



T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**4.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM  
PROGRAMININ STUFFLEBEAM'IN BAĞLAM, GİRDİ,  
SÜREÇ, ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Faruk MEDENİ

Danışman

Doç.Dr.Hasan Hüseyin KILINÇ

Nevşehir

Haziran, 2022

Faruk MEDENİ 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi Nevşehir Mayıs 2022





**T.C.**  
**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**4.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ  
STUFFLEBEAM'IN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN (CIPP)  
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Faruk MEDENİ

Danışman  
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

NEVŞEHİR

Haziran 2022

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

**Tezi Hazırlayan**  
Faruk MEDENİ



## TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan  
Faruk MEDENİ

Danışman  
Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Emin Tamer YENEN

## KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ danışmanlığında Faruk MEDENİ tarafından hazırlanan “4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

...../...../.....

**JÜRİ**

**İMZA**

Danışman

:.....

Üye

:.....

Üye

:.....

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun ...../...../..... Tarih ve sayılı ..... Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

.....  
Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Hayatımın her anında desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen ve teőekkürden çok daha fazlasını hak eden **anne ve babama**; yoğun çalışmalarım sırasında sabır gösteren ve her zaman destekleyen **sevgili eőime**;

Yüksek Lisans serüvenine başladığım ilk andan itibaren değerli zamanını ayırarak; destekleyen, cesaretlendiren, rehberlik yapan ve bilgi ve tecrübesi ile çalışmama bilimsel bir içerik katan Değerli Danışmanım, **Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ**'a,

Yüksek Lisans eğitimim boyunca emeği geçen **bölüm hocalarıma** ve çok değerli **sınıf arkadaşlarıma**,

Tez yazım sürecinde her konuda desteğini esirgemeyen, önerileri ile çalışmama katkı sağlayan sevgili dostum **Ar. Gör. Bekir Serhat Zerey**'e;

**Sevgi ve saygılarımı sunarım...**

# 4.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ STUFFLEBEAM'IN BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ, ÜRÜN (CIPP) MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

**Faruk MEDENİ**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2022**

**Danışman: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ**

## ÖZET

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin 2018 yılında güncellenen 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın CIPP Modeli "Bağlam", "Girdi", "Süreç", "Ürün" boyutuna yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas il genelinde görev yapan 296 öğretmen katılmıştır.

Araştırmada nicel araştırma modelinde tarama modeli temel alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "CIPP Ölçeği" kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan testlerden KMO değeri .925, Bartlett Testi 2726,499 olarak belirlenmiştir. "CIPP Ölçeği"; beşli likert tipte, bağlam (7 madde), girdi (7 madde), süreç (5 madde), ürün (5 madde) alt boyutlarında toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları göz önüne alındığında, bu aracın araştırmada kullanılabilir bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programından yararlanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Bağlam, girdi, süreç ve ürün alt öğelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine, ders verilen sınıf mevcuduna ve hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bağlam boyutunda gerçekleştirilen planlama çalışmalarının ve programla ilgili öngörülerinin (programın yapı ve felsefesi, öğrenci seviyesine uygunluk, toplumun ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesi, Sosyal Bilgiler okur yazarlığı geliştirme potansiyeli, coğrafi farklılıkların dikkate alınma düzeyi) Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına kısmen temel oluşturduğunu ifade etmiştir. Girdi boyutuna ilişkin öğretmenler, program hedeflerinin okulun amaçları ile tutarlı ve içeriğin diğer derslerle uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Belirlenen ders süresi yeterliliğine, gerekli materyallerin okullarda bulunma derecesine, kaynakların (ders kitabı, kaynak kitap, öğretmen kılavuz kitabı) öğretmenlere yol gösterme düzeyine, programda yer alan konu ve kavramlarının sıralanışına kısmen uygun olduğunu ifade etmiştir. Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde programın bireyi tüm yönleri ile kısmen geliştirebileceği ifade edilmiştir. Programın benimsediği felsefe ve bu felsefe çerçevesinde gerçekleştirilen yöntem-tekniklerin öğrenci merkezli yürütülmesinde ders süresinin kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca içeriğin öğretiminde ders dışı ortamlardan kısmen yararlanılmaktadır. Ürün boyutuna ilişkin öğretmenler, programın uygulanma süreci sonunda öğrencilerin sahip olduğu



değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlediklerini ifade etmişlerdir. Dijital teknolojilerdeki gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan sorunlara programın kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Programın öğrencilere ileriki hayatında meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere kısmen temel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla programın uygulamada öngörülen çıktıları sağlama yeterliliğinin kısmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada son olarak programının mevcut hâliyle uygulamada yaşanan sorunların çözümlerine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, CIPP Modeli, Program Değerlendirme, Öğretmen Görüşleri



# **Evaluation of the 4th Grade Social Studies Lesson Curriculum According to Stufflebeam's Context, Input, Process, Product (CIPP) Model**

**Faruk MEDENİ**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences**

**Department of Educational Sciences, Master's Thesis, December 2021**

**Supervisor: Doç.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ**

## **ABSTRACT**

In this study, the views of classroom teachers on the CIPP Model "Context", "Input", "Process", "Product" dimension of the 4th grade Social Studies Lesson Curriculum updated in 2018 were examined. 296 teachers working throughout the province of Sivas participated in the research in the 2020-2021 academic year.

In the research, the quantitative research model was based on the screening model. The "CIPP Scale" developed by the researcher was used as a data collection tool. Among the tests performed to determine the suitability of the developed scale for factor analysis, the KMO value was determined as .925 and the Bartlett Test as 2726.499. "CIPP Scale"; It consists of a total of 24 items in five-point likert type, context (7 items), input (7 items), process (5 items), product (5 items) sub-dimensions. Considering the reliability and validity studies of the scale, it was decided that this tool is a data collection tool that can be used in the research. The obtained data were analyzed using the SPSS program.

The results obtained from the research can be summarized as follows: Teachers' views on context, input, process and product sub-items; It was concluded that there was no difference according to gender, seniority, education level, class size and in-service training. Teachers stated that the planning studies carried out in the context and their predictions about the program (the structure and philosophy of the program, suitability for the level of the student, raising the people needed by the society, the potential to develop Social Studies literacy, the level of consideration of geographical differences) partially form the basis of the Social Studies course curriculum. Regarding the input dimension, the teachers stated that the curriculum goals were consistent with the school's goals and the content was compatible with other courses. He stated that it was partially suitable for the adequacy of the determined course time, the degree of availability of the necessary materials in the schools, the level of guiding the teachers (textbook, resource book, teacher's guide book) and the ordering of the subjects and concepts in the program. When the results of the process evaluation are examined, it is stated that the program can partially improve the individual with all its aspects. It has been concluded that the course duration is partially sufficient in the student-centered execution of the philosophy adopted by the program and the methods-techniques realized within the framework of this philosophy. In addition, extracurricular environments are partially used in the teaching of the content.

Regarding the product dimension, the teachers stated that they observed a positive change in the values of the students at the end of the implementation process of the program. They stated that the program is partially sufficient for the developments in digital technologies and the problems that arise due to these developments. It has been concluded that the program partially forms the basis for the knowledge and skills necessary for the students in their professional life in the future. Therefore, it has been concluded that the adequacy of the program to provide the predicted outputs in practice is partially. Finally, suggestions were developed regarding the solutions of the problems experienced in practice with the current version of the program.

**Keywords:** 2018 Social Studies Curriculum, CIPP Model, Program Evaluation, Teacher Opinions



# İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK .....	iv
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK .....	v
KABUL VE ONAY SAYFASI .....	vi
TEŞEKKÜR .....	vii
ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER .....	v
KISALTMALAR LİSTESİ .....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	x
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2. Araştırmanın Önemi .....	5
1.3. Varsayımlar .....	7
1.4. Sınırlılıklar .....	7
1.5. Tanımlar .....	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	2
2.1. Program Türleri .....	2
2.1.1 Eğitim Programı .....	2
2.1.2. Öğretim Programı .....	11
2.1.3. Ders Programı .....	12
2.2. Program Öğeleri .....	12
2.2.1. Hedef: .....	13
2.2.2. İçerik: .....	14
2.2.3. Eğitim Durumları: .....	15
2.2.4. Değerlendirme: .....	16
2.3. Program Geliştirme Süreci .....	17
2.4. Program Değerlendirme .....	19
2.5. Program Değerlendirme Modelleri .....	20
2.5.1. Tyler'ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli .....	21
2.5.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli .....	22

2.5.3. Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli.....	22
2.6. Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Program Değerlendirme Modeli .....	23
2.7.Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	29
2.7.1. Cumhuriyet Sonrası Sosyal Bilgiler Programlarının Tarihsel Süreci.....	32
2.7.2. 1924 Öğretim Programı .....	33
2.7.3. 1926 Eğitim Programı.....	36
2.7.4. 1936 Öğretim Programı .....	37
2.7.5. 1948 Eğitim Programı.....	38
2.7.6. 1962 Program Taslağı.....	40
2.7.7. 1968 Programı.....	41
2.7.8. 1998 Eğitim Programı.....	41
2.7.9. 2005 Programı.....	42
2.7.10. 2018 Programı.....	43
2.8. İlgili Yayın ve Araştırmalar .....	45
2.8.1. Yurt İçinde Yayınlanmış Çalışmalar .....	46
2.8.2. Yurt Dışında Yayınlanmış Çalışmalar.....	51
3.YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli .....	54
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	57
3.3.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları .....	58
3.3.2. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	58
3.3.3. Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları .....	58
3.3.4. Katılımcıların Ders Verdikleri Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımları .....	58
3.3.5. Katılımcıların Hizmet içi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımları.....	59
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	59
3.5. Verilerin Toplanması.....	64
3.6. Verilerin Analizi.....	64
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	89
4.BULGULAR VE YORUMLAR.....	89
4.1.Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
4.2.Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.3. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	78
4.4.Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum .....	84

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	112
5.1. Sonuç .....	112
5.1.1.Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	91
5.1.2.Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	92
5.1.3.Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	94
5.1.4.Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar .....	96
5.2.Tartışma.....	97
5.3.Öneriler.....	114
KAYNAKÇA.....	117
EKLER.....	182



## KISALTMALAR LİSTESİ

**CIPP:** Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç), Product (Ürün) Modeli

**f:** Frekans

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**N:** Veri Sayısı

**NCSS:** National Council for the Social (Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi)

**p:** Manidarlık, Anlamlılık

**PISA:** Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

**SBÖP:** Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

**sd:** Serbestlik Derecesi

**ss:** Standart Sapma

**t:** (t)- Standart Değer

**TIMSS:** Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

**TYÇ:** Türkiye Yeterlilikler Çevresi

**vb.:** ve benzerleri

**vd.:** ve diğerleri

**X:** Aritmetik Ortalama

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. CIPP Modeli alt boyutları .....	25
Şekil 2. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecindeki aşamalar .....	60
Şekil 3. Scree Plot grafiği .....	62





## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Yurt İçinde Yayınlanmış Olan Çalışmalar .....	46
<b>Tablo 2.</b> Yurt Dışında Yayınlanmış Olan Çalışmalar .....	51
<b>Tablo 3.</b> Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	57
<b>Tablo 4.</b> CIPP ölçeğine ait maddelerin faktör analizi sonuçları .....	62
<b>Tablo 5.</b> CIPP modeli Bağlam alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	68
<b>Tablo 6.</b> CIPP modeli Bağlam alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	69
<b>Tablo 7.</b> CIPP modeli Bağlam alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	69
<b>Tablo 8.</b> CIPP modeli Bağlam alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durum değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	70
<b>Tablo 9.</b> CIPP modeli Bağlam alt boyutunun kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	71
<b>Tablo 10.</b> CIPP modeli Bağlam alt boyutunun Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkeni ilişkin varyans analizi sonuçları .....	72
<b>Tablo 11.</b> CIPP modeli Girdi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	73
<b>Tablo 12.</b> CIPP modeli Girdi alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	74
<b>Tablo 13.</b> CIPP modeli Girdi alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	75
<b>Tablo 14.</b> CIPP modeli Girdi alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durum değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	75
<b>Tablo 15.</b> CIPP modeli Girdi alt boyutunun kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	76
<b>Tablo 16.</b> CIPP modeli Girdi alt boyutunun ders verilen sınıf mevcudu değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	77
<b>Tablo 17.</b> CIPP modeli Süreç alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	78
<b>Tablo 18.</b> CIPP modeli Süreç alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	79
<b>Tablo 19.</b> CIPP modeli Süreç alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	80
<b>Tablo 20.</b> CIPP modeli Süreç alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durum değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	81
<b>Tablo 21.</b> CIPP modeli Bağlam alt boyutunun kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	81
<b>Tablo 22.</b> CIPP modeli Süreç alt boyutunun ders verilen sınıf mevcudu değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	83
<b>Tablo 23.</b> CIPP modeli Süreç alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri .....	84
<b>Tablo 24.</b> CIPP modeli Ürün alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları) .....	85

<b>Tablo 25.</b> CIPP modeli Ürün alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	85
<b>Tablo 26.</b> CIPP modeli Bağlam alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durum değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları).....	86
<b>Tablo 27.</b> CIPP modeli Bağlam alt boyutunun kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları .....	87
<b>Tablo 28.</b> CIPP modeli Ürün alt boyutunun Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkeni ilişkin varyans analizi sonuçları .....	88



# GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

İnsanlığın var oluşuyla birlikte başlayan ve günümüze kadar devam eden süreç içerisinde insan, yaşadığı dünyayı anlama ve anlamlandırma çabası ile hareket etmiştir (Tay ve Öcal, 2011). Bu çaba insanın özünde var olan merak duygusu ile harmanlanmış ve insanları yeni keşiflere yöneltmiştir. İnsanoğlu bu keşiflerini nesilden nesile aktarma içgüdüğü ile hareket etmiş ve eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır (Savruk, 2019).

Eğitim kavramı insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte (Elitaş, 2017), literatür tarandığında birçok eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır (Şeker, 2012). Selahattin Ertürk eğitimi, *“bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma süreci”* (Ertürk;1972), Tan (2002), toplum tarafından beklenen davranışları geliştirmek, beklenmeyen davranışları da toplumun beklentileri doğrultusunda değiştirmek (Tan vd. , 2002), Senemoğlu ise eğitimi *“insan kişiliğini beslenme süreci”* olarak tanımlarken eğitimin gelişimsel yönüne, *“insan sermayesine yapılan yatırım”* olarak tanımlarken de eğitimin toplumsal yönüne vurgu yapmıştır (Senemoğlu, 2020). Türk Dil Kurumu ise eğitimi; *“çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye”* olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021).

Eski zamanlarda toplumsal yaşamın ortaya çıkardığı günlük işlerin nasıl yapılması gerektiği konusunda çocuklarının eğitiminden öncelikli sorumlu ailelerdi (Tüzel vd. , 2007). İnsan ihtiyaçlarını karşılayacak bilgilerin en alt düzeyde olması nedeniyle aileler bu sorumluluklarını kolayca yerine getirmekteydiler. Çocuklar, aile bireylerinin yanında avlanma, meyve toplama gibi etkinlikleri ya gözlüyor ya da doğrudan katılıyorlardı. Doğal çevre okul; her insan ise birer öğretmendi. Kurumsal anlamda okul ve öğretmen olmamasına rağmen eğitim sürekli vardı (Sönmez, 2019). Ailelerin zamanla büyük topluluklar haline dönüşmesiyle oluşturulan yeni toplumsal yapılar eğitimin kurumsallaşmasına neden olmuştur (Savruk, 2019). Oluşturulan bu yapının davranış kalıplarını ve toplum kurallarını gelecek kuşaklara planlı ve sistematik şekilde aktarılma isteği okul adı verilen kurumları (Balcı, 2014) ve eğitimcileri ortaya çıkarmıştır (Dirik, 2015).

Okul kavramı etimolojik köken olarak incelendiğinde boş zaman anlamına gelen “scola” kelimesinden türetilmiştir (Sharma, 2001). John Dewey okulu; *“Okul, belirli bir yaşam kalitesi ve belirli faaliyet ve meslek türlerinin, çocuğun gelişimini istenen çizgide güvence altına almak amacıyla sağlandığı özel bir ortam”* olarak tanımlamıştır. Günümüzde ise okul, bilgiyi üretmenin yanı sıra sunan ve çevresine yayan bir örgüt olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayık ve Ada, 2009). “Sosyal bilinci ve vatandaş niteliğini geliştirmek için öğrencinin fiziksel, zihinsel ve karakter gelişimini sağlamak” günümüz eğitim sistemlerinde okulların temel işlevidir (Sharma, 2001). *“İlkokul ise; toplumun üyesi olacak bireyin sağlıklı ve mutlu yaşamasını sağlayacak temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı örgün eğitim basamağının ilk eğitim kurumudur.”* (Gültekin vd. , 2020).

Bir okuldaki eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak olan etkinlikler sosyal bilimleri (Psikoloji, Sosyoloji, Ekonomi vb.) ve fen bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji vb.) kapsayacak şekilde hazırlanması nedeniyle büyük bir çeşitlilik gösterir. Bu çeşitlilikler birbirinden farklı öğrenme ortamları gerektirir. Bu nedenle okullarda yer verilen öğrenme ve öğretme etkinlikleri “ders” olarak nitelendirilen gruplarda toplanmıştır (Özçelik, 2010). Bu derslerden biri de ülkemizde ilkokul 4. Sınıftan itibaren okutulan Sosyal Bilgiler dersidir.

“Sosyal” kelimesi, 19. Yy’dan itibaren Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan toplumsal reform hareketlerinin başında popüler bir önad olarak kullanılmıştır. Örneklendirmek gerekirse; sosyal kontrol, sosyal verimlilik, sosyal gerçek, sosyal eğitim vb. (Hertzberg, 1981). Özellikle sanayileşme ile başlayan süreç; köyden şehirlere doğru olan göçleri artmıştır. Şehirlerde oluşan yeni ve farklı toplumsal yapılar, beraberinde birçok toplumsal sorunu da ortaya çıkarmıştır (İbret ve Kaymakçı, 2019). Dünyanın farklı bölgelerinden göç yoluyla Amerika Birleşik Devletleri’ne gelen kültürel ve etnik grupları birleştirmek ve kaynaşmayı sağlamak amacıyla ders olarak konulmuştur (Kaya, 2020; Sözen ve Ada, 2005).

Sosyal bilgilerin tanımı ile alakalı alan uzmanlarının üzerinde anlaştığı ortak bir tanım bulunmamaktadır (Doğanay, 2008; Levstik ve Tyson, 2010; Sönmez, 1999). Sönmez Sosyal Bilgileri; “*sosyal ve beşeri bilimlerin vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştırılan bir çalışma alanı*” olarak tanımlamıştır (Sönmez, 1999). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise sosyal bilgileri şöyle tanımlamıştır:

*“Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, küresel bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1993, s.3).”*

Sosyal bilgiler dersi; milli değerleri içselleştirerek evrensel değerlere sahip, programın hedefleri doğrultusunda belirlenmiş becerileri gerçek hayata transfer edebilen; beslendiği diğer bilim dallarından elde ettiği bilgilerle geleceğine yön verebilen bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilmiş; dinamik bir çalışma alanıdır (Şimşek, 2020).

Osmanlı Devletinden, Cumhuriyetin ilanına ve günümüze kadar geçen sürede Türk Eğitim sisteminde ilkokul ya da ilköğretim adı altında birçok sistem değişikliği yaşanmıştır (Kartal, 2017). 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında kararlaştırılarak uygulanmaya başlanan ve kamoyunda 4+4+4 eğitim sistemi olarak bilinen değişiklikle ilköğretim okullarında ilk kademe 4 yıl süreli ilkokul, (1-2-3- 4. sınıflar), orta kademe 4 yıl süreli ortaokul (5-6-7- 8. sınıflar) olarak düzenlenmiştir (MEB, 2012a). 2005 yılı itibariyle hazırlanan programın temelini öğrencinin merkeze alındığı bilişsel ve yapılandırmacı anlayış oluşturmuştur (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2019).

Bu çalışmada, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenerek 4. Sınıflarda uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada değerlendirme modeli olarak Stufflebeam'ın Context, Input, Product, Process (CIPP) Modeli kullanılmıştır. Programların geliştirilmesi ve yürütülmesinde biçimlendirici değerlendirme yapabilmesinin yanında tamamlanan programların değerlendirilmesinde ve programla ilgili geri bildirimlerin karşılanmasında geliştirici olarak katkı sağlaması nedeniyle bu model tercih edilmiştir (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Uygulanan programın kaynaklarının, felsefesinin, belirlenen hedeflerin, hedeflere ulaşmada yararlanılacak içeriğin, programın uygulandığı ortamın, hedefe ulaşma sürecinde uygulanacak olan strateji, yöntem ve tekniklerin, uygulama araçlarının, süreç sonunda belirlenen hedeflere ulaşılma düzeyinin, yapılması gereken iyileştirme çalışmalarının tesbiti yapılarak çok yönlü bir değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, 2018 yılında güncellenen 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Stufflebeam'ın Context (Bağlam), Input (Girdi), Product (Süreç), Process (Ürün) oluşan (CIPP) program modeline göre öğretmen görüşlerini incelemektir.

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Stufflebeam'ın Context (Bağlam), Input (Girdi), Product (Süreç), Process (Ürün) Değerlendirme Modeli kullanılarak değerlendirildiği bu araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

1. Sınıf öğretmenlerinin 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın CIPP Modeli "Bağlam", "Girdi", "Süreç", "Ürün" alt boyutlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. "Bağlam", "Girdi", "Süreç", "Ürün" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. "Bağlam", "Girdi", "Süreç", "Ürün" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. "Bağlam", "Girdi", "Süreç", "Ürün" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. "Bağlam", "Girdi", "Süreç", "Ürün" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ders verdiğiniz sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. "Bağlam", "Girdi", "Süreç", "Ürün" boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Bilgi ve teknolojideki yaşanan hızlı gelişim ve değişim, toplumun ve bireyin ihtiyaç duyduğu niteliklerin de sürekli değişmesine neden olmaktadır. Günümüzde ise bu vasıflar; bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi işlevsel bir şekilde kullanarak gerçek hayatta karşılaştığı problemleri çözebilen, eleştirel düşünme yetisi kazanmış, iletişim ve empati becerisi yüksek, ailesinden başlayarak topluma ve kültürel mirasa katkı sağlayan bir birey şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2018).

Günümüz becerileriyle donatılmış bireyleri yetiştirmek için eğitim programlarına ihtiyaç duyarız. Bireysel ve toplumsal hayatın merkezinde yer alması nedeniyle Sosyal Bilgiler Öğretim Programı programlar arasında ön plana çıkmaktadır. Programın değişimlere ayak uydurarak çağın gerisinde kalmaması için sürekli değerlendirilmesi, etkililiğinin belirlenmesi ve eksik yönlerinin belirlenerek düzeltmelerin yapılması gerekmektedir. Cumhuriyet döneminden günümüze doğru Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiğinde ihtiyaçlar doğrultusunda kimi zaman köklü kimi zamanda yüzeysel değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Uzunöz, 2021). Ülkemizde program

değerlendirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir (Durdi ve Erdamar, 2020).

Gelişen ve değişen dünyada Sosyal Bilgiler dersi bölgeler arasındaki coğrafi sınırları kaldırarak bireylere dünya vatandaşı yetiştirme hedefiyle (MEB,2018) zamanla değiştirilmiş, diğer disiplinlerle birleştirilmiş, parçalanmış veya amaçları değiştirilmiştir. Bu anlamda yapılan program değişikliklerinin en önemlisi şüphesiz 2015 yılında yapılan değişikliktir. Programın felsefesiyle başlayan radikal değişim önce birinci kademede sonra da ikinci kademede olmak üzere tüm okullarımızda uygulanmaya başlanmıştır. 2017 yılına gelindiğinde ise yaşanan bilimsel gelişmeler ışığında program sadeleştirilmiş ve sınıf düzeyinde sarmal bir yaklaşımla tekrar revize edilmiştir. Programlarda yaşanan tüm bu değişikliklerin özünü program değerlendirme çalışmaları oluşturmaktadır. Ne kadar fazla ve farklı örneklem gruplarında yapılacak olan araştırmalar programın etkililiğini ortaya koyacak ve yapılacak gelişmelere ışık tutacaktır. Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar mevcuttur. Araştırmaların büyük kısmını öğrenci ve öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalarda Sosyal Bilgiler Öğretim programının bir bütün olarak değerlendirildiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde -ulaşılabilen kaynaklara göre- 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programının kendi özelinde kapsamlı bir değerlendirme modeli çerçevesinde incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır. İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile ortaokul 8. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının değerlendirilmesinde bir ayrım görülmemektedir. Program bütünlük içerisinde hazırlanmış olsa da her kademenin ya da sınıfın sorunları farklı olabilir. Bu nedenle 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının özel olarak değerlendirilmek istenmesi bu çalışmayı yapmaya sevk etmiştir.

Bu araştırmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının değerlendirilmesinde öğretmen görüşü alınarak CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) değerlendirme modeli kullanılmıştır. Birçok disiplinden meydana gelen Sosyal Bilgileri bütünsel olarak değerlendirmeye imkân tanınması, mevcut durum analizi yapılabilmesi, farklı boyuttaki faktörlerin analiz edilebilmesi, sistemin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması, uygulanma süreci boyunca geri bildirim sağlanması, uygulanabilirlik ve



sürdürülebilirlik açısından karar verebilmesi için değerlendiriciye bilgi sunması bu modelin seçimine neden olmuştur. Michael (1971), CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) modelinin mevcut olan en kapsamlı değerlendirme modeli olduğunu belirtmiştir.

Bu bakımdan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programını değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmanın, program geliştirme ve program değerlendirme araştırmalarına farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

### 1.3. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar samimi ve gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.
- Kullanılan ölçme aracı hedeflenen özellikleri ölçme konusunda geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

### 1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2020-2021 Eğitim - Öğretim yılında, Sivas il merkezi ve ilçelerinde örnekleme oluşturan resmi (devlet) ilkokullarda görev yapan ve programın 2018 yılında güncellenmesi nedeniyle 4. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından (CIPP Ölçeği) elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.
- Araştırma program değerlendirme modelleri bağlamında Stufflebeam'ın CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Değerlendirme) Modeli ile sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Eğitim Programı :** “Anne karnından ölüme kadar devam eden zaman diliminde sürekli öğrenme isteği olan bireylerin; okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2020).

**Öğretim Programı:** Bir dersin öğretme-öğrenme süreci boyunca nelerin, niçin ve nasıl olmasını gerektiğini gösteren bir rehber, diğer bir söylemle bu nitelikte bir proje planıdır (Özçelik, 2010:4).

**4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı:** Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 19.01.2018 tarihli ve 12 sayılı Karar'ı gereği güncellenerek 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yürürlüğe konan programdır.

**Ders Programı:** Ders programı; ilgili derste öğrencilere verilmek istenen konuları ve bu konuların düzeyini, öğretim stratejisini ve değerlendirilme sürecini içeren plandır (Tan, 2016).

**CIPP Değerlendirme Modeli:** Stufflebeam tarafından ortaya atılmış ve adını modeli oluşturan dört basamağın kısaltmasından alan bir program değerlendirme türüdür.

**Program Değerlendirme:** Değerlendirme en sade hali ile herhangi bir şeyin değerinin belirlenmesi olarak tanımlanabilir (Worthen vd. , 1997). Program değerlendirme ise; programın etkililiği hakkında topladığı verileri uygun ölçütlerle karşılaştırarak karar verme sürecidir (Ayan, 2018).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde genel hatları ile program türleri ve özellikleri, program öğeleri, program geliştirme süreci, program değerlendirilmede en çok kullanılan program değerlendirme modelleri, Stufflebeam'ın CIPP program değerlendirme modeli, Sosyal Bilgiler öğretimi, Cumhuriyetin ilanından itibaren günümüze kadar Sosyal Bilgiler programlarında meydana gelen değişimler ve program değerlendirmeye ilişkin yapılan bazı araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1. Program Türleri

##### 2.1.1 Eğitim Programı

19. yüzyıldan itibaren İngilizce alan yazınında kullanılmaya başlayan eğitim programı kavramı (Demeuse ve Strauven, 2016a) ; “koşu yolu” anlamına gelen Latince kelimeden türemiştir (Marsh, 2004). Bazı yazar ve düşünürler kelimenin kökeni itibarıyla “izlence” ya da “yetişek” kavramlarını kullanmış olsalar da günümüzde eğitim programı şeklinde yaygınca kullanılmaktadır (Demirel, 2017).

Bir eğitim programı hiç kuşkusuz içinde bulunulan çağın özelliklerini taşımaktadır (Aykaç, 2011b). Günümüz siyasi, ekonomik ve sosyal alanlardaki gelişim ve değişim hızı, bireylerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların sürekli güncelleme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaç eğitim programları üzerinde baskı oluşturmakta olup programın sürekli dinamik olmasını sağlamaktadır (Sogunro, 1997). Bu nedenle eğitim programları eğitimin entelektüel kimliğinin merkezidir.

Eğitim programı çok yönlü ve bileşenli bir yapıya sahiptir. Bu nedenle yüzyıllar boyunca eğitim uzmanları tarafından eğitim programını (curriculum) açıklamak için yapılan tanımlar birbirinden oldukça çeşitli ve kafa karıştııcıdır. Bu durum eğitim programı kavramının tanımında kargaşaya neden olmaktadır. Bu karmaşıklığa rağmen eğitim programının tanımı yapabilmek ve anlayabilmek için hedef, içerik, süreç, değerlendirme, pedagoji kavramlarına değinmek şarttır (Rizvi ve Lingard, 2009). Çünkü bu kavramlar eğitim programının temel yapı taşlarıdır. Bunların yanında mekân, öğrenciler, sosyal etkinlikler, maliyet, destek hizmetleri, zaman öğeleri program için önemlidir (Oral ve Yazar, 2017).

Eğitim programı kavramı için birçok tanım yapılmıştır. En genel anlamda eğitim programı, olması istenilen toplum vizyonunun kurgulanmasıdır. Toplum vizyonundan kasıt; toplumda geleceğe yönelik olması beklenen insan tipinin hedefleridir. Bu insan tipini oluşturması için gereken koşullar belirlenir. Bu koşullardan hareketle eğitimin içerik ve biçimi netleştirilir. Oluşturulan bu amaçlar yasalaştırılır ve uygulanmak üzere toplum paydaşlarına sunulur. Bu nedenle eğitim programları ülkelerin mevcut gerçekliğini ve gelecekle ilgili bir dizi mesajı içinde barındırır (Williamson, 2013).

Bernstein (2000) ise eğitim programını “*eğitsel bir araç-aygıt*” ve “*okulun kültürel rölesi*” olarak tanımlamıştır. Bu durum eğitim programını kültürel değerlerden doğan ve eğitsel işlevsellikle temellendirilen bir yapıya yönelmiştir (Bolat, 2017). “Okulun kültürel rölesi” olarak belirtilen eğitim programının ülkelerin geleceğine yön verecek insan ve toplum profillerini oluşturmada kullanılacak bir kılavuz (Olivia ve Gordon, 2013) olması da sosyolojik işleve yönetmiştir. “Eğitsel bir araç” olarak belirtilen yönüne ise Tyler (1957), eğitim hedeflerine ulaşmak için planlanan tüm öğrenme deneyimleri şeklinde tanımlamıştır. Tanner ve Laurel (1980) ise eğitim programını, okul ya da yükseköğretim kurumlarının sorumluluğunda sistemli bir şekilde geliştirilen bilginin ve yaşantıların tekrar tekrar yapılandırılması olarak tanımlamıştır.

Türk Dil Kurumu (2021); “*Eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem*” olarak tanımlamıştır. Ülkemizde eğitim programının hazırlanması uygulanması ve denetlenmesinden sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı (2017) eğitim programını “*öğrencilerin eğitsel süreçlerine yön veren ve temel bilgi ve becerileri bünyesinde*

*barından bir çerçeve” olarak tanımlamıştır. Ülkemizde ilk program geliştirme çalışmalarında bulunan Varış (1994) ise eğitim programını bir eğitim kurumunun; çocuk, genç ve yetişkin bireyler için organize ettiği, milli eğitimin belirlediği hedeflere ve uygulayıcı kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönüt tüm faaliyetler şeklinde tanımlamaktadır. Görüldüğü üzere eğitim programı tanımı ülkemizde çok farklı anlam ve kapsamlarda açıklanmıştır. Ertürk (1982) ise bu kavramın yerine “yetişek” kavramını önermiştir.*

Eğitim programları bireylerin var oldukları dünyayı anlama biçimlerini yapılandırarak, toplumda kabul edilebilir davranış normlarını organize ederek öğrenciler üzerinde güçlü etkiler yaratır.

