yönelik olmadığını ve onların seviyesine uygun olmadığını vurgulayarak kazanımlarla ilgili farklı bir soruna dikkat çekmiştir.

Diğer taraftan kazanımlar incelendiğinde, birinin hatırlama, beşinin anlama birisinin ise uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir. Daha üst düzeyler olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratmaya yönelik bir kazanım oluşturulmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçla paralel olarak Anderson ve Krathwohl (2018) bu düzeylerde hedeflere nispeten daha az rastlandığını belirtmiştir. Yine aynı doğrultuda Güven (2010) ise öğretmenlerin Hayat Bilgisi kazanımlarını üst düzey düşünme becerileri açısından kısmen yeterli bulduklarını ortaya koymuştur. TTK'nın (2021) raporuna göre bazı öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan değerlendirmelerin öğrencilerin üst düzey düşünmesini destekleyecek nitelikte bulmadıkları görülmüştür. Diğer taraftan Kablan (2017) ise üst düzey bilişsel süreç boyutuna çıktıkça hedeflerin daha karmaşık ve daha soyut olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu durumun üst düzey kazanımlar oluşturmayı güçleştirdiği ifade edilebilir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Hayat

Bilgisi Öğretim Programının (2018) öğrencilerin kazanmasını hedeflediği eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verebilme gibi üst düzey düşünme türleri ile programda yer alan anahtar yetkinliklere ulaşılması için program kazanımlarında üst düzey kazanımlara yer verilmelidir.

Sonuç olarak, öğretmene rehberlik eden öğretim programları ile birinci yardımcı kaynak olan ders kitapları arasındaki uyum öğretmenlere ve dolayısıyla eğitimin kalitesine katkı sağlayacaktır. Gök'ün (2003), ders kitaplarının öğretim süreci üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğuna yönelik vurgusu (akt. Özkan, 2010) ve Güneş'in (2007) ders kitaplarının öğretim programlarının yansımaları olduğuna yönelik vurgusu bir arada değerlendirildiğinde bu çıkarımı literatürde yer alan çalışma sonuçlarının desteklediği yorumu yapılabilmektedir. Bu noktada öğretim programı ve ders kitabı hazırlamadan *sorumlu ve yetkili ilgili otoritelere* şu öneride bulunulabilir:

- Öğretim programı ve ders kitabı hazırlama aşamasında istenen başarıyı elde etmek adına program öğeleri arasında uyumu da göz önünde bulundurmaları önerilebilir. Bu sayede ulaşılmak istenilen kazanımlara doğru yollarla ulaşılabilir ve bu yollarla kazanımların ne derece edinildiği konusunda doğru ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi sağlanabilir.

#### **Araştırmacılara Öneri**

- Bu çalışmada hedef ve içerik ilişkisine Yenilenmiş Bloom taksonomisinin iki boyutlu yapısı ile bakılmıştır. Hedef ve içerik öğeleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Öge Matrisindeki iki boyutluluktan dolayı bir kesişim noktası ve dolayısıyla tek bir öge gibi görülmektedir. Bu bağlamda, içerik ögesi ile hedef davranışın uyumuna bakmak için Merill'in "Öge Belirleme Kuramı" çerçevesinde incelemeler yapılabilir. Merill bilişsel alanda yer alan içerik türleri ve bu içerikle ulaşılması amaçlanan hedef davranışın (kazanım) düzeyi belirlenerek davranış-içerik kesişimini ortaya koyarak uyuma bakılabileceğini belirtmiştir (Merill, 1983). Bu bağlamda farklı çalışmalarda içerik-kazanım uyumuna bakılarak daha farklı perspektiften bu program öğeleri arasındaki uyum incelenebilir.
- Öğretim programları ve ders kitaplarının yanı sıra sınıf içi gözlemlerin de dahil edildiği çalışmalarla program öğeleri arası uyum çalışmaları yapılabilir.
- Farklı alanlardaki öğretim programları ve ders kitapları incelenerek program öğeleri arası uyum ya da uyumsuzluklar betimlenerek bu konuda farkındalık oluşturulması sağlanabilir.

#### **Sınırlılıklar**

Bu tür uyum çalışmalarında sınıf içi faaliyetler belirleyici konumdadır. Sınıfta içeriğin nasıl ele alındığı, ne tür etkinlikler düzenlendiği ve bunların nasıl değerlendirildiği daha önemlidir. Sınıf içi etkinliklerde öğretim programlarında ve ders kitaplarındaki mevcut uyumsuzluklar öğretmenin fark etmesiyle bir uyum içerisinde ele alınabilir. Dolayısıyla bu tür çalışmalarda sınıf içi gözlem yapılması önemlidir. Fakat bu çalışmada yapılması planlanan gözlem faaliyetleri COVID-19 pandemisinden dolayı yapılamamıştır.

### Yazar Notu

Bu çalışmanın bir kısmı, 25-27 Mart 2021 tarihlerinde, VIII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (ICCI-EPOK 2021) sunulmuştur.