Eğitim programının başarılı olması için bazı özellikleri sağlıyor olması gerekir. Hesapçıoğlu (1994), programda bulunması gereken ana (temel) özellikleri sekiz basamakta belirtmiştir:

1. Ekonomiye uygunluk,
2. İşlevsellik,
3. Uygulayanlara yardımcı olma,
4. Toplumun inandığı değerlere dayalı olma,
5. Bilimsellik,
6. Uygulanabilirlik,
7. Esneklik,
8. Amaçlara yönelik olma.

### **2.1.2. Öğretim Programı**

Varış (1998), *“Belli derslerden oluşan, bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık veren, bilgi ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde kazandırılmasına dönük program”* olarak tanımlamaktadır.

Shiundu ve Omulando (1992) ise okul içinde ve çevresinde bireysel veya grupla gerçekleştirilen, okul tarafından planlanan ve sürece göre yönlendirilen tüm öğrenmeler olarak tanımlamıştır. Messick ve Reynolds’un (1991) yaptığı tüm

öğrenciler için geçerli olan ve genel hedefleri içeren planlı okul programı tanımı ile de örtüşmektedir. Öğrenilmesi en önemli faktörleri listeleyen bir belge olarak da tanımlanan öğretim programının kilit noktası uygulayıcı olan öğretmendir.

Öğretim programı; eğitim programı kavramı ile sıklıkla karıştırılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaman zaman birbirinin yerine kullanılıyor olsa da eğitim programı öğretim programını kapsayan bir yapıdadır. Fakat eğitim programı içinde en fazla ağırlık taşıyan kısımdır. Bir dersin öğretimi ile ilgili gerçekleştirilecek olan etkinliklerin tamamını kapsar (Şeker, 2012). Farklı sınıf ve derslerde belirlenen konularla ilgili etkinlikleri içerir (Demirel, 2020). Dolayısıyla ders programlarının toplamı öğretim programını oluşturur.

Ülkemizde ilkokul veya ortaokul öğretim programı hangi kademe/sınıf ile ilgiliyse o şekilde ifade edilir: 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 5. sınıf Türkçe Öğretim Programı şeklinde. Öğretim programı içerisinde programın yapısı, perspektifi, kazanımlar, dersin amaçları, ölçme değerlendirme yaklaşımları, temel beceriler, değerler ve yetkinlikler bulunur.

### **2.1.3. Ders Programı**

Bir ders saati içerisinde öğretim programlarında belirlenen hedeflerin öğrenciye nasıl transfer edilebileceğini ve bu hedeflerin davranışa nasıl dönüştürüleceğine yönelik etkinlikleri açıklayan programdır (Sönmez, 2019). Bu dönüşümün gerçekleşmesi sonraki bölümde yer verilecek olan program öğelerinin (hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) planlı ve sistematik şekilde organize edilmesiyle mümkün olacaktır (Ocak, 2020).

### **2.2. Program Öğeleri**

Eğitim programları; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme başlıkları altında olmak üzere toplam dört bölümden oluşur. Programı oluşturan bu dört temel öge, birbirinden bağımsız değil, aksine birbirini etkileyerek dayanışma halindedir (Oral ve Yazar, 2020). Program ve öğeleri arasındaki bu dinamik ilişkileri dikkate almadan sadece yazılı bir metin olarak programı hazırlamak ve uygulamaya koymak bir

programın etkililiği için yeterli değildir. Etkili bir program; toplumun beklenti/ihtiyaçlarını, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri göz önünde bulundurarak programı oluşturan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının sürekli güncellenmesi ile oluşur (Atik ve Aykaç, 2017). Müfredatı oluşturan bu ögeler eğitim süreciyle birey ile toplumu, toplum ile de kültürü birbirine bağlar (Hewitt, 2006).

### **2.2.1. Hedef:**

Toplumun tüm paydaşları tarafından üzerinde fikir birliğini sağlamak için hedefler genellikle geniş terimlerle ifade edilir (Longe ve Obanya, 1984). Literatür incelendiğinde hedef kavramı, *"yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler"* olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1975). Sönmez (2015) ise hedefi; *"öğrencide gözlemeye karar verilen istendik özelliklerin tümü"* olarak tanımlanmaktadır.

Hedefler; öğrenciler için, eğitim öğretim sürecinin planlanması sürecinde büyük ölçüde yardımcı olur. Çünkü iyi planlanmış bir öğretiminin temelini hedefler oluşturur (Marsh, 2009). Hedefler; okul hayatının nasıl organize edileceğine ve okulda neyin öğretilmesi gerektiğine ilişkin kararların temelini oluşturur.

Toplumun sürekli bir değişim halinde olduğu görülmektedir. Müfredat planlayıcılarının bu değişimleri dikkate alarak eğitim hedeflerini belirlemeleri gerekir (Festus ve Kurumeh, 2015). Hedefler birbirinin ön koşulu olacak şekilde basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta olmak üzere aşamalılık ilkesine uygun düzenlenir. Bu ilkeler doğrultusunda yazılan hedefler hem bugün hem de gelecekte öğrenci için değer taşımalıdır.

Hedef seçimi aşamalı bir şekilde yapılır. Hedefler bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını, toplumun beklentilerini, konu alanın gereksinimlerini, doğanın gereksinimlerini yansıtır. Hazırlanan ilk hedefler aday hedefleri oluşturur. Oluşturulan bu hedefler süzgeçlerden geçerek kesinleşecek olan hedefleri oluşturur. Bu süzgeçler şunlardır: eğitim sosyolojisi- ekonomisi-psikolojisi-felsefesi (Sönmez, 2010).

Hedefler iki boyutta ele alınır: dikey boyut ve yatay boyut. Dikey boyutta hedefler; uzak, genel, özel hedefler olarak belirlenir. Uzak hedefler; ülkenin politik eğitim felsefesini yansıtan, anayasa ile belirlenmiş kapsamlı hedeflerdir (Erturk, 1984). Genel hedefler; uzak hedeflerin somutlaştırılarak yorumlanmış halidir (Aykaç ve Diğerleri, 2006). Özel hedefler ise; genel hedefler doğrultusunda tespit edilmiş ve program geliştirme komisyonu tarafından öğrenciye kazandırılması uygun görülen niteliklerin sayıca en fazla olduğu ayrıntılı hedef türüdür (Güven, 2016).

Yatay boyutta ise hedefler; davranışta baskın olan niteliğe göre bilişsel, devinışsel, duyuşsal olarak sınıflandırılır (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Bilişsel hedefler; bilme, tanıma, algılama gibi süreçlerle ilgilidir. Duyuşsal hedefler; duygu, takdir, değer verme ile ilgilidir. Psikomotor hedefler ise dans etme, el yazısı yazma vb. hareket etme yolları ile ilgilidir. Bu üç alana yönelik hedefler gerçek hayatta aynı anda meydana gelir (Marsh, 2009). Bloom, Tuckman, Hannah ve Michaelis, Taba, Garndner, Gagne gibi eğitimciler bilişsel alanı sınıflamışlardır (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

### **2.2.2. İçerik:**

Hedef boyutunda belirlenen kesinleşmiş hedefleri merkeze alarak “Ne öğretilim?” sorusuna cevap arandığı program geliştirme sürecinin ikinci aşamasıdır. İçerik; tema, ünite, konu, kapsam olarak da ifade edilmektedir (Atik ve Aykaç, 2017).

İçerik (konu) gerçeklerin, kavramların, genellemelerin, ilkelerin ve teorilerin bir özetidir. Aynı zamanda bilgi işlemeye yönelik yöntemler, stratejiler içerir. İçerik, öğrencilere bilgiyi keşfetme fırsatları sağlar veya sağlamalıdır (Allan ve Buckridge, 1993). Günümüzde bilgi ve gelişmelerde yaşanan ani değişim ve bilgi patlamaları ve bunların içeriğe yansıtılmaması içeriğin seçimi oldukça zorlamaktadır (Demirel, 2020).

İçerik aşamasında öncelikle; öğrencilerin belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duydukları bilgiler belirlenir. Bu bilgileri ortaya koymak için geçmişten beri “En değerli bilgi hangisidir?” sorusuna cevap aranmıştır. Ancak günümüze geldiğimizde bu sorunun yeniden ifade edilmesi gerekmektedir. “Küresel ve dijital



ortamda en değerli bilgi hangisidir?” sorusuna verilecek olan cevap içerik aşamasını oluşturacaktır (Allan, 1993).

İçerik seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı kriterler bulunmaktadır. Öz yeterlilik; öğrencilerin en üst düzeyde kendi yeterliliğine ulaşmalarına yardımcı olacak olan kriterdir. Önem; öğrenilecek olan içerik; amaçların, ilkelerin, genellemelerin öğrenciye katkıda bulunduğu ölçüde önemlidir. Geçerlilik; içerik kısa sürede geçerliliğini yitiren, kaynağı belli olmayan türde olmamalıdır; gerçek olmalıdır. İlgi; öğrencilerin önceki deneyimlerini ve ilgi alanlarını ortaya çıkartacak şekilde oluşturulmalıdır. Fayda; mevcut ve gelecekteki zaman için öğrenciye olan katkısını belirtir. Öğrenebilirlik; içeriğin öğrencilerin öğrenebilecekleri seviye ve türde olmalıdır. Fizibilite; içeriğin verilen süre içerisinde; mevcut kaynakları, personelleri ve personellerin uzmanlık alanlarını, kamusal bütçeyi en verimli şekilde kullanmayı ifade eder (Allan ve Buckridge, 1993). Varış (1978)’a göre ise içerik seçiminde şu dört ölçütlere uyulması gerekir:

1. Toplumsal fayda
2. Bireysel fayda,
3. Öğrenme ve öğretim;
4. Bilgi yapısında içeriğin aldığı yer.

### **2.2.3. Eğitim Durumları:**

Program geliştirmede “Nasıl?” sorusuna cevap arandığı üçüncü aşamadır. Ertürk (1998); “*öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak tanımlarken Sönmez (2008) ise “*hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması*” olarak tanımlamıştır.

Öğretim sürecinin nasıl bir işleyişle sunulacağı uzun yıllar boyunca uzmanlar tarafından tartışılmaktadır. Çünkü uzmanların öğrenme stilleri, öğrenme-öğretme stratejileri, öğrenme modelleri, öğrenme ve öğretme tekniklerine bakış açıları farklıdır. Bu nedenle ideal bir eğitim durumu ortaya çıkarmak mümkün değildir.

Eğitim durumları dzenlenme çalışmalarında rretmen, konu alanı uzmanı, program geliştirme uzmanı, ders rretmeni, okul yöneticileri tarafından dzenlenmelidir. Uygulama esnasında karşılaşılan olumlu/olumsuz gelişmeleri ve üzüm önerilerini mutlaka program geliştirme ekibine sunmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

ğretime yönelik çalışmaların tamamlanmasının ardından ğrenci deneyimlerini ön plana çıkartılacak öğrenme yaşantıları ortaya konur. Bu ğrenme yaşantıları, hedef ve içerik basamaklarından doğup öğrencilerin belirlenen hedeflere kolayca ulaşmasını sağlayacak şekilde organize edilmelidir (şeker vd., 2012). ğrenme yaşantıları; giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri olarak sıralanmalıdır. Etkinlik sıralamalarında bireyin özellikleri dikkate alınmalıdır. İlgi çekici olması, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye sevk edebilmelidir. İpucu, pekiştireç, katılım, dönüt düzeltme eğitim durumlarının değişkenlerdir (Demirel, 2020).

#### **2.2.4. Değerlendirme:**

Eğitim programı geliştirme sürecinin son aşaması ve tamamlayıcısıdır. Bu aşamada “Ne kadar öğretildi?” sorusuna cevap aranılır. Eğitim ortamında değerlendirme; öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumları hakkında bilgi veren ve bir rretmen tarafından gerçekleştirilen etkinliklerin sonucunu tanımlamak için kullanılır (Marsh, 2009).

Hazırlanan ve uygulanan eğitim programının başarılı olarak gösterilebilmesi için belirlenen hedeflere tüm öğrencilerin ulaşmış olması gerekir. Hedeflere ulaşılamayan durumlarda programın geliştirme, uygulama ve lme kısımlarında aksaklık olup olmadığı, varsa bu hataların nasıl giderileceği, eksik kalan yerlerin nasıl tamamlanacağı konusunda karara varabilmek için değerlendirme yapmak şarttır. Değerlendirme aşamasında değerlendirmeyi programın hangi ögesini merkeze alınarak yapılacağı konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Kullanılacak olan yaklaşımın seçimi yapılır ve değerlendirme süreci başlatılır. Süreç sonunda ortaya çıkan veriler dikkatli bir şekilde analiz edilerek hazırlanacak raporda yer verilir (Demirel, 2020).

### 2.3. Program Geliştirme Süreci

1918 yılında Franklin Bobbitt tarafından “*The Making of Curriculum*” adlı kitabın yayımlanması birkaç nedenden dolayı önemli bir olay olarak görülmektedir. Birincisi ve en önemlisi ders, konu, içerik vb. kavramları kapsayan ortak bir terim olarak “müfredat” kavramının kullanılmasıdır. İkinci olarak müfredat geliştirmeye yönelik yazılmış ilk kitap özelliğini taşımaktadır. Bobbitt müfredatı okullarla ilişkilendirerek müfredatı kullanacak olanlar (okul, öğretmen, okulun diğer paydaşları) tarafından geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bobbitt’in bu fikirlerinden hareketle B. Bode (1921), W.W. Charters (1923) ve G. S. Counts (1926) gibi kişiler önemli katkıda bulundular. Böylece program geliştirme süreci kurumsal bir yüz kazanmaya başlamıştır (Hewitt, 2006).

Dinamik bir yapıya sahip olan eğitim programı teorikte ne kadar iyi tasarlanırsa tasarlanırsa sürekli değişmek ve geliştirilmek zorundadır. Çünkü eğitim kurumları bireylerin topluma uyumunu sağlama görevini eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirir. Program geliştirme sürecinin merkezinde yer alan toplum-birey-konu alanı kaynaklarında yaşanan değişim ve gelişimlerin mevcut eğitim programlarına yansıtılması zorunluluğu beraberinde program geliştirme sürecini de ortaya çıkarmaktadır (Şeker, 2012).

Program geliştirme sürecinde özgün bir eğitim programı ortaya çıkarmak uzun, zor ve karmaşık bir süreç gerektirmektedir. Burada “özgün” kavramından kastedilen şey; yeni eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilen bir programdır (Demeuse ve Strauven, 2016). Eğitim programlarını etkileyen bu ihtiyaçlar; resmi ve resmi olmayan faktörler olarak ikiye ayrılabilir. Ulusal çerçeve, bölgesel yönetimler, yerel otoriteler, öğretmenler, okullar resmi boyutunu; öğrenciler, aileler, dernekler, yerel ticari ve endüstriyel kuruluşlar resmi olmayan boyutunu oluşturur (Lewy, 1992). Dolayısıyla eğitim programları geliştirme sürecinde programdan etkilenen tüm paydaşlara yer verilmelidir (Allan, 1993).

Eğitim programı geliştirme sürecinde “Nasıl bir insan tipi yetiştirmek istiyoruz?” sorusuna yanıt aranmalıdır. Bu soruya verilecek cevapla birlikte programın tasarım

yaklaşımı, öğrenme ve öğretme stratejilerinin seçimi, değerlendirme durumları belirlenir. Program tasarım yaklaşımları “ne” sorusuna; öğrenme ve öğretme stratejileri “nasıl” sorusuna cevap verir (Demeuse ve Strauven, 2016). Program geliştirme süreci sırasıyla planlama, yürütme (uygulama), değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşur (Olivia, 1997):

**Planlama:** Program geliştirme sürecinin ilk aşamasıdır. Program değerlendirme sürecinde yapılması gerekenlerin tespit edildiği ve programla alakalı yol haritasının oluşturulması adımıdır.

**Uygulama:** Planlama aşamasında oluşturulan yol haritasının uygulanması ve değerlendirilmesi ve yorumlanmasını içerir.

**Değerlendirme:** Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise değerlendirme sürecinde oluşan hataların ve yaşanan sorunların ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Yeni eğitim alanları, ortaya çıkan yeni bilimsel bilgiler ve bu bilgilerin teknik ve uygulamaya aktarılması, sosyal yaşamı etkileyen sosyolojik tehditler olarak söylenebilir. Program geliştirme sürecinde hiç yoktan bir program geliştirilmesi nadiren görülse de başkaları tarafından gerçekleştirilen bir programında hiç değişikliğe uğratılmadan aynı şekilde kullanılması mümkün değildir. Dolayısıyla program geliştirme sürecinde izlenebilecek birden çok yol vardır. Bu yollar:

1. Mevcut eğitim programının ortaya çıkan yeni durumlara uyarlanmasıdır.
2. Programın sıraya dizilmesi ya da birleştirilerek modüler bir hale getirilmesidir (Demeuse ve Strauven, 2016).

Ülkemizde program geliştirme ile ilgili yapılan çalışmalarda Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren ulusal bilinci geliştirmek ve Cumhuriyet’in niteliklerine uygun, yaratıcı, üretken bireyler yetiştirme yolunda önemli adımlar atılmıştır (Atik ve Aykaç, 2017). Geliştirilen eğitim programları bazen bir öncekinin üzerine yapılan güncelleştirme çalışmaları ile sınırlı kalırken kimi zaman da toplu değişikliklere

gidilmiştir. Bu konu hakkında detaylı bilgiler alt bölümde yer alan Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Tarihsel Süreci adlı başlıkta detaylı olarak incelenmiştir.

#### **2.4. Program Değerlendirme**

Günlük hayatımızın her alanında sürekli olarak kararlar veririz. Bunu yapmalı mıyım, sağdan mı ya da soldan mı gitmeliyim, hangi toplu taşıma aracını kullanmalıyım, en hızlı hangi yoldan giderim, gömlek mi yoksa kazak mı giymeliyim... Örnekler çoğaltılabilir. Hayatımızın her anında yaşadığımız bu karar verme süreci planlanmış örgütsel ortamlarda da aynı şekilde vardır. Hangi programın seçileceği, program içeriğinde ne olacağı, hangi hedeflerin programdan çıkarılacağı da yine devreye kararlar girmektedir. Bu örgütün üyelerinin doğru ve sağlam kararlar alabilmesi için geçerli ve güvenilir bir değerlendirme yapabilmeleri gerekir (Guerra-López, 2008). Çünkü değerlendirme, programları geliştirme ve değiştirmede yapılan her adıma yön verir (Sanders ve Sullins, 2005).

Eğitim sisteminin çıktuları, istendik ve yeterli düzeydeki davranışları açığa çıkardığı gibi istenmedik veya yeterli olmayan davranışları da ortaya çıkabilir. Bu durum eğitim sisteminin sürekli kontrol edilmesini zorunlu kılmaktadır (Uşun, 2012). Bu nedenle program değerlendirme kavramına geçmeden öncelikle değerlendirme kavramı açıklanmalıdır.

Marsh (2005) değerlendirmeyi, *“müfredatın iyileştirilmesini teşvik etmek ve ilgili kurumlar bağlamında etkinliğini değerlendirmek için gerekli olan tüm ilgili bilgilerin sistematik olarak toplanması ve analizi”* olarak tanımlamıştır. Değerlendirme; müfredatın üst düzeyde mükemmelliğe ulaşması için programı geliştiren uzmanlara yardımcı olan önemli bir süreçtir. Bu süreç, programla ilgili tüm verilerin sistematik olarak toplanmasını, analiz edilmesini, analiz sonuçlarının dikkate alınarak gerekli iyileştirmelerin yapılmasını içerir. Bu çalışmalar sonucunda yapılan değerlendirme programının ne ölçüde etkili olduğunun anlaşılması sağlar (Gürler, 2018).

Program değerlendirme, bir programın kalitesini ve nasıl geliştirilebileceğini sistematik olarak belirleme sürecidir (Sanders ve Sullins, 2005). Başarılı bir program geliştirmek isteniyorsa değerlendirme mutlaka olmalıdır (Sanders ve Sullins, 2005).

Değerlendirme, raporlar ve toplantılar yoluyla karar vericilere geri bildirim sağlayan mekanizmadır. Yapılan değerlendirmenin sonuçları, program geliştirme uzmanlarına eğitim programının devam edip etmemesine veya değerlendirmenin yeni bir aşamasına geçilip geçilmeyeceği konusunda bilgi sunar (Uşun, 2012).

Marsh (2005), değerlendirmenin öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını ne ölçüde geliştirdiklerine dair bilgi elde etmek için yapıldığını belirtmektedir. Program değerlendirme, müfredatın tüm unsurlarını hem ayrı ayrı hem de toplu olarak geliştirmeyi ve iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Brown, 1995).

Kısaca, program değerlendirme okul programlarının iyileştirilmesinin önemli bir parçasıdır. Programla alakalı yapılacak tüm değişimlerin ve yeniliklerin merkezinde değerlendirme olmalıdır. Değerlendirme olmadan yapılan değişim kördür (Sanders ve Sullins, 2005).

## **2.5. Program Değerlendirme Modelleri**

Program uzmanları; müfredatın geliştirilmesi, uygulanması, devamlılığın sağlanması için program değerlendirmesinin yapılmasının şart olduğu konusunda hemfikirdir. Fakat değerlendirmenin amaçları, yaklaşımı, sonuçlarının nasıl yorumlanacağı noktasında anlaşamazlar (Hunkins ve Ornstein, 1993).

Program modelleri üzerinde görüş bildiren uzmanların yorumları incelendiğinde çok çeşitli fikirlerin olduğu bilinmektedir. Kimi uzmanlar postmodern yönelimli bir duruş sergilerken, kimileri temel konu olarak ırk ve cinsiyete odaklanır. Kimi uzmanlar ise bağlamı ön planda tutarken bazı uzmanlar ise programın gerekli olmadığı düşüncesini savunurlar (Marsh, 2009). Felsefelerine göre ise davranışçı, hümanist veya bilişsel olmalarına bağlı olarak model belirlerler. Davranışçı düşüncede ise kurallar ve prosedürler doğrultusunda amaçlanan sonuçlara ulaşmaya çabalarlar. Aynı şekilde, hümanist düşüncede iseler, öğrencinin başarısından çok benlik kavramının gelişimine odaklanırlar (Talla, 2012). Burada model belirlemek için program değerlendiricinin sorması gereken temel soru şudur: “Hangi model benim mevcut durumuma veya ihtiyaçlarıma uygundur?” bu soruya verilecek cevaba göre uygun model seçimi yapılır (Boulmetis ve Dutwin, 2014).

Eğitsel değerlendirme; öğrenci değerlendirme, ölçme, test etme, program değerlendirmesi, okul personeli değerlendirmesi, okul akreditasyonu ve müfredat değerlendirmesi gibi geniş yelpazede birçok aktivite içermektedir (Anh, 2018). Değerlendirme terimi bazen başarı düzeyini belirleme (assessment) ve test etme kelimeleri yerine kullanılmaktadır. Fakat değerlendirme, değerlendirme sürecinde araç olarak testler kullanılsa bile bu terimlerin tam olarak eş anlamlısı değildir. Değerlendirme, bir karar vermek ya da yargıda bulunmak için yapılan sistematik bilgi toplama sürecidir (Lynch, 1998).

Eğitsel değerlendirme önce Birleşik Amerika’da geliştirilmiş, daha sonra tüm dünyaya yayılmıştır (Madaus ve Kellaghan, 2000). Özellikle 1940-1970 yılları arasında birçok değerlendirme modeli geliştirilmiştir. Bu modellerden Tyler’ın Amaç Modeli (Tyler’s objective model), Stake’in Tepkisel Modeli (Stake’s responsive model), Scriven’sin Hedefsiz Modeli (Scriven’s Goal Free model) ve Stufflebeam’ın CIPP modeli oldukça öne çıkmış ve alanda genişçe yer bulmuştur.

### **2.5.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli**

Literatürde “Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli” olarak da adlandırılan model 1945 yılında ölçme değerlendirme uzmanı olan Amerikalı Ralph Tyler tarafından ortaya çıkmıştır. Model hala günümüzde etkinliğini korumanın yanı sıra sonraki modellere de kaynaklık etmiştir. Modelin temeli, kendisi tarafından oluşturulan program geliştirme modelinden alır (Berkant, 2020).

Ralph W. Tyler, eğitsel değerlendirme konusunda önemli bir isim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki yedi eğitsel dönemden biri tamamen onu etkisi ile Tylerian dönemi olarak adlandırılmıştır (Madaus ve Kellaghan, 2000). Tyler, amaç modelinin babası olarak kabul edilmektedir. Bu modelde hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme temel öğelerdir (Demirel, 2010). Amaç modeli, davranış öncesi amaçlarla gerçek çıktılarının (outcome) eşleştirilmesini içeren temel prensibe dayanmaktadır (Tyler, 1949). Yani amaçlanan çıktı ile süreç sonunda elde edilen çıktının karşılaştırılması esastır. Aslında adından da anlaşılacağı gibi Tyler’ın Amaç Modeli, amaç odaklı bir modeldir. Sonuç olarak eğitsel sürecin sonunda elde edilen kazanımlara odaklanır. Amaçlanan kazanımlara ulaşıldıysa öğretim programı başarılı, ulaşılmadıysa başarısızdır (Anh, 2018). Değerlendirme sürecinde;

- Programın hedeflerini belirleme
- Hedefleri kategorize etme
- Hedeflerin davranış formunda ifade edilmesi
- Hedefe ulaşma kriterini belirleme
- Ölçme tekniklerini geliştirme ya da uygun olanı seçme
- Veri toplama
- Ulaşılan verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma adımları takip edilmektedir (Demirel, 2010). Değerlendirme sonucunda ulaşılmayan hedefler bulunduğu hedefler ve eğitsel yaşantılar incelenmektedir. Her iki değişikende saptanan aksaklıklar düzenlenerek program güncellenir.

Tyler hedeflerin konular, öğrenciler ve toplumdan veri toplayarak belirlemesi gerektiğini söylemiştir.

### **2.5.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli**

Tyler'ın Hedefe dayalı değerlendirme modelinden etkilenen (Çilek, 2017) Metfessel-Michael tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme modelidir. Bu model, paydaşların (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, diğer okul personeli) değerlendirme sürecine aktif katılımıyla programların değerlendirilmesini amaçlar.

Model sekiz aşamadan oluşmaktadır (Kandemir,2016; Stufflebeam ve Shinkfield, 1990). Bu aşama, öncelikle genel ve özel hedeflerin belirlenmesi ile başlar. Özel hedefler eğitim programında uygulanabilecek hale dönüştürülür. Bu dönüşüm sonrası uygun ölçme aracı geliştirilir. Davranışlar gözlenerek elde edilen tüm veriler analiz edilir. Veri analizler yorumlanarak ileriye yönelik tasarılar oluşturulur (Sönmez ve Alacapınar 2015).

### **2.5.3. Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli**

Model, değerlendirme konusunda önde gelen Robel Stake tarafından 1967 yılında ortaya atılmıştır. Stake göre program değerlendirmenin tasvir etme ve karar verme



olmak üzere iki farklı yüzü bulunmaktadır. Bu iki yüz ile alakalı oluşturulacak ölçüt listesi oluşturularak veriler arasında karşılaştırma yapılır (Ünal,2011).

Stake bilgilerin üç boyutta incelenebileceğini savunur. Bunlar, programın girdileri (hedefler, materyal ve hazır bulunuşluluk); süreçler (sınıf içinde paydaş etkileşimi) ve ürünler (öğrenme ve tutum)'dir (Marsh ve Willis, 2007).

Stake'in modelinin literatüre en önemli katkısı, programın başında ve uygulama sırasında belirlenen hedeflerin paydaşlarca tartışılabilir olmasıdır. Bu yönüyle Tyler tarafından geliştirilen hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımından ayrılır (Marsh ve Willis, 2003).

## **2.6. Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Program Değerlendirme Modeli**

CIPP modeli, 1960'lı yılların sonlarına doğru ABD'deki okul projelerindeki eğitim öğretim programlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olmak için Stufflebeam tarafından geliştirilmiştir. ABD'de ortaya çıkan bu değerlendirme modeli Stufflebeam'ın da ifade ettiği gibi "*CIPP Modeli devam eden bir çalışmadır.*" (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Model zamanla geliştirilerek birçok ülkede ve çeşitli disiplinlere (eğitim, mühendislik, spor faaliyetleri, endüstri, yabancı dil öğretimi, tıp vb.) uyarlanmış ve bu disiplinlerde uygulanmıştır.

Model adını; modeli oluşturan temel kavramların baş harflerin kısaltılmasından alır. (CIPP: Context, Input, Process, Product) CIPP Modelinin geliştirilme çalışmalarına ilk kez, Educational Evaluation and Decision Making (Eğitimsel Değerlendirme ve Karar Verme (Stufflebeam ve diğerleri, 1971) adlı kitapta yer verilmiştir. Bu kitapta geleneksel değerlendirme görüşleri eleştirilmiş, CIPP modeli detaylandırılmıştır (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

CIPP modeli, programların, ürünlerin ve politikaların değerlendirme süreçlerinde yapılan hataları tespit etmek ve bu hataları düzeltmek, iyi uygulamaları korumak ve gerekli görülen kısımlara yeni eklemeler yaparak sürece rehberlik etmek amacıyla

kapsamlı ve dinamik bir çerçeve sunar. Modelin bir programa ne zaman ve nasıl uygulandığına bağlı olarak hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirme sağlaması nedeniyle araştırmacılar tarafından eğitsel değerlendirmelerde uzun yıllardır kullanılmaktadır (Chien ve Cheng, 2007; Aygören, 2020). CIPP Modeli için değerlendirmenin amacı kanıtlamaktan ziyade iyileştirmektir (Aydın ed. ve Bavlı Ed., 2019; Stufflebeam ve Coryn, 2014). Model; değerlendirme sürecine dâhil olan tüm paydaşları eşitlik ve adalet ilkelerini merkeze alarak yürütür (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Modelde kullanılan en önemli anahtar kavram paydaşlardır. Program geliştirme sürecine ilgili paydaşların tamamının katılması ve program hakkında fikir birliğine varılması çok önemlidir (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

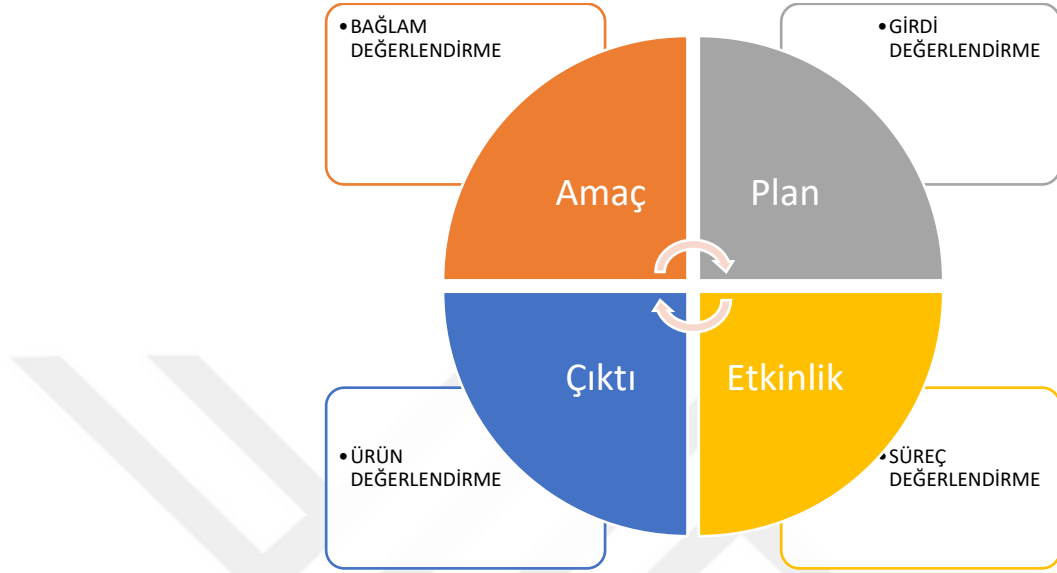
CIPP Modeli dört temel soruyu cevaplamak için geliştirilmiştir: Ne yapmalıyız? sorusuna bağlam değerlendirme ile; Nasıl yapmalıyız? sorusuna girdi değerlendirmesi ile; Doğru yapıyor muyuz? sorusuna süreç değerlendirme ile ve işe yaradı mı? sorusuna ürün değerlendirme ile cevap aranmaktadır (Stufflebeam, 1971).

Stufflebeam, başlangıçta dört basamaktan oluşturduğu modeline daha sonra beşinci bir basamak daha eklemiştir. İki aşamalı olarak bu yeni beşinci basamaktan ilki bağlamdan öncesine yerleştirilmiş olup sözleşme biçimde kararlaştırılan antlaşmaları kapsamaktadır. İkincisi ise ürün değerlendirilmesinden sonraki bölüme eklenmiş olup değerlendirmenin değerlendirmesi olarak düşünülebilir. Yeni oluşturulan bu basamak modelin başına ve sonuna eklenmiş olsa da tüm değerlendirme sürecine etki etmektedir (Uşun, 2012).

Stufflebeam (1973) program uzmanlarına, bir değerlendirme türünü tasarlamak için şu adımları izlemelerini önerir:

1. Değerlendirmeye odaklanma,
2. Bilgi toplama,
3. Bilginin organizasyonu,
4. Bilginin analizi,
5. Bilginin raporlanması ve değerlendirme yönetimi (Stufflebeam, 1973).

CIPP modelini oluşturan alt boyutlar ve alt boyutlara ait temel kavramlar Şekil 1’ de gösterilmektedir.



Şekil 1. CIPP Modeli alt boyutları

## 2.6.1. CIPP Modelinin Değerlendirme Boyutları

### 2.6.1.1. Bağlam Değerlendirme (Context Evaluation-Planlama):

Bağlam değerlendirme, ihtiyaç değerlendirmesi ya da çevre değerlendirmesi olarak adlandırılır (Stufflebeam ve Coryn, 2014). CIPP Modelinin ilk aşaması olan bu basamakta bütün faktörler ve mevcut durum, analiz edilir (Uşun, 2012). Programı oluşturan kurumun vizyon ve misyonu, programın hedefleri, ilgili ortam, karşılanamamış ihtiyaçlar, kaçırılan fırsatlar, sorunlar bağlamla ilgilidir (Warju, 2016). Bu basamak değerlendirmenin geri kalanı için temel görevini görür (Spaulding, 2013).

Bağlam değerlendirmesinin amacı; yeni hedeflerin belirlenmesi, mevcut hedeflerin değiştirilmesi veya mevcut hedeflerin uygunluğunun belirlenmesi için kullanılır. Ayrıca program hedeflerinin karşılanma düzeyini belirlemek için de bağlam değerlendirmesinin bulguları kullanılır.

Bağlam değerlendirmesi modelin ilk aşamasında yapılan tek seferlik bir değerlendirme basamağı değildir; modelin tüm aşamaları hakkında bilgi sağlamaya devam eden dinamik bir süreçtir (Allan ve Buckridge, 1993). Böylece programların ya da sistemlerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sağlar (Stufflebeam, 1971).

Geliştirilecek olan bir okul programı için değerlendirici, okulda programın hedef kitlesi olan öğrencilerin; okuldan beklentilerini, ders notlarını, mezuniyet bilgilerini, sağlık geçmişini, ders içi veya dışı etkinliklere katılımını, yapılan sağlık taraması sonuçlarını, aldığı kursları, disiplin kayıtlarını, deneme sınav sonuçlarını, ev, aile ve mahalle yaşamı ile ilgili verileri okul personelleri uygulayacağı anketler yoluyla (öğretmen, okul yöneticisi, hizmetli, danışmanlardan, mezun öğrencilerden, velilerden) almalıdır (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Bir program geliştirme veya değerlendirme uzmanı, ilgili verileri toplamak için ihtiyaç değerlendirme anketi, paydaşlarla odak grupları, arşiv veri ve kayıtlarının incelemesi, birebir görüşmeler, verilerin derinlemesine analizini içerebilecek çeşitli veri toplama araçlarını kullanabilir (Spaulding, 2013). Okul ve çevresi hakkında derinlemesine bilgi toplandıktan sonra şu sorulara cevap aranmalıdır: Ne yapılması gerekiyor? Öğrencilerin veya programın hizmet ettiği kitlenin ihtiyaçları ve sorunları nedir? Bu ihtiyaçlara cevap vermek için örgüt hangi kazanımlara ya da ölçülebilir özelliklere sahip olmalıdır? Bir programın amaçlanan çıktıları ve hedefleri neler olmalıdır? (Aydın ed. ve Bavlı Ed., 2019). Bu sorulara verilen cevaplarla güçlü ve zayıf yönler, öncelikli geliştirilmesi gereken sorunlar, fırsatlar, avantajlar ve dezavantajlar, ihtiyaçlar ortaya konmuş olur (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

İdeal, mükemmel bir program değerlendirme yaklaşımı olamayacağı düşünüldüğünde CIPP Modelinin de güçlü ve zayıf yanları bulunmaktadır. Model programın başından sonuna kadar çoklu değerlendirmeler yapılarak kapsamlı bir program değerlendirme fırsatı sunar. Aynı zamanda model uygulanabilirlik açısından farklı bilim dallarında rahatça kullanılabilir. Modeli oluşturan basamakların net çizgilerle ayrılamaması ve mevcut durumu iyileştirme çalışmalarında diğer modeller kadar yaygın bilinmeyip uygulanmaması zayıf yanını oluşturmaktadır (Guerra-López, 2008).

### **2.6.1.2. Girdi Değerlendirme (Input Evaluation -Yapılandırma):**

CIPP Modelinin ikinci aşamasıdır. Programın hedeflerine ulaşmak için kullanılması gereken kaynakları, önerilen problem çözme stratejisini ve planlama hakkında bilgi toplamak için girdi değerlendirmesi kullanılır (Warju, 2016; Uşun, 2012). Değerlendiriciler; hedefe ulaştıracak bu stratejileri belirlerken az kaynak - kısa zaman – az maliyet gerektiren hedeflerden yüksek başarı elde edecek program planlanmasına odaklanır (Allan ve Buckridge, 1993).

Değerlendiriciler; planları belirlemek, kaynakları uygun bir şekilde tahsis etmek, gerekli personelleri görevlendirmek, yapılacak işleri programlamak için girdi değerlendirmesini kullanırlar (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Temel amaç, program geliştirme sürecinde seçilen araç ile arzu edilen amaçlar arasındaki bağlantıları sağlamaktır (Guerra-López, 2008).

Programla alakalı planları belirlemek ve güçlendirmek için yol gösteren Girdi değerlendirmesi şu sorulara yanıt arar: Hedefler var olan duruma uygun şekilde belirtilmiş mi? Hedefler okulun hedefleriyle uyumlu mu? İçerik, programın amaç ve hedefleriyle uyumlu mu? Öğretim stratejileri uygun mu? Hedeflere ulaşabilecek strateji var mı? (Allan ve Buckridge, 1993).

Girdi değerlendirmesi CIPP Modelinin en çok ihmal edilen fakat en önemli basamağı değerlendirme basamağıdır (Stufflebeam, 2003). Zaman zaman bağlam değerlendirmesi ile karıştırılsa da girdi değerlendirmesinin en önemli hedefi belirlenen ihtiyaçların (bağlamın) her birini ele alabilmek için uygun yöntem ve araçları belirlemesidir (Guerra-López, 2008). Hem programı savunanların hem de program karşıtlarının görüşleri alınarak belirlenen stratejinin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konur ve raporlaştırılıp analiz edilmelidir (Stufflebeam, 1971).

### **2.6.1.3. Süreç Değerlendirme (Process Evaluation - Uygulama):**

CIPP Modelinin üçüncü basamağı olan Süreç değerlendirme, adından da anlaşılacağı üzere süreç boyunca bilgi sağlamak için kullanılır (Stufflebeam, 1971). Bir başka

ifade ile planlanan ve gerçekleşen eğitsel faaliyetler arasındaki uyum belirlenir (Allan ve Buckridge, 1993). Değerlendiriciler hem nicel hem de nitel veri toplayarak programın başlangıçta iddia ettiği hedef ve adımların doğru bir şekilde ilerlediğinden emin olmak ister (Spaulding, 2013). Bu nedenle program planlarının uygulanmasını izler, değerlendirir ve raporlar. Böylece programın uygulanma süreci boyunca geri bildirim sağlar ve daha sonra programın amaçlandığı ve gerektiği gibi yürütüldüğü kapsam hakkında rapor verir (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

Süreç değerlendirmesinin temel soruları şunlardır: Program planlandığı şekilde uygulanıyor mu? Uygulama sürecinde ne gibi değişiklikler yapılmıştır? Ortaya çıkan hangi engeller başarıyı olumsuz etkilemektedir? Ne tür değişikliklere ihtiyaç vardır? (Aydın ed. ve Bavlı ed., 2019).

Süreç değerlendirmesinin yukarıdaki sorulardan da anlaşılacağı üzere nihai amacı performansı izlemektir (Guerra-López, 2008). Değerlendirme süresi boyunca gözlem, görüşme, açık uçlu sorular vb. tekniklerle veriler günlük olarak incelenir ve kayıt altına alınır (Stufflebeam, 1971).

#### **2.6.1.4. Ürün Değerlendirme (Product Evaluation - Döngüsel):**

CIPP Modelinin son basamağı olan Ürün Değerlendirme, programın sonunda değerlendiricilere programın uygulanma maliyetlerini, planlanan veya planlanmayan sonuçlarının değerlendirilmesini ve raporlanmasını içerir. Programın faydalı olup olmadığı, sonraki süreçte uygulanabilirlik ve sürdürülebilirlik açısından karar verilebilmesi için değerlendiriciye en önemli bilgiyi ürün değerlendirme bulguları verir (Stufflebeam ve Coryn, 2014; Stufflebeam, 1971).

Ürün değerlendirmesinin temel soruları şunlardır: Program hedeflerine ulaştı mı? Programda belirlenen hedefler, ihtiyaçlar ve sorunlar başarıyla ele alındı mı? Programın yan etkileri nelerdir? Olumlu ve olumsuz sonuçlar var mıdır? Programın elde ettiği başarılar maliyete değer mi? Doğru faydalara ulaşıldı mı? Programın başarıları ve bunları üretme mekanizmaları uzun vadede sürdürülebilir ve uygun fiyatlı

mıydı? Başarıları ortaya çıkaran stratejiler ve prosedürler taşınabilir, uyarlanabilir ve başka yerlerde etkili kullanım için karşılanabilir mi? (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

### **2.6.2. CIPP Değerlendirme Modelinin Amaçları**

En genel anlamıyla CIPP Modelinin amacı; dünyada dinamik bir yapıda bulunan eğitim programlarının tüm öğelerini bütüncül bir bakış açısıyla, kapsamlı ve sistematik bir şekilde incelenmesini sağlamak ve sonuç verilerine bağlı olarak yönlendirmeler yapmaktır. Model, program geliştirme hazırlık çalışmalarından itibaren programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin tamamını kapsayacak şekilde değerlendirmeyi hedef alır. Ve bu alanların her birine doğrudan müdahale etme fırsatı verir (Harrison, 1993). Dolayısıyla model tanımlayıcı, betimleyici ve değer biçici olarak üç amaca da hizmet eder (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

Model, programın işe yaradığını kanıtlamaktan ziyade iyileştirme yapılacak alanların belirlenmesi amacıyla da kullanılır (Burke ve Hennessy, 2021). Mevcut programda gözlemlenen eksiklik ve hataların giderilerek gelecekte daha programın etkili ve verimli olması için yeni metotları keşfetme ve uygulama özelliğine sahiptir (Anh, 2018).

CIPP değerlendirmesinin bir diğer amacı programı bir sistem olarak görerek onu oluşturan tüm stratejilerini ve bileşenlerini incelemek ve sorulara cevap aramaktır (Karatas ve Fer, 2009). Program değerlendirme uzmanları süreç içerisinde veya süreç sonunda çözümleri değerlendirirken içinde yaşanan toplumun, ilgili programın, mesleğin değerlerini dikkate almalıdır. Çünkü bu değerler değerlendirme kriterlerini şekillendirmede pusula işlevi görecektir (Guerra-López, 2008).

Bu modeli diğerlerinden ayıran en önemli özellik bağlama verdiği önemdir. Bağlam değerlendirmesi hedeflere, girdi değerlendirmesi planlara, süreç değerlendirmesi eylemlere, ürün değerlendirmesi de sonuçlara odaklanır (Kafi vd. , 2019).

### **2.7.Sosyal Bilgiler Öğretimi**

Gelişmiş toplumların en önemli özelliği insana ve insanın eğitimine yaptıkları yatırımlardır. Bu yatırımların doğru yönde yapılması bilim, sanat, spor, sanayi,

teknoloji vb. alanlarda dünya ile rekabet edebilme gücünü artırmaktadır (İnan, 2014). Eğitim ve öğretim sürecinin gerçekleştirildiği temel kurumun okul olmasından hareketle öğretim programlarının çok iyi planlanması ve uygulanması ve değerlendirilmesi gereklidir. İnsanı ve yaşadığı mekânı zaman kavramı içerisinde ele alan Sosyal Bilgiler programı ilköğretim programları arasında ön plana çıkmaktadır (Doğanay, 2008).

İnsanoğlunun var olduğu günden bu yana var olan Sosyal Bilgiler, kavram olarak ilk kez 19. yüzyılın ilk çeyreğinde Amerika’da kullanılmaya başlanmıştır. En önemli vurgusu vatandaşlık eğitimidir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası ülkelerin birbirleri arasındaki rekabetin artması nedeniyle vatandaşlık eğitiminin ağırlığı azaltılmış ve yerini ekonomi, siyaset bilimleri, sosyoloji almıştır. Sonraki süreçte tarih ve coğrafya dersin kökenini oluşturmuştur (Öztürk, 2009).

Ortaya çıkışından günümüze kadar gelen süreç içerisinde Sosyal bilgiler kavramının ne olduğu, içeriğinin nasıl oluşturulması gerektiği tartışmalara neden olmuştur (Lybarger, 1991). İyi vatandaş yetiştirmek amacıyla olmasından, akademik olması gerektiğine; güncel olaylar olması gerektiğinden, bireysel veya toplumsal sorunları konu edinmesi gerektiği üzerine görüşler belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler öğrencilerin hayata hazırlanma sürecinde edineceği temel bilgi, beceri, değerlerle hayata ve bir üst sınıfa hazırlanmasını sağlar. Kelime olarak “sosyal” birbirleriyle etkileşime giren insanları ifade eder. En kısa ve net ifadesiyle sosyal bilgiler, etkileşim halindeki insanların incelenmesi olarak düşünülebilir (Johnson, 2006).

Sosyal bilgiler öğretiminin asıl amacı onu oluşturan disiplinlerin birleşimiyle açıklanabilir. Öğrencilerin sosyal yaşamlarını anlamalarını (sosyoloji), yakın ve uzak yerleri (coğrafya), şimdi ve sonrasını (tarih), geçmişten kalan mirası tanımayı (arkeoloji), sanatsal zevki (edebiyat, müzik), içinde yaşadığı dünyada demokratik bir vatandaş olarak katılabilmeyi (vatandaşlık/siyaset bilimi) geliştirmektir. Sosyal Bilgiler bu disiplinleri harmanlayarak bireyin ve toplumun ihtiyaç duyduğu öğretim programına kaynaklık sağlar (Parker, 2015).



Sosyal bilgiler dersinin kapsamını; çevre temizliği bilinci, çocuk hakları, çok kültürlülük, çevreyi tanıma, üniter devlet, değerler (saygı, sevgi, hoşgörü vb.), ifade özgürlüğü, tarih bilinci, ırkçılığa karşıtlık, cinsiyet ayrımcılığı, demokrasi kültürü, meslek ve kariyer oluşturur (İnan, 2014). 21. yüzyılda iletişim teknolojilerinin ve bilgi ağlarının akıl almaz boyuta ulaştığı (Kopp, 2017) günümüzde ülkemizdeki ve dünyadaki haber manşetlerini en fazla işgal eden haberlerin ana kaynağı yukarıda belirtilen konular olduğu düşünülürse sosyal bilgiler öğretiminin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkacaktır.

Küreselleşmenin hayatımızın her alanına girdiği ve her alanı hızla şekillendirdiği ve değiştirdiği bir ortamda Sosyal Bilgiler öğretimi de bu değişikliklerden etkilenmektedir. Bu nedenle bu değişikliklere ayak uydurmak üzere zaman zaman değişiklikler yapılmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında belirtilen nitelikteki bireyleri yetiştirmek için küçük bir toplum modeli gibi çalışır (Seefeldt vd. , 2015).

Sosyal Bilgiler öğretiminde kalıplaşmış üç tür geleneksel yaklaşım vardır. Bunlar: Vatandaşlık aktarımı olarak, Sosyal bilim olarak, Yansıtıcı inceleme olarak öğretim yaklaşımlarıdır.

Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımının temel amacında kültürel miras aktarımı ile vatandaş yetiştirme hedefi vardır. En eski yaklaşım olarak kabul edilen bu yaklaşımda öğretmen öğretimin merkezidir ve aynı zamanda rol modelidir (Safran, 2015).

Sosyal Bilim olarak Sosyal Bilgiler öğretimi; öğrencilerin sosyal bilimlere kapsayan bilgi-beceri-değerleri özümseyerek araştırma ve incelemeler sonucunda bilgiye ulaşması beklenir (Doğanay, 2008).

Yansıtıcı İnceleme olarak Sosyal Bilgiler öğretimi öğrencinin bilgisini anlamlandırarak problem çözme becerisini güçlendirmeye çalışan bir yapıdadır. Öğrenciler gerçek hayat problemleri hakkında incelemeler yaparak araştırma yapma becerileri geliştirilir (Doğanay, 2008).

Wofford'un ülkemize yapmış olduğu ziyaret sonucunda hazırladığı eğitim raporunun etkisiyle ülkemizde Sosyal Bilgiler dersi ilk olarak 1925 yılında programa konmuştur (Kaya, 2020). 1968 yılında ise Sosyal Bilgiler ders adı olarak kullanılmıştır (Akbaba, 2013) . Sosyal bilgiler dersi ülkemizde ilkokul 4. sınıftan başlayıp ortaokul 7. Sınıf sonuna kadar devam eder.

Sosyal bilgiler öğretiminde; öğrencilere bağlantısız bilgi parçaları sunmak yerine, anlamlı parçalar sunarak kendi hayatlarını nasıl etkileyeceğini/etkilediğini gösterme fırsatı sunulmalıdır. Öğretim programı öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımlarını sağlayarak öğrenmeyi deneyimletecek kurguda olmalıdır. Çünkü en iyi öğrenme; öğrenci bilginin inşa sürecine en çok katıldığı durumda gerçekleşir (Johnson, 2006).

### **2.7.1. Cumhuriyet Sonrası Sosyal Bilgiler Programlarının Tarihsel Süreci**

Sosyal Bilgiler programının uygulanışı ülkelerden ülkeye değişiklik göstermektedir. Ülkemizde ise Sosyal Bilgiler programlarının temelini, Türk toplumlarının tarih sahnesine çıktıkları ilk güne kadar götürmek mümkündür. Töre adı verilen yazısız kuralları anayasa niteliği taşımaktadır. Hükümdarların devlet yönetiminde, insanların ise toplum içerisinde uyması gereken kuralları, devlete karşı görevleri töre adı verilen bu kaynaklarda belirlenmiştir (Yeşilbursa vd., 2015). Yazının icat edilmesi ile başlayan süreçle birlikte devletlerin devamlılığı ve kendi niteliklerine uygun vatandaş yetiştirme politikaları nedeniyle Sosyal Bilgiler programları önemli bir yer tutmuştur. Türk tarihinin ilk yazılı belgesi olarak değerlendirilen Orhun Abideleri de içerik yönüyle Sosyal Bilgiler program müfredatına uygun hazırlanmıştır (Çetin, 2003).

Yakın dönem Türk eğitim tarihine bakıldığında; Osmanlı İmparatorluğu'nun Tanzimat Dönemi ile başlayan yenileşme hareketinde Batılı ülkelerden yararlanılmaya çalışıldığı görülmektedir (Şişman, 2020). Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesiyle başlayan dönemden itibaren eğitim alanında birçok düzenlemeler yapılmıştır. Fakat eğitim sistemi ve kurumları karmaşık bir yapıda olmaktan kurtulamamıştır. Osmanlı Devleti'nin birçok ırk ve dinden olan milletleri bünyesinde barındırması, yabancı okullara verilen ayrıcalıklar, bazı okullarda yürütülen toplumun huzurunu bozacak davranışlar iç güvenlik ve asayiş sorunları, eğitimsel iç meselelerin dış görüşmelerde

koz olarak kullanılması ve Müslüman halkın eğitim aldığı kurumlar arasındaki farklılıklar karmaşık bir yapıda olmasına sebep gösterilebilir. Tüm bu gelişmeler eğitimin bir bütün olarak ve tek çatı altına alınması gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Aslan, 2011; Cicioğlu, 2010). Zorunlu eğitimin olmadığı bu dönemlerde, eğitim kurumlarından ve okullardan toplumun sadece sınırlı bir kesimi yararlanmıştır (Şişman, 2020).

Osmanlı Devleti'nin yıkılış sürecinden Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarına kadar geçen sürede ilkokul programının hazırlanma sürecindeki anlayışa dönemin iç ve dış sosyal-siyasal yapıları, ekonomik gelişmeleri ve Cumhuriyet'in ihtiyaçları kaynaklık etmiştir (Budak, 2014; Gültekin vd., 2020). Eğitim ile ilgili yapılan düzenlemelerde yurt dışından ülkemize gelen yabancı uzmanlardan John Dewey (1924), Alfred Kühne (1925), Omar Buyse (1927), Miss Parker, Albert Malche (1932) eğitim sistemimiz hakkında rapor hazırlamaları talep edilmiştir (Kılınç ve Kurt, 2019).

Yeni devletin kurulmasından günümüze kadar kronolojik bir sırayla programlar incelendiğinde Cumhuriyetle birlikte önemli bir gelişme yaşandığını görülmektedir (Atik ve Aykaç, 2017). Cumhuriyet sonrası dönemde 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005, 2013, 2018 yıllarında olmak üzere toplam dokuz program hazırlanmış ve uygulanmıştır (Gültekin vd., 2020). Bu süreçte hazırlanan öğretim programları incelendiğinde özel önem verilen ve öncelik tanınan programın ilkokul programları olduğu gözlenmektedir (Fer, 2019).

Cumhuriyet döneminde eğitim ile ilgili yenilik çalışmalarının temeli; öğretimi birliği sağlama, eğitim örgüt yapısını oluşturma, eğitimi nitelik yönünden geliştirme ve eğitim imkânından yararlanma düzeyinin artırılması üzerine kuruludur (Cicioğlu, 2010).

### **2.7.2. 1924 Öğretim Programı**

29 Ekim 1923 Cumhuriyet'in ilanı ile yeni bir devlet kurulmuş olsa da 1913 tarihli *Mekatibi İbtidaiyye Ders Müfredatı* hali hazırda yürürlükteydi. Fakat bu müfredat yeni kurulan Cumhuriyetin ihtiyaçlarını karşılayamaz olmuştu (Keskin, 2002).

Bağımsızlığını kazanan bu yeni devletin önünde çözülmesi gereken iki önemli sorun ön plana çıkmıştır. Birincisi, sınırları içerisinde yaşayan vatandaşlarının çağın gerektirdiği yaşam standartlarına ulaşması için gerekli toplum erk'inin oluşturulması iken ikincisi ise yeni devletin hedeflerini, ulusal ve evrensel insani değerlerini özümseyecek bir bilinç oluşturulmasıdır. Bu iki sorunun çözümünde en önemli faktör ihtiyaçları karşılayabilecek eğitim kurumlarının oluşturulmasıdır (Aslan, 2011). Bu eğitim kurumları bireylerin yerelden evrensele doğru sosyalleşme sürecine katkı sağlayarak iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesinin önünü açmak zorundaydı (Kaya, 2020). Bu kapsamda ilk olarak 40 kişinin katılımıyla Ankara'da düzenlenen *I. Heyet-i İlmiye* toplantısında birçok konu ele alınmıştır. Fakat *I. Heyet-i İlmiye* toplantısında müfredat geliştirme noktasında yapılan çalışmalar nitelikli bir sonuca ulaştırılamamıştır (Aslan, 2011).

Yeni kurulan Cumhuriyeti'nin eğitim kurumları için eğitimin içeriğini belirlemek, öğretim programları konusunda yapılacak çalışmalar ve bu çalışmaları sonuçlandırmak üzere İkinci Heyet-i İlmiye toplantısı (23 Nisan 1924) düzenlenmiştir. Maarif Vekili Vasıf Çınar'ın başkanlığını yaptığı bu toplantıya II. Heyet-i İlmiye'nin üyeleri, bakanlığın üst düzey yönetim kadrosu, öğretmenler, okul müdürleri, öğretim yöntemleri alanında ders veren akademisyenler katılmıştır (Ergin, 1977).

Tazimat Döneminden itibaren devam eden ve farklı iki insan profilinden kaynaklı problemleri çözecek, bir "millet" yetiştirecek eğitim sisteminin temeli (Cicioğlu, 2010) Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile atılmıştır. Bu kanun ile ülkede bulunan tüm eğitim öğretim kurumları birleştirilerek Maarif Vekaleti'ne bağlanmıştır (Kılınç ve Kurt, 2019). Ülke nüfusunun 12 milyon dolayında olduğu bu dönemde ilkokullarda 10.238 öğretmen ve 341.941 öğrenci olması (Sakaoğlu, 1992) eğitim öğretim imkânlarından yararlanma düzeyinin çok düşük olduğunu göstermektedir. Bir diğer sorun da, eğitimin, diğer uygar ülkelerde olduğu gibi, ülkede yaşayan vatandaşların hiçbir ücret ödmeden yararlanabilecekleri bir kamu hizmeti olarak sunulamamasıdır (Aslan, 2011).

Yukarıda belirtilen gerekçeler nedeniyle 20 Nisan 1924 tarihinde çıkartılan ilk anayasanın 87. Maddesinde belirtilen "*iptidâi tahsil bütün Türkler için mecburi, devlet mekteplerinde meccânidir (parasızdır).*" hükmü kapsamında milli sınırlar içerisindeki tüm vatandaşların ilköğretime başlamaları ve eğitimlerini tamamlamaları yasal zorunluluk haline getirilmiştir (Güngördü ve Güngördü, 1966). Bu nedenle Cumhuriyet döneminin ilk ilkokul eğitim programı 1924'te hazırlanmıştır (Kaya, 2020; Budak ve Budak, 2014; Güngördü ve Güngördü, 1966).

1924 programında Tarih, Coğrafya, Musâhabât-ı Ahlâkiyye ve Malâmât-ı Vataniyye (Keskin, 2002) dersleri Sosyal Bilgilere temel oluşturmuştur (Kaya, 2020; Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016). 1., 2. ve 3. sınıflarda Musâhabât-ı Ahlâkiyye dersleri; 4. Ve 5. Sınıflarda Malâmât-ı Vataniyye dersleri haftada 1 saat olarak programda yerini almıştır. Tarih ve Coğrafya dersleri ise 3. sınıf seviyesinden başlanarak haftada 1 saat; 4. ve 5. Sınıflarda ise haftada 2 saat olarak programa eklenmiştir (Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016).

Musâhabât-ı Ahlâkiyye ve Malâmât-ı Vataniyye dersi içeriğinde Cumhuriyet kavramına ters düşmeyecek yakın tarih üzerinde durulmuştur. Demokrasi kavramı ön plana çıkartılarak ülke için en iyi yönetim şekli olduğu belirtilmiştir (Aslan, 2011b).

Musâhabât-ı Ahlâkiyye dersiyle 1., 2., 3. Sınıflarda Türk tarihinde yaşamış kahramanlar, kültürel mirası oluşturan gelenek ve görenekler anlatılarak yetiştirilmek istenilen vatandaş kavramına özgü eğitimler verilmiştir (Gökdemir, 2013).

Kız ve erkekler için ayrı ayrı ders dağılım çizelgeleri oluşturulan programda (Batdal Karaduman, 2021); Arslan, 2010) Türk Milli Eğitimin amaçlarına ve programda yer verilen derslerin amaçlarına ayrı başlık olarak yer verilmemiştir (Aslan, 2011a). Bunun yerine dersler arasındaki bağlantılar ve uygulamaya ilişkin ilkelere yer verilmiştir (Keskin, 2002). Bu ilkelere yer verilen 1924 programında ölçme değerlendirme hakkında bir başlık altında herhangi bir açıklama yapılmamıştır (Gültekin vd., 2020). 1924 programı iki yıllık bir uygulamanın ardından, ders öğretmenleri ve eğitim müfettişlerinden alınan raporlar doğrultusunda aksayan kısımları onararak önemli ölçüde yenilenmiştir (Aslan, 2011). 1924 programının kısa sürede hazırlanması ve istenen etkiyi yaratmaması öne sürülerek Talim Terbiye

Dairesi tarafından Alman, Bulgar, Fransız, Rus, İtalyan, Yunan eğitim programları incelenerek, yeni devletin yönetim rejimi olan Cumhuriyet'in ilkelerine uygun şekilde 1926 Programı hazırlanmıştır (Fer, 2005).

### 2.7.3. 1926 Eğitim Programı

Cumhuriyet rejimi doğrultusunda ve rejimin gereklerine uygun olarak hazırlanmış en kapsamlı ilkokul programı 1926 ilkokul programıdır (Karaduman, 2021; Budak ve Budak, 2014; Gelen ve Beyazıt, 2007). 1926 tarihinde yürürlüğe giren İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda ilkokulun amacı; *"İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir."* şeklinde belirtilmiştir (İMMP, 1926).

1924 yılında ülkeye davet edilen John Dewey'in hazırladığı raporda belirtilen *"hayat bilgisi, toplu tedris ve iş okulu"* kavramlarına ilk kez 1926 programında yer verilmiştir. Böylece disiplinler ve dersler arasında oluşabilecek kopuklukların önüne geçilmesi hedeflenmiştir (Aktepe vd. , 2021).

İlgili programda Sosyal Bilgiler dersine Tarih, Yurt Bilgisi ve Coğrafya kaynaklık etmiştir. Bu derslere ait içerik otuz altı adet üniteden oluşmuştur. Ünitelerde yer alan içeriklerin öğrencilerin yaşamında yakından uzağa ve geçmişten bugüne ilkeleri doğrultusunda sıralandırılmıştır (Gültekin vd., 2020).

1926 programının en önemli özelliklerinden birisi de Sosyal Bilgiler dersine temel oluşturan ve ilk üç yıl çocuklara verilecek derslerin Hayat Bilgisi dersi adı altında toplanarak programa girmesidir (Kaplukan, 2012). Ayrıca ders içerisine yerleştirilen konuların hayatın içinden alınacak somut olaylar üzerinden seçilmesi ve günlük yaşamda çocukların karşısına çıkması muhtemel sorunlara basit ama etkili çözümler üretilmesi istenmiştir (Tuğluoğlu ve Tuncay, 1926). Görüldüğü gibi *"Sosyal Bilgiler dersinin amacı ilköğretim okullarının amaçlarını içerisinde yer almıştır"* (Kaplukan, 2012).

1926 İlkokul programında ölçme değerlendirme süreci ile alakalı etkinliklere yer verilmemiştir. Bir öğretim programının oluşturan dört temel bölümden oluştuğunu düşündüğümüzde (hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme değerlendirme) sadece ölçme değerlendirmeye yönelik içerik bulunmamaktadır (Gültekin vd., 2020).

1926 programının on yıl süreyle yürürlükte kalmasının ardından 1936 programı hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Tarih dersi için altı, Yurt Bilgisi dersi için altı ve Coğrafya dersi için beş amaç belirlenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan içerikler ayrıntılı olarak belirlenmiştir.

#### **2.7.4. 1936 Öğretim Programı**

1935 yılında oluşturulan bir komisyon tarafından 1926 programında eksik kalan, uygulama noktasında sorun yaşanan durumlar ile ortaya çıkan yeni ihtiyaçların tespiti yapılarak 1936 programının temeli oluşturulmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren gerçekleştirilen inkılapların büyük ölçüde tamamlanması nedeniyle 1936 programının cumhuriyeti tam olarak yansıtması nedeniyle önemlidir (Aktepe vd., 2021).

Bilimsizlikle mücadele etmek, cumhuriyetçi yurttaş yetiştirmek, öğrencilerde fikir ve karakter gelişimi sağlamak, milli tarihi sevdirmek, disiplinli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin ve okulun Türk dilini geliştirici faaliyetlerde yer almak programın temel hedefleridir (Arslan, 2000). Görüldüğü üzere 1936 programında amaçlara daha detaylı olarak yer verilmiştir. Aynı zamanda eğitim öğretim ilkelerinin belirlendiği ilk programdır (Çelenk vd. , 2000).

1936 programında öğrencileri ezberci eğitimden kurtararak öğrencilerin daha aktif olacağı araştırma-inceleme, gözlem yapmaları hedeflenmiştir (Fer, 2005). Dolayısıyla program hazırlanırken öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Programda Sosyal Bilgiler adı altında yer almazken (Aykaç, 2011); “Yurt Bilgisi”, “Tarih ve Coğrafya”, “Aile Bilgisi” ve “Hayat Bilgisi” derslerine yer verilmiştir (Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016).

Yurt Bilgisi dersi; devlet teşkilatı, hak ve sorumluluklar, Cumhuriyet ilkeleri ve Cumhuriyetle birlikte hayatımıza giren yenilik ve değişimlerin korunması dersin içeriğini oluşturmaktadır (Aktepe vd., 2021).