### Kaynakça

- Akın, B.İ. (2007). *2005–2006 Öğretim yılı ilköğretim okulları hayat bilgisi ders kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Haz.) (2018). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykara, K. (2017). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. H. Şeker (Haz.) *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (s.163-181) içinde. Anı Yayıncılık.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli, Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898.
- Bulger, S.M., Housner, L. D. ve Lee, A. M., (2008). Curriculum alignment: A view from physical education teacher education. *Journal Of Physical Education, Recreation and Dance*, 79(7), 44-49.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Dane, A. V. ve Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Eryılmaz, R. (2020). Bilim ve sanat merkezleri türkçe dersi öğretim programının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(3), 59-83.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Görgeç, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Haz.) *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (s. 1-18). Anı Yayıncılık.
- Gümüş, M. ve Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 59-68.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Kabapınar, Y., Akaydın, B. B. , Çetin, H., Keleş, C. ve Çelikten, L., (2018, Nisan, 11-14). *On ikinci yılında yapılandırmacı hayat bilgisi ders kitaplarını sorgulamak: bir muhasebe denemesi* [Sözlü sunum] 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Kabapınar, Y., Kalender, B. ve Urfaloğlu, K. (2020, Eylül, 16-19). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden hayat bilgisi ders kitaplarının yapılandırmacı anlayış çerçevesinde 2005'ten günümüze dönüşümü/değişimi: "uzlaşma mı, geriye dönüş mü?" [Sözlü Sunum]. *International Pegem Conference on Education (IPCEDU)*, 1191-1202. Çevrimiçi Kongre.
- Kablan, Z. (2017). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Haz.) *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (s. 127-160). içinde. Anı Yayıncılık.
- Kalender, B. (2020). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hedefleri maddesi açısından incelenmesi: Tarihsel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1) , 44-70.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. ve Erdal, B. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında "program uyumluluğunun" incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 26-40.
- Kohn, L. T. (1997). *Methods in case study analysis*. The Center for Studying Health System Change.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- McDonald, R. ve Van Der Horst, H. (2007) Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education, *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 1-9.
- MEB (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3.sınıflar)*. www.meb.gov.tr.
- MEB (2021). *Ders kitaplarını Değerlendirme Raporu (Öğretmen Görüşleri)*. İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı
- Merrill, M. D. (1983). *Instructional Design Theories and Models*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). 1998-2005 hayat bilgisi ders programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar il örneği). *Millî Eğitim*, 35(172), 40-54.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Pearson Education.

- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1).
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (11. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Tay, B. ve Baş, M. (2016). 2009 Ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 341-374.
- Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295-328.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Institute of Development Studies. 13.03.2021 tarihinde <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

### **Investigation of Curriculum and Textbooks in Terms of Curriculum Alignment: Life Science Case**

#### **Abstract**

*In this study, it was aimed to reveal alignments among curriculum elements by examining the 2018 Life Science Curriculum and the 3<sup>rd</sup> Grade Life Science Textbook. The study was conducted within the scope of theoretical framework of Revised Bloom's Taxonomy. This study was designed as a case study. The data were collected by document review and analyzed by thematic analysis. Objectives of "Safe Life Unit" in the curriculum were examined according to the Revised Bloom's Taxonomy matrix and placed in the matrix. Afterwards, alignments among curriculum elements were tried to be revealed by examining the content, activity and evaluation questions prepared for the relevant objectives from the textbook and placing them in the matrix. As a result of this review, it has been determined that the objectives are mainly in the "comprehension (understand)", learning activities in the "knowledge (remember)" and "comprehension (understand)", and evaluation activities in the "knowledge (remember)" level. In terms of curriculum alignment, one objective was found in the "very strong", three objectives "weaker" and three objectives in "the weakest" category. In line with the findings, it was concluded that the curriculum alignment was predominantly at the "weaker" and "the weakest" category. This result revealed the necessity of considering the curriculum alignment in the preparation of the curriculum and textbook.*

**Keywords:** life science, textbook, curriculum alignment, revised Bloom's taxonomy

## Ek

### 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Güvenli Hayat Ünitesi Kazanımları

**HB.3.4.1. Trafik işaretleri ve işaret levhalarını tanıtır.**

*Öğrencilerin güvenliği için öncelikli olan trafik işaretleri ve işaret levhaları (yaya geçidi, okul geçidi, ışıklı trafik işaret cihazı, mecburi yaya yolu, yaya giremez, kontrolsüz demir yolu geçidi ve bisiklet giremez vb.) üzerinde durulur.*

**HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.**

**HB.3.4.3. Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.**

*Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazalara örnekler vermesi sağlanır. Kesik, yaralanma, boğulma, zehirlenme ve yanma gibi kazalara karşı alınabilecek basit önlemler üzerinde durulur.*

**HB.3.4.4. Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.**

*Acil durumlarda alandan uzaklaşma, çıkış kapılarını ve yangın çıkış yerlerini kullanmanın gerekliliği üzerinde durulur. Herhangi bir acil durumda kendisine ulaşılabilecek bir yakınına ait iletişim bilgilerine sahip olmanın önemi vurgulanır.*

**HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.**

*Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda yanından uzaklaşma, kaçma, yüksek sesle veya bağırarak yardım isteme, ailesini haberdar etme, güvenlik personeline başvurma gibi durumların gerekliliği üzerinde durulur.*

**HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.**

*Olağanüstü durumlardan; akran baskısı, suç kaynağı kişi ve gruplar, terör, savaş, deprem ve sel sırasında yapılması gerekenler üzerinde durulur.*

**HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.**

*Yakın çevresindeki oyun alanlarında bulunan oyun araçlarının güvenli kullanımının yanı sıra bisiklet, kaykay, paten, kızak vb. araçları kullanırken kask takma, uygun kıyafetler giyme ve hız yapmama gibi konular ele alınır. Ayrıca güvenli oyun alanı dışına kaçan oyun araçlarının peşinden koşulmaması gerektiği üzerinde durulur.*