Tarih dersinin içeriğinde; Orta Asya kültürü ile başlayıp kültürünü ve dilini nasıl farklı coğrafyalara taşıması, Cumhuriyet ve yeniliklerin önemi ve geçmişte kazanılan zaferler anlatılmıştır. Öğrencilere dünya tarihinden ziyade Türk tarihinin kavratılması esas alınmıştır (Aykaç, 2011).

Aile Bilgisi dersi daha önce hazırlanan programlardan farklı olarak ilk kez uygulamaya konmuştur. Bu ders ile toplumun en küçük yapısı ve merkezi olan aile kavramı üzerinde durulmuştur. Huzurlu bir aile yapısı oluşturmak, aile bütçesi konusunda aile bireylerine bilinç sağlamak, aileyi oluşturan bireylerin nasıl davranışlarda bulunması gerektiğini kavratmak; ev işleri konusunda bilinç sağlamak, hasta ve çocuk bakımındaki temel bilgileri kavratmak bu dersin temel hedefleri arasındadır (Keskin ve Keskin, 2009).

1936 Sosyal Bilgiler programında da ölçme değerlendirme süreci hakkında ise herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir (Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016). 1930 yılında yürürlüğe konan “Köy Mektepler Müfredat Programı”nın köylerde; 1936 programının ise şehirlerde uygulanması ortak ve eşit eğitim öğretim standartlarının sağlanamaması eleştirilerine maruz kalmıştır. Bu nedenle öğretmenlere uygulanan anket sonucunda iki programın birleştirilmesi kararlaştırılarak 1948 İlkokul programı hazırlanmıştır (Özkan, 1948).

#### **2.7.5. 1948 Eğitim Programı**

İkinci Dünya Savaşı tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de birçok alanı etkilemiştir. Oluşan yeni siyasi, ekonomik, sosyal ortam gibi durumlar eğitim alanında da yeni bir programın hazırlanmasını mecbur kılmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Bu dönemde (1947 yılında) Amerika Birleşik devletleri ile yapılan eğitim işbirliği ile yurt dışına yetiştirilmek üzere eğitimciler gönderilmiştir (Koyuncu, 2015).



1926 ve 1936 programlarının gelişmiş şekli olan (Arslan, 2000) 1948 Eğitim programının temel felsefesi ve amacı; programın girişinde yer alan şu sözlerle açıklanmaktadır:

*“Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayatı ihtiyacı ile, muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevafilek olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlak mütalaalardan tecerrüt ederek hakikate nafil nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lazımdır”*(MEB, 1948).

**Mustafa Kemal Atatürk**

Yukarıdaki sözden de anlaşılacağı üzere 1948 programının temeli; çocuklarımızın iyi bir vatandaş, iyi bir birey, iyi bir insan olmasını sağlamak olmuştur (Arslan, 2000). 1948 programında ayrıca her derse ait amaçlara da yer verilmiştir (Keskin, 2009). Dil devriminin etkisiyle hazırlanan programda, sosyal bilgiler içerikli derslerin amaçlarında sadeleşmeler görülmektedir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

1948 programında da 1936 programında yer alan dersler ve haftalık ders saatleri aynı olarak planlanmıştır. Tarih, Yurttaşlık Bilgisi, Coğrafya derslerine ait içerikler incelendiğinde 1936 programından çok farklı olmadığı görülmektedir (Keskin, 2009).

Tarih dersinin amacını milliyetçilik oluşturmaktadır. Konuların çok fazla olması ilkökul seviyesindeki öğrenciler için ağır bir bilgi yükü haline dönüşmüştür. Ayrıca çok yakın zamanda gerçekleşen İkinci Dünya Savaşı programa eklenmiştir (Keskin, 2002).

Yurttaşlık Bilgisi dersinin amacını ise mevcut yönetim anlayışının devam etmesine yönelik amaçlar oluşturmaktadır.

Coğrafya dersinin amacını coğrafi terimleri öğretmek, ülkesini ve ülkesi ile etkileşimde olan diğer ülkeleri tanımak oluşturmaktadır. Ayrıca bu dersin amaçlarının dışında açıklamalara yer verilmiştir (Keskin, 2002).

Ayrı bir ölçe değerlendirme bölümü bulunmayan programın açıklamalar kısmında değerlendirmenin yol haritasına ilişkin ipucu verilmiştir (Çelenk vd., 2000). 20 yıl süre ile uygulamada kalan 1948 programı, cumhuriyet tarihimizde en uzun süreyle uygulamada kalan program olmuştur (Cicioğlu, 1985).

### **2.7.6. 1962 Program Taslağı**

1962 programı esas itibariyle 1968 programının zeminini oluşturan taslak programdır. Hazırlanan son programın uygulamadaki yetersiz olduğu yerlerin düzeltilme isteği, aradan geçen uzun zaman nedeniyle yeni ihtiyaçların ortaya çıkması ve 1961 yılında kararlaştırılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile gelen yeni anlayış mevcut programın değişmesine zemin hazırlamıştır (Aslan, 2011). Ülkede meydana gelen siyasi gelişmeler de (1960 Darbesi, çoklu parti hayatın başlama süreci) katı ve yoğun olarak nitelendirilen 1948 programının rafa kalkmasını hızlandırmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

Programın pilot okullardaki çalışmaların sonucunda elde edilen verilerden hareketle geliştirilmesi (Aktan, 2006); öğrencinin etkin, öğretmenin ise sürece rehberlik etmesi ve yerel kurumlara esneklik ilkesi gereği değişiklik şansı vermesi (Koyuncu, 2015) nedeniyle önceki programlardan olumlu yönde ayrılmıştır.

Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri birleştirilerek “*Toplum ve Ülke İncelemeleri*” adı altında birleştirilmiştir. Hayat Bilgisi ve bu ders mihver (ana, temel) ders olarak uygulanması kabul edilmiştir. Bu nedenle her iki dersin amacı da ortak olarak yazılmıştır. Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi disiplinler arası bir yaklaşımla (Keskin, 2002) 1936 ve 1948 programlarını oluşturan derslerin (Tarih, coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi) aynı içeriği göz önüne alınarak hazırlanmıştır (Keskin, 2009). Bu taslak program 1968 programıyla uygulanmaya başlanmıştır.

### **2.7.7. 1968 Programı**

Cumhuriyet dönemi itibariyle yayımlanmış en önemli programdır. Uzun bir deneme evresi sonucunda uygulanmaya konmuştur. “Türk Milli Eğitiminin Hedefleri” ile ilkokulun hedefleri ve ilkeleri birbirinden bağımsız olarak yer verilmiştir. Aynı zamanda programla birlikte köy-şehir okullarındaki müfredat farklılıkları ortadan kaldırılmıştır (Koyuncu, 2015). Program özel eğitim ve rehberlik, yaparak yaşayarak öğrenme, millilik ve bilimsellik (Keskin, 2002) yakın çevre (yakından uzağa), öğretimde toplulaştırma, konu ve ünite başlıkları oluşturma esasları üzerine kurulmuştur (Cicioğlu, 1985).

Dördüncü ve beşinci sınıflardaki dersler için de toplu ders anlayışı benimsenmiştir. Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi dersleri birleştirilerek Sosyal Bilgiler dersi adı altında ilk defa kendi adıyla programda yer almıştır (Koyuncu, 2015). Önceki programa göre ders saati düşürülmüştür (Koyuncu, 2015).

### **2.7.8. 1998 Eğitim Programı**

1997 yılında alınan karar gereğince eğitim ilköğretim çağındaki tüm öğrenciler için zorunlu ve sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmiştir. Ülkenin içinde bulunduğu siyasi olaylar ve kesintisiz eğitim sürecindeki değişiklik yeni bir öğretim programının hazırlanmasına neden olmuştur (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Dolayısıyla 1998 programı sekiz yıllık zorunlu eğitim kararından sonra hazırlanmış ilk programdır (Koyuncu, 2015). Dört ana bölümün (vatandaşlık görevi, toplum-insan ilişkileri, yaşadığı dünyayı tanıma, ekonomik hayat) ve 34 maddenin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur.

1998 eğitim programı IV. - V.- VI. - VII. Sınıflarda Sosyal Bilgiler adı altında; bütüncül bir anlayışla, davranışçı ve çok disiplinli (tarih, sosyoloji, coğrafya, ekonomi) yaklaşımlar temele alınarak oluşturulmuştur. Ders süresi haftada üç saat olarak programa yerleştirilen ders, öğretmen merkezli ve bilgi ağırlıklı bir yapıdadır. Özel amaçlar olarak nitelendirilen doksan altı hedef/kazanım bulunmaktadır (Kaymakçı ve

Turan, 2019). 8. sınıf seviyesine de “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” adıyla yeni bir ders eklenmiştir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012).

Programın üniteleri incelendiğinde 4. sınıf sosyal bilgiler dersi için dört ünite belirlenmiştir. İlk ünite olan “Aile, Okul ve Toplum Hayatı” ünitesinde temel değer olan aile kavramı ve aile ilişkileri, okul sorumlulukları ve toplumsal hayatı düzenleyen kurallar üzerinde durulmuştur. İkinci ünite olan “Yakın Çevremiz” ünitesinde adres bilgisi, yön bulma konuları yer almaktadır. Programda üçüncü ünite olarak yer alan “İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde yakın çevremiz teması genişletilerek harita ve atlas kullanımı, ülkemizin idari ve coğrafi bölgelerinin tanıtılması, yeryüzü şekilleri, ormanlar ve doğal parklar vb. konular yer almaktadır. Son ünite olan “Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu” ünitesinde ise tarih ve önemi, Türk devletleri, Anadolu Kültür ve Uygarlığı, kullanılan takvimler vb. konulara yer verilmiştir (Keskin, 2002).

### **2.7.9. 2005 Programı**

Milli Eğitim Bakanlığının 2004 yılında başlattığı çalışma sonucunda 2005 yılında uygulanmaya başlamıştır. Bakanlık; ekonomi, teknoloji, toplumsal alanda dünyada yaşanan gelişim ve değişimlere bağlı olarak eğitimin de kapsamlı bir değişikliğe ihtiyacı olduğu gerekçesiyle hazırlık çalışmaları başlamıştır (Gültekin vd., 2020).

2005 programı kendinden önceki programlardan oldukça farklı bir yapıya sahiptir. Program yapılandırmacı (oluşturmacı) öğrenme kuramı üzerine inşa edilmiştir. Bu anlayışla bireyin deneyimlerinden yol çıkarak gözlem ve bilimsel çalışmaya dayalı, bilginin ezberden öte etkinlik merkezli olduğu vurgulanmıştır (Gültekin vd., 2020). Öğrenciler pasif dinleyici rolünden sıyrılarak öğrenme sürecine etkin katılım sağlarlar (Tabak, 2007). Programın anlayışındaki bu değişiklik sosyal bilgiler dersinin kavramsal tanımını da etkilemiştir. Program bilgi, beceri ve değer boyutlarına tasarlanmıştır. Bu durum programın Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından oluşturulan program standartlarıyla paralellik gösterdiğinin kanıtıdır (Doğanay ve Sari, 2008).

Geçmiş programlarda davranışçı yaklaşımın gereği olarak ifade edilen amaç kavramı 2005 programında yapılandırmacı anlayış doğrultusunda kazanım olarak yer almıştır (Tabak, 2007). MEB (2005)'e göre kazanım; “*öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri tutumlar*” olarak belirtilmiştir.

İçerik olarak incelendiğinde program esnek bir yapıda hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi 4. sınıfta programda üç saat olarak yer almıştır (Tabak, 2007). Programda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri dikkate alınarak hazırlanan 46 kazanımın yer almaktadır. Program 8 ünite ve 19 başlıktan meydana gelmiştir. Program sadece okul içinde değil okul dışı etkinlik ve gözlemlere de yer vermiştir (Yapıcı ve Demirdelen, 2007). Konu yükü azaltılarak öğrencilerin bilgi inşası sürecinde fikir üretme ve ürettiği fikirden yargılara ulaşmasına imkân verilmiştir (Alabaş ve Kamer, 2007).

Kazanım olarak programda yer alan hedeflere öğrencilerin ulaşma düzeyinin tespiti için gerekli olan ölçme ve değerlendirme araçları 2005 öğretim programında belirtilmiştir. Geleneksel ölçme araçlarının (yazılı, kısa cevaplı test, sözlü vb.) geriplanda kaldığı, alternatif ölçme araçlarının (portfolyo, kavram haritaları, drama vb.) daha ön plana çıktığı görülmektedir. Sonuç değerlendirmesinden ziyade yapılandırmacı anlayışın gereği olarak süreç değerlendirmesine önem verilmiştir. 2005 programı bu yönüyle de önceki programlardan ayrılmıştır (Çelikkaya vd. , 2010).

### **2.7.10. 2018 Programı**

Küreselleşen dünyada bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bireyin ihtiyaçları, toplumsal ve kültürel yapıdaki yaşanan gelişim ve değişimler hayatımızın her alanını etkilemektedir. Bu değişim alanlarından biri de eğitim alanındaki öğrenme ve öğretme yaklaşım ve teorilerinde yaşanan yeniliklerdir. Bu yenilikler yeni bir programın hazırlanmasına zemin hazırlamıştır (MEB, 2018).

2016-2017 yılı itibariyle 51 öğretim programı detaylı bir şekilde incelenerek güncelleme çalışmaları başlatılmıştır (Batdal Karaduman, 2021). Yürürlükte olan programın sahadaki uygulamaları neticesinde elde edilen dönütler, paydaşların

(öğretmen, yönetici, veli, akademisyen, eğitim uzmanı sendikalar vb.) dönütleri ve alan uzmanları tarafından yapılan akademik çalışmaların bulgularının doğrultusunda güncelleme çalışmaları başlatılmıştır (Burak ve Gültekin, 2019). Farklı ülkelerin aynı gerekçelerle yenilediği programlar incelenmiş, yurt içi/dışı akademik çalışmalar incelenmiş, anayasa-mevzuat-paydaş raporları incelenmiş, bakanlık tarafından anket çalışmaları yapılmış, ulusal ve uluslararası yapılan sınavlar (PISA, TIMSS) okul zümre planları incelenmiş, eğitim fakültelerin branş bazlı raporlar kurullar aracılığıyla incelenmiştir (MEB, 2018). Program hazırlanma sürecinde Talim Terbiye Kurulu tarafından “taslak öğretim programı” yayımlanmıştır. Eğitimin tüm paydaşları tarafından incelenmek ve görüşlerini bildirmek amacıyla yaklaşık bir aylık süre zarfında bakanlığın sitesinde erişime açık olarak tutulmuştur. Yenilenen program 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibaren I., V., ve IX. sınıflarda uygulanmaya başlamıştır (Çelikleş, 2019).

Yeni öğretim programının temelini “*sade ve anlaşılır olmak*” oluşturmaktadır. Konular arası bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Güncelliğini yitiren içerikler programdan çıkarılmıştır. Böylece program güncellenmenin yanında sadeleştirilmiştir (Dursun, 2019). Öğrencilerin çok yönlü gelişimsel özellikleri dikkate alınarak destekleyici önlemler almanın önemi vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da 2018 yılında güncellenen programlardan biridir. Son dönemlerde ülkemizin yaşadığı en sarsıcı olaylardan olan 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında geliştirilen ve uygulanmaya konan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı güvenlik endişeleri ve milliyetçi duyguların arttığı bir ortamda hazırlanmıştır (Şen, 2019).

Programın ana hattını amaçlar, değerler, yetkinlikler, gelişim ilkeleri, ölçme değerlendirme yaklaşımı, programın gelişim süreci ile ilgili bilgilere yer verilen sonuç bölümü oluşturmaktadır. SBÖP’nin özel amaçları, yapısı, temel becerileri, değerler eğitimi, uygulamada dikkat edilecek hususlar, ders kitabı özellikleri ve kazanımlar ayrı birer başlık halinde verilmiştir (MEB, 2018).

Programın perspektifini “Değerler” ve “Yetkinlikler” oluşturmaktadır. Değerler, kökü geçmişinden gelen; gövdesi ve dallarını ise bugünün ve yarının beslediği bireyler için neyin önemli olduğunu, neyin tercih edilmesi gerektiği konusunda kılavuzluk yapan kaynaktır. Temel değerlere sahip bireyler yetiştirmek hedefiyle oluşturulan bu programda değerler ayrı bir öğrenme alanı, konu ya da ünite olarak değil sürecin her yerine dağıtılarak ele alınmıştır. Adalet, dürüstlük, öz denetim, dostluk, sabır, sorumluluk, yardımseverlik, sevgi, saygı, vatanseverlik olmak üzere 10 kök değerden oluşmaktadır. Bu söz konusu değerler öğrenme süreci boyunca kendi başlarına ya da kendi alt değerleriyle yer alacak şekilde kurgulanmıştır.

Hayat boyu öğrenme sürecinde tüm bireylerin kazanması beklenen yetkinlikler (Otuz vd., 2018) Türkiye Yeterlilikler Çevresinde (TYÇ) belirlenmiştir. 8 ana yetkinlik programda şu şekilde belirtilmiştir: “*Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, inisiyatif alma ve girişimcilik, matematiksel yetkinlik ve bilim-teknolojide temel yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık ve ifade, dijital yetkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*” (MEB, 2018).

Program içeriği öğrenme alanı, kazanımlar ve değerlerden oluşmuştur (Öztürk ve Kafadar, 2020). Öğrenme alanı; bilgi, beceri ve değer üçgeninde bir bütün olan, öğrenme eylemini organize eden disiplinler arası bir yapı olarak ifade edilir. Programda 7 öğrenme alanı bulunmaktadır. Bunlar: “*Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar*”. Bu öğrenme alanları ilkökul 4. Sınıftan ortaokul 8. Sınıf düzeyine kadar aynı isimlerle adlandırılmıştır (Çelikaş, 2019). Programda öğrenme alanlarını oluşturan toplam 131 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018). Öğretim programında kazanımlar öğrenme alanına uygun olarak bilgi, beceri ve değer üçgeninde hazırlanmıştır (Haçat ve Demir, 2018).

## **2.8. İlgili Yayın ve Araştırmalar**

Bu bölümde, ülkemizde ve yurt dışında yapılmış olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar incelenerek örnek çalışmalar özetlenmiştir. Literatür incelendiğinde CIPP modeli ile ilgili çalışmaların sadece

eğitim de değil diğer alanlarda da (spor, trafik, iletişim, trafik, turizm, spor yöneticiliği, tıp vb. alanlar) yapıldığı görülmektedir.

### 2.8.1. Yurt İçinde Yayınlanmış alışmalar

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de yapılan Sosyal Bilimler Dersi ğretim Programları ve ğretim programlarına ilişkin bilimsel çalışmalar derlenmeye çalışılmıştır. Programa yönelik katılımcı görüşlerinin belirlendiği çalışmalar ve bu çalışmaların özetine yer verilmiştir. Çalışmaların sıralanışında ncelik Sosyal Bilgiler Programı ile alakalı olma düzeyine ve tarih sıralama ölçütüne göre yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Yurt İçinde Yayınlanmış Olan alışmalar

<i>Yazar</i>	<i>Araştırmanın Amacı</i>	<i>alışma Grubu</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>Sonuçlar</i>
Yeşildal (2020)	Bu araştırmada Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin, ortaokul SBP’na yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca sınıf içi uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini incelemek amaçlanmıştır.	Sosyal Bilgiler ğretmenleri	Nitel Araştırma	-Yarı-yapılandırılmış görüşme formu - Gözlem formu	çalışma sonucunda; öğretmenin aktif, öğrencilerin ise pasif olduğu grlmştir. Derslerde farklı yöntem ve tekniklere yer verilmemektedir. Materyal kullanımının çok az oldu sonucuna erişilmiştir.
Pişmek (2020)	alışmanın amacı; Ortaokul sınıf seviyesindeki öğrenciler ile sosyal bilgiler ğretmenlerinin SBP’e yönelik beklentilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.		Nitel Araştırma	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Sosyal bilgiler ğretmenlerinin programda yer alan kazanımların azaltılmasını bekledikleri ve programda belirtilen etkinliklerin ise uygulanabilirliğinin zor olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
Polat (2020)	2014 yılında beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ile; yeni sosyal bilgiler ğretim programına göre	Ders Kitapları	Nitel Araştırma	Betimsel Analiz Tekniği	Kitaplar arasında benzerlikler ve farklılıklar taşıdığı belirlenmiştir. 2017 yılı ders kitabının



	hazırlanan ders kitaplarını, biçimsel özellikler, görsel kaynaklar, ölçme-değerlendirme gibi kriterlere göre karşılaştırmaktır.				1. Biçimsel 2. Görsel tasarım öğeleri olumlu ancak ölçme değerlendirme soruları benzer ve yetersizdir.
Danabaş (2020)	1968, 2005 ve 2018 yıllarında hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının; ders kitabı inceleme kriterlerine göre karşılaştırmalı şekilde değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Ders Kitabı	Nitel Araştırma	Doküman İncelemesi	1968'e yılı ders kitabında olan eksiklikler 2005 ve 2018'de hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında giderilmiştir. Kitaplarının hazırlanmasında olumlu yönde bir gelişim olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel nitelikler boyutundaki sorunların devam ettiği sonucuna erişilmiştir.
Çalıklan (2019)	Yeni sosyal bilgiler öğretim programında belirtilen kazanımların öğretmen görüşleriyle gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.	Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	Nitel Ve Nicel Araştırma	Anket İçerik Analizi	Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kazanımların gerçekleştirilme düzeyini "yeterli" gördüğü ve bütün öğrenme alanlarında kazanımların gerçekleştirilme düzeylerinin "yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Demirci (2019)	Bu çalışmanın amacı; 2017 SBÖP'ü oluşturan öğeleri değerlendirmektir.	Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri	Karma Model	Anket Tarama modeli	Çalışmada; içerik boyutu en olumlu boyut; kazanım ise en olumsuz görüşlerin olduğu boyut olmuştur.
Dursun (2019)	Çalışmada; 2017 yılında Taslak Program olarak uygulamaya konulan ve 2018-2019 eğitim yılından itibaren tüm sınıflarda uygulanmaya başlanan 2018	Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Akademisyenler	Nitel Araştırma	Amaçlı örneklem	Araştırmanın sonucunda; programda beceri sayısının arttığı, kazanım sayısının azaltıldığı ve değer kavramının getirildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, ders sayısının yetersiz

	SBÖP'ün öğretmen ve akademisyenlerin görüş ve değerlendirmeleri incelenmiştir.				olması nedeniyle öğrenci katılımının az sağlandığını belirtmişlerdir. Programda belirtilen alternatif ölçme araçlarının yeteri düzeyde kullanılmadığını belirtmişlerdir.
Kerimoğlu (2021)	Bu araştırmanın amacı, 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programını (2018) Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modelini kullanarak değerlendirmektir.	İngilizce öğretmenleri	Karma Yöntem	Anket Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Araştırma sonucunda, bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarında hazırlanan sorulara cevap aranmıştır.
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2020	Bu çalışmada eş zamanlı sürdürülen bir sınıf öğretmenliği uzaktan eğitim sisteminin öğrenme sürecine etkisinin CIPP modeline göre katılımcı odaklı değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Sınıf Öğretmeni Adayı Öğretim Görevlisi Yönetici	Nitel Araştırma	Durum çalışması	Sınıf öğretmenliği lisans eğitim programlarının bağlam, girdi ve süreç boyutlarında gerekli tedbirlerin alınması ve iyileştirmelerin yapılması halinde uzaktan eğitim sistemlerinden yararlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Kuzu (2020)	Bu çalışma, Türkiye'de bir yabancı dil yüksek okulunda uygulanan İngilizce hazırlık programının bileşenlerine, uygulanmasına ve etkinliğine öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin bakış açılarından ışık tutmayı amaçlamaktadır.	Öğrenci ve Öğretmenler	Karma Yöntem	Yarı yapılandırılmış görüşme Anket Doküman analizi	Katılımcıların programdan memnun oldukları, temel dil becerilerinin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının önemsendiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında güçlü iletişim ve koordinasyon bulunmuştur. Ancak, katılımcılar arasında bazı

					isteklendirme sorunları gözlenmiştir. Akademik personel için hizmet içi eğitimler gerekli bulunmuştur.
Paksoy (2020)	Bu çalışmada; Stufflebeam'ın (CIPP) program değerlendirme modeline göre Okul öncesi eğitim programının incelenmesi amaçlanmıştır.	Okul Öncesi Öğretmenleri	Karma Yöntem	Anket Ölçek Görüşme	Araştırma sonucunda; programın güncel olduğu, aile katılımını desteklediği ve çocukların tüm gelişimsel özelliklerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Olumsuz olarak programın tüm çevrelere hitap etmemesi belirlenmiştir. Ayrıca bölgesel farklılıkları dikkate alarak alternatif programların hazırlanması gerektiği önerilmiştir.
Altınsoy (2019)	Çalışmanın amacı; 5. Sınıf Müzik Öğretim Programı'nın, müzik öğretmenlerinin görüşleri ile Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile değerlendirilmiştir.	Müzik Öğretmenleri	Karma Yöntem	Ölçek	Çalışma sonunda materyal eksikliği ve programın süreç değil sonuç odaklı olduğu sonuca varılmıştır. Bu nedenle katılımcılar programın kısmen başarılı olduğunu belirtmişlerdir.
Çiftçi (2019)	Bu çalışmada 9. sınıf Türk edebiyatı dersi öğretim programının (2011) CIPP modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.	Öğretmen ve Öğrenci	Nicel Yöntem	Tarama Modeli	Kullanılan ders araç gereç ve materyallerinin yetersiz bulunduğu, Öğretmenler ve öğrencilerin öğretim planının süreç işleyişinden memnun olduğu, Öğrencilerin işlenen konuları anlamakta ve

					bunu yansıtmakta yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
Bağcıoğlu (2019)	2015 ve 2018 İlkokul 4. Sınıf Türkçe müfredatının CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır.	Sınıf Öğretmeni	Nicel Yöntem	Tarama Modeli	2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının bağlam, girdi ve süreç boyutlarında düşük; ürün alt boyutunda ise anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.
Keskin (2019)	Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.	Matematik öğretmenleri ve Öğrenciler	Nicel Yöntem	Tarama Modeli	Öğretmenler; programın güncel ihtiyacı karşılamada yetersiz; yerellik ilkesinin programa tam olarak yansıtılmadığı ve programın uygulanmasında sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir.
Singer (2018)	3. Sınıf Matematik Öğretim Programı'nın bağlam-girdi-süreç-ürün değerlendirme modeli (CIPP) ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır.	Öğretmen Ve Öğrenci	Nicel Yöntem	Doküman İncelemesi Görüşme	Matematik Öğretim Programı; 1.CIPP modeline göre uygun 2. İçeriğin belli bir yaklaşıma göre hazırlanmadığı, 3. Ders kitaplarının fazla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Ayan (2018)	4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün modeli (CIPP Model) ile değerlendirilmesidir.	Sınıf Öğretmeni	Nicel Yöntem	Tarama Modeli	CIPP Modelinin alt basamaklarına göre: yaş gruplarına göre ve eğitim düzeyine göre öğretmen görüşleri farklılık göstermekteyken; cinsiyete, kıdemlerine ve mezuniyet alanlarına göre ise benzer olduğu görülmüştür.

Tuba Gökmenoğlu Elif Daşçı Sönmez İbrahim Yavuz Abdülcelil Gök (2020)	Çalışma; Okul Temelli Afet Eğitimi Programının niteliklerini Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün modeliyle değerlendirme yapılmasını amaçlar.	Öğretmen	Karma Yöntem	Yansıtma formu Portfolyo Grup görüşmesi	Programın bilgi, tutum ve davranış düzeylerinde dikkate değer değişiklikler yaptığını göstermiştir. Öğretmenlerin görüşleri nedeniyle bazı öneriler tartışılmıştır.
--	---	----------	--------------	---	---

Tabloda görüldüğü üzere CIPP Modeli ülkemizde farklı disiplinlerde (İngilizce, Müzik, Fen Bilimleri, Matematik, İnsan Hakları ve Vatandaşlık vb.) yapılan bilimsel çalışmalarda uygulanmaktadır.

## 2.8.2. Yurt Dışında Yayımlanmış Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurt dışında CIPP modeli ile yapılan bilimsel çalışmalar derlenmeye çalışılmıştır.

**Tablo 2.** Yurt Dışında Yayımlanmış Olan Çalışmalar

<i>Yazar</i>	<i>Araştırmanın Amacı</i>	<i>Çalışma Grubu</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>Sonuçlar</i>
Finney, Tia L. (2020)	Bu çalışmanın amacı, modele doğrulayıcı bir değerlendirme adımı ekleyerek CIPP değerlendirme modelinin değiştirilmesinin etkisini belirlemektir.	Öğrenciler		Anket	CIPP değerlendirme Modeline göre doğrulayıcı değerlendirilenin eklenmesi onu daha güçlü ve sağlam bir araç haline getirmiştir. Bu çalışma, doğrulayıcı değerlendirme alanında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ve bunu yapmak için kullanılması gerektiğini göstermektedir.
To, Oai C. 2017	Bu çalışma; North Carolina'da Siemens Energy, Inc. tarafından işletilen bir staj programının Stufflebeam'in CIPP Modeli kullanılarak	Öğrenci (çırak)	Karma Yöntem	Anket Röportaj	Genel olarak, çıraklık programının hedeflerine ve stratejik planına ulaştığı görülmektedir.

	çıraklık programının değerlendirmesidir.				
Sapto Irawan, Danu Prasetyo 2019	Bu çalışma, 2019/2020 Akademik Yılında SMK PGRI 1 Salatiga'da gerçekleştirilen çevrimiçi okul sınavının uygulanmasını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.		Betimsel	Dökümantasyon	Çevrimiçi Okul Sınavlarının uygulanmasına ilişkin girdiler, çevrimiçi başvuru hazırlığı, okul sınavı planlama ve şemaları, ağ hazırlığı, komite test düzenleyicileri olarak Standart İşletim Prosedürleri (SOP) dahil olmak üzere okul sınavlarının uygulanmasına ilişkin planlama kriterlerine uygundur. Online okul sınavları düzenleme süreci iyi gidiyor ancak okul sınavına katılanların internet ağı ile ilgili yaşadıkları teknik sorunlar var. Çevrimiçi okul sınavlarının düzenlenmesindeki ürün, nispeten kısa sürede gerçekleştirilen çevrimiçi okul sınavlarının sonuçlarına göre oldukça iyi bir kategoridedir.
Nemat Bilan, Ramin Negahdari, Hakimeh Hazrati, Saeid Foroughi Moghaddam (2021)	Diş hekimliği yeterlilik temelli değerlendirme programının kalitesinin CIPP modeline dayalı olarak incelenmesidir.	Öğretim Üyeleri	Karma Yöntem	Açık uçlu Soru Anket	Öğretim üyelerinin yeni değerlendirme programından genel memnuniyet düzeyi ortalamasının üzerindedir. Fakülte bu yöntemlerin uygulanması için alt yapıyı sağlamalıdır. Gereksinimleri karşılayarak,

					profesörler bu yöntemleri uygulamak için motive olacaklar ve değerler dizisi gelenekselden yeni değerlendirme yöntemlerine geçebilir.
Halife Ashhabul Umam, Iip Saripah 2018	Bu makalede, CIPP (Context, Input, Process, Product) değerlendirme modelinin eğitim programlarında kullanımı tartışılmaktadır.	Öğrenci	Nicel	Anket Görüşme Gözlem	Genel olarak bu eğitim programının yürütülmesinin başarılı olduğu sonucuna varılabilir, bu nedenle bazı iyileştirmelerle benzer programların yeniden yapılması önerilir.
Kristie M. Fetty 2021	Ortaokul ile toplum örgütü arasında ortaklaşa tasarlanmış bir sekizinci sınıf sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) programının değerlendirmesini yapmaktır.	Okul Müdürü Öğretmen Rotary Grubu	Karma	Anket Görüşme formu	CIPP modeli, özellikle öğretmen rolüyle ilgili programın uygulanmasında, kişisel SEÖ'nün anlaşılmasında ve sınıf düzeyinde SEÇ uygulamasının anlaşılmasında bir eksikliği ortaya çıkarmıştır.
Wagner Bandeira Andriola 2016	Brezilya Eyaletinde yürütülen CIPP Modelinin dört boyutunu dikkate alan Özgürlük için Eğitim Projesinin (SECAD/MEC) 2. Döngüsünü değerlendirmek için yapılmıştır.	Yönetici Mahkûm Devlet çalışanları	Ex post-facto yöntemi	Gözlem Anket Senaryo	Eğitim faaliyetlerinin sosyal etkinliğinin mahkûmlar üzerindeki niteliksel değişikliklere, hapsedilen öğrencilere yakın çeşitli sosyal kahramanlar tarafından doğrulanan değişikliklere damgasını vurduğunu göstermektedir.
Sekar Purbarini Kawuryan,	Bu çalışma, içerik, girdi, süreç ve ürün (CIPP) bileşenleri açısından tematik	Müdür Öğretmen 3.sınıf Öğrenciler	ex-post facto	Anket Gözlem Dokümantasyon	Okul müdürlerinin tematik öğrenmenin vizyon ve hedeflerine ilişkin

Pratiwi Pujiastuti,  Unik Ambarwati 2017	öğrenme programı uygulamasının etkinliğini açıklamayı amaçlamaktadır.				anlayışının, KTSP belgesinde yer alan tematik öğrenmenin özelliklerine ve doğasına uygun olduğunu; öğrencilerin öğrenme ürünleri derecelendirme açısından ortalama olduğunu göstermektedir.
Lia Amalia;  Anantisari Endah D A 2020	Bu çalışmanın amacı, Serang, Banten'deki dokuz yıllık zorunlu eğitim programını değerlendirmektir.	Eğitim paydaşları	Nitel Araştırma	Gözlem Görüşme	Dokuz yıllık zorunlu eğitim programındaki hedeflerin geçerli politika hedeflerine uygun olduğu; süreç amaçlara ulaşmak için uygun şekilde yürütülmüştür. Serang'daki eğitim ofisinin, program uygulaması ihtiyacını ve okulların veya toplumun daha da geliştirilmesi gereken bir topluluk olarak katılımını daha net bir şekilde haritalandırmasını önermektedir.

Literatür tarandığında Sosyal Bilgiler ders programının birçok yönden araştırılıp değerlendirildiği görülmektedir. Fakat söz konusu ders programının CIPP program değerlendirme modeli ile değerlendirildiği başka bir çalışmaya erişilememiştir (ulaşılabilen kaynaklara göre). Bu nedenle gerçekleştirilen bu çalışma literatüre katkı sağlayacak ve bu alanda yapılacak yeni araştırmalara kaynaklık edecektir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizine ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler konusunda açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, “amaca uygunluk” kavramı tarafından yönetilir. Çünkü araştırma bulgularının belli değişkenlerle açıklanabilmesi ve genellenebilmesi için modelin amaca uygun olması gereklidir (Balcı, 2018).

Nicel araştırma türü evrende incelenen olay veya durumların sayısal olarak sınıflandırılması ve sınıflandırma sonucunda bir araya getirilmesi için kullanılan bir genellemedir (Sayım, 2021). Bu araştırmaların ana özelliği, elde edilen verilerin sayısal değerlerle ifade edilebilmesidir. Nicel araştırmalarda veri analizi; verilerin toplanması, düzenlenmesi ve sayısal verilerle destekli istatistiksel verilerle güvenli ve geçerli sonuçlar çıkarmayı hedeflemektedir (Ekiz, 2020). Nicel araştırmalarda seçilecek olan istatistiksel yöntemin doğru seçilmesi çok önemlidir. Çünkü teknik ve yöntem seçiminde yapılacak hatalar elde edilecek verileri boşa çıkaracaktır (Tutar ve Erdem, 2020).

Tarama modeli, çok sayıda elemanı olan büyük popülasyonlu evrenin özelliklerini ortaya koymak için uygun bir yöntemdir. Model sayesinde verilerin tek seferde toplanması, zaman ve finansal maliyet açısından ekonomiklik sağlamaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Araştırmaya katılan katılımcıların standart bir ölçek ile (tüm

katılımcılar için aynı ölçme aracı ve soruları kullanarak) görüşlerinin alınması nedeniyle istatistiksel olarak işlenebilecek nesnel sonuçlara kolayca ulaşılabilir (Cohen vd. , 2000). Model, analiz sonucunda ortaya çıkan standartlaştırılmış bilginin evrene kolayca yordanmasına imkân tanır. Böylece evren hakkında güvenilir sonuçlar elde edilir. Bu nedenlerle Sosyal Bilimler araştırmacılarının en sık kullandığı araştırma türüdür (Gürbüz ve Şahin, 2014).

Tarama modeli üç temel özellikte açıklanır. Birincisi; evreni oluşturacak kümenin özelliklerini (yetenekler, görüşler, tutumlar, inançlar ve/veya bilgi) tanımlamak için örnekleme oluşturan gruptan veriler toplanır. İkincisi; araştırmada söz konusu verilerin toplanmasının yolu soru sormaktır (Fraenkel vd., 2012). Soru cümleleri genellikle “Nedir?”, “Ne düzeydedir?”, ve “Nelerle ilgilidir?” vb. soru cümleleri ile biter (Zayımoğlu Öztürk, 2011). Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar çalışma verisini oluşturur. Üçüncüsü ise; örneklemden elde edilen verilerin evrene genellenmesini sağlar (Fraenkel vd., 2012).

Program değerlendirme çalışması olan bu araştırma, 2018 yılında güncelleme yapılarak 4. sınıflarda uygulanmaya başlanan ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı betimsel tarama (survey) modeli ile yapılmış bir çalışmadır. Çalışmanın uygulama süreci 5 ay sürmüştür. 2018 yılı itibarıyla 4. Sınıf okutan sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından geliştirilen CIPP Ölçeği uygulanmış ve veriler toplanılmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın amacı doğrultusunda konuya dâhil olan olgu, birey ve nesnelere tamamının oluşturduğu gruba evren, evreni temsil edecek nicelik ve nitelikteki bütün özelliklerini yansıtmak üzere seçilip alınan kesite örneklem adı verilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Örneklem belirleme sürecinde araştırmacının amacı çok veri toplamaktan ziyade evreni tam temsil eden sağlam ve güvenilir verilere ulaşmaktır (Tutar ve Erdem, 2020).

Araştırmalarda örneklem kümesi oluşturma ihtiyacının temelinde, evrene ulaşmada harcanan enerji, zaman ve maliyetin önüne geçmek yatmaktadır (Ekiz, 2020). Çünkü büyük birimlerin küçük birimlere göre maliyeti fazla ve kontrolü daha zordur. Ayrıca

büyük evren üzerinde yapılmak istenen çalışmada çalışma verilerinin toplanmasında gereken süre zarfında verilerin eskimesine yol açabilir. Bu nedenlerle örneklem üzerinde çalışmak daha anlamlı olacaktır (Balcı, 2018).

Örneklem sonuçların evrene genellenebilmesi için uygun örnekleme teknikleri kullanılmalıdır (Tutar ve Erdem, 2020). Bu nedenle araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacılar çalışmaya hız ve pratiklik kazandırma anlayışıyla yakın ve erişilmesi kolay durumlar için seçilir (Oral ve Çoban, 2020).

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 yılında Sivas ilinde resmi kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 4. sınıf okutmakta olan 296 öğretmen oluşturmaktadır. 2018 yılında uygulanmaya başlanan 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve bu programın CIPP modeli ile değerlendirilen bu çalışmada araştırmanın örneklemini uygun örneklem metodu ile evrenden seçilen 296 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlere anket uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir.

### 3.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerine ait demografik özellikler (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, ders verilen sınıf mevcudu, yeni programla alakalı hizmet içi eğitim alma durumu) aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
<b>Kadın</b>	180	60.8
<b>Erkek</b>	116	39,2
<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100</b>
Kıdem	f	%
<b>0-5</b>	44	14.9
<b>6-10</b>	58	19.6
<b>11-15</b>	66	22.3
<b>16-20</b>	58	19.6
<b>21-...</b>	70	23.6
<b>Toplam</b>	296	100
Eğitim Düzeyi	f	%
<b>Lisans</b>	266	89.9
<b>Lisansüstü</b>	30	10.1

<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100</b>
Ders verdiğiniz Sınıf mevcudu	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>0-15</b>	56	18.9
<b>16-20</b>	54	18.2
<b>21-30</b>	151	51
<b>31 ve üzeri</b>	35	11.8
<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100</b>
Yeni Programla ilgili Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Evet</b>	77	26
<b>Hayır</b>	219	74
<b>Toplam</b>	<b>296</b>	<b>100</b>

### 3.3.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Örneklemin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya katılan 296 öğretmenin 180'i kadın öğretmen (%60,8), 116'sı (%39,2) erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmen sayısından fazladır.

### 3.3.2. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımında, kıdemi 0-5 arasında 44 öğretmen (%14,9), 6-10 yıl kıdeme sahip 58 öğretmen (%19,6), 11-15 yıl kıdeme sahip 66 öğretmen (%22,3), 16-20 yıl kıdeme sahip 58 öğretmen (%19,6); 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 70 öğretmen (23,6) bulunmaktadır.

### 3.3.3. Katılımcıların Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan 296 sınıf öğretmeninden 266'sı lisans eğitimi (%89,9), 30'u ise lisansüstü eğitimi (%10.1) almıştır.

### 3.3.4. Katılımcıların Ders Verdikleri Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımları

Ders verdikleri sınıf mevcutlarına bakıldığında 56 öğretmen 0-15 kişilik sınıflarda (%18,9); 54 öğretmen 16-20 kişilik sınıflarda (%18,2); 151 öğretmen 21-30 kişilik sınıflarda (%51); 35 öğretmen 31 ve üzeri kişilik sınıflarda (11,8) ders işlediklerini beyan etmişlerdir.

### **3.3.5. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımları**

2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programına ilişkin hizmet içi eğitim alma durumuna göre incelendiğinde, 77 öğretmenin hizmet içi eğitim aldığı (%26); 219 öğretmenin ise herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı (%74) görülmektedir.

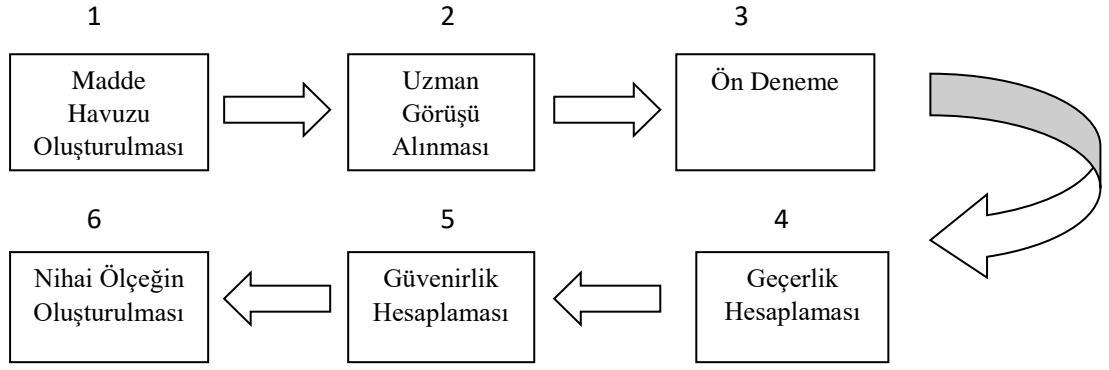
### **3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Nicel çalışmalarda verilerin toplanmasında anket, envanter ve testlerden yararlanır. Tarama modelinde ise en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden biri anketlerdir. Anketler bireylerin herhangi bir konu hakkındaki düşünce, değer, inanç, ilgilerini belirlemek için maddelerden oluşan bir ölçme aracıdır (İlhan vd. , 2021).

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; CIPP Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin tercih edilmesinde Sosyal bilgiler öğretim programlarında uygulanabilir olması ve CIPP Modelinin alt boyutlarını (bağlam, girdi, süreç ve ürün ) oluşturan boyutlarını içinde bulundurmasıdır (Karatas ve Fer, 2009).

Araştırmada kullanılan ölçme aracı (CIPP Ölçeği); Stufflebeam'ın değerlendirme modelindeki her bir basamak temel alınarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı 5'li likert tipte (Hiç Katılmıyorum-Tamamen Katılıyorum aralığında) hazırlanmıştır. Veri toplama aracının başında araştırmanın amacı ve ölçeğin kullanımına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ölçeğin ilk bölümünde demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, ders verdiğiniz sınıf mevcudu, yeni programla alakalı hizmetçi eğitim alma durumu); diğer bölümünde sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Maddeler CIPP Değerlendirme modelinin dört alt basamağını değerlendirecek şekilde hazırlanmıştır.

Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde şekilde gösterilen aşamalar takip edilmiştir (Bozdoğan ve Öztürk, 2008).



**Şekil 2.** Ölçme aracının geliştirilmesi sürecindeki aşamalar

**I. Aşamada:** CIPP ölçeğinin geliştirilme sürecinde kuramsal çerçeve oluşturulmuş ve literatür taraması yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda ölçme aracının dört özelliği ölçmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bağlam boyutunda 4. Sınıf SBÖP’ün yapısı ve felsefesi, öğrenci ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı, Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkelerinin dikkate alınıp alınmadığına; girdi boyutunda programında yer verilen konu ve kavramların sıralanışı ve sunumu, hazırlanan kaynak ve materyallerin uygunluğu ve sınıf özelliklerine; süreç boyutunda kullanılan yöntem ve tekniklere, ders sürecince gerçekleştirilen etkinliklere öğrencilerin aktif katılımına; ürün boyutunda ise programın öğrencilerin günlük hayat problemlerine çözüm olup olmadığı, meslek seçimine olan etkisi, öğrenci ve öğretmenlerin programın başarısı ile alakalı memnuniyetlerinin incelenmesi vb. konulara odaklanması kararlaştırılmıştır.

**II. Aşamada:** CIPP modelinin dört alt basamağı olan bağlam-girdi-süreç-ürün boyutlarına yönelik öğretim programında yer alan açıklamalar ve ön öğretmen görüşleri dikkate alınarak 42 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Madde yazımında kolay anlaşılabilirliğe ve sade bir ifade biçimi kullanılmaya özen gösterilmiştir.

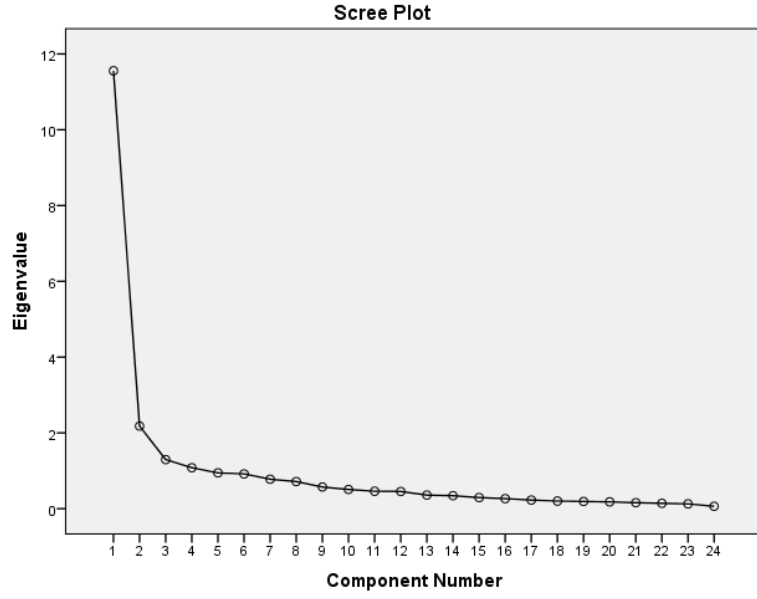
**III. Aşamada:** Oluşturulan 42 madde ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alınan dönütler sonucunda maddelerde anlam karışıklığı yaratan ve kavram yanlışlığına yol açabilecek maddeler tekrar düzenlenmiş ve 42 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenleri için oluşturulan nihai form likert tipli, 5 seçenekli ve 42 sorudan oluşmaktadır. Verilecek cevaplar için puanlama (sıralı olarak) en küçükten en büyüğe doğru (1-HiçKatılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum ) şeklinde belirlenmiştir.

**IV. Aşamada:** Hazırlanan nihai form 149 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Literatür tarandığında nicel araştırmalarda veri analizi sürecinde kullanılmak üzere birçok program (SPSS,SAS, Minitab, Jamovi) bulunmaktadır (İlhan vd., 2021). Kullanımının kolay olması ve birden çok istatistiksel analiz yapabilmesi nedeniyle bu çalışmada sonuçlar SPSS v.22 ile analiz edilmiştir. Nihai formun pilot uygulamasında faktör analizinin yapılabilmesi için çalışma grubunun 200 kişi olması yeterli olarak değerlendirilmiş olsa da çalışma grubunun daha az olduğu durumlarda 100'e kadar düşebileceği belirtilmiştir (Kline, 2011). Bu nedenle faktör analizi işlemi için çalışma örneklem sayısı yeterlidir.

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO Testi ve Bartlett Testi yapılmıştır. KMO katsayısı .925, Bartlett Testi ise 2726,499 olarak hesaplanmış ve anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır (Bursal, 2019). Kaiser (1974) 0,5 ile 0,7 arasındaki değerleri vasat, 0,7 ile 0,8 arasındaki değeri iyi, 0,8 ile 0,9 arasındaki değeri harika ve 0,9 ile üzerindeki değeri mükemmel olarak önermektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Her iki testten de elde edilen verilere bakıldığında faktör analizine uygun olduğunu söylenebilir.

Nicel araştırmalar çok sayıda değişken barındırması nedeniyle verilerin anlaşılmasını zorlaştırır. Bu nedenle değişken sayısının azaltılmasını sağlayan tekniklere gerek duyulmuştur. Faktör analizi, bu değişken sayısını azaltarak, değişkenleri temsil eden boyutlara indirger (Tutar ve Erdem, 2020).

Faktör analizinin yorumlanmasında kilit nokta; analiz sonucunda belirlenen faktör yükleridir (Büyüköztürk vd. , 2012). Çünkü maddelerin faktör ile arasındaki ilişkiyi açıklar. Faktör yükü korelasyon katsayısı boyutunda olması nedeniyle 0-1 aralığında değer alır. Maddelerin faktör yükleri 1'e ne kadar çok yaklaşırsa o maddenin kalitesini de artırmış olur (Bursal, 2019). Faktör yüklerinin .45 ya da daha yüksek olması beklenen bir ölçüttür (Büyüköztürk vd., 2012). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, her bir maddenin faktör analizi çıkartılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Madde faktör yük değerlerinin alt kesme noktası .45 olarak alınmış ve Scree Plot Grafiği incelenmiştir. Aşağıda ölçeğe ilişkin Scree Plot (özdeğer –faktör) grafiği verilmiştir.



Şekil 3. Scree Plot grafiği

Scree Plot grafiği incelendiğinde dört ana kırılmadan sonra plato oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Faktör yükü 0.45'in altında kalan 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Tekrar analiz yapılmış 24 maddelik faktör yükü, .520 ile .900 Arasında değişen maddelerden oluşan dört faktörlü bir ölçek ortaya çıkmıştır. Birinci ve ikinci faktörde 7'şer madde, üçüncü ve dördüncü faktörde 5'er madde toplanmıştır. Faktörler anlamlı isimlerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle birinci faktör bağlam, ikinci faktör ürün, üçüncü faktör girdi, dördüncü faktör süreç olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğe ait faktör yük değeri, açıklanan varyans ve güvenilirlik değeri ve madde toplam test korelasyonu tabloda aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4. CIPP ölçeğine ait maddelerin faktör analizi sonuçları

Maddeler	Faktör Yükü	Madde Test Korelasyonu	Varyans	Cronbach Alpha
<b>1. Faktör: BAĞLAM</b>				
4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yapısı ve felsefesi günümüze uygundur.	.90	.53	<b>48.44</b>	<b>.91</b>
4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmıştır.	.88	.74		
Kazanımlar, programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterlidir.	.85	.66		
Program, Sosyal bilgiler alanında toplumun ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır.	.85	.70		



Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.	.82	.67		
Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınmıştır.	.77	.67		
Kazanımların yazımında "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmaktadır.	.76	.74		
<b>2. Faktör: GİRDİ</b>				
Ders kitabında yer alan içerik öğrenciler tarafından anlaşılırdır.	.83	.62		
4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer verilen konu ve kavramların sıralanışı ve sunumu öğretim ilkelerine (basitten karmaşıklığı; yakından uzağa vb.) uygundur.	.82	.69		
4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki hedefler okulun amaçları ile tutarlıdır.	.73	.65	<b>9.79</b>	<b>.93</b>
4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programının içeriği (konu ve kavramlar) diğer derslerle uyumludur. (disiplinler arası ilişki)	.73	.57		
4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri birbiri ile uyumludur.	.72	.50		
4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kullanılması istenen görsel ve işitsel materyaller okullarda mevcuttur.	.72	.57		
Programa ilişkin hazırlanan kaynaklar (ders kitabı, kaynak kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	.65	.67		
<b>3. Faktör: SÜREÇ</b>				
Program, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilmekte midir?	.73	.27		
Programda, öğrenciler için belirlenen temel becerileri (Araştırma, Çevre okuryazarlığı, Sosyal Katılım, Yenilikçi düşünme vb.) kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.	.73	.42		
Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.	.72	.71		
Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmektedir.	.61	.42	<b>5.39</b>	<b>.59</b>
Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan (pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara) yararlanılmaktadır.	.59	.48		
<b>4. Faktör: ÜRÜN</b>				
Program sonunda öğrenciler, bütün kazanımlara ulaşırlar.	.86	.77		
Program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlenmektedir.	.70	.73		
Program, öğrencilere ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturmuştur.	.61	.75		
Son yıllarda dijital teknolojiye bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlara (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programları çözüm bulmaktadır.	.55	.71	<b>4.50</b>	<b>.87</b>
Program millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olma yolunda öğrencilere katkı sağlamaktadır.	.52	.80		
<b>KMO=.92 Bartlett Testi= 2726,49 Cronbach Alpha= 0.93 Toplam Varyans= 67,12</b>				

Tabloda CIPP ölçeğine ait maddelerin faktör yük ve güvenilirlik değerleri görülmektedir. Faktör yük değerleri incelendiğinde .52 ile .90 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeği oluşturan her bir maddenin toplam puanla korelasyonu hesaplamak için yapılan (Erbil ve Bakır, 2009) madde-toplam test korelasyon değerlerinin .27 ile .80 arasında değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Madde test korelasyon değerlerinin (ölçekteki bir maddeden alınan puanlarla tüm ölçekten alınan puanlar) pozitif yönde ve yeterince yüksek olması (Büyüköztürk vd., 2012) o maddenin ayırt edici olduğunu ve nihai teste alınması gerektiğini belirtir (Erkuş, 2003).

Bir sonraki adım olarak ölçeğin güvenilirlik hesaplanması sürecine başlanmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha değeri .93, Spearman Brown korelasyon değeri .85, Guttman Split-Half değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri birinci yarı için .92, ikinci yarı için .86 olarak bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde sosyal bilim araştırmalarının çok faktörlü ölçek yapılarında açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında bir değerde olması yeterli olarak kabul edilir (Tavşancıl, 2005). Açıklanan varyans ne kadar yüksek olursa ilgili yapının ne denli iyi ölçüldüğünün bir kanıtı olarak belirtilebilir (Büyüköztürk vd., 2012).

### **3.5. Verilerin Toplanması**

Yukarıda bahsedilen ölçeğin hazırlanmasından sonra araştırma önerisi ile birlikte Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan Sivas il ve ilçelerine uygulanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Okul müdürleri ile görüşmeler yapılarak okulda 4. Sınıf okutan/okutmuş öğretmen sayısı belirlenmiş ve bu sayıya göre anketler gönüllük esasına uygun bir şekilde uygulanmıştır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırmacı tarafından; 4.sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının CIPP değerlendirme modeli esas alınarak değerlendirildiği CIPP Ölçeğinin ön analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan

verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 programıyla gerçekleştirilmiştir.

CIPP Ölçeğinde yer alan 1.-7. Bağlam boyutuna; 8.-14. Maddeler Girdi boyutuna; 15-19. maddeler Süreç boyutuna; 20-24. maddeler ise Ürün boyutuna yönelik hazırlanmış ve bu kapsamda analiz edilmiştir.

Ölçeğe ilişkin KMO, Bartlett ve Cronbach Alpha değerleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda faktör analizi işlemleri yürütülmüştür. Yapılan faktör analizi işlemleri sonucunda elde edilen CIPP Anketi Ölçeği ön uygulamanın yapıldığı okullardaki öğretmenler dışındaki araştırma örnekleminde yer alan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Öncelikle dağılımların homojenliğine bakılmıştır. Bu testlerde basıklık ve çarpıklık (Skewness ve Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Dağılımın homojen ya da normal olabilmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olması gerekmektedir (Fidell vd. , 2013). Verilerin analizinde normal dağılım bulunduğu için değişkeni 2 faktörlü olanlarda Bağımsız Gruplar T-testi; değişkeni 3 ve üzeri faktörlü olanlarda ise Anova Testi yapılmıştır. Anlam düzeyi  $p < 0.05$  kabul edilmiştir.

Öğretmenlere ilişkin kişisel verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Verilerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Kıdem, ders verilen sınıf mevcudu değişkenlerine ilişkin yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın belirlenmesi durumunda farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için Tukey testi uygulanmıştır.

Veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” dereceleri kullanılmıştır. CIPP Anket ölçeğinde yer alan maddelerin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Tamamen Katılıyorum: **4.21-5.00**;
- Katılıyorum: **3.41-4.20**;
- Kısmen Katılıyorum: **2.61-3.40**;
- Katılmıyorum: **1.81-2.60**;
- Hiç Katılmıyorum: **1.00-1.80**.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, 4. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik geliştirilen “CIPP Ölçeğine” aracılığıyla verdikleri cevaplar incelenmiştir.

CIPP ölçeğinin uygulama sonrasında her bir alt boyutu (bağlam, girdi, süreç ve ürün) için veri toplama aracı ile elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı yapılan yorumlara yer verilmiştir.

SPSS programı ile yapılan analiz sonuçları modelin her bir alt boyutu için elde edilen veriler tablolastırılarak belirtilmiştir.

#### 4.1.Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bağlam boyutunu yedi madde oluşturmaktadır. Bağlam boyutunun birinci alt problemi olan “4. sınıf okutan öğretmenlerinin 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın CIPP Modeli “Bağlam” boyutuna yönelik görüşleri ne düzeydedir? şeklinde belirlenmiştir. Tablo 5'te bağlam alt boyutu maddelerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 5.** CIPP modeli Bağlam alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Bağlam Alt Boyutu	$\bar{X}$	ss
4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yapısı ve felsefesi günümüze uygundur.	3.16	.87
4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmıştır.	3.21	.87
Kazanımlar, programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterlidir.	3.23	.88
Program, Sosyal bilgiler alanında toplumun ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır.	3.19	.97
Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.	3.13	.96
Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınmıştır.	3.27	.86
Kazanımların yazımında “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmaktadır.	3.19	1.02
<b>Toplam</b>	<b>3.20</b>	<b>.71</b>

Tabloda sınıf öğretmenlerinin CIPP anketindeki Bağlam alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde “*Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınmıştır.*” ( $\bar{X}=3,27$ ), “*Kazanımlar, programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterlidir.*” ( $\bar{X}=3,23$ ), “*4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmıştır.*” ( $\bar{X}=3,21$ ), “*Program, Sosyal bilgiler alanında toplumun ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır.*” ( $\bar{X}=3,19$ ), “*Kazanımların yazımında “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmaktadır.*” ( $\bar{X}=3,19$ ), “*4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yapısı ve felsefesi günümüze uygundur.*” ( $\bar{X}=3,16$ ) maddelerine ilişkin “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca “bağlam” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin “Kısmen katılıyorum” ( $\bar{X} =3.20$ ) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre CIPP Değerlendirme Modelinin Bağlam alt boyutunda 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğretmenler tarafından kısmen yeterli görüldüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Bağlam alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bağlam alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 6.** CIPP modeli Bağlam alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Bağlam Boyutunun Cinsiyet Değişkeni Sonuçları								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p
<b>Erkek</b>	116	3.22	.78	294	1.941	0.165	.467	<b>0.641</b>
<b>Kadın</b>	180	3.18	.66					

**p>0.05**

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda bağlam alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.22) ve kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.18) “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Bağlam alt boyutunu eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bağlam alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda eğitim düzeyi değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 7.** CIPP modeli Bağlam alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Bağlam Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkeni Sonuçları								
Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p
<b>Lisans</b>	266	3.18	.70	294	.427	.514	-1.19	<b>.234</b>
<b>Lisansüstü</b>	30	3.34	.77					

**p>0.05**

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü düzeyde mezuniyeti olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3.34$ ) lisans düzeyinde mezuniyeti olan öğretmenlere ( $\bar{X}=3.18$ ) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grupta “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Bağlam alt boyutunun yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bağlam alt boyutunun yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 8.** CIPP modeli Bağlam alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durum değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Bağlam Boyutunun Hizmet İçi Eğitim Alma Durum Değişkeni Sonuçları								
Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p
<b>Evet</b>	77	3.22	.68	294	.040	.841	.323	<b>.747</b>
<b>Hayır</b>	219	3.19	<b>.72</b>					

**p>0.05**

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların yeni programla alakalı hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmeni sayısı alan öğretmenlere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak bir farklılık çıkmasa da grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.22$ ), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ( $\bar{X}=3.19$ ) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Her iki grup da “Kısmen katılıyorum” düzeyine görüş bildirmişlerdir.



Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Bağlam alt boyutu kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda kıdem değişkenine göre CIPP Değerlendirme Modeli Bağlam alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9.** CIPP modeli Bağlam alt boyutunun kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları  
**Bağlam Boyutunun Kıdem Değişkeni Sonuçları**

Meslekte Görev Alınan Süre	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Tukey
<b>0-5 yıl</b> (1)	44	3.23	0.68	Gruplar arası	1.169	4	.292	0.578	.841	
<b>6-10 yıl</b> (2)	58	3.27	0.70							
<b>11-15 yıl</b> (3)	66	3.01	0.70	Gruplar içi	147.226	291	.506			
<b>16-20 yıl</b> (4)	58	3.17	0.63							
<b>21 ve üzeri</b> (5)	70	3,23	0.81							
Toplam					148,395					

**Levene= 1.418    p= 0.005**

**p>0.05**

Meslekte görev alınan süre (kıdem) değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; bağlam alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,27$ ); meslekte görev süresi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile meslekte görev süresi 21 ve üzeri yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3.23$ ); 16-20 yıl olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3.17$ ); 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3.01$ ) bağlam alt boyutunda kıdem değişkenine göre “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra kıdemler

arası aritmetik ortalamasının meslekte görev süresi 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin bağlam alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Bağlam alt boyutu ders verilen sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda kıdem değişkenine göre CIPP Değerlendirme Modeli Bağlam alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 10.** CIPP modeli Bağlam alt boyutunun Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkeni ilişkin varyans analizi sonuçları

Bağlam Boyutunun Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkeni Sonuçları										
Ders Verilen Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Tukey
0-15 (1)	56	3.12	.71	Gruplar arası	1.006	3	.335	.665	.574	
16-20 (2)	54	3.26	.83							
21-30 (3)	151	3.17	.71	Grup içi	147.389	292	.505			
31 ve üzeri (5)	35	3,29	.71							

Levene= 4,444

p=,006

p>0.05

Ders verilen sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; bağlam alt boyutuna ilişkin sınıf mevcudu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; ders verilen sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3,29$ ); ders verilen sınıf mevcudu 16-20 arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,26$ ); ders verilen sınıf mevcudu 21-30 arasında olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3,26$ ); ders verilen sınıf mevcudu 0-15 arasında olan sınıf

öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,12$ ) bağlam alt boyutunda ders verilen sınıf mevcudu değişkenine “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca kıdemler arası aritmetik ortalamanın ders verilen sınıf mevcudu 31 ve üzeri arasında olan sınıf öğretmenlerinin bağlam alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılar arasında ders verdikleri sınıf mevcudunun en fazla olduğu aralık 21-30 kişi arasında olduğu görülmektedir.

#### 4.2.Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “4. sınıf okutan öğretmenlerinin 4.sınıf Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programı’nın CIPP Modeli “Bağlam” boyutuna yönelik görüşleri ne düzeydedir? şeklinde belirlenmiştir. Tablo 11’de bağlam alt boyutu maddelerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

**Tablo 11.** CIPP modeli Girdi alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Girdi Alt Boyutu	$\bar{X}$	ss
Ders kitabında yer alan içerik öğrenciler tarafından anlaşılırdır.	3.33	.80
4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer verilen konu ve kavramların sıralanışı ve sunumu öğretim ilkelerine (basitten karmaşıklığı; yakından uzağa vb.) uygundur.	3.29	.90
4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki hedefler okulun amaçları ile tutarlıdır.	3.35	.94
4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programının içeriği (konu ve kavramlar) diğer derslerle uyumludur. (disiplinler arası ilişki)	3.48	.78
4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri birbiri ile uyumludur.	2.97	.97
4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kullanılması istenen görsel ve işitsel materyaller okullarda mevcuttur.	2.76	.94
Programa ilişkin hazırlanan kaynaklar (ders kitabı, kaynak kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	3,11	.87
<b>Toplam</b>	<b>3.20</b>	<b>.71</b>

Tabloda sınıf öğretmenlerinin CIPP anketindeki Girdi alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde “4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programının içeriği (konu ve kavramlar) diğer derslerle uyumludur. (disiplinler arası ilişki)” ( $\bar{X}=3,48$ ), “ 4. sınıf

Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki hedefler okulun amaçları ile tutarlıdır. ( $\bar{X}$ =3,35) maddesine **Katılıyorum** düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

“Ders kitabında yer alan içerik öğrenciler tarafından anlaşılabilir.” ( $\bar{X}$ =3,33), “4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer verilen konu ve kavramların sıralanışı ve sunumu öğretim ilkelerine (basitten karmaşıklığı; yakından uzağa vb.) uygundur.” ( $\bar{X}$ =3,29), “Programa ilişkin hazırlanan kaynaklar (ders kitabı, kaynak kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.” ( $\bar{X}$ =3,11), “4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri birbiri ile uyumludur.” ( $\bar{X}$ =2,97), “4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kullanılması istenen görsel ve işitsel materyaller okullarda mevcuttur.” ( $\bar{X}$ =2,76) maddelerine ilişkin “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre CIPP Değerlendirme Modelinin girdi alt boyutunda 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğretmenler tarafından kısmen yeterli görüldüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Girdi alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin girdi alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 12.** CIPP modeli Girdi alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)  
Girdi Boyutunun Cinsiyet Değişkeni Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p
Erkek	116	3.28	.711	291	2.436	.120	1.952	<b>.120</b>
Kadın	177	3.12	.612					

**p>0.05**

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda girdi alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.28) ve kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}$ =3.12) “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Girdi alt boyutu eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin girdi alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda eğitim düzeyi değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 13.** CIPP modeli Girdi alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Girdi Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkeni Sonuçları								
Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p
Lisans	263	3.17	.645	291	2.436	.120	1.273	.204
Lisansüstü	30	3.33	.772					

**p>0.05**

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların tamamına yakını Lisans mezuniyeti (%88,6) olduğu görülmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; lisansüstü düzeyde mezuniyeti olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}$ =3.33), lisans düzeyinde mezuniyeti olan öğretmenlere ( $\bar{X}$ =3.17) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grupta “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Girdi alt boyutunun yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin girdi alt boyutunun yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 14.** CIPP modeli Girdi alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durum değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Girdi Boyutunun Hizmet İçi Eğitim Alma Durum Değişkeni Sonuçları								
Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p

<b>Evet</b>	77	3.29	.643	291	0.02	.964	1.589	<b>.113</b>
<b>Hayır</b>	<b>216</b>	<b>3.15</b>	<b>.664</b>					

**p>0.05**

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların yeni programla alakalı hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmeni sayısı alan öğretmenlere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak bir farklılık çıkmasa da grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.29$ ), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ( $\bar{X}=3.15$ ) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Hizmet içi eğitim alma durumu için **“Kısmen katılıyorum”** düzeyine görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Girdi alt boyutu kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda kıdem değişkenine göre CIPP Değerlendirme Modeli Girdi alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 15.** CIPP modeli Girdi alt boyutunun kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları  
Girdi Boyutunun Kıdem Değişkeni Sonuçları

Meslekte Görev Alınan Süre	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Tukey
<b>0-5 yıl</b> (1)	44	3.19	.623	Gruplar arası	.570	4	.142	.324	.862	
<b>6-10 yıl</b> (2)	58	3.14	.660							
<b>11-15 yıl</b> (3)	66	3.13	.653	Gruplar içi	126.6	288	.440			
<b>16-20 yıl</b> (4)	58	3.25	.609							
<b>21 ve üzeri</b> (5)	67	3.18	.742							
				Toplam	127.25					

Levene = 1.24 p= .22

p>0.05

Meslekte görev alınan süre (kıdem) değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; girdi alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,25$ ); meslekte görev süresi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,19$ ); meslekte görev süresi 21 ve üzeri yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,18$ ); 6-10 yıl olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3,14$ ); 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,13$ ) girdi alt boyutunda kıdem değişkenine göre “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra kıdemler arası aritmetik ortalamasının meslekte görev süresi 16-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin girdi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Girdi alt boyutu ders verilen sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda kıdem değişkenine göre CIPP Değerlendirme Modeli Girdi alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 16.** CIPP modeli Girdi alt boyutunun ders verilen sınıf mevcudu değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları

Girdi Boyutunun Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkeni Sonuçları										
Ders Verilen Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Tukey
0-15 (1)	56	3.10	.565	Gruplar arası	1.92	3	.642	1.481	.220	.108
16-20 (2)	54	3.21	.782							
21-30 (3)	148	3.15	.676	Grup içi	125.32	289	.434			

31 ve üzeri (5)	35	3.38	.491
		Toplam	127.255
Levene= 4,618		p=0.06	

p>0.05

Ders verilen sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; girdi alt boyutuna ilişkin sınıf mevcudu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. (p=0.220; p>0.05)

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; ders verilen sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}$  =3,38); ders verilen sınıf mevcudu 16-20 arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}$  =3,21); ders verilen sınıf mevcudu 21-30 arasında olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}$  =3,15); ders verilen sınıf mevcudu 0-15 arasında olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}$  =3,10) girdi alt boyutunda ders verilen sınıf mevcudu değişkenine “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca kademler arası aritmetik ortalamasının ders verilen sınıf mevcudu 31 ve üzeri arasında olan sınıf öğretmenlerinin girdi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılar arasında ders verdikleri sınıf mevcudunun en fazla olduğu aralık 21-30 kişi arasında olduğu görülmektedir.

#### 4.3. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “4. sınıf okutan öğretmenlerinin 4.sınıf Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programı’nın CIPP Modeli “Süreç” boyutuna yönelik görüşleri ne düzeydedir? şeklinde belirlenmiştir. Tablo 17’de süreç alt boyutu maddelerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Süreç Alt Boyutu	$\bar{X}$	ss
Program, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilmektedir.	3.06	0.94
Programda, öğrenciler için belirlenen temel becerileri (Araştırma, Harita Kullanma, Sosyal Katılım, Finansal Okuryazarlık, Yenilikçi düşünme vb.) kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.	3.13	0.95



Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.	3.08	0.87
Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmektedir.	2.94	1.04
Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan (pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara) yararlanılmaktadır.	3.0	0.95
<b>Toplam</b>	<b>3.04</b>	<b>3.60</b>

Tabloda sınıf öğretmenlerine uygulanan CIPP anketindeki Süreç alt boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde “*Programda, öğrenciler için belirlenen temel becerileri (Araştırma, Harita Kullanma, Sosyal Katılım, Finansal Okuryazarlık, Yenilikçi düşünme vb.) kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.*” ( $\bar{X}=3,13$ ), “*Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.*” ( $\bar{X}=3,08$ ), “*Program, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilmektedir.*” ( $\bar{X}=3,06$ ), “*Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan (pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara) yararlanılmaktadır.*” ( $\bar{X}=3$ ), “*Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmektedir.*” ( $\bar{X}=2,94$ ) maddelerine ilişkin “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre CIPP Değerlendirme Modelinin süreç alt boyutunda 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Süreç alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin süreç alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 18.** CIPP modeli Süreç alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)  
**Süreç Boyutunun Cinsiyet Değişkeni Sonuçları**

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p
<b>Erkek</b>	116	3.18	.723	294	6.489	0.11	2.786	<b>0.06</b>
<b>Kadın</b>	180	2.95	.049					

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda süreç alt boyutuna ilişkin retmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek retmenlerin ( $\bar{X}=3.18$ ) ve kadın retmenlerin ( $\bar{X}=2.95$ ) “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf retmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Süreç alt boyutu eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf retmenlerinin süreç alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda eğitim düzeyi değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 19.** CIPP modeli Süreç alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Süreç Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkeni Sonuçları								
Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p
Lisans	266	3,02	.724	294	.035	.851	-1.171	.243
Lisansüstü	30	3.19	.662					

**p>0.05**

Bağımsız rneklemler t testi, katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların tamamına yakını Lisans mezuniyeti (%88,6) olduğu görülmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; lisansüstü düzeyde mezuniyeti olan sınıf retmenlerinin ( $\bar{X}=3.19$ ), lisans düzeyinde mezuniyeti olan retmenlere ( $\bar{X}=3.02$ ) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grupta “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf retmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Süreç alt boyutunun yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf retmenlerinin süreç alt boyutunun yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla

bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda eğitim düzeyi değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 20.** CIPP modeli Süreç alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durum değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Süreç Boyutunun Hizmet İçi Eğitim Alma Durum Değişkeni Sonuçları								
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p
Evet	77	3.17	.658	294	0.41	.839	1.82	<b>.07</b>
Hayır	219	3	.734					

$p > 0.05$

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların yeni programla alakalı hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmeni sayısı, alan öğretmenlere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak bir farklılık çıkmada grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.17$ ), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ( $\bar{X} = 3.0$ ) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu sonuç hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Hizmet içi eğitim alma durumu için **“Kısmen katılıyorum”** düzeyine görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Süreç alt boyutu kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda kıdem değişkenine göre CIPP Değerlendirme Modeli Süreç alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 21.** CIPP modeli Bağlam alt boyutunun kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları

Süreç Boyutunun Kıdem Değişkeni Sonuçları										
Meslekte Görev Alınan Süre	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Tukey
0-5 yıl	44	3.18	.707		1.30	4	.325	.627	.644	0.495

(1)				Gruplar			
6-10 yıl	58	3.01	.690	arası			
(2)							
11-15 yıl	66	2.97	.745	Gruplar	150.177	291	.518
(3)				içi			
16-20 yıl	58	3.04	.645				
(4)							
21 ve üzeri	70	3.05	.784				
(5)							
				Toplam	152.177		
<b>Levene = 1.244 p= 0.08</b>							

p>0.05

Meslekte görev alınan süre (kıdem) değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; süreç alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,18$ ); meslekte görev süresi 21 ve üzeri yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,05$ ); meslekte görev süresi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,04$ ); 6-10 yıl olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3,01$ ); 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=2,97$ ) süreç alt boyutunda kıdem değişkenine göre “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra kıdemler arası aritmetik ortalamasının meslekte görev süresi 0-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin süreç alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Süreç alt boyutu ders verilen sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmiştir. Ders verilen sınıf mevcudu değişkeninin üçten fazla faktörlü olması nedeniyle Anova Testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda kıdem değişkenine göre CIPP Değerlendirme Modeli Süreç alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 22.** CIPP modeli Süreç alt boyutunun ders verilen sınıf mevcudu değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları

Süreç Boyutunun Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkeni Sonuçları										
Ders Verilen Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Tukey
0-15 (1)	56	2.95	.623	Gruplar arası	3.35	3	1.112	2.181	.09	.823
16-20 (2)	54	3.06	.837							
21-30 (3)	151	3	.741	Grup içi	148.842	292	.510			
31 ve üzeri (5)	35	3.31	.475							
Toplam					152.177					
Levene=		4.011	p=		0.08					

p>0.05

Ders verilen sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; süreç alt boyutuna ilişkin sınıf mevcudu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde ders verilen sınıf mevcudu 31 ve üzeri olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3,31$ ); ders verilen sınıf mevcudu 16-20 arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,06$ ); ders verilen sınıf mevcudu 21-30 arasında olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3$ ); ders verilen sınıf mevcudu 0-15 arasında olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=2,95$ ) süreç alt boyutunda ders verilen sınıf mevcudu değişkenine “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca kıdemler arası aritmetik ortalamasının ders verilen sınıf mevcudu 31 ve üzeri arasında olan sınıf öğretmenlerinin süreç alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılar arasında ders verdikleri sınıf mevcudunun en fazla olduğu aralık 21-30 kişi arasında olduğu görülmektedir.

#### 4.4.Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “4. sınıf okutan öğretmenlerinin 4.sınıf Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programı’nın CIPP Modeli “Ürün” boyutuna yönelik görüşleri ne düzeydedir? şeklinde belirlenmiştir. Tablo 23’te ürün alt boyutu maddelerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 23. CIPP modeli Süreç alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ürün Alt Boyutu	$\bar{X}$	ss
Program sonunda öğrenciler, bütün kazanımlara ulaşırlar.	2.90	0.96
Program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlenmektedir.	3.42	0.75
Program, öğrencilere ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturmuştur.	3.22	0.99
Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlara (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programları çözüm bulmaktadır.	3.13	0.86
Program millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olma yolunda öğrencilere katkı sağlamaktadır.	3.40	0.83
<b>Toplam</b>	<b>3.21</b>	<b>0.71</b>

Tabloda sınıf öğretmenlerine uygulanan CIPP anketindeki Ürün alt boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde “*Program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlenmektedir.*” ( $\bar{X}=3,42$ ) maddesine ilişkin “**Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

“*Program millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olma yolunda öğrencilere katkı sağlamaktadır.*” ( $\bar{X}=3,40$ ), “*Program, öğrencilere ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturmuştur..*” ( $\bar{X}=3,22$ ), “*Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlara (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programları çözüm bulmaktadır.*” ( $\bar{X}=3.13$ ), “*Program sonunda öğrenciler, bütün*

kazanımlara ulaşırlar.” ( $\bar{X}=2,90$ ) maddelerine ilişkin “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu sonuca göre CIPP Değerlendirme Modelinin ürün alt boyutunda 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının kısmen yeterli olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Ürün alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ürün alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tabloda t-testi sonuçları yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 24.** CIPP modeli Ürün alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Ürün Boyutunun Cinsiyet Değişkeni Sonuçları								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p
Erkek	116	3.29	.712	294	1.066	0.303	1.456	<b>.147</b>
Kadın	180	3.17	.719					

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan t-testi sonucunda ürün alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.29$ ) ve kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.17$ ) “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Ürün alt boyutu eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ürün alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda eğitim düzeyi değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 25.** CIPP modeli Ürün alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

Ürün Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkeni Sonuçları								
Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Sd	Levene	p	t	p

<b>Lisans</b>	266	3.21	.719	294	0.32	.859	-154	.878
<b>Lisansüstü</b>	30	3.23	.713					

**p>0.05**

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların eğitim düzeyine göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların tamamına yakını lisans mezuniyeti (%88,6) olduğu görülmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü düzeyde mezuniyeti olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}$ =3.23), lisans düzeyinde mezuniyeti olan öğretmenlere ( $\bar{X}$ =3.21) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Her iki grupta “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Ürün alt boyutunun yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ürün alt boyutunun yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda eğitim düzeyi değişkenine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 26.** CIPP modeli Bağlam alt boyutunun hizmetiçi eğitim alma durum değişkenine göre incelenmesi (T-testi sonuçları)

<b>Ürün Boyutunun Hizmet İçi Eğitim Alma Durum Değişkeni Sonuçları</b>								
<b>Hizmet içi Eğitim Alma Durumu</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>Sd</b>	<b>Levene</b>	<b>p</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Evet</b>	77	3.32	.625	294	2.528	.113	1.575	<b>.116</b>
<b>Hayır</b>	219	3.17	.745					

**p>0.05**

Bağımsız örneklem t testi, katılımcıların yeni programla alakalı hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmeni sayısı, alan öğretmenlere göre oldukça fazla



olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak bir farklılık çıkmaya da grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.32$ ), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ( $\bar{X}=3.17$ ) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu sonuç hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Katılımcılar hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni için “**Kısmen katılıyorum**” düzeyine görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Ürün alt boyutu kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda kıdem değişkenine göre CIPP Değerlendirme Modeli Ürün alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 27.** CIPP modeli Bağlam alt boyutunun kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları

Ürün Boyutunun Kıdem Değişkeni Sonuçları										
Meslekte Görev Alınan Süre	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Tukey
0-5 yıl (1)	44	3.43	.655	Gruplar arası	2.925	4	.731	1.429	.224	0.183
6-10 yıl (2)	58	3.16	.713							
11-15 yıl (3)	66	3.26	.799	Gruplar içi	148.896	291	.512			
16-20 yıl (4)	58	3.13	.612							
21 ve üzeri (5)	70	3.21	.747							
	296			Toplam	151.820					

Levene = 1.460 p= 0.09

p>0.05

Meslekte görev alınan süre (kıdem) değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; ürün alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,43$ ) ürün alt boyutunda kıdem değişkenine göre “**Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Meslekte görev süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,26$ ); meslekte görev süresi 21 ve üzeri yıl arasında olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,21$ ); 6-10 yıl olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3,01$ ); 11-15 yıl olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,16$ ); 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,13$ ) ürün alt boyutunda kıdem değişkenine “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra kıdemler arası aritmetik ortalamanın meslekte görev süresi 0-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin ürün alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin CIPP Değerlendirme Modeli Ürün alt boyutu ders verilen sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda kıdem değişkenine göre CIPP Değerlendirme Modeli Ürün alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 28.** CIPP modeli Ürün alt boyutunun Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkeni ilişkin varyans analizi sonuçları

Ürün Boyutunun Ders Verilen Sınıf Mevcudu Değişkeni Sonuçları										
Ders Verilen Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Tukey
0-15 (1)	56	3.28	.644	Gruplar arası	0.486	3	.162	.312	.816	0.903
16-20 (2)	54	3.19	.722							
21-30 (3)	151	3.19	.777	Grup içi	151.335	292	.518			
31 ve üzeri (5)	35	3.26	.551							
				Toplam	151.820					
Levene= 3.324		p=.020								

p>0.05

Ders verilen sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılan varyans analizi sonucunda; ürün alt boyutuna ilişkin sınıf mevcudu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğine ders verilen sınıf mevcudu 0-15 arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.28$ ); 16 ve üzeri olan sınıf öğretmenleri ( $\bar{X} = 3.26$ ); ders verilen sınıf mevcudu 16-20 ve 21-30 arasında olan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.19$ ) ürün alt boyutunda ders verilen sınıf mevcudu değişkenine “**Kısmen Katılıyorum**” düzeyinde görüş belirttiğı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ders verilen sınıf mevcutlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde mevcudu 0-15 arasında olan sınıf öğretmenlerinin ürün alt boyutuna ilişkin görüşlerin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılar arasında ders verdikleri sınıf mevcudunun en fazla olduğu aralık 21-30 kişi arasında olduğu görülmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin Stufflebeam'ın CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) program değerlendirme modeline göre incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde modeli oluşturan her bir alt problem için verilerin analiziyle elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Ve araştırma sonuçları ile literatür karşılaştırılarak tartışılmıştır.

### 5.1. Sonuç

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yönelik Sivas ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP Program Modelinin dört boyutu olan Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün kategorileri altında ortaya çıkan sonuçlar incelenmiştir. Ayrıca çalışmada CIPP modelini oluşturan bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutlarına ait yeterliliklerin cinsiyet, eğitim düzeyi, meslekte görev yaptıkları süre (kıdem), ders verilen sınıf mevcudu ve eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre değişip değişmediği irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlar literatür karşılaştırılarak araştırmacı ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir.

CIPP modeli esasına dayalı olarak yürütülen bu çalışmada, 2018 yılında güncellenerek uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yönelik ulaşılan sonuçlar modelin kapsamı ve sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ilindeki resmi ilkokullarda görev yapan 296 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla iki bölümden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde; kişisel bilgiler başlığı altında

sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin tespitine dönük sorular kullanılmıştır. İkinci bölümünde ise sorular başlığı altında CIPP modelini oluşturan dört boyutuna yönelik 24 maddeden oluşan beşli likert tipli ölçek kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Uygulanmaya hazır hale getirilen ölçek sınıf öğretmenlerine sunulmuş ve frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve varyans analizi yapılarak ortaya çıkan sonuçlar analiz edilmiştir.

### 5.1.1.Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

2018 yılında güncellenerek uygulanmaya başlayan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada bağlam boyutuna ilişkin 7 maddeye ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

- 1- Bağlam alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin *“Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınmıştır.”* maddesine ilişkin yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 2- Ölçekte yer alan *“Kazanımlar, programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterlidir.”*, *“4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmıştır.”*, *“Program, Sosyal bilgiler alanında toplumun ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır.”*, *“Kazanımların yazımında “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmaktadır.”*, *“4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yapısı ve felsefesi günümüze uygundur.”* maddelerine ilişkin *“Kısmen Katılıyorum”* düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.
- 3- Toplam aritmetik ortalamaya göre; bağlam alt boyutunda öğretmen görüşlerinin *“Kısmen Katılıyorum”* düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- 4- Cinsiyet değişkenine göre; bağlam alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ve her iki grubun da *“Kısmen Katılıyorum”* düzeyinde

görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- 5- Eğitim düzeyi değişkenine göre; bağlam alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansütü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ve her iki grubun da “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 6- Hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenine göre; bağlam alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansütü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grup da hizmet içi eğitim alma durumu için “Kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.
- 7- Meslekte görev alınan süre (kıdem) değişkenine göre; bağlam alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin bağlam alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar bağlam alt boyutunda kıdem değişkenine “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır.
- 8- Ders verilen sınıf mevcudu durumu değişkenine göre; bağlam alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde sınıf mevcudu 21-30 kişi olan sınıf öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bağlam alt boyutunda ders verilen sınıf mevcudu değişkenine “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

### **5.1.2.Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

2018 yılında güncellenerek uygulanmaya başlayan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada bağlam boyutuna ilişkin 7 maddeye ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

- 1- Girdi alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin “4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programının içeriği (konu ve kavramlar) diğer derslerle uyumludur. (disiplinler arası ilişki)” maddesine ilişkin yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 2- Ölçekte yer alan “Ders kitabında yer alan içerik öğrenciler tarafından anlaşılabilir.”, “4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer verilen konu ve kavramların sıralanışı ve sunumu öğretim ilkelerine (basitten karmaşıklığı; yakından uzağa vb.) uygundur.”, “Programa ilişkin hazırlanan kaynaklar (ders kitabı, kaynak kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.”, “4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri birbiri ile uyumludur.”, “4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kullanılması istenen görsel ve işitsel materyaller okullarda mevcuttur.” maddelerine ilişkin “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.
- 3- Toplam aritmetik ortalamaya göre; girdi alt boyutunda öğretmen görüşlerinin “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- 4- Cinsiyet değişkenine göre; girdi alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ve her iki grubun da “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 5- Eğitim düzeyi değişkenine göre; girdi alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ve her iki grubun da “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 6- Hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre; girdi alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grup da hizmet içi eğitim alma durumu için “Kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

- 7- Meslekte görev alınan süre (kıdem) değişkenine göre; girdi alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 16-20 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin girdi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar bağlam alt boyutunda kıdem değişkenine "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır.
- 8- Ders verilen sınıf mevcudu durumu değişkenine göre; girdi alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde sınıf mevcudu 21-30 kişi olan sınıf öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bağlam alt boyutunda ders verilen sınıf mevcudu değişkenine "Kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

### **5.1.3.Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

2018 yılında güncellenerek uygulanmaya başlayan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada bağlam boyutuna ilişkin 5 maddeye ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

- 1- Süreç alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin “*Programda, öğrenciler için belirlenen temel becerileri (Araştırma, Çevre okuryazarlığı, Sosyal Katılım, Yenilikçi düşünme vb.) kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.*” maddesine ilişkin yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 2- Ölçekte yer alan “*Programda, öğrenciler için belirlenen temel becerileri (Araştırma, Harita Kullanma, Sosyal Katılım, Finansal Okuryazarlık, Yenilikçi düşünme vb.) kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.*”, “*Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.*”, “*Program, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilmektedir.*”, “*Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan (pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara) yararlanılmaktadır.*”, “*Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel*



*teşkil etmektedir.*” maddelerine ilişkin “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

- 3- Toplam aritmetik ortalamaya göre; süreç alt boyutunda öğretmen görüşlerinin "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- 4- Cinsiyet değişkenine göre; süreç alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ve her iki grubun da "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 5- Eğitim düzeyi değişkenine göre; süreç alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ve her iki grubun da "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 6- Hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre; süreç alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grup da hizmet içi eğitim alma durumu için "Kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.
- 7- Meslekte görev alınan süre (kıdem) değişkenine göre; süreç alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 0-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin süreç alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar bağlam alt boyutunda kıdem değişkenine "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır.
- 8- Ders verilen sınıf mevcudu durumu değişkenine göre; süreç alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde sınıf mevcudu 21-30 kişi olan sınıf öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bağlam alt boyutunda ders verilen sınıf mevcudu değişkenine "Kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

#### 5.1.4.Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

- 1- Ürün alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin “*Program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlenmektedir.*” maddesine ilişkin yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 2- Ölçekte yer alan “*Program millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olma yolunda öğrencilere katkı sağlamaktadır.*”, “*Program, öğrencilere ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturmuştur.*”, “*Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlara (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programları çözüm bulmaktadır.*”, “*Program sonunda öğrenciler, bütün kazanımlara ulaşırlar.*” maddelerine ilişkin “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.
- 3- Toplam aritmetik ortalamaya göre; ürün alt boyutunda öğretmen görüşlerinin "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- 4- Cinsiyet değişkenine göre; ürün alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ve her iki grubun da "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 5- Eğitim düzeyi değişkenine göre; ürün alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ve her iki grubun da "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 6- Hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre; ürün alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Her iki grup da hizmet içi eğitim alma durumu için "Kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

- 7- Meslekte görev alınan süre (kıdem) değişkenine göre; ürün alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde meslekte görev süresi 0-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenlerinin ürün alt boyutuna ilişkin görüşlerinin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar bağlam alt boyutunda kıdem değişkenine "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır.
- 8- Ders verilen sınıf mevcudu durumu değişkenine göre; ürün alt boyutunda sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde sınıf mevcudu 21-30 kişi olan sınıf öğretmenlerin daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bağlam alt boyutunda ders verilen sınıf mevcudu değişkenine "Kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

## **5.2.Tartışma**

Bu çalışmada, 2018 yılında uygulamaya alınan 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) program değerlendirme modeline göre incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan inceleme ve araştırma sonuçları sunulduktan sonra şu soru ortaya çıkmıştır: Veriler ne anlama geliyor? Bu bölümde araştırmacı tarafından elde edilen bulgular, söz konusu modelin kapsamı ve sınırlılıkları, ülkemize uygunluğu çerçevesinde değerlendirilmiştir. Verilen ne anlama geldiği, literatür taramasındaki bilgilerle olan ilişkisi ve çalışma için önemi ortaya konmuştur.

CIPP modeli uygulamada olan bir programın değerlendirme süreci sonunda değerlendiriciye üç tavsiye de bulunur: birincisi; programın iyi ve başarılı bulunduğu ve devam etmesi, ikincisi programda istenilen kriterler ve ölçütlere uygun olmadığı ve bunların revize edilmesi gerektiği, üçüncüsü ise programın uygulama sürecinde büyük sorunların olduğunu ve uygulamanın sonlandırılması gerektiği tavsiyesidir (Warju, 2016).

Ölçeğin ilk bölümünü oluşturan demografik bilgiler (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim alma durumu, ders verilen sınıf mevcudu) bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutunda incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programına ait görüşleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Çelikleş (2019), Demirci (2017) ve Çelikleş ve Sönmez (2021)'in yaptığı çalışmalarda da erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin programının bağlam-girdi-süreç-ürün ögesine ait kriterleri karşılama konusunda benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Çalışmamızın diğer bir demografik özelliği meslekte görev alınan süredir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutunda meslekte görev alınan süre (kıdem); sınıf öğretmenlerinin görüşleri her ne kadar 0-6 yıl ve 6-10 yıl arasındaki mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine olsa da kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durum Demirci (2017), Tümkiye ve Uştu (2016), Ceylan ve Bayram (2006)'ın yapmış olduğu çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Gençtürk ve Memiş (2010) ise yaptığı çalışmada anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Çalışmasında 11 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tüm yeterlik alanlarında kıdem anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Demirci (2017) de çalışmasında hizmet yılı 16-20 yıl aralığında olan öğretmenlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit etmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk (2002) bu durumu tecrübe ile ilişkilendirerek öğretmenlerin zaman içerisinde etkili strateji geliştirmeleri ve sınıf hâkimiyetinde olan gelişimlerine dayandırmıştır. Söz konusu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimsiz olduğu ve etkili strateji geliştirme konusunda yetersiz olduğu sonucunu çıkarabilir. Bu nedenle meslekteki görev süresinin etkisinin daha iyi ortaya konması için araştırma yapılması ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılması gerekmektedir.

Hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre; bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Kösterelioğlu ve Özen (2014)'in Bolu ili evreninde 235 sınıf öğretmeni ile ve Kuş ve Çelikkaya (2010)'nın ise Kırşehir evreninde 33 öğretmen üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin SBÖP'ün uygulanmasında hizmet

içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli görmüş olmalarına rağmen bu çalışmada hizmet içi eğitim alanlar ile almayanlar arasında anlamlı bir farkın olmaması hizmet içi eğitimlerin sorgulanması gerektiği sonucunu ortaya çıkarabilir. Yıldız (2018) 'ın öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada ise hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu sonucu eğitimlerin sorgulanması gerektiği savını destekler niteliktedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre; bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç Çelikleş (2019) ve Çelikleş ve Sönmez (2021)' in yapmış oldukları çalışma sonuçları ile benzerdir. Alamdar (2015) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ders verilen sınıf mevcudu değişkenine göre; bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutunda sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öztürk ve Ünal (1999); Gömlüksiz ve Bulut (2006); Şahin ve Atasoy (2018) yaptığı çalışmalarda da sınıf mevcudunun az veya çok olması öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır. Aktürk (2012)'ün Sosyal Bilgiler dersi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliği üzerine yapmış olduğu çalışma bulguları sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda programın uygulanabilirliğini azalttığını belirtmiştir.

CIPP modelinin ilk basamağı olan bağlam alt boyutu program değerlendirme sürecinin planlanmasıdır. Bu alt boyutta 7 maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Bağlam değerlendirme kapsamında; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yapısı, uygulanma sürecinde benimsenen felsefenin günümüze uygunluğu, programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanıp hazırlanmadığı, programda hedeflenen temel becerilerin kazandırmada yeterli olup olmadığı, Program Sosyal bilgiler alanında toplumun ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmakta olup olmadığı, programın Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahip olup olmadığı, programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikimin dikkate alınıp alınmadığı, Kazanımların yazımında "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı,

zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınıp alınmadığına dair sınıf öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler bağlam ögesine yönelik hazırlanan yedi madde için kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, öğretim programının bağlam alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen de olsa örtüşmesine rağmen görüşler arasında farklılıkların da olduğunu göstermektedir.

Bağlam boyutuna ilişkin ölçekteki birinci maddeye göre öğretmenler, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yapısı ve benimsenen felsefenin günümüze kısmen uygun olduğunu düşünmektedirler. MEB tarafından yayımlanan SBÖP’te belirlenen felsefe açıkça belirtilmemiş olsa da (Yıldırım, 2018) yapılandırmacı eğitim anlayışının izlerini yoğun bir şekilde görmek mümkündür. Katılımcıların kısmen de olsa felsefenin günümüze uygun olduğu görüşünde olmaları uygulanan programın etkililiği noktasında çok önemlidir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan 131 kazanımın eğitim felsefeleri açısından incelenen çalışmada pragmatizm eğitim felsefesinin ve ilerlemecilik eğitim teorisinin temel alındığı sonucuna varılmıştır (Gülersoy vd. , 2021). Geçici ve Yapıcı (2008) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefelerini değerlendirdiği çalışmada öğretmenlerin en çok İlerlemecilik eğitim felsefesini benimsedikleri görülmüştür. Fırıncı (2006) ise yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında programın yapı ve felsefesinin günümüzde küreselleşmenin getirdiği ihtiyaçlara büyük ölçüde cevap verecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu bu sonuçlar mevcut çalışmamızla örtüşmektedir. Tuncel (2002) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin katıldığı “Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri” adlı tezinde programda ağırlıklı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesinin belirtildiği fakat yeteri kadar uygulanmadığını sonucuna varmıştır. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde Sosyal bilgiler öğretim programı özelinde Sosyal Bilgiler- Felsefe ilişkisinin uygulama süreci ile alakalı çalışmalar yapılması önerilmektedir (Demircioğlu vd., 2019). Çünkü Sosyal Bilgiler dersinin bireyleri üst düzey becerilerle donatarak bugüne ve geleceğe hazırlayan bir felsefeye sahip olması şarttır (Demircioğlu vd., 2019).

Bağlam boyutuna ilişkin ölçekteki ikinci maddeye göre öğretmenler, programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına kısmen uygun olduğunu belirtmişlerdir. Pişmek

(2020)' in yaptığı çalışma sonucunda ise programın öğrencilerin beklentilerini karşılayamadığı sonucuna erişmiştir. Öğrenciler nedenini ise içinde bulunulan çağda zamanın çok hızlı ilerlemesi nedeniyle Sosyal bilgiler dersinin güncelliği yakalayamaması olarak açıklamışlardır. SBÖP'ün öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlere de büyük görev düşmektedir. Öğretmenler programın esneklik ilkesi çerçevesinde sınıf içi ve dışında yapacağı uygulamalarda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yer veren etkinliklerle donatmalıdır. Farklı sosyal ve kültürel yapıdan oluşan ülkemizde okulların benzer kültüre sahip bireylerden oluşmadığı bilinmektedir. Öğretim programında çokkültürlülük özelinde bir bölüm olmaması nedeniyle farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu sınıflarda görev yapan/yapacak olan öğretmenlerin bu değerlerin farkında olarak öğretim ortamını zenginleştirecek bilgiye sahip olması gerekmektedir (Başbay ve Bektaş, 2010). 2018 SBÖP'e yönelik yapılan çalışmaların tamamına yakını öğretmen görüşleri üzerinedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları üzerine yapılmış akademik çalışma sayısının çok az olması bu alanda çalışma yapılması gerektirmektedir.

Bağlam boyutuna ilişkin ölçekteki üçüncü madde olan kazanımların, programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterli olup olmadığına dair öğretmenler kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Programda "Temel Beceriler" başlığı altında yirmi yedi adet beceri bulunmaktadır (MEB, 2018). Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinin programda belirtilen becerileri kazandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Çeliksaş ve Sönmez (2021) ve Çelikkaya (2011) tarafından yapılan araştırmalar da çalışmamıza benzer olarak kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelikkaya (2011) ve Mutluer (2013) yapmış oldukları çalışmalarda SBÖP'te yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda sorun yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Önceki programlara göre beceri sayısının artmış olduğu olumlu olarak değerlendirilse de, becerilerin öğrencilere kazandırılmasında yenilik getirmediği sonucuna varmıştır (Turan, 2018). Öğrencilerin ulusal ve uluslararası pazarda rekabet edebilmeleri için 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları şarttır. Araştırmalar, bu becerilerin kazandırılması sürecinde nitelikli eğitimcilere ve yapılandırılmış öğretim programlarına ihtiyaç duyulduğu yönünde güçlü sonuçlar ortaya koymaktadır (Butler ve diğerleri, 2004; Frantz vd., 2014; Schleppegrell, 2004). Ayrıca programın işler hale gelmesinde velilerin de rolü büyüktür. Bu nedenle okul-

veli işbirliğinin sağlanması ve öğretim programında yer alan beceriler hakkında veli bilgilendirilme çalışmaları yapılmalıdır (Çelikkaya, 2011).

Eğitim programlarının inşa edildiği temellerden birisi olan sosyal temel, geliştirilen programın toplumun ihtiyaç ve beklentilerini gerçekleştirebilecek bireylerin yetişmelerini hedefler (Akpınar, 2016). Bu anlamda bağlam boyutunun ölçekteki dördüncü maddesi olan SBÖP'ün Sosyal Bilgiler alanında toplumun ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmakta olup olmadığı konusunda öğretmenler kısmen oluşturduğunu düşünmektedir. Literatür tarandığında Demirci (2017) ve Çeliksaş (2019) benzer sonuçlar elde etmiştir. Gömleksiz ve Cüro (2011) tarafından 775 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada SBÖP'ün öğrencilerin toplumun ihtiyaç duyduğu (ulusal ve kültürel değerlerini özümseyen, hak ve sorumluluklarını yerine getiren, yaşadığı yeri ve dünya coğrafyasını tanımaları) konular açısından yeterli bulmuştur. Bu görüşü Kızılay (2021)'ın yapmış olduğu çalışma da desteklemektedir. Fakat öğrencilerin millî kimliklerini merkeze alarak evrensel değerleri benimsemeleri açısından kısmen yeterli sonucu ortaya çıkmıştır. Güler (2018) ise SBÖP'ün toplumun ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesinde temel oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretim programında *“birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapı”* (MEB, 2018) olarak tanımlanan öğrenme alanı kavramı ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin kendi ülkesi için hazırladığı öğrenme alanlarının aynısı gibidir. Oysa öğretim programının toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak düzeyde hazırlanması gerekir (Sağdıç, 2019). Bu nedenle SBÖP hazırlanırken içinde yaşadığımız toplumun tüm paydaşlarının katılımı ile bize uygun öğrenme alanlarının oluşturulması gerekmektedir. Böylece öğrenciler sadece "bilgilendirilmiş" değil, aynı zamanda topluluklarının "aktif" ve "sorumlu vatandaşları" olabilirler (Whitefield, 2006).

Bağlam boyutuna ilişkin ölçekteki beşinci madde olan programın Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere kısmen sahip olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Gönenç ve Açıkalin (2017) 'ın yapmış olduğu çalışmada programın bölgesel farklılıklar gözetilmeden hazırlandığı sonucuna varmıştır. Ayrıca Yeşildal (2020) ise dezavantajlı bölgelerde farklı kitapların kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Yıldız (2018) ise sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada kırsal bölgelerde



öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmenlerin araç gereç ve materyal temininin zor olduğu yönünde sonuca ulaşmıştır. Dolayısıyla bu durum eğitim öğretim sürecinin tamamını etkilemektedir. Yapıcı ve Demirdelen (2007) ise köy ve kent okulları arasındaki derin uçurumun programın ülke genelinde uygulanabilirliğini güçleştirdiğini belirtmiştir.

Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikiminin dikkate alınmadığının sorgulandığı altıncı maddeye katılımcılar yeterli düzeyde dikkate alındığı görüşüne sahiptir. Alanyazında bulgularımız ile örtüşen çalışmalar mevcuttur. Taş ve Kıroğlu (2018) ve Kızılay (2021)'in yaptığı çalışmalar bireyin çok yönlü gelişiminin desteklenmesinde mevcut bilimsel bilgi ve birikimin dikkate alındığı sonucuna erişilmiştir (Çelikleş ve Sönmez, 2021; Çelikleş, 2019). Katılımcılar, her ne kadar kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmiş olsalar da görüşler arasında farklılıkların olduğu söylenebilir. Oysaki Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “*Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları*” başlığı altında programın geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikimin dikkate alınarak harmonik bir yaklaşım benimsendiği vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Bağlam boyutuna ilişkin ölçekteki yedinci madde olan kazanımların yazımında “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkelerinin kısmen dikkate alındığı görüşü ortaya çıkmıştır. Mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama ilkeleri Sosyal Bilgilerin kendine özgü becerileri olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Baş (2016) tarafından Elazığ il merkezi evreninde görev yapan doksan dört sınıf öğretmeni ile yapılmış olduğu çalışmada “*zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama*” becerilerine katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Alan yazında sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretimi ve yararlarına ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır. Güncel olayların programda yer almasının önemli olduğunu (Doğan ve Uğurlu, 2017), bilginin kalıcılığına ve akademik başarıya katkı sağladığı (Dilek ve Devec, 2008) sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler, güncel olayları genellikle

öğretimini gerçekleştirdiği konuyu örneklendirmek için kullanmaktadır (Gürkan, 2009).

CIPP modelinin ikinci basamağı olan girdi alt boyutu; program değerlendirme sürecinin bilgi toplama ve karar verme basamağıdır. Bu alt boyutta 7 maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Bağlam değerlendirme kapsamında; Ders kitabında yer alan içeriğin öğrenciler tarafından anlaşılır olup olmadığı, SBÖP’te yer verilen konu ve kavramların sıralanışı ve sunumunun öğretim ilkelerine göre uygunluğu, SBÖP’ün hedeflerinin okulun amaçları ile tutarlı olup olmadığı, program içeriğinin diğer derslerle uygunluğu, programdaki konuların güçlük derecelerinin ders süresi ile tutarlı olup olmadığı, programda kullanılması istenen görsel ve işitsel materyallerin okullarda mevcut olup olmadığı, programa ilişkin hazırlanan kaynaklar (ders kitabı, kaynak kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) öğretmenlere yol gösterecek nitelikte olup olmadığına dair sınıf öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler girdi ögesine yönelik hazırlanan yedi maddeden SBÖP’ün hedeflerinin okulun amaçları ile tutarlı olduğu ve program içeriğinin diğer derslerle uygunluğu maddelerine katılıyorum düzeyinde; diğer maddeler için ise kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Ölçekte girdi boyutunun ilk maddesi olan ders kitabında yer alan içeriklerin öğrenciler tarafından kısmen anlaşılır olduğu sonucuna erişilmiştir. Çalışma sonucumuza benzer olarak Taş (2007) tarafından Konya ilinde 176 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada öğretmenler ders kitabında yer alan içeriklerin anlaşılabilirliğine kısmen düzeyde görüş belirtmiştir. Çelikaş ve Sönmez (2021) ve Güler (2018) tarafından yapılan çalışmalarda ise içeriklerin öğrenciler tarafından anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akdağ (2008) ise öğrencilerin kitapların anlaşılabilirliğinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla literatürde ders kitabının anlaşılır olup olmadığı noktasında farklı sonuçta çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde okulda geçirdiği zamanın büyük bir kısmını ders kitabı ile geçirmesi nedeniyle ders kitapları önemli bir rol oynamaktadır (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019). Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin birincil kaynak olarak kullandıkları ders kitabı hakkında tüm paydaşların olumlu hem fikir üzerinde birleşmesi gerekmektedir.

Girdi boyutuna ilişkin ölçekteki ikinci maddeye göre, programında yer verilen konu ve kavramların sıralanışı ve sunumu öğretim ilkelerine (basitten karmaşıklığı; yakından uzağa vb.) uygun olup olmadığı noktasında öğretmenler kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmiştir. Çelikleş (2019) ve Demirci (2017) de yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Kızılay (2021) 'ın yaptığı çalışmada da öğretmenler olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretim programının yapısı ve felsefesinden hareketle konu ve kavramların genelden özele, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene şeklinde birbirinin ön koşulu şeklinde ilerlemesi gerekmektedir (Sönmez, 2010; Demirel, 2017).

Girdi alt boyutunun üçüncü maddesi olan programındaki hedeflerin okulun amaçları ile tutarlılığına katılımcılar katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Okullarda gerçekleştirilecek olan tüm faaliyetlerin eğitim programı çerçevesinde düzenlendiği gerçeğinden hareketle okullar programın temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla okulun genel hedefi ve bu hedefe ulaşmak için gereken eğitsel düzenlemeler eğitim programlarında yer alması gerekir (Erden, 2007). Araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri de bu doğrultudadır.

4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programının içeriğinin (konu ve kavramlar) diğer derslerle uyumlu olup olmadığı konusunda araştırmaya katılan öğretmenler katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Alan yazında çalışmamızı destekler nitelikte sonuçlara ulaşmak mümkündür (Kızılay, 2021). Sosyal bilgiler gibi farklı disiplinlerin harmanlanmasıyla meydana gelen dersler için farklı disiplinleri bütünlendirmek öğrencilerin bilişsel gelişmelerini, soyut düşünebilmelerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini arttırmaktadır (Perkins, 1994). Programdaki içeriğin diğer derslerle uyumlu olduğu görülse de Sağdıç ve Demirkaya (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda farklı ders öğretmenleri arasında işbirlikli öğretim alışkanlıklarının yeterince gelişmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin dersler ve üniteler arasında ilişkilendirme yapamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Akdağ, 2008). Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersinin çoğunlukla Türkçe dersi ile ilişkilendirildiği (Aybek, 2000); matematik, ekonomi vb. dersler sadece "sayısal veri hesabı" şeklinde ilişkilendirildiği (Rose ve Schuncke, 1997) sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersi özelinde akademisyen, öğretmen,

program geliştirme uzmanları tarafından disiplinler arası ilişkilendirmenin yapılabileceği etkinlik geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Girdi alt boyutunun beşinci maddesi olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki konuların güçlük dereceleri ile sürelerinin birbiri ile uyumluluğuna araştırmaya katılan öğretmenler kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok belirtilen görüş; kazanımların öğrenciye kazandırılmasında ders süresinin yeterli olmadığı görüşüdür (Akdağ ve İrem, 2021; Yıldız, 2018; Bahar vd. , 2011; Akdağ, 2008).

Sosyal Bilgiler dersi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim Kurumları (İlkokul Ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinde belirtildiği şekilde 4. sınıfta haftada 3 saat olarak planlanmıştır. Yıldız (2018) 'in yapmış olduğu çalışmada programın ana gövdesini oluşturan yapılandırmacı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının çok zaman aldığı, süre nedeniyle kazanımların kavratılmadığını belirtmiştir. Yeşildal (2020), Oruç (2019) ve Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) ise programda, öğrenci merkezli çalışmaların ön planda tutulmasına vurgu yapıldığı halde süreç içerisinde ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı uygulama sürecinde sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun öğretmenleri yapılandırmacı anlayış ve etkinliklerinden uzaklaştırdığı söylenebilir. Has (2019) tarafından yürütülen çalışma sonucu bu durumu açıklamaktadır. Çalışmada öğretmenlerin, ders saatinin az olması nedeniyle müfredatı yetiştirme çabası ile hareket ettiklerini ve bu nedenle öğrenci merkezli yöntem tekniklerin kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Programın uygulamadaki niteliğini artırmak için ders saatlerinin artırılması fayda sağlayabilir (Öztürk, 2022).

Girdi alt boyutunun altıncı maddesi olan 4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kullanılması gereken görsel ve işitsel materyallerin okullarda mevcut olup olmadığına araştırmaya katılan öğretmenler kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu madde, programın ülkenin her yerinde uygulanabilirliğinin yordandığı bağlam alt boyutu sonucu ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevapların kendi içinde tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Her ne kadar materyal erişiminde zorluk yaşanmadığını belirten çalışmalar (Uğur vd. , 2022) olsa da incelenen çalışmaların büyük kısmında katılımcılar erişimin zor

olduğunu (Yeşildal, 2020; Dündar vd. , 2017) belirtmişlerdir. Ceylan ve Çoban (2020) ve Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda yerleşkesi köy olan okullarda görev yapan öğretmenlerin en önemli sorunlarının başında gerekli ders ve araç gereçlerinin olmaması belirtilmiştir. Öğretmenin söz konusu materyale ulaşamadığı gibi öğrencinin temin etmesi gereken ders materyallerine de erişim oldukça zordur (Yıldız, 2018). Bu durum tüm eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretim programının uygulanabilirliği için fiziki olanakların iyileştirilmesi gerekmektedir (Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Akdağ, 2008).

Girdi alt boyutunun son maddesi olan programa ilişkin hazırlanan kaynaklar (ders kitabı, kaynak kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) öğretmenlere yol gösterecek nitelikte olup olmadığına öğretmenler kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ders kitapları ile ilgili en önemli nokta çocuklar/öğrenciler için yazılmış olmalarıdır. Dolayısıyla kitap hazırlama sürecinin tamamında hitap ettiği yaşın pedagojik ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Demircioğlu vd., 2019).

Ülkemizde Sosyal Bilgiler ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar mevcuttur. Taş (2007) araştırmasında ders kitaplarını tasarım, içerik, biçim, dil ve anlatım gibi kategorilere ayırarak değerlendirmiştir. Katılımcılar; kitapların tasarım, dil ve anlatım, biçim olarak yeterli düzeyde olduğunu, içerik yönünden ise kısmen olumlu düzeyde görüş belirtmiştir. Bada (2018) ise çalışmasında ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı, içerikte gereksiz ve ayrıntılı bilgilere yer verildiği, kitapta yer alan görsel öğelerin ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulu Kalın (2007) ise araştırma sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarındaki bilgilerin yeterli olmadığını (eksik) ve yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç (Öğreten, 2017; Hayırsever ve Kısakürek, 2014; Demirezen, 2007) benzerlik göstermektedir. Benzer bir çalışma sonucu da Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) tarafından tespit edilmiştir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) ders kitaplarının yeterli olmadığını, çalışma kitaplarının da öğrencilerin içeriği pekiştirmeleri için yararlı olduğunu belirtse de ders saatinin az olması nedeniyle çalışma kitaplarının amacına tam anlamıyla ulaşmasına engel olduğunu belirtmiştir. Ayrıca 2018 yılında güncellenen SBÖP kapsamında öğretmen kılavuz kitaplarına yer verilmemesi eksiklik olarak değerlendirilmiştir (Dursun, 2019). Doğan ve Tuğ (2017) ‘un “*Uluslararası*

*Sınavlarda Başarılı Ülkeler Ve Türkiye'nin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Tasarım Boyutu Açısından İncelenmesi*” adlı makale çalışmasında PISA ve TIMMS raporu doğrultusunda üst sıralarda yer alan ülkelerin kullandığı sosyal bilgiler ders kitapları ile ülkemizde okutulan sosyal bilgiler ders kitabını karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak PISA ve TIMSS sınav sonuçlarına göre “ortalamanın altında” yer alan ülkemiz; kitabın görsel tasarımını noktasında ortalama üzeri bir puan aldığını tespit etmişlerdir. Yukarıdaki çalışma sonuçlarından hareketle görsel tasarım noktasında öğrencinin ilgi ve dikkatini çektiği belirlenen ders kitapların içerik anlamında tekrar değerlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Son dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığı kurumlara gönderdiği yazılarla ders kitabının eğitim öğretim sürecinin tamamında yeterli olduğunu ve başka bir kaynağa gerek kalmayacak şekilde hazırlattığını belirtmektedir. Hatta “*kaynak kitap*” kullanılmaması yönünde düzenlemeler yapmaktadır (Özmantar vd. , 2017). Oysa eldeki veriler öğretmenlerin benzer düşünde olmadıklarını göstermektedir. Güngör ve Çavuş (2015), Bozkurt ve Ateş (2021); Özmantar vd. (2017) yapmış oldukları çalışmalarda kaynak kitap kullanımının kalıcı öğrenmeyi artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Haşılıoğlu vd. (2020) ve Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada kaynak kitapları; merkezi sınavına uygun olması, test sorularını çözmede pratiklik kazandırması, dilinin yalın ve sade olması, konuların güncel olması nedeniyle tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu nedenle ders kitapları ve ders kitabı dışında kaynak kitap kullanımı ile ilgili daha somut ve daha bilimsel adımlar atılmalıdır.

CIPP modelinin üçüncü basamağı olan süreç alt boyutunda başlangıçta planlanan ve mevcutta gerçekleşen eğitsel faaliyetler arasındaki uyum belirlenir (Allan ve Buckridge, 1993). Bu alt boyutta 5 maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Süreç değerlendirme kapsamında programın; bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilirliği, öğrenciler için belirlenen temel becerileri (Araştırma, Harita Kullanma, Sosyal Katılım, Finansal Okuryazarlık, Yenilikçi düşünme vb.) kullanabileceği etkinliklerin mevcut olup olmadığı, önerilen öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin süreçte aktif bir şekilde uygulanabilirliği ve öğrenci sayısının programın uygulanması için bir engel teşkil edip etmediğine dair sınıf öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler süreç ögesine yönelik hazırlanan beş madde için kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, öğretim programının süreç alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin kısmen de olsa örtüşmesine rağmen görüşler arasında farklılıkların da olduğunu göstermektedir.

Süreç alt boyutunun ilk maddesi olan programın, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilir olup olmadığına yönelik katılımcılar kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bağlam (planlama) boyutunda öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikiminin dikkate alınmadığının sorgulandığı altıncı maddeye katılımcılar yeterli düzeyde dikkate alındığı noktasında görüş belirtmiş olmalarına rağmen; süreç (uygulama) programın boyutunda bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilme durumuna ve Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan (pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara) yararlanılma durumuna katılımcılar kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Çalışmanın bu iki sonucu kendi içinde değerlendirildiğinde program bireyin gelişimini “yazılı bir metin olarak” yeterli düzeyde geliştireceği taaddüdünü verse de uygulama kısmında bu gelişimin kısmen sağlandığı sonucunu doğurmaktadır.

Süreç alt boyutunun ikinci maddesi olan programın öğrenciler için belirlenen temel becerileri (Araştırma, Harita Kullanma, Sosyal Katılım, Finansal Okuryazarlık, Yenilikçi düşünme vb.) kullanabileceği etkinliklerin mevcut olup olmadığı durumuna katılımcılar kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Çalışma bulgularımıza paralel olarak (Öğreten, 2017)'in “*Sosyal bilgiler öğretim programındaki temel becerileri kazandırmada ilkokul 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri*” adlı yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan öğretmenler “orta düzeyde” olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Çelikkaya (2011) ‘nın da yapmış olduğu çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır.

Süreç alt boyutunun üçüncü maddesi olan programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin süreçte aktif bir şekilde uygulanabilirliği durumuna katılımcılar

kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüş Çelikleş ve Sönmez (2021) ve Çelikleş (2019) 'ın çalışmalarındaki bulgular ile benzerdir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, yeni yöntem ve teknikleri de beraberinde getirmiştir. Yıldız (2018)'in yaptığı çalışmada bu yeni yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için okulların fiziki altyapılarının uygun olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamada zorluk yaşadıkları sonucu da ortaya çıkarılmıştır.

Süreç alt boyutunun dördüncü maddesi olan öğrenci sayısının programın uygulanması için bir engel teşkil edip etmediğine durumuna katılımcılar kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Literatür tarandığında öğrenci sayısının programın uygulamasında belirleyici olduğu ve olmadığı yönünde bulguları olan araştırmalar mevcuttur. Çelikleş ve Sönmez (2021), Gönenç ve Açıkalin (2017) ve Akdağ ve Günal (2021) yapmış oldukları çalışma sonucunda sınıf mevcudunun süreçte kullanılacak yöntem ve teknikleri etkilediği sonucuna varmıştır. Aynı zamanda programın uygulanacağı sınıfların kalabalık olması disiplin sorunlarını da ortaya çıkarmaktadır (Yıldız, 2018). Bu nedenle programın uygulama niteliğini artırmak için sınıf mevcutlarının en aza indirilmesi gerekmektedir.

Süreç alt boyutunun beşinci maddesi olan Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan (pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara) yararlanılma durumuna katılımcılar kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bahar vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler ders konularının öğretimi ile ilgili okul dışı etkinliklerin yeterli olduğu sonucuna erişilmiştir. Avcı ve Gümüş (2020) 'ün 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada ders dışı eğitim çalışmalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu sonucu Danarti (2015), Demir (2021), Harris ve Bilton (2019), Pyke (2015) 'ın yaptığı çalışmalar da destekler niteliktedir.

Toplu öğretim anlayışıyla, farklı disiplin alanlarına ait içeriklerin bir araya gelmesi ile oluşan sosyal bilgiler dersi sınıf dışı eğitimden faydalanmanın en çok eğitsel kazanç sağlayacağı derslerden biridir (Demircioğlu vd., 2019). Sınıf dışı eğitim, öğrencilere



matematikten tarihe, sosyolojiden coğrafyaya, görsel sanatlardan biyolojiye, yer biliminden siyasete kadar birçok disiplin alanında (Berberoğlu ve Uygun, 2013; Ford, 1986; Shanely, 2006) deneyime dayalı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu deneyim ortamı öğrencilerin akademik başarısına, farklı sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca okul kültürünün oluşması ve okula uyum noktasında öğrencilere yardımcı olmaktadır (Erdoğan, 2016; Çepni ve Aydın, 2015). Avcı ve Gümüş (2020) tarafından yapılan “*Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik ilkokul 4. sınıf öğrenci tutumlarının incelenmesi*” adlı çalışmasında sınıf dışı eğitim yaklaşımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler dersinin sınırlarının sınıf ve okul dışına doğru genişletilerek bu mekânlardan mutlaka yararlanılması gerekmektedir. 2018 Öğretim programında sınıf dışı ortamların kullanılması gerektiğine vurgu yapılmış olmasına rağmen söz konusu alanlara yapılacak ziyaretler için herhangi bir bütçe kaynağı ve ziyaret planı belirtilmemiştir. Ayrıca bürokratik engeller (Çengelci Köse, 2013), okulun fiziki yapısının elverişli olmaması, programın yoğunluğu, ders dışı etkinlik planlama sorunu, zaman yeterli olmaması, sınıf öğrenci sayılarının fazla olması, sınıf ortamının öğrenci ve öğretmenler için yeterli donanımına sahip olması (Malkoç ve Erdoğan, 2015) nedeniyle ders dışı faaliyetler gerçekleştirilememektedir.

CIPP modelinin dördüncü ve son basamağı olan ürün alt boyutunda programın amacına ne kadar ulaştığı, düzenlemelere ihtiyacın olup olmadığına dair kararlar verilir (Aydın vd. , 2018). Bu alt boyutta 5 maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Ürün değerlendirme kapsamında program sonunda öğrencilerin; bütün kazanımlara ulaşıp ulaşmadığı, değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlemlenip gözlemlenmediği, ilerideki meslek yaşamlarında gerekli olacak bilgi ve becerilere temel oluşturma durumu, son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlara (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programları çözüm bulup bulmadığı ve programın millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan

olma yolunda öğrencilere katkı sağlama düzeyine dair sınıf öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ürün ögesine yönelik hazırlanan dört madde için kısmen katılıyorum; değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlemlenip gözlemlenmediği madde için katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Bir öğretim programının başarısı tüm öğrencilerin programda yer alan kazanımları anlamlandırma düzeyi ile ölçülür (Özçelik, 1998). Uygulamada karşılaşılan sorunlar veya sınırlılıklar nedeniyle öğrencilerin bütün kazanımlara ulaşması çoğu zaman mümkün değildir. Bloom Tam Öğrenme modelinde ölçütünü programda yer alan kazanımların en az %70'inin öğrenciler tarafından anlamlandırmasını beklemektedir. Ürün alt boyutunun ölçekteki ilk maddesi olan program sonunda öğrencilerin, bütün kazanımlara ulaşma düzeyine katılımcılar kısmen katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Demir ve Özyurt (2021) tarafından yapılan çalışmada programda belirtilen kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir olduğu sonucuna erişmiştir.

Ürün alt boyutunun ikinci maddesi olan program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim olup olmama durumuna katılımcılar katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler süreç içerisinde öğrencileri gerek gözlem gerekse değerlendirme ölçekleri ile gözlemlese de değer öğretimindeki en büyük sorun öğrenmenin ölçülememesidir (Lewis, 2003). Dolayısıyla bu anlamda yapılacak olan çalışmaların öğrencilerin uzun yıllar boyunca takip edilerek sonuçlandırılması daha nesnel veriler ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen yetiştirme programı incelendiğinde 2018 yılına kadar değer öğretimi kavramına yönelik doğrudan ve mecburi bir dersin programda yer almadığı görülmektedir. 2018 yılındaki değişikliklerle beraber “*Eğitimde Ahlak ve Etik, Karakter ve Değer Eğitimi*” derslerine yer verilmeye başlanmıştır (YÖK, 2018).

4.sınıf SBÖP’te “*Öğretim Programlarının Perspektifi*” genel başlığı altında “*Değerlerimiz*” alt başlığında on adet kök değerlere yer verilmiştir. Toplamda ise on sekiz adet değer programda yer almıştır (MEB,2018). Ceviz (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretim programında vurgulanması gereken tüm değerlerin ders kitabında yer aldığı ve bu değerler arasında en fazla üzerinde durulan değer “sorumluluk”

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dere ve Yavuzay (2020) ise en çok vurgulanan değerin “vatanseverlik” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalarda vurgulanan değerler arasında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle tüm öğretmenler için vatanseverlik ya da sorumluluk değerlerini daha çok önemsediği genellemesi yapılamaz. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin değer öncelikleri var mıdır? sorusu da bu konu için önemli bir sorudur. Tay vd. (2013), nal (2011), Taşdan (2010), Whitney (1986) yaptıkları çalışmada öğretmenler arasında değer önceliklerinin de farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılaşma, öğretmenlerin değerler çatısı altında ortak standartlar oluşturulma ihtiyaını doğurduğu söylenebilir.

rn alt boyutunun nc maddesi olan ğretim programının, öğrencilere ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturmakta olup olmadığına dair katılımcılar kısmen katılıyorrum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Toplamda 33 kazanımdan oluşan 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde meslekler ile ilgili sadece bir adet kazanım olduğu görülmektedir. Söz konusu kazanım “*retim, Dağıtım ve Tüketim*” ğrenme alanında yer almaktadır. Meslekleri tanıma ile ilgili kazanım 5. sınıf düzeyinde; mesleklerin kişilik özelliklerini ve eğitim süreçleri ile ilgili kazanım 6. sınıf düzeyinde; geçmiş meslekler, meslek etiği ve ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak tercih yapmak 7. sınıf düzeyinde programda yerini almıştır (MEB,2018). Literatür incelendiğinde öğrencilerin meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere ait içeriklerin incelenmediği görülmüştür. Oysa bireyin hayatında verebileceği en önemli kararlardan biri de meslek seçimidir. Bu karar verme sürecinde okul önemli bir rol oynar (Deniz, 2001). Bu nedenle SBP’e önemli görevler düşmektedir.

rn alt boyutunun dördüncü maddesi olan son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlara (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) Sosyal Bilgiler ğretim programının çözüm bulma durumuna katılımcılar kısmen katılıyorrum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Dijital vatandaşlık ve alt boyutları desteklenmeye çalışılsa da öğrenme alanları içerisinde yer alan kazanımların yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Aydemir, 2019). Görmez (2017)

ve Kara ve Atasoy (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Ayrıca Kilci (2020) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerinin dijital vatandaşlık kavramına dair yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Teknolojinin günlük hayatın hemen her alanında hüküm sürmesi “vatandaşlık” kavramına da coğrafi sınırları olmayan yeni bir anlam yüklemiştir. Günlük hayatta kullandığımız çoğu kavramın başına getirilen “e-” eki (e-devlet, e-okuryazarlık, e-nabız, e-okul, e-bodro vb.) kavramları da geniş çaplı bir dönüşüme uğratmıştır (Kara ve Atasoy, 2019). Bu nedenle öğretim programları bu dönüşüme ayak uydurabilen nesiller oluşturmak zorundadır.

21. yüzyılda teknolojiyi yakından takip ederek amacına uygun olarak kullanacak bireylerin dijital ortamda neler yapması/yapmaması gerektiğini bilmesi çok önemlidir (Görmez, 2016). SBÖP’te 4. sınıf düzeyinde bulunan toplam 33 kazanımdan iki tanesi dijital vatandaşlıkla ilgilidir (Kara ve Atasoy, 2019). MEB (2018) söz konusu maddeye yönelik ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmesi gerektiği ifadesi bulursa da etkinliklerin neler olduğuna dair detaylı bir açıklama yapılmamıştır (Aydemir, 2019). Öğretim programı için bu durum önemli bir eksiklik olarak düşünülebilir.

### **5.3.Öneriler**

Bu bölümde, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını CIPP modeli ve araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendiren bu araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Bölgesel farklılıkların dikkate alındığı alternatif programlar oluşturulmalıdır.

Programın daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okulların (özellikle köy okullarının) fiziki koşulları iyileştirilmeli, materyal, araç ve gereç eksiklikleri giderilmeli ve devlet desteği arttırılmalıdır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilme süre ve sıklığı arttırılabilir.

Programda yer verilen becerilerin öğrenciler tarafından hangi düzeyde kazandıklarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Alan ile ilgili çalışmalar yürüten akademisyenlerin, öğretmenlerin ve alan uzmanlarının; sosyal bilgilerin disiplinler arası yapısını daha iyi kavratılması amacıyla akademik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin sınıf dışı öğrenme etkinliklerini daha sistematik ve kolay biçimde hayata geçirebilmeleri için; sınıf dışı öğrenmenin amacı, kapsamı, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda bilgilendirici eğitimler verilebilir.

Öğrenci ziyaretlerinde; ören yerleri, arkeolojik kazı alanları, resmi daireler, müze görevlilerinin öğrenci yaş ve seviyelerini dikkate alarak bilgilendirmeler yapması noktasında eğitim almalıdırlar. Ayrıca ziyaret öncesi okullar tarafından öğrenciler tarafından anlamlandırılması beklenen içerik hakkında görevlilere bilgilendirmeler de yapılmalıdır.

Öğretmenler arasında değer önceliklerinin farklı olması ortak değer standartları oluşturulma ihtiyacını gerektirdiği söylenebilir.

Değer öğretimindeki en büyük sorun olarak karşımıza çıkan “öğrenmenin ölçülememesi” nedeniyle bu anlamda yapılacak olan çalışmaların öğrencilerin uzun yıllar boyunca takip edilerek sonuçlandırılması daha nesnel veriler ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir.

Sosyal Bilgiler ders kitapları, geleceğin meslekleri olarak gösterilen meslekler ve bu mesleklere ait görsellerle zenginleştirilmelidir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilerin programın sağlama düzeyine ait yeterli araştırma bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda çalışma yapılabilir.

Programda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar ve birtakım sorunlar konusunda etkinliklere yer verilmesi gerektiği söylenmiş olsa da bu etkinliklerin neler olduğuna dair detaylı açıklama yapılmamıştır. Bu nedenle yol gösterici örnek etkinlik planları sunulmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Akbaba B (2013). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler* (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- Akdağ H (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Akdağ H ,Günel İ (2021). İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programının Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansımalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* 5(2): 493-517.
- Akpınar B (2016). *Eğitimde Program Geliştirme* (Data Yayıncılık, Ankara).
- Akpınar M ,Kaymacı S (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2): 605-626.
- Aktan S. (2006). *Sosyal Bilgilerin Bir Öğretim Alanı Olarak Gelişimi ve Cumhuriyet Dönemi Program Tasarılarına Olan Yansımalar*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Aktepe V, Gündüz M, Fidan N K ,Yalçınkaya E (2021). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi* (V Aktepe, Ed.). (Pegem Akademi, Ankara).
- Aktürk A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Kırşehir.
- Alabaş R , Kamer S T. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Uygulayıcı Görüşlerinin Nitel Analizi. 1st National Education Congress, Hacettepe University, Ankara.
- Alamdar S (2015). Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Allan C , Buckridge M (1993) *Curriculum: Foundations, principles, and issues.* (Allyn ve Bacon, ABD)
- Anh V T K (2018) Evaluation models in educational program: Strengths and weaknesses. *VNU Journal of Foreign Studies*, 34(2).
- Arslan M (2000) Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146(01.12).
- Aslan E (2011a) The first primary school curriculum of the turkish republic:“1924 ilk mektepler müfredat programı”. *Elementary Education Online*, 10(2).
- Aslan E (2011b). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı:" 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı.". *Ilkogretim Online*, 10(2).
- Atik S ,Aykaç N (2017) 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3): 586-607.
- Avcı G , Gümüş N (2020) Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik ilkokul 4. sınıf öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2020), 11 (1), 89-106.
- Aybek B (2000) İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminin sosyal ve diğer sosyal bilimlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydemir M (2019) Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2):15-38.
- Aydın S, Şentürk Ş, Duran V (2018) Okul Öncesi Programının Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Aydın, M. K. (Editor) And Bavlı, B. (Editor) (2019) *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (Pegem A Yayıncılık, Ankara).
- Aykaç, N., Aydın H. vd. (2006) *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama* (Naturel Yayıncılık, Ankara).
- Ayık A ,Ada Ş (2009) İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 429-446.



- Aykaç N (2011a) Evaluation of the social studies programs implemented from the establishment of the Turkish republic in terms of elements of educational program. *Elementary Education Online*, 10(2).
- Aykaç N (2011b) Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlkogretim Online*, 10(2).
- Balcı A (2014) *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram Uygulama Ve Araştırma*. (Pegem A Yayıncılık, Ankara).
- Balcı A (2018) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik Ve İlkeler. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-398.
- Baş K (2016) Sosyal Bilgiler Dersinin Kendine Özgü Becerilerinin Kazandırılma Düzeyi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11): 1-19.
- Başbay A, Bektaş Y (2010) Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Batdal Karaduman G (2021) Geçmişten Günümüze ilkokul Programları (Pegem Akademi Yayınları, Ankara).
- Bernstein B (2000) *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bolat Y (2017) Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Uluslararası Türk veya Türk Dili, Edebiyatı ve Tarihi Dergisi Cilt 12/18*: 121-138.
- Boulmetis J ,Dutwin P (2014) *The ABCs of evaluation: Timeless techniques for program and project managers* (Vol. 56). John Wiley & Sons.
- Bozdoğan, A E ve Öztürk Ç (2008) Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 2(2): 66-81.
- Bozkurt E, Ateş B K (2021) İlkokul Matematik Dersinde Kullanılan Yardımcı Kaynak Kitaplara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2): 109-128.
- Brown J D (1995) *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. (Heinle & Heinle Publishers, 20 Park Plaza, Boston, MA 02116).

- Budak L, Budak Ç (2014) Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilkokul programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1): 377-393.
- Burak D, Gültekin M (2019) 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom Ve Revize Bloom Taksonomilerine Göre İncelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18): 121-140.
- Burke E, Hennessy M (2021) Evaluation of an early career clinical academic training programme using the CIPP model. *BMJ open*, 11(11): e052965.
- Bursal M (2019) *SPSS ile temel veri analizleri* (Anı Yayıncılık. Ankara).
- Büyüköztürk Ş, Çakmak E, Akgün K ,Karadeniz Ş (2012) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık. *Enstitüsü Dergisi*, 18(2):195-207. Ankara.
- Ceviz N B (2021) 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıma Düzeyinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Ceylan C ,Bayram N (2006). Mesleki Bağlılığın Örgütsel Bağlılık ve Örgütten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkilerinin Düzenleyici Değişkenli Çoklu Regresyon İle Analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1): 105-120.
- Chien M-F ,Cheng Y-P (2007). The construction of Taiwan's educational indicator systems: Experiences and implications. *Educational Research for Policy and Practice*, 6(3), 249-259.
- Cicioğlu H (1985) Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim Tarihi. 2. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No 140.
- Cicioğlu H (2010). Türkiye Cumhuriyetinde Ortaöğretimin Gelişimi. *Bulunduğu Eser: Murat Alper P.(Editör). Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları Sempozyumu*, 07-09.
- Cohen L, Manion L ,Morrison K (2000). *Research methods in education*. (Routledge, England).

- Çelenk S, Tertemiz N, Kalaycı N ,Tazebay A (2000) *İlköğretim programları ve gelişmeler: Program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi* (Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara).
- Çilek E (2017) Türkiye'de program değerlendirme ile ilgili problemler (Samsun ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Samsun.
- Çelikkaya T (2011) Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3): 969-990.
- Çelikkaya T, Karakuş U ,Demirbaş Ç (2010) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 57-76.
- Çelikkaya T , Kürümlüoğlu M (2019) 4. Ve 5. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Ortak Becerilere İlişkin Kazanımların İçeriğe Yansımaları. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2): 166-186.
- Çeliksaş G B. (2019) 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tokat ili örneği). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Tokat.
- Çeliksaş G B ,Sönmez Ö F (2021) 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2): 257-276.
- Çengelci Köse T (2013) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. Anadolu Üniversitesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Eskişehir.
- Çetin K (2003) Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilimler Ve Sosyal Bilgilerin Tarihsel Süreci. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1-2).
- Demeuse M ,Strauven C (2016a). *Eğitimde Program Geliştirme, Politik Kararlardan Uygulamaya*. Y. Budak, Çev. (Pegem Yayınları, Ankara).
- Demeuse M ,Strauven C (2016b) Eğitimde Program Geliştirme, Politik Kararlardan Uygulamaya. Çev: Yusuf Budak. (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).

- Demir Y. (2021) Sosyal Bilgiler Dersinde Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Etkililiği. Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Bursa.
- Demirci M (2017) Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kars İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Demircioğlu İ H, Kaymakçı S, Demircioğlu E (2019) *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* (Pegem Akademi, Ankara).
- Demirel Ö (2010) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (14. bs.). (Pegem Akademi, Ankara).
- Demirel Ö (2017) *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. (Pegem Atıf İndeksi, 1-398).
- Demirel Ö (2020) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (Pegem A Yayıncılık, Ankara).
- Demirezen A (2007) Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Anlatım Teknikleri Ve Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- Deniz S (2001) Bireyin Meslek Seçimini Etkileyen Kaynaklar: Yeni Teknolojilerden İnternet. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6).
- Dere İ ,Yavuzay M (2020) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Okulda Değerler Eğitimi: Bir Olgubilim Çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(56): 61-91.
- Dilek A, Devec H (2008) Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 7(26): 170-185.
- Dirik M Z (2015) *Öğretim İlke Ve Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).
- Doğan A , Uğurlu N B (2017) Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İle Öğretmen Adaylarının Branşlarına Yönelik Mesleki Tutumlarının Karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (35): 156-174.
- Doğan Y, Tuğ O (2017) Uluslararası Sınavlarda Başarılı Ülkeler Ve Türkiye'nin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Tasarım Boyutu Açısından İncelenmesi.

*Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)* 1(1): 56-79.

Doğanay A (2008) Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 17(2): 77-96.

Doğanay A, Sari M (2008) Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma. İlköğretim Online 7(2).

Durdi M, Erdamar G (2020) Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 1(7): 193-218

Dursun A. (2019) 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Akademisyenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Dündar Ş, Kabapınar Y , Deniz L (2017) Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırıcı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi: Öğrenci Algıları. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7(1).

Ekiz D (2020) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Geliştirilmiş 2. baskı* (Anı Yayıncılık, Ankara).

Elitaş T (2017) Uzaktan Eğitim Lisans Sürecinde Yeni İletişim Teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul (2017).

Erbil N, Bakır A (2009) Meslekte Profesyonel Tutum Envanterinin Geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6(1): 290-302.

Erden M (2007) *Eğitim Bilimlerine Giriş* (Arkadaş Yayıncılık, Ankara).

Ergin O (1977) *Türkiye Maarif Tarihi: İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye, ve San'at Müesseseleri Dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi* (Eser Matbaası Cilt1, İstanbul).

Erkuş A (2003) Psikometri Üzerine Yazılar (Türk Psikologlar Derneği Yayınları 1. Basım, Ankara).

Ertürk S (1984) *Eğitimde Program Geliştirme* 5. Baskı (Yelkentepe Yayınları, Ankara).

Ertürk S (1975) *Eğitimde Program Geliştirme* (Anı Yayıncılık, Ankara).

- Fer S (2005) 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul, 7-9 Aralık.*
- Fer S (2019) *Eğitimde Program Geliştirme Kuramsal Temellere Bakış* (Pegem Akademi Yayınları, Ankara).
- Festus A B, Kurumeh M S (2015) Curriculum Planning and Development in Mathematics from the Formative Stages. *Journal of Education and Practice* 6(2): 62-66.
- Fidell S, Tabachnick B, Mestre V, Fidell L (2013) Aircraft noise-induced awakenings are more reasonably predicted from relative than from absolute sound exposure levels. *The Journal of the Acoustical Society of America* 134(5): 3645-3653.
- FIRINCI T (2006) Küreselleşmenin Öğretim Programları Üzerindeki Etkisi (İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Fraenkel J R, Wallen N E , Hyun H H (2012) *How to design and evaluate research in education* (Connect Learn Succeed, ABD).
- Frantz R S, Bailey A L, Starr L, Perea L (2014) Measuring academic language proficiency in school-age English language proficiency assessments under new college and career readiness standards in the United States. *Language Assessment Quarterly* 11(4): 432-457.
- Geçici S, Yapıcı Ş (2008) İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science* 1(2).
- Gelen İ, Beyazıt N (2007) Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 51(51): 457-476.
- Gençtürk A , Memiş A (2010) An Investigation of Primary School Teachers' Teacher Efficacy and Job Satisfaction in Terms of Demographic Factors. *Ilkogretim Online* 9(3).
- George D (2011) *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e.* (Pearson Education, India).

- Gökdemir A. (2013) 1924'den Günümüze İlköğretim Sosyal Bilgiler Programlarındaki Hukuk Konularının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Niğde.
- Gömleksiz M N, Bulut İ (2006) Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* 47(47): 393-421.
- Gömleksiz M N, Cüro (2011) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Toplumsal İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi* 41(190): 145-166.
- Gönenç S, Açıklım M (2017) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Görmez E (2016) Öğretmen Adaylarının " Dijital Vatandaşlık ve Alt Boyutları" Hakkındaki Görüşleri (Bir Durum Çalışması). *Electronic Turkish Studies* 11(21).
- Guerra-López I J (2008) *Performance evaluation: Proven approaches for improving program and organizational performance* (Vol. 21). John Wiley & Sons.
- Güler H. (2018) 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programı taslağının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Tezli Yüksek Lisans, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı (Burdur İli örneği), Burdur.
- Gülersoy A E, Özbay G, Yıldırım G, Çetinkaya B (2021) Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının (4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) eğitim felsefesi ve eğitim teorileri açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi* 7(1): 151-199.
- Gürler İ (2018) Evaluation of the current curriculum in elt departments from the perspectives of lecturers and students: A needs analysis. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.

- Gültekin M, Yereyıkılmaz F G, Boyraz C, Sevmiş B Y, Demir Z M (2020) *Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programları* (GÜLTEKİN P DM, Ed.). <https://doi.org/10.14527/9786257880695>
- Güngör H, Çavuş H (2015) İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi “Kesirler” Konusunun Öğretiminde Öğretmenin Yardımcı Kitap Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(2): 251-271.
- Güngördü K, Güngördü N (1966) Yeni İlkokul Programı Uygulama Kılavuzu Ve Program Geliştirme Tarihçesi (Acar Matbaası, İstanbul).
- Gürbüz S, Şahin F (2014) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (Seçkin Yayıncılık, Ankara).
- Gürkan B (2009) Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar: İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Adana.
- Güven G (2016) 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Hatay.
- Haçat S O, Demir F B (2018) Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)* 2(2): 27-56.
- Harrison A S. (1993). *An evaluation model for middle school counseling and guidance* [Old Dominion University].
- Haşlıoğlu M A, Güler H, Durmaz E (2020) Ortaokul Sosyal Bilgiler Ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yardımcı Kitap Kullanma Nedenleri İle İlgili Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi* (83): 565-578.
- Hayırsever F, Kısakürek M (2014) Sosyal bilgiler ders kitabının, ilköğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 4(8): 23-42.
- Hergesheimer, J. (2004). Who was Hilda Taba? University of California Santa Barbara Sunburst. Retrieved from <http://education.ucsb.edu/webdata/instruction/>



- Hertzberg H W (1981) *Social Studies Reform 1880-1980 (A Project SPAN report)* Colorado.
- Hesapçioğlu M (1994) *Öğretim İlke Ve Yöntemleri* (Beta Basın Yayın Dağıtım, İstanbul).
- Hewitt T W (2006) *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why.* Sage Publications.
- Hunkins F P, Ornstein A C (2016) *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (Pearson Education, England).
- Hutcheson G D ,Sofroniou N (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models.* Sage.
- İbret B Ü ,Kaymakçı S (2019) *Sosyal Bilgiler ve Toplum* (Pegem Akademi, Ankara).
- İlhan M, Çetin B , Şahin M (2021) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (Pegem Akademi, Ankara).
- İnan S (2014) *Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş* (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Johnson A P (2006). *Making connections in elementary and middle school social studies.* Sage.
- Kafi Z, Motallebzadeh K, Khodabakhshzadeh H ,Zeraatpisheh M (2019) Developing, glocalizing & validating a quality indices rubric in English language teaching: A case of CIPP model. *Cogent Education* 6(1):1666643.
- Kandemir, A. (2016). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Denizli.
- Kapluhan E (2012). Atatürk dönemi (1923-1938) ilkokullarda coğrafya eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi* (25):152-170.
- Kara T, Atasoy E (2019) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının (2018) Dijital Vatandaşlık Kavramı Ve Alt Boyutları Bağlamında İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(41): 133-154.
- Karatas H, Fer S (2009) Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Eğitim ve Bilim* 34(153): 47.
- Kartal M (2017) Zorunlu eğitimde yeni dönem: 4+4+4. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Muğla.

- Katipoğlu M, Katipoğlu SN (2016) Matematik Öğretmenlerinin Öğrenci Ders Kitabı Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi* 2(3): 156-165.
- Kaya E (2020) Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli toplu öğretim sistemi. *Pegem Atıf İndeksi*: 001-191.
- Kaymaccı S ,Turan S (2019) 1998, 2005 2018 İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının varlıklı ve Olarak İncelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi*.
- Keskin S C, Keskin Y (2009) Cumhuriyet dönemi ilkokul (ilköğretim 1. kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak" barış" ın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi* 7(17): 69-92.
- Keskin Y (2002a) Türkiye’de II. Meşrutiyet’ten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Keskin Y (2002b) *Türkiye’de II. Meşrutiyet’ten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Keskin Y (2009) Türkiye’de ilkokul programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 13(2): 107-130.
- Kilci Z (2020) *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Kılınç M, Kurt S K (2019) Türk Eğitim Tarihi (Pegem Akademi, Ankara).
- Kim H-Y (2013) Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry & endodontics* 38(1): 52-54.
- Kızılay G. (2021) Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim, İstanbul.

- Kline R B (2011) Principles and practice of structural equation modeling (3. Baskı).  
*New York, NY, Guilford.*
- Kopp K (2017). *Teaching Social Studies Today 2nd Edition*. Teacher Created Materials.
- Koyuncu B (2015) Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının incelenmesi. Yüksek Lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Kilis.
- Kösterelioğlu İ, Özen R (2014) Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kuş Z, Çelikkaya T (2010) Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beklentileri (ss. 69-91). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2): 69-91.
- Levstik L S ,Tyson C A (2010). *Handbook of research in social studies education* (Routledge, England).
- Lewy A (1992). *L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles*. UNESCO-Institut international de planification de l'éducation.
- Longe R S, ve Obanya P (1984) Planning for a Responsive curriculum. Pai Obanya edited. Curriculum, in theory and in practice Ibadan: Educational Research and study group.
- Madaus D L S G F ,Kellaghan T (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Vol. 49). Springer Science & Business Media.
- Malkoç S, Erdoğan K (2015) Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları. *İlköğretim Online* 14(3): 1079-1095.
- Marsh C J (2009) *Key concepts for understanding curriculum* (Routledge, England).
- Marsh, J. C. and Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Prentice Hall: New Jersey.
- MEB (2018) Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). *Devlet Kitapları Basımevi, Ankara*.

- MEB (2017) 2017 Program Değişikliği. *Talim Terbiye Kurulu Basın Bülteni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2012). 19.05.2012 tarihli “12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar” konulu, B.08.0.ÖKM. O.OO-00.00/401 sayılı genelge. Ankara.
- MEB (2005) İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4–5.Sınıflar). (Milli Eğitim Yayınları, Ankara).
- Memduhoğlu H B ,Yılmaz K (2019) Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi (Pegem Akademi, Ankara).
- Messick, RG ve Reynolds, KE (1991) Middle level curriculum in action. *New York: Longman Publishing Group*.
- Mutluer C (2013) Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri (İzmir Menemen Örneği). *Türkiye Araştırmaları Dergisi* 8(7).
- Ocak G (2020) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Pegem A Yayıncılık, Ankara).
- Olivia P F (1997) Developing the curriculum. *Longman USA*.
- Oral B, Çoban A (2020) Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Pegem Akademi, Ankara).
- Oral B ,Yazar T (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. (Pegem Akademi, Ankara).
- Ornstein A C ,Hunkins F P (2009). Curriculum: Foundations, Principles, and Issues Boston. *NY and San Francisco: Pearson*.
- Otuz B, Görkaş-Kayabaşı B, Ekici G (2018) 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Beceri ve Değerlerinin Anahtar Yetkinlikler Açısından Analizi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 11(4).
- Öğreten A (2017) *Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki temel becerileri kazandırmada ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabı içeriğinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ordu.
- Özçelik D (1998) *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel öğretim yöntemi)* (ÖSYM Yayınları, Ankara).

- Özçelik D A (2010). *Eğitim programları ve öğretim:(genel öğretim yöntemi)* (Pegem Akademi, Ankara).
- Özkan M (1948). ilkokul programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarında tarih konuları ve öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özmantar M F, Dapgın M, Çırak- Kurt S, İlgün Ş (2017). Matematik Öğretmenlerinin Ders Kitabı Dışında Kaynak Kullanımları: Nedenler, Sonuçlar ve Çıkarımlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 16(3).
- Öztürk C (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. *Sosyal bilgiler öğretimi*, 1-31.
- Öztürk C, Kafadar T (2020) 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi* 10(1):112-126.
- Öztürk C, Ünal S (1999) Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine Karşı Tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(6):1-9.
- Parker W C (2015) Social studies education eC21. In *Social Studies Today* (pp. 13-24). Routledge.
- Pişmek N. (2020) *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin beklentilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.
- Rizvi F ,Lingard B (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Rose T D ,Schuncke G M (1997) Problem solving: The link between social studies and mathematics. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 70(3): 137-140.
- Safran M (2015) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Pegem Akademi, Ankara).
- Sağdıç M (2019) Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi. *Journal of History Culture and Art Research* 8(2): 390-403.
- Sanders J R, Sullins C D (2005) *Evaluating School Programs: An Educator' s Guide*. Corwin Press.

- Savruk D (2019) Locke, Rousseau ve Dewey'e göre eğitim ve deneyim ilişkisi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, İstanbul.
- Sayım F (2021) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Ve Tez Yazım Yöntemleri* (Seçkin Yayıncılık, Ankara).
- Schleppegrell M J (2004) *The language of schooling: A functional linguistics perspective* (Routledge, England).
- Seefeldt C, Castle S ,Falconer R C (2015) Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi. S. Coşkun Keskin, Çev.) Ankara: Nobel Akademi.
- Sharma Y K (2001). Foundations in Sociology of Education. *Education*, 10, 1.
- Shiundu J S ,Omulando S J (1992) *Curriculum: Theory and practice in Kenya*. Oxford University Press.
- Sogunro O A (1997) Impact of training on leadership development: Lessons from a leadership training program. *Evaluation Review*, 21(6), 713-737.
- Sönmez Ö F, Kılıçoğlu G (2016) Değerlendirme boyutu ile sosyal bilgiler programları (1924-2005). *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 36-49.
- Sönmez V (1999) *Sosyal bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Sönmez V (2010) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Anı yayıncılık, Ankara).
- Sönmez V (2019) Eğitim Bilimine Giriş (Anı yayıncılık, Ankara).
- Sönmez V, Alacapınar F (2015a) *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme* (Anı yayıncılık, Ankara).
- Sönmez V, Alacapınar F G (2014) *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Anı yayıncılık, Ankara).
- Sözen E, Ada S (2005) 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (SBDÖP) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 6(1): 53-71.
- Spaulding D T (2013). *Program evaluation in practice: Core concepts and examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Stufflebeam D L (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability.
- Stufflebeam D L (1973). Toward a science of educational evaluation. *Evaluation of Education*(11), 20.

- Stufflebeam D L (2003). Institutionalizing evaluation in schools. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Springer.
- Stufflebeam D L, Coryn C L (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (Vol. 50). John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D L ve Shinkfield, A J (1990) *Systematic Evaluation*. Boton, Dordrecht.
- Şahin M, Atasoy E (2018) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4(1): 18-33.
- Şeker H (2012) *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar ve Yaklaşımlar* (Anı yayıncılık Ankara).
- Şeker H, Görgeç İ, Tuncel İ, Alcı B, Kablan Z, Baykara K, Küçüktepe C ,Turan H (2012) *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (Anı yayıncılık Ankara).
- Şen A (2019) Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1): 1-28.
- Şimşek S (2020) Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi (Anı yayıncılık Ankara).
- Şişman M (2020) *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* (Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara).
- Tabak N (2007) *İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Afyon.
- Talla M (2012) *Curriculum development: Perspectives, principles and issues* (Pearson Education, India).
- Tan Ş (2016) *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı* (Pegem Akademi, Ankara).
- Tan Ş, Kayabaşı Y ,Erdoğan A (2002). *Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme* (Pegem Akademi, Ankara).
- Tanner D, Laurel N (1980) Tanner. L. Curriculum Development: Theory into Practice. *Macmillan Publishing Co. Inc* 1(975): 594.

- Taş A M (2007) Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(17): 519-532.
- Taş H, Kiroğlu K (2018) 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ilkogretim Online* 17(2).
- Taşdan M (2010) Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 1(1): 113-148.
- Tavşancıl E (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (2. bs) (Nobel Yayınları, Ankara).
- Tay B, Durma Z F Z, Şanal M (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimi ile ilgili görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33(1): 67-93.
- Tay B, Öcal A (2011) *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Pegem Akademi, Ankara).
- Tschannen-Moran M ,Woolfolk Hoy A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tuğluoğlu F, Tuncay T (1926) 1926 İlkokul Müfredatı ve Cumhuriyet Tuncay TUNÇ Dönemi Eğitiminin Ekonomik Hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 26(76): 55-98.
- Tuncel G (2002) Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Turan R (2018) 2017 İlkokul Ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi* (19):295-328.
- Tutar H, Erdem A T (2020) *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve-SPSS uygulamaları* (Seçkin Yayıncılık, Ankara)
- Tümkaya S, Uştu H (2016) Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Türk Dil Kurumu (2021) "Eğitim programı nedir?" <https://sozluk.gov.tr/> (15.01.2022)



- Tüzel E, Meydan A, Uzunöz A, Güngör M, Turan E Z, Güngör Ş, Aribaş K, Gülersoy A E, Uzunöz F S, İştürk G B (2007) *Eğitim Bilimine Giriş* Pegem Akademi, Ankara).
- Tyler R W (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago press.
- Tyler R W (1957). The curriculum-then and now. *The Elementary School Journal*, 57(7), 364-374.
- Uğur A, Keskin S C, Şenel T (2022) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yönelik Görüşleri *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(1): 17-37.
- Ulu Kalın Ö (2007) Sosyal bilgiler öğretim programı (2004) ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Uşun S (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. (Anı Yayıncılık, Ankara).
- Uzunöz e A (2021). *Bilimsel Araştırma Becerileri Ve Araştırmada Güncel Desenler*. Pegem Akademi.
- Ünal F (2011). Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlere Yönelik Bir İnceleme. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama* (4): 3-24.
- Ünal, M. (2011). Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Variş F (1978) *Eğitimde Program Geliştirme "Teori Ve Teknikler"* (Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara)
- Variş F (1994). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler [Curriculum development in education: Theory and techniques]. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.
- Warju W (2016). Educational program evaluation using CIPP model. *Department of Mechanical Engineering, Faculty of Engineering, Universitas NegeriSurabaya, Indonesia* 12(1).
- Whitefield S R (2006). Characteristics of an existing third grade social studies curriculum and students' views on an alternative instructional strategy.

- Whitney I B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of Tennessee* Tennessee State University].
- Williamson B (2013). *The future of the curriculum: School knowledge in the digital age*. The MIT Press.
- Worthen B R, Sanders J R ,Fitzpatrick J L (1997). Program evaluation. *Alternative approaches and practical guidelines*, 2.
- Yapıcı M , Demirdelen C (2007) İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ilkogretim Online* 6(2): 204-212.
- Yeşilbursa C C, Sabancı O, Hamarat E, Dönmez C (2015) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Pegem Akademi Yayınları, Ankara).
- Yeşildal Ş (2020) Sosyal Bilgiler öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri ve sınıf içi uygulamaları (Karabük örneği). Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Yıldırım B (2018). 2013 yılı ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Elazığ.
- Yıldız V A (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(Özel Sayı 2): 2115-2127.
- YÖK (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı. *Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (10.04.2022)
- Zayimoğlu Öztürk F (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurulu Onayı

T.C.  
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KURUL KARARI

Karar Tarihi: 16.11.2020

Toplantı Sayısı: 20

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Faruk MEDENİ'nin "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 06.11.2020 tarih ve 10036 sayılı başvuru dosyasının görüşülmesi.

2020.20.287. Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Faruk MEDENİ'nin "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 06.11.2020 tarih ve 10036 sayılı başvuru dosyası görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda, aşağıdaki tabloda isimleri belirtilen araştırmacılar tarafından hazırlanan "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi" yüksek lisans tezi ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, projenin gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına kurulumuz üyeleri tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.

YÜRÜTÜCÜ	ARAŞTIRMACI/UZMAN
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ	Faruk MEDENİ (Öğrenci)

Prof. Dr. Fatma KARİPCİN  
Başkan  
(İmza)

Prof. Dr. Zülfikar DURMUŞ  
(Üye)  
(İmza)

Prof. Dr. Ali MEYDAN  
(Üye)  
(İmza)

Prof. Dr. Cesur PEHLEVAN  
(Üye)  
(İmza)

Prof. Dr. Şule AYDIN  
(Üye)  
(İmza)

Prof. Dr. Hacı Abdullah ŞENGÜL  
(Üye)  
(İmza)

Prof. Dr. Hakan Vahit ERKUTLU  
(Üye)  
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet ÖCAL  
(Üye)  
(İmza)

Prof. Dr. Nesimi AKTAŞ  
(Üye)  
(İmza)

I

N

## Ek 2. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.  
SIVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-18931465  
Konu : Araştırma İzni (Faruk MEDENİ)

07.01.2021

### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a)Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21/12/2020 tarihli ve 93484696-300-E.4613 sayılı yazısı.  
b)Valilik Makamının 06/01/2021 tarihli ve E-92255297-605.01-18876503 sayılı onayı.  
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Faruk MEDENİ'nin, "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz genelinde bulunan ilkokullarda uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Ebubekir Sıddık SAVASÇI  
Millî Eğitim Müdürü

- Ek:  
1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)  
2-Veri Toplama Araçları (5 sayfa)

Dağıtım:  
Gereği:  
-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:  
-16 İlçe Millî Eğitim Müd.  
-Mrk. İlkokul Müd.

### Ek 3. Nevşehir Valiliği İzin Belgesi



T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-18876503  
Konu : Araştırma İzni (Faruk MEDENİ)

06.01.2021

#### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a)Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21/12/2020 tarihli ve 93484696-300-E.4613 sayılı yazısı.  
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.  
c)Valilik Makamının 24/12/2020 tarihli ve E.92255297-605.01-18432576 sayılı onayı.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Faruk MEDENİ, "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında, ilimiz genelinde bulunan ilkokullarda araştırma çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki çalışma; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan araştırma değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması ve katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması kaydıyla, ilimiz genelinde bulunan ilkokullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Fatih AYDIN  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ek: Araştırma Değerlendirme  
Formu (1 sayfa)

OLUR  
06.01.2021

Ebubekir Sıddık SAVAŞCI  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek 4. CIPP Ölçeği

### 2018 YILINDA GÜNCELLENEN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞ ANKETİ

Sayın Katılımcı;

Bu görüşme formu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans çalışmasına veri toplamak amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli temelinde, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen 4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak, çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarını cevap verecek nitelikte olup olmadığını belirlemek, programdaki iyi uygulamaları korumak, programı daha işlevsel hale getirmek ve programı sahada uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerini almayı hedeflemektedir.

Sizden alınan bu bilgiler bilimsel çalışmalar dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır. Hiçbir zaman kimliğiniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle soruları kendinize en doğru gelecek şekilde cevaplamanız araştırmanın bilimsel niteliği açısından oldukça önemlidir. Buna rağmen araştırmaya katılmama ve araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz.

Saygılarımla  
Faruk MEDENİ

#### A. Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz	Kadın ( )	Erkek ( )			
Kıdeminiz	0-5 yıl ( )	6-10 yıl ( )	11-15 yıl ( )	16-20 yıl ( )	21 ve üstü ( )
Eğitim Düzeyiniz	Lisans ( )	Lisansüstü ( )			
Ders verdiğiniz Sınıf mevcudu	0-15 ( )	16-20 ( )	21-30 ( )	30 ve üzeri ( )	
Yeni Program ile ilgili Hizmet içi Eğitim aldınız mı?	Evet ( )	Hayır ( )			

Sıra NO	B. Sorular	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının yapısı ve felsefesi günümüze uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )

2	4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders programı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hazırlanmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Kazanımlar, programda hedeflenen temel becerileri kazandırmada yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Program Sosyal Bilgiler alanında toplumun ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Program, Türkiye'nin her bölge ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.	( )	( )	( )	( )	( )
6	4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı için belirlenen zaman yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınmıştır.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Ders kitabında yer alan içerik öğrenciler tarafından anlaşılır düzeydedir.	( )	( )	( )	( )	( )
9	4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer verilen konu ve kavramların sıralanışı ve sunumu öğretim ilkelerine (basitten karmaşıklığı; yakından uzağa vb.) uygundur.	( )	( )	( )	( )	( )
10	4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki hedefler okulun amaçları ile tutarlıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
11	4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programının içeriği(konu ve kavramlar) diğer derslerle uyumludur. (disiplinler arası ilişki)	( )	( )	( )	( )	( )
12	4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri birbiri ile uyumludur.	( )	( )	( )	( )	( )
13	4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kullanılması istenen görsel ve işitsel materyaller okullarda mevcuttur.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Programa ilişkin hazırlanan kaynaklar (ders kitabı, kaynak kitabı, öğretmen kılavuz kitabı) öğretmenlere yol gösterecek niteliktedir.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Program, bireyi tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) geliştirecek şekilde uygulanabilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Programda, öğrenciler için belirlenen temel becerileri (Araştırma, Çevre okuryazarlığı, Sosyal Katılım, Yenilikçi düşünme vb.) kullanabileceği etkinlikler mevcuttur.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Öğrenci sayısı programın uygulanması için bir engel teşkil etmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan (pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara) yararlanılmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Program sonunda öğrenciler, bütün kazanımlara ulaşırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Program sonunda öğrencilerin sahip olduğu değerler konusunda olumlu yönde değişim gözlenmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )

<b>22</b>	Program, öğrencilere ileride meslek yaşamlarında gerekli olan bilgi ve becerilere temel oluşturmuştur.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>23</b>	Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlara (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programları çözüm bulmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
<b>24</b>	Program millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olma yolunda öğrencilere katkı sağlamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )

