

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**İLKOKUL PROGRAMINDA YER ALAN ORTAK TEMEL BECERİLERİN
ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDA BULUNAN ETKİNLİKLERDE
YER ALMA DÜZEYLERİ**

**Halime DOĞAN
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul - 2014

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**İLKOKUL PROGRAMINDA YER ALAN ORTAK TEMEL BECERİLERİN
ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTAPLARINDA BULUNAN ETKİNLİKLERDE
YER ALMA DÜZEYLERİ**

**Halime DOĞAN
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Prof. Dr. Sefer ADA**

İstanbul - 2014

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2014**

ONAY

Halime DOĞAN tarafından hazırlanan “İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyleri” konulu bu çalışma, 02.07.2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI Prof. Dr. Sefer ADA



JÜRİ ÜYESİ Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL



JÜRİ ÜYESİ Yrd. Doç. Dr. Seval EMİNOĞLU
KÜÇÜKTEPE



ÖZGEÇMİŞ

- 2005 Yılı Vefa Lisesinden Mezun Olma
- 2007 Yılı Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalına Giriş
- 2011 Yılı Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından Mezun Olma
- 2011 Yılı Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim
Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş
- 2011 Yılı İstanbul Büyükçekmece Tepecik İlkokulunda Göreve Başlama

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev yaptığı kurum : Tepecik İlkokulu Büyükçekmece/İstanbul

e-posta : halimeogretmen@gmail.com

ÖNSÖZ

“Bilgi Çağı” olarak nitelendirilen günümüzde, çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmek adeta bir zorunluluk halini almıştır. Çağımızın ihtiyacı, bilgiyi ezberleyen değil, onu özümseyen, transfer eden ve bilgi edinmeyi beceri haline getirmiş bireyleri yetiştirmektir. Bu bireylerin yetiştirilmesinde şüphesiz en önemli görev okullara düşmektedir. Bu bağlamda bu çalışma ile ilkokul programlarında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmamı yaparken, güler yüzü, hoşgörülü ve olgun eğitimci tavrı ile beni cesaretlendiren, desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Sefer ADA’ya ve bana sabırla yol gösteren, yardım ve desteği ile her zaman yanımda olan ikinci danışmanım Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE’ye sonsuz teşekkür, sevgi ve saygılarımı sunarım. Aynı zamanda bana zengin kütüphanesini açan yardımsever tavrından dolayı Doç. Dr. Murat AŞICI’ya, kapısını ne zaman çalsam yardımını ve hoşgörüsünü esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden beri tutum ve davranışlarıyla bana örnek olan, bilgileriyle ufkumu genişleten tüm öğretim üyelerine ayrı ayrı teşekkür ederim. Bunun yanında, çalışmalarım sırasında bana yardım ve anlayışları ile destek olan çok değerli Büyükçekmece Tepecik İlkokulu idaresine ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bana eğitimin değerini öğreten, gelişimim konusunda her zaman destek olan aramızda olamasa da varlığını her daim hissettiğim canım babam Ekrem DOĞAN’a ve bana huzurlu, mutlu bir çalışma ortamı sağlayan her konuda destek olan sevgili annem Vesile DOĞAN’a ve her zaman yardıma koşan biricik kardeşim İlhan DOĞAN’a yanımda oldukları için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Halime DOĞAN

ÖZET

Günümüz dünyası, eleştirel düşünen, yaratıcı, problem çözebilen, araştırma becerisine sahip olan, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu bakımdan okulların bir amacı da çağımızın ihtiyacı olan bu becerilere sahip bireylerin yetişmesini sağlamaktadır. Türkiye’de de 21.yy’ın bireylerini yetiştirerek değişen dünyaya ayak uydurma ve eğitim alanındaki yenilikleri programa yansıtma ihtiyacı duyulmuştur. Bu nedenle öğretim programlarında 2005 yılı ile beraber alt yapısını yapılandırmacılığın oluşturduğu bir dönüşüm içine girilmiştir. Bu program ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen “temel beceriler” tanımlanmış ve ders kitapları bu doğrultuda yeniden yazılmıştır. Yeni program ile beraber ders kitaplarına “öğrenci çalışma kitap”ları eklenmiştir. Bu nedenle hazırlanan kitapların yeni programın öngördüğü becerileri geliştirmeye hizmet etmesi beklenmektedir.

Bu araştırma, ilkökul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Tarama modeline göre düzenlenen bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 1-4.sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?
2. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 1-4.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?
3. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 1-3.sınıf Hayat Bilgisi Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?
4. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?
5. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?

1-4.sınıf Milli Eğitim ve özel yayınevi kitaplarından oluşan 2 set kitap, Doküman İncelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler Derslerine ait öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler

“Ortak Temel Beceriler Kontrol Listesi” kullanılarak taranmıştır. İnceleme sonucu elde edilen veriler ile ilgili yüzde ve frekans tabloları oluşturulmuş ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçları özetlemek gerekirse, tüm derslerde incelenen öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin, ortak temel becerilerden “Girişimcilik” ve “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerilerinin gelişimi konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1-4.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında en çok yer verilen beceri “Eleştirel Düşünme” becerisi olduğu saptanmıştır. İncelenen iki farklı yayınevi kitaplarından, Milli Eğitim yayınevine ait öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin ortak temel becerilerin gelişimi konusunda, incelenen özel yayınevi kitaplarından daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Öğrenci Çalışma Kitabı, Ortak Temel Beceriler, Öğretim Programı, Etkinlik

ABSTRACT

Today's world needs individuals who can think critically and creatively; solve problems; have the ability to do research and know the ways to reach information. In this respect, one of the objectives of school education is to bring up students who have these skills. In order to bring up 21st century individuals so as to keep up with the changing world, the new trends in the education area are required to be reflected to the programs. For this purpose, in 2005, there has been a change in the program which is mainly based on constructivism. With this program, "the basic skills" which are aimed to be earned by students are defined and text books are re-written in this direction. Workbooks now take part along the text books in this new program. For this reason, it is expected that the books improve the skills which the new program proposes.

This research aims to detect the level of existence of the common basic skills that take part in the elementary school curriculum in the activities of the workbooks. Answers to the following questions are sought in this study which is arranged by the scanning model:

1. What is the level of existence of the common basic skills that take part in the primary school curriculum in the activities of the 1st-4th grade Turkish Language workbooks?
2. What is the level of existence of the common basic skills that take part in the primary school curriculum in the activities of the 1st-4th grade Mathematics workbooks?
3. What is the level of existence of the common basic skills that take part in the primary school curriculum in the activities of the 1st-3th grade Life Science workbooks?
4. What is the level of existence of the common basic skills that take part in the primary school curriculum in the activities of the 4th grade Science and Technology workbooks?

5. What is the level of existence of the common basic skills that take part in the primary school curriculum in the activities of the 4th grade Social Studies workbooks?

Two sets of 1st-4th grade Ministry of National Education Publications and private publisher workbooks are examined with the Document Examination method. The activities that exist in the Turkish Language, Mathematics, Life Science, Science and Technology and Social Sciences workbooks are scanned by using the “Checklist of Common Basic Skills”. Percentage and frequency tables are constructed by the data derived after the investigation, and some results are obtained.

To summarize the derived results, the activities that are investigated in the workbooks of all lessons lack of the skills: “Entrepreneurship” and “Use of Information Technologies”. The most frequent skill that exists in 1st-4th grade workbooks is found out to be the “Critical Thinking” skill. It is also determined that the activities existing in the workbooks of the National Education Publications are more efficient in the sense of improvement of common basic skills, compared to the workbooks of private publishers.

Key words: Workbook, Common Basic Skills, Teaching Curriculum, Activity

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Sayıtlılar	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM II: ALAN YAZINI	8
2.1. Öğretim Programı.....	8
2.1.1. Cumhuriyet Öncesi (Osmanlılarda) Eğitimde Yenileşme Hareketleri	8
2.1.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programları	8
2.1.2.1. 1924 Programı	9
2.1.2.2.1926 Programı	9
2.1.2.3. 1936 Programı	10
2.1.2.4. 1948 Programı	11
2.1.2.5. 1968 Programı	11
2.1.2.6. 2005 Programı	12
2.2. 2005 Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım	13
2.2.1. 2005 Programı.....	13

2.2.1.1.	Programın Referans Çerçevesi	14
2.2.1.2.	Programın Vizyonu	14
2.2.1.3.	Programın Temelleri	15
2.2.1.3.1.	Bireysel Temeller	15
2.2.1.3.2.	Toplumsal Temeller	16
2.2.1.3.3.	Ekonomik Temeller	16
2.2.1.3.4.	Tarihsel ve Kültürel Temeller	17
2.2.1.4.	2005 Programının Farkı	17
2.2.1.5.	Programda Beceri Kavramı	19
2.2.2.	Yapılandırmacı Yaklaşım	19
2.2.2.1.	Yapılandırmacı Yaklaşım Nedir?	19
2.2.2.2.	Yapılandırmacı Yaklaşımı Ortaya Koyanlar	20
2.2.2.2.1.	Piaget ve Bilişsel Yapılandırmacılık	20
2.2.2.2.2.	Gardner ve Çoklu Zeka	21
2.2.2.2.3.	Von Glasersfeld ve Radikal Yapılandırmacılık	22
2.2.2.2.4.	Vygotsky ve Toplumsal Yapılandırmacılık	23
2.2.2.2.5.	Bruner	23
2.2.2.3.	Yapılandırmacı Programda Öğrenme Öğretme Durumları	24
2.2.2.4.	Yapılandırmacı Programda Eğitim Ortamı	25
2.2.2.5.	Yapılandırmacı Yaklaşımında Ölçme Değerlendirme	26
2.3.	Öğretim Programındaki Ortak Temel Beceriler	27
2.3.1.	Beceri	27
2.3.1.1.	Beceri Gelişimi ve Öğretim Programları	28
2.3.1.2.	Beceri Gelişimi Nasıl Sağlanır?	30
2.3.2.	Ortak Temel Beceriler	31
2.3.2.1.	Eleştirel Düşünme Becerisi	31
2.3.2.1.1.	Eleştirel Düşünme nedir?	31
2.3.2.1.2.	Eleştirel Düşünme Becerisi Nasıl Gelişir?	34
2.3.2.2.	Yaratıcı Düşünme Becerisi	38
2.3.2.2.1.	Yaratıcı Düşünme Nedir?	38
2.3.2.2.2.	Yaratıcı Düşünme Becerisi Nasıl Gelişir?	41
2.3.2.3.	Araştırma Becerisi	44

2.3.2.3.1. Araştırma Nedir?	44
2.3.2.3.2. Araştırma Becerisi Nasıl Gelişir?	45
2.3.2.4. İletişim Becerisi	46
2.3.2.4.1. İletişim Becerisi Nedir?	46
2.3.2.4.2. İletişim Becerisi Nasıl Gelişir?	47
2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi	49
2.3.2.5.1. Problem Çözme Nedir?	49
2.3.2.5.1.1. Matematikte Problem Çözme	50
2.3.2.5.2. Problem Çözme Becerisi Nasıl Gelişir?	51
2.3.2.6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	52
2.3.2.6.1. Bilgi Teknolojileri Nedir?	52
2.3.2.6.2. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi Nasıl Gelişir?	54
2.3.2.7. Girişimcilik Becerisi	55
2.3.2.7.1. Girişimcilik Nedir?	55
2.3.2.7.2. Girişimcilik Becerisi Nasıl Geliştirilir?	58
2.3.2.8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	59
2.3.2.8.1. Dil Becerileri	60
2.3.2.8.1.1. Dinleme Becerisi	61
2.3.2.8.1.2. Konuşma Becerisi	64
2.3.2.8.1.3. Okuma Becerisi	65
2.3.2.8.1.4. Yazma Becerisi	66
2.3.2.8.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi	67
2.4. Öğrenci Çalışma Kitapları	68
2.4.1. Ders Kitaplarının Tanımı	68
2.4.2. Ders Kitabının Eğitim- Öğretimdeki Yeri ve Önemi	69
2.4.3. Ders Kitaplarının Basımı ve Dağıtımı	69
2.4.4. Yeni Programla geliştirilen üç kitap:	70
2.4.4.1. Öğretmen Kılavuz Kitabı	70
2.4.4.2. Ders Kitabı	71
2.4.4.3. Öğrenci Çalışma Kitabı	71

2.4.4.3.1. MEB Ders Kitapları Yönetmeliğinde Öğrenci Çalışma Kitabı.....	72
2.4.4.3.2. Öğrenci Çalışma Kitabının Öğretimdeki Yeri	72
2.4.4.3.3. Öğrenci Çalışma Kitaplarının Beceri Oluşturmadaki Rolü	73
2.4.4.3.4. Öğrenci Çalışma Kitapları ve Etkinlik	74
BÖLÜM III: YÖNTEM	75
3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Çalışma Grubu.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.4. Verilerin Toplanması.....	76
3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik.....	76
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	77
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	78
4.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgular	78
4.2. İkinci Alt Amaca Ait Bulgular	86
4.3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular	93
4.4. Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular	99
4.5. Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular.....	101
BÖLÜM 5: SONUÇ	103
5.1. Yargı.....	103
5.1.1. Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar	103
5.1.2. Matematik Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar	104
5.1.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar	104
5.1.4. Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar	105
5.1.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar	105
5.2. Tartışma.....	106

5.3. Öneriler.....	114
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	114
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	114
KAYNAKÇA.....	116
EKLER	126

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	2005 Programının 1968 ve Önceki Programlardan Farkı	18
Tablo 2.2.	Geleneksel Sınıf İle Yapılandırmacı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması	26
Tablo 2.3.	Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Düzeyler ve Sorulan Sorular.....	37
Tablo 4.1.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-4.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi ile İlgili Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	78
Tablo 4.2.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-4.Sınıf Matematik Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi ile İlgili Frekans Yüzde Dağılımları.....	86
Tablo 4.3.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi ile İlgili Frekans Yüzde Dağılımları.....	93
Tablo 4.4.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi ile İlgili Frekans Yüzde Dağılımları.....	99
Tablo 4.5.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi ile İlgili Frekans Yüzde Dağılımları.....	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. İletişimde; Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazmanın Dağılımı	62
---	----

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	81
Grafik 4.2.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 2.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	82
Grafik 4.3.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 3.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	83
Grafik 4.4.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	84
Grafik 4.5.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-4.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	85
Grafik 4.6.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	88
Grafik 4.7.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 2.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	89
Grafik 4.8.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 3.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	90
Grafik 4.9.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	91
Grafik 4.10.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-4.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	92
Grafik 4.11.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	95
Grafik 4.12.	İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 2.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	96

Grafik 4.13. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	97
Grafik 4.14. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	98
Grafik 4.15. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	100
Grafik 4.16. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi	102

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ICT	: Information and Communication Technology
IMB	: International Business Machines Corporation
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	: Programme for International Student Assessment
PDÖ	: Probleme Dayalı Öğrenme
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Günümüzde bilgi en önemli değer halini alırken bir yandan da artan bir hızla gelişmekte, çeşitlenmekte ve çoğalmaktadır. Amerikalı bilim adamı Buckminster Fuller, 1900’lü yıllara kadar insanoğlunun sahip olduğu bilginin yaklaşık olarak her yüzyılda bir ikiye katlandığını öne sürmüştür. 2.Dünya Savaşı’nın sona ermesiyle beraber ise her 25 yılda bir katlanan bilginin günümüzde ortalama olarak her 13 ayda bir ikiye katlandığı belirtilmektedir. İMB’ye göre ise internet, bilginin 12 saatte bir ikiye katlanmasına neden olmuştur (Schilling, 2013, <http://www.industrytap.com/knowledge-doubling-every-12-months-soon-to-be-every-12-hours/3950>).

Ülkeler arası rekabette en önemli öge olarak yerini alan bilgi, sürekli olarak artan ivmede bir artış göstermekte ve değişime uğramaktadır. Bu nedenle mevcut bilgiler ile günümüz dünyasına ayak uydurmak imkânsız hale gelmektedir. Bu hızla değişen ve gelişen dünyada karşılaşılan sorunlar da farklılık göstermekte çözüm için mevcut bilgiler yetersiz kalmaktadır.

Ekonomik kalkınmanın; iyi yetişmiş, her geçen gün güncellenen bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi sorgulayan ve karşılaştığı sorunlara çözüm noktasında kullanma becerisine sahip bireylere bağlı olduğu ortadadır. Çünkü ancak bu becerilere sahip bireyler sayesinde ülkeler gelişir ve küreselleşen dünyada yerlerini alabilirler. İş dünyası artık bilgiyi depolayan bireylere değil, onu yorumlama, transfer etme ve kullanma konusunda becerikli bireylere gereksinim duymaktadır.

Günümüz dünyasının ihtiyacı olan özelliklere sahip bireylerin ancak iyi bir eğitimin ürünleri olduğu ortadadır. Bunun farkında olan bir ülkemizde de eğitim alanında önemli değişimler ve gelişmeler göze çarpmaktadır. Bu çerçevede, öğretim programlarımızın alt yapısı teorik, katı davranışçı bir anlayıştan 2005 yılı ile beraber temelinde yapılandırmacı bir anlayış bulunan bir dönüşüm içerisine girilmiştir (MEB, 2005a, s.15).

Yapılandırmacılık bilgi ve öğrenmeye ait bir teoridir ve bilmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğini tanımlamaya çalışır. Bu teori bilginin keşfedilen bir gerçeklik

olmadığını, geliştirilebilir, nesnel olmayan ve bireyler tarafından yapılandırıldığını savunur (Fosnot, 2005, s.8; Brooks ve Brooks, 1993, s.1). Piaget'in yapılandırmacılık temelinde, öğrenmeye dair ortaya koyduklarının eğitim alanında tartışılmaya başlanması, yapılandırmacılığın eğitim alanında yapılan köklü değişikliklere temel oluşturmaya neden olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993, s.1). Merkezinde öğrenenin yer aldığı bu kuramda birey bilgiyi, önceki bilgi, beceri ve yaşantılarının süzgecinden geçirerek yeniden yorumlamakta ve bilgiyi kendi zihninde oluşturmaktadır (MEB, 2009a, s.2).

Temelini ülke gerçekleri ve milli kültürden alan 1924, 1926, 1936, 1948 ve 1968 ilkokul programlarından farklı olarak 2005 yılı programı, Avrupa Birliği kriterleri ve birçok uluslararası referanslar da dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan bu program ile öğrenen merkezli, öğretmeni öğrenmeyi kılavuzlayan bir rehber olarak gören bir anlayış benimsenmiştir. Programda öncelik öğrencilerin temel yaşam becerilerinin kazandırılmasıdır (Fer, 2005, s.20; Küçüktepe, 2010, s.105).

Sanayi devriminden sonra hızla gelişen teknoloji ve internet ile beraber bilginin hızla artması bireylerin sahip olması gereken becerileri de farklılaştırmıştır. Bu nedenle son yıllarda ülkemizde ve uluslararası alanda yapılan pek çok çalışmada 21.yüzyılda bireylerinin sahip olması gereken becerilerin neler olması gerektiği, nasıl kazandırılacağı ve bu konuda eğitime düşen görevler üzerine birçok çalışma yapılmaktadır.

Bu çalışmalarda ülkeler gelişmek için ihtiyaçları olan bireylerin özelliklerini tanımlamakta ve bunun için eğitime düşen görevleri belirlemeye çalışmaktadır. Bu amaçla ülkemizin de üyesi olduğu OECD tarafından 2000 yılından bu yana PISA adı verilen eğitim araştırmaları yürütülmektedir. Üç yılda bir düzenlenen bu araştırmalar sayesinde üye ülkeler, yetiştirdikleri öğrencilerin günümüz toplumlarında yerlerini alabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını tespit etmeye çalışmaktadırlar (MEB, 2013d, <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>)

Türkiye’de de 2012 yılında TÜSİAD tarafından “21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitimin Niteliği” adında uluslararası bir konferans düzenlenmiştir. Konferansta TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu Başkanı Enver Yücel,

“İçinde bulunduğumuz yüzyılda 21.Yüzyıl becerileri eğitim alanında etkili rol oynamaktadır. Artık sadece bilgiyi öğrenmek yeterli değildir. Bilginin nasıl öğretildiği, içeriği ve gerçek hayatta pratiğe dökülmesi hayati önem taşımaktadır. Öğretilen bilginin içeriğinde çocuklarımıza yaratıcılığı, yenilikçiliği, girişimciliği, liderliği verebilmeliyiz. Bu sebeple de neyi nasıl öğrettiğimizin değeri tüm dünyada önem kazanmıştır.”

sözleri ile beceri gelişiminin önemine vurgu yapmıştır (Yücel, 2012, <http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/21--yuzyil-becerileri-ve-egitimin-niteligi-toplanti-dizisi/>).

2005 programı öncesi hazırlanan öğretim programları (1924, 1926, 1936, 1948, 1968) incelendiğinde programlarda “pratik bilgi ve becerilere yer verilmesi”, “problem çözme becerisinin önemi”, “öğrencilerin temel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği”, “Türkçenin doğru ve etkin kullanma becerisinin önemi” dile getirilmiştir, fakat öğretim programlarında açık şekilde tanımlanmamıştır. Kabapınar (2009a, s.22)’a göre 2005 yılı öğretim programlarını öncekilerden ayıran en önemli özellik programda temel beceri kavramına yer verilmiş olması ve bu becerilerin açık bir biçimde tanımlanması ve sınıflandırılmasıdır.

Yapılandırmacılığı temele alarak hazırlanan öğretim programlarının tamamında öğrencilere kazandırılması gereken o derse özgü temel beceriler tanımlanmıştır. 2005 programı ile kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok bu beceriler esas alınmıştır. Öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen bu beceriler tüm derslerin omurgasında yer alır. Tüm öğretim programları ile kazandırılması amaçlanan ortak sekiz temel beceri şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2005a, s.22):

- Eleştirel düşünme becerisi
- Yaratıcı düşünme becerisi
- Araştırma becerisi
- İletişim becerisi

- Problem çözme becerisi
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
- Girişimcilik becerisi
- Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi.

Chambliss ve Calfee (1998, s.15)'ye göre ulusal eğitiminin içeriğini ve okuldaki etkinliklerin %75-90'ını ders kitapları belirler. Ders kitapları öğretim programlarının merkezinde yer alır. Ne öğretilmesi ve nasıl sunulması gerektiği konusunda ders kitaplarının belirlediği vizyon son derece önemlidir.

Bu amaçla 2005 yılı ile beraber öğretim programlarında yapılan köklü değişiklik, ders kitaplarını yenilenen programın içeriğini yansıtacak biçimde düzenleme ve belirlenen yeni ölçütler ışığında yeniden yazmayı zorunlu kılmıştır. Sözü edilen becerilerin eğitim ortamına yansımada hiç kuşkusuz ders kitaplarının önemi büyüktür.

2005 yılında basılan ders kitaplarının en önemli özelliklerinden biri ders kitaplarına eklenen “Öğrenci Çalışma Kitapları”dır. Öğretim programlarında belirtilen ortak temel becerilerin kazandırılmasında öğrenci çalışma kitapları önemli bir yere sahiptir.

Milli Eğitim Bakanlığı “Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”nde öğrenci çalışma kitaplarını,

“Öğretim programında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen üniteler ile ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan basılı eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsayan set.”

olarak tanımlanmıştır (MEB, 2011).

Yönetmelikte yayınevleri tarafından hazırlanacak öğrenci çalışma kitaplarında bulunması gereken özellikler de yer almaktadır. Yönetmeliğe göre hazırlanacak öğrenci çalışma kitaplarının öğretim programlarında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandıracak unsurlara yer verilmelidir. Bunun yanında dersin özelliğine göre işlenen konuda amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayan çalışmalar yer almalıdır.

Günden güne artan bilgiye ulaşma yollarını bilen, problem çözen, iletişim becerileri kuvvetli ve düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeye ihtiyaç vardır. Bu bireylerin yetiştirilmesi de ancak iyi planlanmış bir eğitim sayesinde olmaktadır. Bu nedenle artık okulların görevi öğrencileri ezber bilgiler vermek değil hayatları boyu gerekli olan becerileri kazandırmak olmuştur. Bunlardan yola çıkılarak eğitim alanında 2005 yılı ile beraber yaşanan değişim ile temel beceri gelişimi ekseninde hazırlanan öğretim programları yenilenmiştir. Hazırlanan ders kitaplarının da buna uygun olarak yazılması hedeflenmiştir.

Tüm bunlardan yola çıkılarak bu araştırmanın problemi “İlkokul programlarında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde bulunma düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğretim programlarında yer alan ortak temel becerilerin 1-4.sınıf Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde bulunma düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Yayınevi tarafından hazırlanan ve özel yayınevlerine hazırlatılarak Talim Terbiye Kurulu’nun onayladığı toplam 2 set 1, 2, 3 ve 4.sınıf öğrenci çalışma kitabı incelenmiş ve şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 1-4.sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?
2. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 1-4.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?
3. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 1-3.sınıf Hayat Bilgisi Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?
4. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?
5. İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?

1.3. Önem

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların;

- Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğretim programının önemle üzerinde durduğu temel becerileri geliştirmeye ne kadar uygun olduğunu göstermesi bakımından,
- 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan 4+4+4 sistemi ile birlikte öğretim programlarında yapılacak olan değişiklikler ile ders kitabı ve eğitim araçları yeniden düzenlenecektir. Yapılacak olan araştırma sonucunda ulaşılan bulgular öğrenci çalışma kitaplarının yeniden hazırlanması ışık tutması açısından,
- Araştırma Milli Eğitim ve özel yayınevleri tarafından basılan öğrenci çalışma kitaplarını karşılaştırma bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Çalışma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki devlet okullarına okutulması için özel yayınevlerine hazırlatılan ve Milli Eğitim Yayınevi tarafından basılan toplam iki set ilkokul 1- 4.sınıf Türkçe Dersi, Matematik Dersi ve 1-3.sınıf Hayat Bilgisi Dersi ile 4.sınıf Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada, Milli Eğitim Yayınevi ve özel yayınevleri tarafından basılan ilkokul 1-4.sınıf Türkçe, Matematik, 1-3.sınıf Hayat Bilgisi Dersleri ile 4.sınıf Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde ortak temel becerileri saptamaya çalışılmıştır. Bunu anlamda öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin hangi beceriyi geliştirdiği konusunda yararlanılan “Ortak Temel Beceriler Kontrol Listesi”nin sahip olduğu tüm sınırlılıklar bu araştırma için de geçerlidir.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği (Demirel, 2011, s.6).

İlkokul Programı: Okulda ya da okul dışında birinci kademe 1-4.sınıf öğrencilerine kazandırılacak bir dersin öğretimine yönelik olarak hazırlanan etkinliklerin tamamını kapsayan program.

Beceri: Uygun öğrenme ve öğretme ortamında bireyin hazır buluşluk düzeyine göre düşünsel ve davranışsal bir çabaya girmesi sonucu bir işi kolaylıkla ve ustalıkla, sürekli yapabilir hale gelmesi (MEB, 2009a, s.18).

Temel Beceri: Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel beceri (MEB, 2009a, s.18).

Ortak Temel Beceri: Türk Millî Eğitim sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler (Küçüktepe, 2010, s.105).

Öğrenci Çalışma Kitabı: Öğrencilerin ders öncesi, ders içi ve ders sonrası çalışmalarına yön verebilecek bir öğretim materyali (Kılıç ve Seven, 2006, s.183).

Etkinlik: Öğrencilerin bilgi ve becerilerini gelişmesini sağlayacak biçimde hazırlanmış öğrenci çalışma kitabında yer alan öğrenmeyi kolaylaştırıcı çalışmalar.

BÖLÜM II: ALAN YAZINI

2.1. Öğretim Programı

2.1.1. Cumhuriyet Öncesi (Osmanlılarda) Eğitimde Yenileşme Hareketleri

Osmanlı devleti bir dizi askeri ve siyasi yenilginin ardından ıslahat hareketleri olarak da bilinen bir bizi yenileşme hareketine girmiştir. Bu yenileşme hareketleri askeri eğitim alanı ile başlamış ve etkisini ilköğretimde de göstermiştir. 1824 yılında II. Mahmut'un yayınladığı bir ferman ile ilköğretimi zorunlu hale getirmesinin eğitim tarihindeki önemi büyüktür (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s.13). Tanzimat Döneminde ise batılı ülkeler örnek alınarak programlar hazırlanmıştır. Ancak Tanzimat Döneminde modern eğitim veren okullarla birlikte geleneksel eğitim veren okullar da varlıklarını sürdürmüşler. Bu dönemde bu ayrı okullarda farklı programlar uygulanmıştır (Levent, 1988, s.3).

20.yy'a geldiğimizde toplumda eğitim konularına ilgi artmış ve imparatorluğun çöküşüne eğitim öğretimin engel olacağına dair görüşler ön plana çıkmıştır. Birçok maddesi Cumhuriyet Dönemi'nde de yürürlükte kalacak olan ve 1913 yılında çıkarılan "İlköğretim Geçici Kanunu" ile ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu hükmüne bağlanmıştır (Binbaşioğlu, 2014, s.270).

2.1.2. Cumhuriyet Dönemi Öğretim Programları

Cumhuriyetin kuruluşu ile toplumsal değişim başlatılmış ve bu doğrultuda geleneksel yapıdan çağdaş bir yapıya dönüşüm içine girilmiştir. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında ilkler ve yenilikler gerçekleşmiştir. Bu dönemde eğitimin amacı, öğrencilere cumhuriyetçi, demokratik, laik ve modern eğitim-öğretim verme esasına dayanmaktadır (Fer, 2005, s.2).

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan beri devam eden modern ve dini okullar nedeniyle eğitim sistemi ve kurumları tam bir karmaşa içindeydi. Sözü edilen okullar birbirlerine zıt dünya görüşüne sahip kişiler yetiştiriyorlardı (Akyüz, 2009, s.329). Cumhuriyet Dönemi'nde ise her seviyedeki okulun öğretim programlarının cumhuriyetin gereklerine göre düzenlenmesi gerekiyordu. Eğitimi yaygınlaştırmak, okuma- yazma oranını

artırmak değişim yapmak kaçınılmaz olmuştur (Gedik, 2005, <http://www.acilveilkkyardim.com/egitim/anayasalardaegitim.htm#top>). Bu amaçla 3 Mart 1924 yılında “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” yani “Öğretimin Birleştirilmesi” anlamına gelen kanun çıkartılmıştır. Bu kanun ile öğretimdeki ikiliğe son verilmeye çalışılmıştır. Tüm öğretim kurumları birleştirilerek Maarif Vekâletine (Eğitim Bakanlığı) bağlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2014, s.374).

Cumhuriyet Dönemi ilkokul programlarına baktığımızda 1924, 1926, 1938, 1948, 1968 ve son olarak 2005 yılında öğretim programların değişime uğradığını söyleyebiliriz. Cumhuriyet Dönemi ilkokul programlarına kısaca değinmekte fayda vardır.

2.1.2.1. 1924 Programı

Cumhuriyetin ilânı ile birlikte eğitimde hızlı bir yenileşmeye gidilmişti. Bu kapsamda yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin ihtiyacı ve şartları düşünülerek İlk Mektep Müfredat Programı hazırlanmıştır (Cicioğlu, 1985, s.25).

Cumhuriyetin ilk programı olma özelliğini taşıyan 1924 programı yenisi hazırlanıncaya kadar varlığını sürdürmüştür. Cumhuriyet öncesi programlarından başlıca farkı programdaki derslerin cumhuriyet felsefesine göre düzenlenmesidir. Geliştirilen programın içeriği, çocukların bilişsel düzeylerine uygun olarak, doğa ve insan yaşamının bilimsel bir bakış açısıyla kavranmasını sağlayacak bir çerçeveye oturtulmuş olmasıdır. Çocukların, Batı ve Doğu dünyasının en önemli bilimsel ve toplumsal değerleriyle tanıştırılmasına önem verilmiştir (Aslan, 2011, s.719-721). 1924 programı ile bireylerin çağdaş, düşünen ve üreten bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu, 2013, s.328).

2.1.2.2.1926 Programı

1926 programının hazırlanmasını o dönem yeni bir örgüt olan Talim Terbiye Dairesi üstlenmişti. Bu daire 1924 programını altı ay çalışarak geliştirmiş ve “1926 İlk Mektepler Müfredatı”nı hazırlamıştır (Ergün, 2005, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ata1.htm>). 1924 programında dersler arasında hiçbir ilişki kurulmamışken yeni 1926 programında dersler arası ilişki kurulmuştur. “Toplu Öğretim” ilkesine uygun olarak da dersler birleştirilmiştir. Bunların yanında 1926

programında, Dewey’in “Hayat Bilgisi, Toplu Öğretim ve İş Okulu” kavramlarına yer verilmişti (Cicioğlu, 1985, s.85).

1926 İlkokul Programında ilkokulun temel amacı, “genç kuşağın çevresine etkin bir biçimde uyum sağlamak üzere iyi vatandaşlar yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin önemi üzerinde durulmuş ve derslerin hayat ile ilişkilerini dikkate alarak uygulanmasına önem vermiştir (MEB, 1926 İlkokul Programı).

2.1.2.3. 1936 Programı

1936 programı önceki programlara göre ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü kurulan devletin yapısına uygun inkılâplar toplumda yerleşmeye başlamıştı. Bu nedenle 1926 programı günün ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. 1936 programı, her şeyden önce millî bir nitelik taşımaktaydı. Programların temel felsefesini, yeni nesillere cumhuriyet rejimini benimsetmek oluşturmuydu. Programdaki en önemli yenilik “İlkokul Eğitim-Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuş olmasıdır. Bu ilkeler daha sonra 1948 ve 1968 programlarında da aynen tekrarlanmıştır (Gözütok, 2003, s.102).

1936 programında yer alan “İlkokul Eğitim-Öğretim İlkeleri”nden bazıları şunlardır:

1. İlkokul milli bir eğitim kurumudur.
2. İlkokul, bir toplum ve küçük bir topluluk örneğidir. Onun için okulda canlı bir toplum örneği yaşanmalıdır.
3. Okul, çocuğu en geniş ölçüde etkinlik yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir çevre olmalıdır.
4. Çocukları etkinliğe sevk için o etkinliğe karşı kendilerini yönlendirmelidir.
5. Derslerde etkinlikler çeşitlendirilmelidir.
6. Okulda pratik bilgi ve becerilere yer verilmelidir.
7. İlkokulda, çocuklara problem çözme basamaklarına uygun olarak bilimsel düşünme yolları öğretilmelidir (MEB, 1936 İlkokul Programı).

2.1.2.4. 1948 Programı

1948 programına baktığımızda birçok yönden 1936 tarihli “İlkokul Programı”na benzemekle beraber daha gelişmiş bir anlayışla hazırlanmıştır. Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı (2000, s.61)’ya göre program hazırlanırken ülkenin ve dünyanın, milli, kültürel, ekonomik ve demokratik gelişmeler göz önünde tutulmuştur. Dersler ile ilgili amaçlar ise her ders ile ilgili programının başında ve öğretmen davranışı açısından genel ifadeler biçiminde verilmiştir. Yani programda her sınıf için o derse özgü amaçlardan bahsedilmemiştir.

1948 İlkokul Programda Milli Eğitimin amaçları, öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı biçimde gelişmesini sağlamaktır. Bu yönler programda şu şekilde yer almaktadır:

1. Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak “Toplumsal Bakımdan” gelişmesini sağlamak.
2. Çocuğun ve gencin “Kişisel Bakımdan” gelişmesini sağlamak.
3. Çocuğun ve gencin “İnsanlık Münasebetleri Bakımından” gelişmesini sağlamak.
4. Çocuğun ve gencin “Ekonomik Hayat Bakımından” gelişmesini sağlamak (MEB, 1948 İlkokul Programı).

1948 programının ilkokulun genel amaçlarının ilköğrenim süresi içerisinde ulaşılamayacak kadar ağır olduğundan ve konuların fazlalığından şikâyet edilmiştir. Konular arasında bağlantı kurulmamış olması ve esnekliğe yer verilmediği ile ilgili yapılan eleştiriler sonucunda yeni bir program geliştirmeye ihtiyaç duyulmuştur (Arslan, 2000, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm).

2.1.2.5. 1968 Programı

1948 ilkokul programına yapılan eleştiriler sonucunda yeni program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. 1968 İlkokul Programı uygulamaya konmadan önce Milli Eğitim Teşkilatı, öğretmen dernekleri, okul- aile birlikleri ve bireysel olarak öğretmenlerden eleştiri ve görüşleri dikkate alınarak bir taslak program hazırlanmıştır. 1962 yılında ise hazırlanan programın denemesine geçilmiştir. 5 yıl süre ile ülkenin

çeşitli okullarında yapılan deneme çalışmaları, eğitici seminerleri ve değerlendirme çalışmaları sonucunda 1968 programı son halini almıştır (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s.87).

Bu çalışmalar ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü sayılmaktadır. Çünkü bütün bu çalışmalar sonucunda, masa başında hazırlanan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’lerden sonra yerini “Program Geliştirme” anlayışına bırakmıştır (Varış, 1996, s.154). Küçüktepe (2010, s.92)’ye göre de 1968 programı oldukça kapsamlı biçimde yürütülen çalışmaların sonucunda hazırlanmıştır. Programın uygulayıcıları ve uzmanlardan görüş alınmış olması programın, “bilimsel” anlamda hazırlanan ilk program olmasına neden olmuştur.

1968 İlkokul Programının amaçlarında, bireyin yaşamında başarılı olması, karşılaştığı sorunları çözebilmesi, günlük yaşama uyum sağlayabilmesi, kendine, ailesine, çevresine ve yurduna yararlı olabilmesi için gerekli temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı vurgulanmaktadır (Binbaşıoğlu, 2014, s. 391).

2.1.2.6. 2005 Programı

1998 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş olması ile ilkokul ve ortaokullar birleştirilmiş bu, öğretim programlarında kopukluk yaratmıştır. Eğitim anlayışında yaşanan değişimler ve Türkiye’nin uluslararası yarışmalarda (PISA) gösterdiği düşük performans dikkate alınarak program geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle 2005 ilköğretim programı geliştirilmiştir. İlköğretim 1-5.sınıf Programları Tanıtım El Kitabında öğretim programlarında yapılmış olan bu değişimin sebebi,

“Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk halini almıştır.”

olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005a, s.2).

Sıradaki bölümde 2005 ilkokul programı ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmeye çalışılacaktır.

2.2. 2005 Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım

2.2.1. 2005 Programı

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 1-5.sınıf Programları Tanıtım El Kitabı'nda "Küresel bir dünya içinde sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturma da bir ön koşulu olarak, öğretim programlarının içerik ve eğitim- öğretim yaklaşımı bakımından çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini göstermektedir." denilmiştir. Bundan yola çıkılarak ilköğretimde program geliştirmenin gerekliliğini şu şekilde sıralamaktadır (MEB, 2005a, s.3):

1. Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretmen/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
2. Eğitimde kaliteyi artırmak ve eşitliği sağlamak,
3. Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
4. Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
5. Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okulda, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
6. Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması sebebiyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
7. Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
8. Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
9. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
10. Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,

11. Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
12. Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
13. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
14. Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslararası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

2.2.1.1. Programın Referans Çerçevesi

2005 programı taslak programı, 9 ülkenin taslak programları incelenerek ve 114 akademik makale incelenerek hazırlanmıştır. Bunun yanında 38 sivil toplum örgütünden görüşler alınmış ve 8 üniversiteden akademisyenlerle çalışılmıştır. Dokuz ülkenin eğitim sistemi ve programları gözden geçirilerek hazırlanan program 6 pilot ilde uygulanmıştır. 2005 programı hazırlanırken 2259 öğretmen, 697 müfettiş, 26304 öğrenci ve 9192 velinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2005, akt. Fer, 2005, s.18).

2005 İlköğretim programlarının önemli özelliklerinden biri de, referans olarak kabul ettiği kaynakların farklılığıdır. 1924, 1926, 1936, 1948 ve 1968 programları, ağırlıklı olarak ülkemizin gerçeklerini ve milli kültürü temel referans olarak kabul ederken, 2005 ilköğretim programları bunların yanına Avrupa Birliği kriterleri ve diğer uluslararası referansları da eklemiştir (Küçüktepe, 2010, s.93).

2.2.1.2. Programın Vizyonu

2005 programının vizyonu, “Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir. Programda yer alan bu yeni vizyondan hareketle geliştirilen ilköğretim programlarının temelinde, aşağıdaki ilke ve anlayışlar yer almaktadır (MEB, 2005a, s.16-17):

1. Her çocuğun öğrenebileceği, birey olarak kendine özgü olduğu ve öğrenmenin bireyin gelecekteki yaşamına ışık tutacağı anlayışı,
2. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesi yoluyla "öğrenmeyi öğrenmenin" gerçekleşmesinin ön plana çıkarılması,
3. Öğrencilerin, düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirilmesi,
4. Millî kimlik merkeze alınarak, evrensel değerlerin benimsenmesinin sağlanması,
5. Öğrencilerin örf ve âdetlerimiz çerçevesinde ruhsal, ahlâkî sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesinin sağlanması,
6. Öğrencilerin, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren demokratik bireyler olarak yetişmeleri,
7. Toplumsal sorunlara karşı duyarlılığın ön plana çıkarılması,
8. Öğrencinin, öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına fırsat verilmesi,
9. Öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer verilmesi olarak ifade edilmiştir.

2.2.1.3. Programın Temelleri

Öğretim programları ülkemizin temel toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel değerleri üzerine inşa edilmiştir. 2005 programında yer alan öğretim programlarının temelleri: Toplumsal Temeller, Bireysel Temeller, Ekonomik Temeller ile Tarihsel ve Kültürel Temellerdir (MEB, 2005a, s.21-22).

2.2.1.3.1. Bireysel Temeller

- Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarıma zevkini sağlamak için çaba gösterir.
- Öğrencinin gelecekteki hayatı için yol göstericidir.
- Günümüzdeki bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlıdır.

- Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmesini önemser.
- Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön plânda tutar.
- Bilginin önemine, katmanlarına ve farklı bilgi edinme yollarına duyarlıdır.
- Okullarda, öğrencilerin güvenilir bireyler olduğu mesajının, hayat biçimine dönüşmesini sağlar.

2.2.1.3.2. Toplumsal Temeller

- Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde psikolojik, ahlâkî, sosyal ve kültürel konularda gelişimlerini hedefler.
- Öğrencilerin, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterir.
- Toplumun önemseydiği sorunlara karşı duyarlıdır.
- Engelli ve üstün nitelikli öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterir.
- Demokrasinin bireyler arasında karşılıklı görev ve sorumluluk gerektirdiğini, bireylerin demokrasi içerisinde hakları olduğu kadar görevlerinin de olduğunu kabul eder.
- İnsan haklarına saygı bilincinin gelişimine önem verir.
- Kişilik gelişimi eğitimi konusunda çaba gösterir.
- Spor, toplumsallaşmanın bir aracı olarak değerlendirir.

2.2.1.3.3. Ekonomik Temeller

- Sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesini benimser.
- Programlarda, yöresel ekonomik farklılıkları göz önünde bulundurur.
- Ekonominin yetişmiş insan gücü taleplerini yeterli düzeyde karşılamak amacıyla gerekli önlemleri alır.
- Öğrencilerin girişimci bir ruhla yetişmelerini önemser.

- Üretim odaklı olmayı ön plânda tutar.

2.2.1.3.4. Tarihsel ve Kültürel Temeller

- Atatürk İlke ve İnkılâplarını insan yetiştirme modelimizin ana unsurlarından biri olarak değerlendirir.
- Tarihsel, kültürel ve sosyal kalıtımı destekleyici ve geliştirici öğeler taşır.
- Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler.
- Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir.
- Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür.
- Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür.

2.2.1.4. 2005 Programının Farkı

2005 yılı öğretim programının Cumhuriyet Dönemi'nde geliştirilmiş olan 1924, 1926, 1938, 1948 ve 1968 programlardan farkını şu şekilde özetleyebiliriz (Küçüktepe, 2010, s.107-109):

Tablo 2.1. 2005 Programının 1968 ve Önceki Programlardan Farkı

2005 Programı	1968 ve Daha Öncesindeki Programlar
Öğrenmede bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.	Öğrenmede davranışçı yaklaşımları temele almıştır.
Derslerin, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına, bilgi ve becerilere öncelik verilmiştir.	Dersler ezberci anlayışa uygun olarak belirlenmiş ve gerçek yaşamla derslerin ilişkisinin kurulmasına önem verilmemiştir.
Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere ayrılmıştır. Öğretmenler sadece öğrencileri yönlendirmekle görevlendirilmiştir.	Okul öğrencilerin pasif bir şekilde öğretmenler tarafından kendilerine sunulan hazır bilgileri alarak, ezberleyecekleri bir ortam olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin görevi de öğrencilere doğrudan bilgi aktarmaktır.
Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri öngörülmüştür. Bu amaçla öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım yeteneklerinin belgelendirmek koşulu ile her zaman değerlendirme süreçlerinde ele alınmasının imkânı sağlanmıştır.	Türkçe öğretimi ve dilin kullanılması konularında hassasiyet gösterilmiştir ancak öngörülen yöntem ve teknikler çağdaş eğitim yaklaşımlarından çok uzaktır. Ayrıca öğrencilerin dil kullanımındaki yeteneklerinin gerçekçi koşullarda değerlendirilme söz konusu değildir.
Öğretim programları uluslararası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.	Öğretim programlarında uluslararası kriterlerden daha çok ulusal kriterler kullanılmıştır
Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır. Tüm dersler için sekiz ortak temel beceri saptanmıştır.	Çoğunlukla uluslararası kriterler değil, ulusal kriterler temele alınmıştır. Tüm dersler için ortak temel beceriler değil, derslerin kendilerine özgü bağımsız beceriler belirlenmiştir.
Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde "kazanımlar" ifadesi kullanılmıştır.	Öğrencilerin kazanması beklenen nitelik ve özellikle "hedef" ve "davranışlar" şeklinde belirlenmiştir.
Düşünme süreçlerinde karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.	Baskın doğrusal (lineer) düşünce anlayışı benimsenmiştir.
Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hâle getirilmiştir.	Programlar öğretmen ve konu merkezlidir. Etkinlik temelli öğrenme anlayışı yoktur.
Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.	Ölçme değerlendirmede sadece sonuç ya da ürün ölçen klasik anlayışlar benimsenmiştir.
Türkçeye duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi hâline getirilmiştir.	Türkçe ve dil kullanımı ile ilgili duyarlılık mevcuttur ancak sistematik bir şekilde ele alınmamıştır.

Kaynak: Küçüktepe, 2010, s.107-108

2.2.1.5. Programda Beceri Kavramı

Görüldüğü gibi 2005 yılında uygulamaya konan yeni program, daha önce kullanılan programdan farklı birtakım özellikler taşımaktadır. Bu farklılıklardan en önemlilerinden biri programda “temel beceri” kavramlarının tanımlanmış olmasıdır. Cumhuriyet Dönemi ilkokul programlarına baktığımızda ilkokulun amaçlarında ve öğretim ilkelerinde sıkça dile getirilen, beceri gelişiminin önemine atıfta bulunan bazı ifadeler bulunmaktadır. Bunlar:

- Yaparak, yaşayarak öğrenme,
- Etkinliklere yönelme ve bunun için uygun çevrenin oluşturulması,
- Pratik bilgi ve becerilere yer verilmesi,
- Problem çözmenin önemi,
- Kavram ve anlamaya önem verilmesinin gerekliliği,
- Okulun çalışma yollarını öğretmesi (öğrenmeyi öğrenmek),
- Sorumluluk alma,
- Muhakeme etme yeteneğini kazanmaktır.

Her ne kadar Cumhuriyet Dönemi programlarında belli becerilerin kazandırılmasını dile getirilmişse de becerilerin nasıl kazandırılacağı ve öğretim hedefleri ile bağlantısı kurulmamıştır.

2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

2.2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Nedir?

2005 öğretim programlarının alt yapısında yer alan yapılandırmacılık, bir öğretim teorisi değil, bir bilgi ve öğrenme teorisidir. Başlangıçta, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş zaman içinde, öğrenenlerin bilgiyi nasıl oluşturduklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Demirel, 2011, s.249; Açıkgöz, 2008, s.61; Fosnot, 2005, s.8). İngilizcedeki “constructivism” terimi, Türkçeye “yapılandırmacılık” olarak geçmiş ve esasen “to construct” fiilinden türetilmiş olup “oluşturma”, “inşa etme” anlamlarına da gelmektedir. Aktif öğrenme stratejisinin

yansıması olan yapılandırmacılık bilişsel kuramın kavramlarına bağlı olarak türetilmiştir (Aydın, H., 2007, s.376).

Fisher (1991, s.224), çocukların dünyayı keşfetmek için doğal istekleri olduğunu ve gözlemleri sayesinde sordukları sorular ile düşüncelerinin geliştiğini söylemiştir. Fakat bu gözlemlerde herkesin fikir, beklenti ve deneyimleri farklı olduğu için seçici davranır. Bazılarını yok sayarken bazılarına daha çok odaklanır. Bunu belirleyen ise fikirleri, beklentileri ve geçmiş deneyimleridir. Fisher, herkesin yaşadığı deneyimlere farklı açılardan baktığını söylemiştir. Brooks ve Brooks (1993, s.4.)’a göre yaşadıklarımız sonucu elde ettiğimiz deneyimler sayesinde kendi anlamlarımızı oluştururuz. Hepimizin deneyimlerimizi anlamlandırmada farklı yöntemler kullanırız. Yapılandırmacı Yaklaşım da işte bu öğrenmeye ait bulgularından yola çıkılarak oluşmuştur.

Fosnot (2005, s.29-30) ise, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmeye ait genel ilkeleri şöyle açıklamaktadır:

- Öğrenme, gelişimsel bir sonuç değil aksine gelişimin kendisidir. Öğrenenlerin kendi sorularını oluşturmalarına, hipotez üretmelerine ve bunların olabilirliği ve uygulanabilirliklerini denemelerine fırsat verilmelidir.
- Dengesizlik, öğrenmeyi sağlar. Yanlışlar ise öğrenenlerin kişisel kavram olarak algılanmalı ve çelişkiler aydınlatılmalıdır.
- Topluluk içerisindeki diyalog, düşüncelerin gelişmesini sağlar.
- Öğrenme, zihindeki yapıların gelişmesi ile gerçekleşir.

Yapılandırmacı yaklaşımının oluşmasında gerek yazıları gerek araştırmalarıyla katkıda bulunan birçok araştırmacı ve kuramcı vardır. Bunların en önemlileri: Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky, Jarome Bruner, Von Glasersfeld’dir (Yeşilyaprak, 2007, s.352).

2.2.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşımı Ortaya Koyanlar

2.2.2.2.1. Piaget ve Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget’in biyoloji alanında ortaya koyduğu görüşlerin eğitim alanında tartışılmaya başlamasıyla gelişmiştir. Ona göre öğrenmenin esasını “keşfetmek” oluşturur. Anlamak, keşfetmektir ya da yeniden keşfederek yeniden yapılandırmaktır. Bu nedenle geleceğin

bireylerinin yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmelerinde bilgiyi yapılandırmak önem taşımaktadır (www.sedl.org/scimath/compass). Piaget insan beynini, algılamada bize yardım eden dinamik, bilişsel bir yapı olarak görür. Bu yapı; dünya ile artan etkileşimden, içinde yaşanan kültürden, öğrenmenin olduğu etkileşimin doğasından etkilenir ve deneyimler kazandıkça gelişir (Yurdakul, 2011, s.43; Brooks ve Brooks, 1993, s.26).

Piaget bilginin bireyde içsel (bilişsel) oluşunu vurguladığından onun bu alanda öne sürdükleri bilişsel yapılandırmacılık adı altında tanımlanır. Moshman (1982)'ye göre Piaget bilginin, bireyin içine düştüğü dengesizliği çözmeye çalıştığı andaki içsel çatışmayla artığını öne sürmüştür. Öğrenciler mevcut anlayışlarından yeni anlayışlar yaratarak bilişsel yapılarını geliştirirler. Bu anlamda birey kendi bilgisini kendisi oluşturur (akt.Küçüktepe, 2003, s.12).

2.2.2.2.2. Gardner ve Çoklu Zeka

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 70'li ve 80'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini incelemeye başlamıştır (Bümen, 2011,s.3). Gardner, zekâyı nelerin oluşturduğuna ilişkin soruların yanıtlarını aramaya çalışmıştır. “Müthiş başarılar imza atan alanlarında çok başarılı işler yapan bir keman virtüözü, bir satranç oyuncusu veya şampiyon bir atletin zekâ testlerinden yüksek puan alamamalarının sebebin nedir?” “Zekâ testleri neden onları tespit etmeyi başaramıyor?”, “Zeki değiller ise bu müthiş başarıları kazanmalarını sağlayan nedir?” Bunu açıklamak amacıyla 1980'li yılların başında “Çoklu Zekâ Kuramı”nı ileri sürmüştür (Gardner, 2013, s.16).

Gardner, insanın bilişsel yeterliliğinin zekâlar dediği bir dizi yetenek, hüner ve zihinsel beceri üzerinden daha iyi tanımlanabileceğine inanmıştır. Gardner sekiz farklı zekâ tanımlamıştır. Bunlar: (Gardner, 2013, s.16)

1. Sözel/Dilsel Zeka
2. Mantıksal/Matematiksel Zeka
3. Görsel/Uzamsal Zeka
4. Bedensel/Hareketsel Zeka

5. Müzikal Zekâ
6. Sosyal/Kişilerarası zeka
7. Kişi içi/ öze dönük zeka
8. Dağacı zekâ

İnsanlar adı geçen zekâ alanlarına tümüne bir ölçüde sahiptir ama kişiler becerilerin derecesi ve oluşturdukları bileşimin niteliği açısından farklılaşır. Böyle bir kuramın önemli eğitsel sonuçları da vardır (Gardner, 2013, s.16). Bu nedenle Gardner'ın çoklu zekâ kuramına dayandırılarak hazırlanan öğretim programlarında sekiz farklı zekâyâ hitap edecek nitelikte ve çeşitlilikte etkinlikler yer almaktadır.

2.2.2.2.3. Von Glasersfeld ve Radikal Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılığın radikal versiyonunun en önemli savunucusu olan Ernst Von Glasersfeld, bilginin pasif olarak toplanmadığı birey tarafından aktif olarak oluşturulduğu görüşünü vurgular. Biliş, bu süreçte bireyin davranışlarını belli bir çevrede daha uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan bir adaptasyon sürecidir ve bireyin deneyimlerini organize etmekte ve anlam oluşturmaktadır. Bilme, hem biyolojik hem de sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle meydana gelir (Arslan, 2007, s.53).

Radikal yapılandırmacılık, dışsal bir gerçek olmadığı, bilginin bu yüzden keşfedilmediği aksine bireyler tarafından yaratıldığına inanır. Dolayısı ile nesnel gerçekliğin varlığından söz edilemez. Oluşturulan bilgi de öznelidir. Anlamlar bireyler tarafından verilir. Gerçekliğin tek bir bağımsız anlamı yoktur ve öğrenme bireysel çabanın ürünüdür (Sönmez, 2008, s.147).

Radikal yapılandırmacılık, çok bireysel olduğu ve öğrenenin toplumsal yönüne önem vermediği için eleştirilmektedir. Bu tepkilerin sonucu olarak toplumsal yapılandırmacılık ortaya çıkmıştır (Açıkgöz, 2008, s.63).

2.2.2.2.4. Vygotsky ve Toplumsal Yapılandırıcılık

Bilgi, yalnız bireyin zihninde yapılandırılmaz; bununla birlikte içinde yaşadığı sosyo-kültürel ortamın da bunda çok önemli rolü vardır (Aydın, H. 2007, s.16; Sönmez, 2008, s.147). Piaget, çalışmasının merkezine bireylerin bilişsel yapılarının aydınlatılmasını almışken, sosyal etkileşimin öğrenmeye olan etkisini incelememiştir. Piaget'nin görüşlerine birçok yönüne katılan Vygotsky, kültürel ve sosyal etkileri vurgulayarak, bilişsel gelişimde bireylerin diğer insanlarla etkileşimlerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Birey ve toplum arasındaki ilişki, sosyal etkileşim, dil ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisi Vygotsky'nin çalışmasının odak noktaları olmuştur (Fosnot, 2005, s.18-26). Çocuklardaki öğrenmenin kendi görüşleri ile yetişkinlerin görüşleri arasındaki çatışma sonucu gerçekleştiğini söyler. Çocuk, kavram oluştururken kendi oluşturduğu kavram ile ona sunulan arasındaki bağlantıyı kullanır (Arslan, 2007, s.48).

Vygotsky, çocukların spontane bir şekilde kavram oluşturduklarını ve bunu yaparken de yetişkinlerin sistematik ve mantıklı düşüncelerinden yararlandıklarını söyleyerek buna “Yakınsal Gelişim Alanı” adını vermiştir. Bu alan kavramsal anlamın oluşumunda ve geliştirilmesinde çocuktan çocuğa farklılık gösterir. Kavramlar, çocukların mevcut beceri seviyelerine bağlı olarak yetişkinleri model alarak gelişirler. Bu nedenle, çocuğun bir yetişkinle işbirliği içinde olmasıyla sağlanan kavram oluşum sürecinin, öğrenenlerin yeteneklerini geliştirmek için daha uygun bir yol olduğunu iddia etmiştir (Fosnot, 2005, s.23). Vygotsky'nin “Yakınsal Gelişim Alanı” olarak kavramlaştırdığı bu alan, eğitsel uygulamalarda grup çalışması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmeler öğrencilerinin gruplar halinde çalışmasını teşvik eder ve kendileri de grup çalışmalarını izleyerek yönlendirme ve katılarda bulunurlar.

2.2.2.2.5. Bruner

Bruner'e göre öğrenme, öğrencilerin yeni kavramları var olan bilgiye dayandırabilecekleri sosyal bir süreçtir. Öğrenci yeni tecrübeleri kendisinde var olan zihinsel yapılarla bütünleştirmek maksadıyla bilgiyi seçer, hipotez oluşturur ve kararlar verir. Öğrenene anlamlar sağlayan, tecrübe edecekleri yapılar sunan ve verilen bilgilerin sınırlarını aşmasına olanak sağlayan bilişsel yapılardır. Ona göre, öğrencilerin yeni ilkeleri kendi başlarına öğrenmeye teşvik edilmeleriyle geliştirilen bağımsızlık duygusu, etkili öğretimin özünü teşkil etmektedir. Ayrıca öğretim programları, öğrencilerin yeni

öğrendiklerini önceden öğrendiklerinin üzerine inşa etmelerine olanak sağlayan spiral bir yapıda düzenlenmelidir. Kısacası Bruner'in teorisini şekillendiren ilkeler şunlardır (Dimitros, 2005, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>):

- Eğitim, öğrenciyi istekli ve öğrenmeye açık (hazır bulunuşluk) hale getiren yaşantıları desteklemelidir.
- Eğitim, öğrencinin kolaylıkla anlayabileceği şekilde yapılandırılmalıdır (spiral yapılandırma).
- Eğitim, edinilen bilginin farklı durumlarda kullanılmasını kolaylaştıracak biçimde tasarlanmalıdır.

Çocuklarda kavram oluşumunun yaşantı ve izlenimler sonucu olduğu görüşünde olan Bruner'e göre öğrenmenin değerini öznellik belirler. Yani öğrenmenin içselleşmesi ve bireyi daha sonra karşılaşacağı benzer durumlar karşısında zorlanmayacak biçimde geliştirmiş olması gerekmektedir (Kazancı, 1989, s.157).

2.2.2.3. Yapılandırmacı Programda Öğrenme Öğretme Durumları

Günümüzde öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili olarak yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Mevcut bilgilerin hızla eskimesi nedeniyle çocuklara bilgi aktarma yaklaşımının önemi azalmıştır. Öğrenme öğretme sürecinde çocukların bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilme becerilerinin geliştirilmesi daha önemli hale gelmiştir. Bunu da öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerle gerçekleştirmek gerekmektedir (MEB, 2009b, s.24).

Yeşilyaprak (2007, s.355-360)'a göre yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan sınıf içi etkinlikler şu esaslara göre düzenlenmelidir:

- *Öğrenenin özerkliği ve girişimleri desteklenmelidir.*
- *Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanı sıra ham veri ve birincil bilgi kaynakları kullanılmalıdır.*
- *Bir öğrenme görevini oluştururken "belirlemek", "karşılaştırmak", "sınıflamak", "çözümlemek", "yapılandırmak" gibi üst düzey bilişsel etkinlikleri gerektiren görevlere ağırlık verilmelidir.*
- *Bir öğrenme görevi oluşturulurken, görevin gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde karmaşık olmasına dikkat edilmelidir.*

- *Bir öğrenme görevi oluşturulurken, görevin doğrudan parçalara ayrılması yerine öncelikle bütüncül olarak tasarlanmalıdır.*
- *Ders, öğrenenin tepkilerine göre yönlendirilmeli, gerekli olduğunda öğretim stratejileri ve içerik değiştirilmelidir.*
- *Öğrenilecek konu ile ilgili görüşler öğrenenlerle paylaşılmadan önce, öğrenenlerin o konuya ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının ne olduğu belirlenmelidir.*
- *Öğretimin başında öğrenenlerin konuyla ilgili görüşlerine karşıt nitelikte öğrenme deneyimleri sunulmalı, olabildiğince farklı açılardan düşünmeleri ve tartışmaları sağlanmalıdır.*
- *Öğrenenlerin ilgisini çekecek sorular ortaya atılmalıdır.*
- *Öğrenenlerin hem öğretmenle hem öteki öğrenenlerle diyalogu desteklenmelidir.*
- *Öğrenenlere açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorularak onların konuyu araştırmaları desteklenmeli aynı zamanda öğrenenlerin kendi arkadaşlarına sorular sorması özendirilmelidir.*
- *Öğrenenlere bir soru yöneltildiğinde, olası yanıt üzerine düşünebilmeleri için yeterince bekleme süresi tanınmalıdır.*
- *Öğrenenlere, sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştırabilmeleri için zaman verilmelidir.*
- *Öğrenenlerin başarısı, öğrenme bağlamına göre değerlendirilmelidir.*

2.2.2.4. Yapılandırmacı Programda Eğitim Ortamı

Yapılandırmacılık, bilginin bireye özgü olduğu ve öğretmenin zihnindeki yapıları öğrenene aktaramayacağını savunur. Bunlardan yola çıkılarak öğretim ortamı düzenlenirken dikkat edilmesi gereken belli ilkeler bulunmaktadır. Demirel (2011, s. 250-252) ve Sönmez (2008, s.148)'a göre yapılandırmacılığı temele alan eğitim ortamı aşağıdaki ilkelere göre düzenlenmelidir:

- Sınıf içi etkinlikler öğrenciye bilgiyi yapılandırmaları için zengin öğrenme yaşantıları sağlamalıdır.
- Yapılandırmacı öğrenme ortamı yaşamdan alınmış karmaşık problemler içermeli ve bu problemlerin sorgulandığı, araştırıldığı ve çözüldüğü yerler olmalıdır.

- Öğrenci merkeze alınmalı ve onun bu içeriği kendi öğrenme stratejisine göre düzenlemesine fırsat verilmelidir.
- Öğrencilerin ilgisi çekecek etkinlikler düzenlenmeli ve konuya ilgi uyandıracak sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilerin görüşlerine değer verilmeli, soru sormaları, duygu ve düşüncelerini söylemeleri, yanlışlarını düzeltmeleri, eksikleri tamamlamaları için ortamlar oluşturulmalıdır.

Brooks ve Brooks (1993, s.17) yapılandırmacılığı temele alarak oluşturulan sınıf ile geleneksel yapıdaki sınıfın farkını ortaya koymuştur. Her iki sınıf ortamının farkını şu şekilde karşılaştırabiliriz:

Tablo 2.2. Geleneksel Sınıf İle Yapılandırmacı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf Ortamı	Yapılandırmacı Sınıf Ortamı
Katı bir biçimde programa odaklama ön plandadır.	Öğrencilerin sorularına odaklama ön plandadır.
Öğrenciler, öğretmenlerin üzerine bilgiler yazabildiği kara tahta olarak görülür.	Öğrenciler, dünya hakkında sorular soran ve düşünebilen bireyler olarak görülür.
Öğretmenler, bilgi verici ve öğrencilere bilgi dağıtan kişilerdir.	Öğretmenler, öğrencilerle etkileşimdedir
Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini onaylamak amacıyla doğru cevap ararlar.	Öğretmenler öğrencilerin bakış açılarını anlamaya ve onları geliştirmeye çalışırlar.
Öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek eğitimden ayrı şekilde değerlendirilir.	Öğrencilerin değerlendirmeleri süreç içerisinde, öğrencilerin sergiledikleri, yaptığı çalışmalar ve portfolyosuna bakarak değerlendirilir.
Öğrenciler öncelikle bireysel çalışırlar.	Öğrenciler öncelikle grupta çalışırlar.

Kaynak: Brooks ve Brooks, 1993, s.17

2.2.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğretim uygulamalarında değerlendirme süreç ağırlıklıdır. Ürüne değil daha çok süreç değerlendirmelerine ağırlık verilmektedir. Değerlendirme aynı zamanda bir öğrenme sürecidir (Demirel, 2011, s.252; MEB, 2005a, s.24).

Değerlendirme; öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildikleri görmek ve sahip oldukları becerileri, günlük yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araçtır. Program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik

değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önerir. Bu amaçla değerlendirmede, öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme araçları (çoktan seçmeli, doğru - yanlış eşleştirmeli testler, yazılı yoklamalar vb.) yanında, süreci değerlendirmek için (MEB, 2005a, s.24).

- Performans değerlendirmesini,
- Öğrenci ürün dosyası hazırlanmasını,
- Öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinin izlenmesi,
- Derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler (gözlem, görüşme vb.) kullanılması da önerilmektedir

Süreç ve ürün değerlendirmenin bir arada yapıldığı bu değerlendirmeye” Tümel Değerlendirme” denilmektedir. Öğretmenler; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, dereceli puanlama anahtarı (rubric) vb. araç ve yöntemleri kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerilerini ne kadar geliştiğini öğrenim süreci içinde değerlendirirler. Ayrıca, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu vb. sorulardan oluşan testler de kullanarak hem süreci hem de sonucu değerlendirmiş olurlar (Küçüktepe, 2010, s.102).

2.3. Öğretim Programındaki Ortak Temel Beceriler

2.3.1. Beceri

Beceri öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (MEB, 2009b, s.2). TDK (Türk Dil Kurumu)’ya göre ise beceri “bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi” olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde bilgiye bakış değişmiştir. Bilgi; olguları, kavramları, ilkeleri ve süreçleri ezberlemek olarak görülmemektedir. Bilgiyi kullanma, bilgiyi sahip olmaktan daha fazla vurgulanmaktadır. Bilgiyi öğrenmenin önemi göz ardı edilmemekle birlikte; öğrenciler bilgiyi problem çözmede, eleştirel düşünmede ve yaratıcı düşünmede kullanmalıdır (MEB, 2009b, s.2). Yaşam, insanlardan daha etkili yaşayabilmeleri için

yalnızca okur-yazar değil, etkili düşünen bireyler olmalarını da zorunlu kılmaktadır. Günümüz dünyası insanlarından daha iyi problem çözücü, karar verici ve yaratıcı bireyler olmasını beklemektedir (Doğanay, 2012, s.306). Bu anlamda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve dönüştürme konusunda beceri sahibi olmak; aynı zamanda düşünme yollarını bilerek kavram gelişimine katkı sağlayacak düşünme becerileri geliştirmek gerekmektedir.

2.3.1.1. Beceri Gelişimi ve Öğretim Programları

Çocukların dünya hakkındaki düşünce gelişimleri erken yaşlarda başlar. Bu gelişim çocukların çevrelerine ilişkin gözlemlerine, duyduklarına ve günlük yaşadığı deneyimleri rastgele biriktirmesi ile gerçekleşir. Çocuktaki bu deneyimler test edilmemiş, üzerine düşünülmemiş ve yanlışlarla doludur (Fisher, 1991, s.221). Bu açıdan çocukların sahip oldukları bu deneyim ve gözlemlerine dayanarak oluşturdukları birikimin doğru şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu da sadece iyi yapılandırılmış bir öğretim programı ile gerçekleşebilir. Okulda aldıkları eğitim sayesinde çocuklar sahip oldukları bilgileri sistematik bir biçimde düzenlemeyi, sahip oldukları yanlış düşünceleri düzeltmeyi öğrenirler. Çocuklar bu süreç boyunca bilgiyi kullanma ve düşünme konusunda beceriler geliştirmeyi öğrenirler.

Robinson (2008, s.66), iş dünyasının ihtiyacı olan yenilikçi, yaratıcı, sezgisel düşünceye sahip bireyleri yetiştirmede öğretim programlarının yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Ona göre öğretim programları günümüz insanların sahip olması gereken becerileri öğretmemektedir.

Dünya ekonomisinin yaklaşık %90'ına sahip ülkelerin oluşturduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmalarından biri düzenlenmektedir. Bu araştırma, 15 yaş grubu öğrencilerin, temel bilgi ve becerilere ne kadar sahip olduklarını değerlendirmek amacıyla 2000 yılından bu yana üç yılda bir PISA (Programme for International Student Assessment) adıyla gerçekleştirilmektedir. Bu araştırma sayesinde katılımcı ülkeler kendi öğrencilerinin sahip oldukları bilgi ve becerileri düzeylerini diğer katılımcı ülke öğrencileriyle karşılaştırma ve eğitim kalitelerini yükselterek standartlar oluşturmayı amaçlamaktadırlar. PISA sonuçlar sayesinde ülkeler eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme şansı

yakalamaktadırlar (MEB, 2013d, <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>).

Bunun yanında dünyadaki birbirinden bağımsız olarak pek çok organizasyon 21.yüzyılda bireylerin sahip olması gereken becerilerinin neler olması gerektiği ve nasıl geliştirileceği konusunda çalışma yapmışlardır. Bu konuda pek çok konferans düzenlenmiş ve eğitim programlarında becerilere nasıl yer verilmesi gerektiği konusu tartışılmıştır. Ulusal programlar beceriler ekseninde hazırlanmaya başlanmış ve 21.yy öğrenme ihtiyaçlarının öğretim programlarına nasıl yansıtacağı üzerinde durulmuştur.

Aşağıda 21.yy da bireylerin sahip olması gereken beceri ile bu becerilerin nasıl kazandırılacağı konusunda düzenlenen organizasyonlar yer almaktadır (ATOS, <http://www.intel.com.tr/content/dam/www/public/emea/tr/tr/pdf/education/tools-and-resources/century21-skills-report.pdf>):

- “Partnership for 21 St Century Skills” (Amerika)
- “Melbourne Declaration nn Educational Goals for Young Australians” (Avustralya)
- “The Learning Journey” (İngiltere)
- “Personal Learning and Thinking Skills - The National Curriculum for England” (İngiltere)
- “Assessing the Cross Curricular Skills” (İrlanda)
- “Exploring the Intersection of Science Education and the Development of 21st Century Skills” (Amerika)
- “Key Competencies for Lifelong Learning” (Avrupa Birliği)

Yapılan araştırmalar ve düzenlenen organizasyonlarda 21.yüzyılın bireyleri eleştirel düşünen, yaratıcı, problem çözme ve iletişim becerisine sahip, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarı, işbirliği yapabilen, girişimci, kişisel ve sosyal sorumluluk alabilen kişiler olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizde de eğitim yolu ile beceri kazandırılmasının önemi üzerinde son yıllarda durulmaya başlanmıştır. TÜSİAD’ın “21. Yüzyıl Becerilerinin Eğitim Yoluyla Kazandırılması: Eğitimde İçerik ve Yöntem” adlı seminer Amerika, Avrupa ve Türkiye’den pek çok katılımcı ile gerçekleşmiştir. Seminerde becerilerin erken yaşlarda

kazandırılmasının önemi üzerinde durulmuş, becerilere yatırım yapmanın bireylerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmanın yanında, daha iyi işlere sahip olmaları ve daha iyi bir yaşam sürmelerini sağlayacağı vurgulanmıştır. Çünkü ancak böyle bireylerden oluşan toplumlar ülkemizin küresel rekabet ortamında öne çıkaracaktır (<http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/21--yuzyil-becerileri-ve-egitiminniteligitoplanti-dizisi/>).

2.3.1.2. Beceri Gelişimi Nasıl Sağlanır?

Çocuklar, hiçbir bilimsel bilgiye sahip olmadıkları halde dünyaya ilişkin sezgisel düşünceleri vardır. Şüphesiz bu düşünce yapısı gerçek manada bilimsel düşünceyi engeller. Bu nedenle çocuklara düşüncelerinin yanlış olduğunu söylemek yerine, onlara farklı seçeneklerin olabileceğini ve onları test etmesi gerektiği öğretilmelidir. Çocuklar bilimsel düşünüyorlarsa bunu bilmek isterler. Bilimsel düşünme “Ne oluyor?”dan, “Nasıl oluyor?” a geçiş ile başlar. 7 yaşın altındaki çocuklar için dünya sadece görünenden ibarettir. Onlar gördüklerini nedenleri ile düşünüp bunları ilişkilendirmezler. Çocuklara fiziksel dünyayı keşfetmeleri için şans verilmelidir (Fisher, 1991, s.221-222). Çocukların dünyaya ilişkin bu doğal meraklarının doğru biçimde yönlendirilmesi son derece önemlidir. Sınıf ortamında rahatlıkla soru sormalarına fırsat verilen, sahip olduğu bilgileri tekrar sorgulatılan çocuklar şüphesiz daha başarılı olacaklardır.

Öğrenciler, becerileri ve becerilerle ilgili kazanımları, karşılaştıkları nesneler, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekte kullanırlar. Bu beceriler geliştirilmedikçe, çocukların anlayarak temalarla ilgili sonuçlara ulaşmaları söz konusu olmamaktadır. Bu nedenle eğitiminin temel görevlerinden birisi, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır (MEB, 2013a, s.19). Öğrencilerin başkalarının ürettikleri bilgileri anlamaya çalışmaları yerine, kendilerinin de bir bilgi üreticisi olarak yetiştirilmeleri son yıllarda eğitime yüklenen önemli amaçlardan biri olmuştur. Böylelikle hem yaşam boyu sürekli olan araştırma, inceleme ve problem çözme becerileri bilgilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenilmesine neden olacaktır (Doğanay, 2012, s.319).

Beceri kazanmada nasıl bir yol izleneceği önceden bilinirse, öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olunabilir. Beceri kazanma bazen kendiliğinden bazen de aktif bir süreç sonucu gerçekleşmektedir. Becerilerin kazanılması sırasında öğrencilerde

görülen değişikliklerin nasıl gerçekleştiği kesin değildir. Ancak araştırma sonuçları bu durumun olgunlaşma ve deneyim kazanma ile birlikte oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca eğitimde çocuğa uygun yaşantı ortamları sağlanırsa becerilerin daha çabuk gelişeceği yönünde kanıtlar vardır (MEB, 2013a, s.19).

2.3.2. Ortak Temel Beceriler

2005 yılında yenilenen öğretim programında öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler yer almaktadır. Bu becerilerin kazandırılması için her dersin programında çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilir. Öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler tüm derslerin omurgasında yer alır. Bütün derslerin öğretim programlarında ortak olan bu beceriler şunlardır (MEB, 2005a, s. 22-24):

1. Eleştirel düşünme
2. Yaratıcı düşünme
3. Araştırma
4. İletişim
5. Problem çözme
6. Bilgi teknolojilerini kullanma
7. Girişimcilik
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma

2.3.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi

2.3.2.1.1. Eleştirel Düşünme nedir?

Eleştiri, köken olarak Yunanca dayanan ve Latinceye “criticus” olarak aktarılan bir kavramdır. Sonrasında ise farklı dillerde “yargılama sanatı” olarak kullanılmaya başlamıştır. Düşünceyi, yargılama sanatı olarak görerek geliştirmeye çalışan ilk kişi Socrates’tir. Eleştirel düşünmeyi Socrates “bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” biçiminde tanımlamıştır (Ruppel, 2005, <http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RRuppel/CritThink.html>).

Matthew Lipman eleştirel düşünmeyi, “içinde bulunduğu bağlama duyarlı, kriterler üzerine kurulur ve kendini düzeltici bir yapıya sahip, iyi bir yargıya götüren, becerikli ve sorumlu bir düşünme” olarak tanımlarken, Robert Ennis “ neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünme” olarak tanımlamaktadır (akt.Nosich, 2012, s.1-2).

Küçüktepe (2003, s.37) ise eleştirel düşünmeyi, “Eldeki mevcut bilgileri belli bir amaca yönelik olarak, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek, yeni bir sonuca ya da sonuçlara ulaşma süreci” şeklinde açıklamaktadır.

Eleştiri TDK’ya göre “Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sinama, yargılama” eleştirel ise “eleştiri niteliği taşıyan” anlamına gelmektedir. Bu tanımlardan hareketle eleştirel düşünme bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleyerek, sinayarak ve yargılayarak düşünme olarak tanımlanabilir.

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005a, s.22).

Brookfield (1995, s.5-7) eleştirel düşünmenin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Eleştirel düşünme üretken ve olumlu bir etkinliktir. Eleştirel düşünen kişi hayat ile iç içedir; günlük ve iş yaşamlarını devamlı güncel tutar, tekrar tekrar düzenler. Eleştirel düşünen kişi yaratıcıdır ve yaşamın olanaklarla dolu olduğunu bilir. Geleceği şekillendirmenin kendi elinde olduğunu farkındadır. Yaşamını değiştirmek konusunda potansiyeli olduğu konusunda özgüven sahibidirler.
2. Eleştirel düşünme bir sonuç değil bir süreçtir. Eleştirel düşünme varsayımlar üzerine devamlı soru sormayı gerektirir. İnsanlar eleştirel gelişimlerini asla tamamlamazlar. Eleştirel gelişim ve farkındalık tamamıyla sona ermez. Eleştirel düşünmenin sonu yoktur.
3. Eleştirel düşünme, üzerine düşünülecek konunun içeriğine göre çeşitlilik gösterir. İnsanların fazlasıyla çeşitli eleştirel düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Bazı insanlar için bu süreç oldukça içseldir ve görünürde bu kişilerin yaşamlarında

değişiklik olmaz. Böyle durumlarda bu kişilerin yazıları ve konuşmalarındaki eleştirel sürece bakılır. Bazılarında ise eleştirel düşünme kendini doğrudan ve açıkça gösterir.

4. Eleştirel düşünme akılcı olduğu kadar duygusaldır Eleştirel düşünmenin duygu ve hislerden uzak, katkısız bir bilişsel süreç olduğu düşünülür. Aslında duygular eleştirel düşünme sürecinin merkezinde yer alırlar.

Ruggiero (1995, s.28)'ya göre düşünme; problem çözme, karar verme bunlardan yola çıkarak anlam oluşturmaya yarayan zihinsel bir etkinliktir. Yaratıcı düşünme, fikir üretmek olarak tanımlanırsa; eleştirel düşünme de üretilen bu fikirlerin karşılaştırılması, değerlendirilmesi, yararlı olup olmadığına karar verilmesi, gereksiz olanların ayıklanması olarak tanımlanır.

Eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Eleştirel düşünme hareketinin kurucularından biri olan Robert Ennis bir fikrin eleştirel analizine yardımcı olacak 12 soru ortaya koymuştur (akt.Fisher, 1991, s.67). Bunlar:

1. Bir ifadenin anlamını kavramak amacıyla, “Anlamlı mı?”
2. Düşünmede anlam karışıklığı olup olmadığını anlamak için, “Net mi?”
3. İfadelerin birbiriyle çelişip çelişmediğini anlamak amacıyla, “Tutarlı mı?”
4. Sonunda bir sonuca varıp varmadığını sınamak için, “Mantıklı mı?”
5. İfadenin yeterince özel olup olmadığını sınamak için, “Kesin mi?”
6. İfadede bir prensip uygulanıp uygulanmadığını anlamak amacıyla, “Bir kurala uyuyor mu?”
7. Bir gözlem ifadesinin güvenilir olup olmadığını sınaama için, “Hatasız mı?”
8. Tümevarımsal sonucun garanti edilip edilmediğini kavramak için, “İspat edildi mi?”
9. Problemin tanımlanıp tanımlanmadığını sınamak amacıyla, “İlgili mi?”
10. Bir düşüncenin varsayım olup olmadığını sınamak için, “Bir varsayım mı?”
11. Bir tanımın yeterli olup olmadığını sınaama için, “İyi tanımlanmış mı?”
12. Bir ifadenin otorite tarafından kabul edilir olup olmadığını sınamak için, “Doğru mu?”

Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bir kimse ezberden uzak, analitik düşünebilen kişidir. Analitik düşünen kişi de karşılaştığı durumlar karşısında “niçin” sorusu sorarak akıl yürütür (Özatalay, 2007, s.76). John Dewey ziyaret ettiği bir okulda öğrencilere “Dünyanın merkezine doğru bir kuyu kazsanız ne bulursunuz?” diye sorar. Hiçbir cevap alamaz ve sorusunu tekrarlar. Sessizlikten başka cevap alamaz. Bunun üzerine sınıf öğretmeni müdahale eder ve Dewey’e “Yanlış soruyu soruyorsunuz.” der. Sınıfa dönerek “Dünyanın merkezinde ne vardır?” diye sorar. Sınıf hep bir ağızdan “ateş patlamaları” cevabını verir (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1997, s.325). Bu yaşanmış olay eleştirel düşünmenin ezberci kalıplarla değil anlayarak öğrenmeyi de içermesi açısından çok derece önemlidir. Peki, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek çalışmalar neler olabilir?

2.3.2.1.2. Eleştirel Düşünme Becerisi Nasıl Gelişir?

Eleştirel düşünme, bir dizi bilişsel ve entelektüel yeterlilik gerektirmektedir. Eğitimde temel amaç, öğrenciye eleştirel düşünme yetisinin kazandırılmasıdır (Aydın, A., 2007, s.185). İşbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan “akademik çelişki” eleştirel düşünmeyi geliştiren bir tekniktir. Bu teknikte öğrencilere doğru cevabı olamayan sorular sorularak oluşturulan gruplarda tartışmaları beklenmektedir. Tartışmanın sonunda kazanan ya da kaybeden yoktur amaç öğrenciler arasında tartışma yolu ile çelişki yaratmak ve öğrenmeyi sağlamaktır (Açıkgöz, 2008, s.182). Münazara da eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir diğer teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teknikte öğrenciler iki gruba ayrılır ve birbirinin zıddı iki görüşü savunurlar. Tartışmada amaç öğrencilerin düşünceleri arasında bağ kurmalarını, yorum yapmalarını sağlamak ve savundukları görüşleri destekleyici düşünceler ortaya koymalarını sağlamaktır.

Altı şapkalı düşünme ve soru sorma, eleştirel düşünme öğretiminde, etkililiği ve verimliliği kanıtlanmış tekniklerdendir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, s.30).

Edward De Bono’nun 1980’li yılların başında düşünmenin öğretilmesi konusunda yaptığı çalışmalar sonucunda “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” ortaya çıkmıştır. Bir konuya farklı yönlerden bakarak, düşünce kaynağının diğer yan düşüncelerle birleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Bu teknikte çok yönlü düşünme amaçlanmaktadır. Altı farklı renkte şapka ile öğrenciler, rengin ifade ettiği role girerek düşünürler (De Bono, 1997, akt. Can ve Semerci, 2007, s.42).

Soru sorma, düşünme becerilerinin gelişimi açısından kullanılan bir diğer tekniktir. Özellikle problemi parçalara ayırma ve problemi oluşturan alt problemleri keşfetmeyi sağlayan analitik sorular, Paul ve Elder (2005) tarafından 8 ana sorgulama alanı içermektedir (<http://www.criticalthinking.org/files/SAM-Questions2005.pdf>). Bunlar:

1. Amaç ve nedenlerin sorgulanması düzeyinde sorulan sorular:
 - Neden bunu okuyoruz?
 - Burada neyi biliyorum?
2. Soruların sorgulanması düzeyindeki sorular:
 - Tarih kitaplarında geçmişteki tüm olgulara yer verilmesi mümkün mü?
 - Hangi değişkenler tarihçilerin görüşlerini etkilemektedir?
3. Bilgi, veri ve deneyleri sorgulayan sorular:
 - Eldeki verilere göre yılda dünyada kaç kişi açlıktan ölmektedir?
 - Elektrik üretmek için temel araçlar nelerdir?
4. Çıkarım ve sonuçları sorgulayan sorular:
 - Vardığınız sonuca nasıl ulaştınız?
 - Tüm seçenekler arasında en iyi sonuç hangisidir?
5. Kavramları sorgulayan sorular:
 - Felsefe hangi ölçüde bilimdir, hangi ölçüde değildir?
 - Niyet ve çıkarlarından şüphe etmeksizin bir insan sevinebilir mi?
6. Varsayımların sorgulanmasına dayalı sorular:
 - Görüşünüzü destekleyen varsayımlar nelerdir?
 - Bu konuyla ilgili başka varsayım üretebilir misiniz?
7. Bulgu ve sonuçların sorgulanmasına dayanan sorular:
 - Bulguları değerlendirebilir misiniz?
 - Bunu söyleyerek ne demek istiyorsunuz?

8. Görüşlerin sorgulanmasına dayanan sorular:

- Bu problemi hangi görüş açısıyla gözlemlediniz?
- Görüş açılarından hangisi bu duruma uymaktadır?

Paul ve Elder (2005)'e göre 3 temel soru kategorisi bulunmaktadır. Bunlar (<http://www.criticalthinking.org/files/SAM-Questions2005.pdf>):

1. Olgusal Sorular: Bu tür sorular cevabı bulmak için bir süreç veya modele dayalı sorulardır. Örneğin, “Bu odanın boyutları nelerdir?”, “Bu CD bilgisayarda nasıl çalışır?”
2. Tercih Soruları: Cevabı veren kişinin öznel tercihinine bağlı sorulardır. Örnek olarak “Evinizde hangi renkleri tercih edersiniz?”, “Hangi sanat dalından hoşlanırsınız?” soruları verilebilir.
3. Yargı Soruları: Yanıt beklenen kişinin akıl yürütmesi gereken sorulardır. Bu sorularda çatışmalı bir görüş çeşitliliği söz konusudur. “İdam cezası geri gelmeli midir?”, “Üretim ve çevrenin korunması amacıyla çıkar dengesi nasıl sağlanmalıdır?” Örnek olarak verilebilir. Bu tür sorularda verilen cevaplarla kesinliği kanıtlanamayacak sonuçlara ulaşılır.

Düşünme becerilerini geliştiren sorular en yaygın biçimde Bloom ve arkadaşları tarafından sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmada alt düzey düşünme becerileri bilgi, kavrama ve uygulama basamakları; üst düzey düşünme becerileri için ise analiz, sentez ve değerlendirme basamakları olarak sınıflandırılmıştır (Şahinel, 2002, akt. Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2002, s.40).

Tablo 2.3. Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Düzeyler ve Sorulan Sorular

Düzy	Soruların Hazırlanmasındaki Amaç	Örnek Sorular	Anahtar Soru Kelimeleri
Bilgi	- Olayların hatırlanıp hatırlanmadığını anlamak - Kavram bilgisini yoklamak	Dünyamızın uydusunun ismi nedir? Kuduz aşısını kim bulmuştur?	Ne, ne zaman, nerede, kim, hangisi, tanımla, hatırla, yaz, listele, adlandır.
Kavrama	- Olgu ve olayları organize ettirme - Olaylar arasında karşılaştırma yapma ve ilişkilendirme	Bitki ve hayvan hücresi arasındaki farklılıkları açıklayınız. Parazit canlıların vücuttaki olumsuz etkilerini sıralayınız.	Karşılaştır, sonuçlandır, kıyasla, yeniden düzenle, hesapla, açıkla, örnekle, ilişkilendir.
Uygulama	- Öğrenilen bilgiyi kullanma ve uygulama - Bilgiyi farklı alanlara transfer etme	İnsan vücudu modelinde karaciğeri gösteriniz. Küçük ve büyük kan dolaşımını şekille gösteriniz.	Uygula, geliştir, sına, inşa et, planla, tercih et, nasıl, oluştur, çöz, göster.
Analiz	- Olayların neden ve sonuçlarını açıklama - Sonuca ulaşmak için eldeki verileri analiz edebilme - Bulgulara dayalı olarak sonuç çıkarma	Ozon tabakasındaki incelenmenin doğurabileceği olumsuz sonuçları açıklayınız Nükleer enerji santralleri ve radyoaktif kirlenme arasındaki ilişkiyi açıklayınız.	Sınıfla, betimle, grupla, karşılaştır, ayırt et, tanı, destekle, ilişkilendir, açıkla.
Sentez	- Yeni ve orijinal bir ürün oluşturma - Tahmin yürüterek ve sıra dışı ilişkiler kurarak sorun çözme	Dünya üzerinde fosil yakıtlar tükendiğinde alternatif enerji kaynakları öneriniz. Kopyalama olayının gelecekteki insan yaşamı üzerindeki etkileri neler olabilir?	Yaz, akıl yürüt, öner, birleştir, planla, formüle et, sonuç çıkar, sentezle, geliştir.
Değerlendirme	- Problem için çözüm önerilerinde bulunabilme - Olaylar hakkında görüş belirtme ve değerlendirme yapma	Ülkemizdeki enerji sorunun çözümü için en uygun yöntem hangisidir? Ülkemizde deprem için yapılan hazırlıkları yeterli buluyor musunuz?	Seç, karar ver, yargıla, tercih et, ispat et, sizce.

Kaynak: Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2002, s.40

Zihin haritası yapmak da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayan bir başka teknik olabilir. Evrekli, İnel ve Balım (2007,s. 230)’a göre 1970’li yıllarda Tony Buzan tarafından geliştirilen bu teknikte kavram, bilgi ve fikirler, görsel

olarak sergilenebilmektedir. Anahtar kelimeler ve imge kullanımı ile kâğıt üzerine aktarılan bilgiler, kavramlar arası ilişkilerin sağlamlaşması açısından faydalıdır.

Eleştirel düşünmenin gelişmesinde bir başka yol da öğrencilerin “canlandırma” yapmalarını sağlamaktır. Okunan bir hikâyenin canlandırılması veya oyunlaştırılması bu anlamda yapılabilecek etkinliklerdendir. Özellikle canlandırma sırasında hikâyedeki soyut kavramların somutlaştırılmasının sağlanması eleştirel düşünme becerisinin sezgisel olarak gelişimi açısından faydalıdır (Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1997, s.54).

Eserlerdeki ön yargıları ve eğilimleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapma ve bu amaçla farklı görüşleri yansıtan eserleri incelemek ve tartışmak da eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında etkilidir. Ayrıca problemin çözümü için farklı çözüm yollarını isteme, öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme ve öğrencilerin karmaşık sorulara yanıt verebilmeleri için onlara yeteri kadar süre tanıma da bu becerilerin kazandırılması sürecinin olmazsa olmazları olarak ele alınabilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.199).

2.3.2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi

2.3.2.2.1. Yaratıcı Düşünme Nedir?

Torrance’a göre yaratıcılık; zorlukları, sorunları, bilgidaki eksiklikleri ve hataları sezip, çözüme yönelik tahminler yürütme, sonrasında bu tahminleri test etme, gerekirse değiştirip tekrar test etme ve en sonunda sonuçlar elde etme sürecidir (Torrance, 1998, s.442).

Sternberg yaratıcılığı “özgün ve faydalı ürünler ortaya koyan bir süreç” olarak tanımlamıştır. Ona göre yaratıcılık, problemlere yeni çözüm yolları bulma ve durumlar karşısından yeni yaklaşımlar geliştirme ile ilgilidir. Yaratıcılığı sadece sanat alanında değil aynı zamanda insan yaşamında yol gösterici bir beceri olarak açıklar (<http://psychology.about.com/od/cognitivepsychology/tp/how-to-boost-creativity.htm>).

San (1979, s.178)’a göre ise yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde yer alan bir yetidir. Aynı zamanda tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde yer alan, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara uzanan geniş bir alanı içeren süreçler

bütünü, davranış ve tutumdur. Sternberg (2005, s.372) yaratıcılık sürecini önceki bilgilere dayalı olarak, eski bilgilere yenilerini eklenmesiyle “yapma ve oluş” olarak tanımlar.

Yaratıcılık 3 farklı açıdan ele alınabilir. Bireyin “kişilik” gelişimi açısından; bireyin nasıl yetiştiği, nasıl eğitildiği ve nasıl eğitilmesi gerektiği bakımından yani “süreç” açısından; yaratıcı süreçler sonunda ortaya çıkan “ürün” açısından. Yaratıcılık, görüldüğü gibi çok yönlü bir yapıya sahiptir ve çeşitli bilim dallarına konu olmuştur. Örneğin, kişilik gelişimi açısından yaratıcılık ile psikoloji bilimi ilgilenirken, süreç olarak yaratıcılık ile eğitim bilimi ve ürün olarak yaratıcılık ile de sanat felsefesi ilgilenir (San, 1979, s.178).

Sungur (1997, s.278-296) yaratıcılığı; bireysel, örgütsel ve toplumsal olmak üzere üçe ayırmaktadır:

Bireysel Gerekler: Burada sözü edilen yaratıcı kişilik özelliklerine sahip kişilerin ortaya koyduğu yaratıcılıktır. Bu özellikler; sorunlara duyarlılık, akıcılık ve özgün düşüncelere sahip olma, esnek ve girişimci olarak sıralanabilir.

Örgütsel Gerekler: Bir örgütün yaratıcılığı destekleyen bir yapıya sahip olması gereklidir. Bireylerin yaratıcı ürünler ve fikirler ortaya koymasını isteyen örgütler, buna uygun bir iklim yaratmak durumundadırlar. Bu iklimin ölçütleri ise; fikirleri destekleyen, dinamik, tartışmaya açık, oyun yönelimli, çatışma, güven ve özgürlüktür.

Toplumsal Gerekler: Toplumun yaratıcılığı desteklemesi içsel ve dıştan deneyimi özendirme ile gerçekleşir. Bireylerini pasif ve tekdüze çözümlere yönelten toplumlar, yaratıcılık adına ilerleme kaydedemezler. Yaratıcılığı destekleyen toplumun, bireylerine şu dört alanda özgürlük tanınması gereklidir:

- Araştırma
- Kendini ifade
- Çalışma
- Kendi olma özgürlüğü

Fisher (1991, s.44-47)’ye göre yaratıcılığın 4 temel boyutu vardır. Bunlar; akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırmadır. Burada sözü edilen akıcılık, hafızamızda yer

alan bilgilerin, gerektiğinde hızlı ve akıcı bir şekilde işe koşulmasıdır. Esneklik, zihinsel engelleri aşarak, var olan durumun ötesindeki görevbilmektir. Örneğin; “I I I I I, şu 6 çubuk ile 4 üçgen yapın” biçiminde sorulan sorular yaratıcılığın esneklik boyutu ile ilişkilidir. Yaratıcılığın üçüncü boyutu olan özgünlük ise bir soruna yeni ve alışılmadık çözümler üretmektir. Son olarak detaylandırma ise basit bir durumu eklemeler yaparak onu geliştirmeyi ifade etmektedir. Detaylandırma sonunda ortaya çıkan yeni ürün veya durumun bir anlam ifade etmesi gerekmektedir.

Torrance (1998, s.445)’a göre yaratıcılığın ana bileşenlerini şunlardır:

1. Sorunu bulmak
2. Çok sayıda alternatif bulmak
3. Esnek olmak
4. Özgün fikirler üretmek
5. Detaylandırmak
6. Asıl olanı belirlemek
7. Açık olmak
8. Duyguların farkında olmak ve onları kullanmak
9. Fikirleri bir araya getirmek
10. Birleştirmek ve sentezlemek
11. Hayal kurmak
12. Renkli ve zengin bakış açısı
13. Sorunlara bakmak ve çok yönlü çözüm üretmek
14. Sınırları genişletmek ve yıkmak

Yaratıcılık, her zaman yeni ürünler ortaya koymak yeni fikirler üretmek demek değildir. Herkesin kurduğu ilişkilerden farklı ilişkiler kurmak, problemlere kimsenin düşünemediği farklı çözüm yolları üretmektir. Yakınsak düşünmeyi aşarak ıraksak düşünebilmektir (Senemoğlu, 2007, s.162; Ruggiero, 1995, s.23).

Yaratıcı düşünme ise TDK tarafından “buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimi.” ve “düşünmenin türetici, yeni durumları araştırmacı ya da eski sorunlara yeni çözüm yolları bulan, düşünene göre yeni olan düşüncelerle sonuçlanan bir özellik göstermesi.” olarak tanımlanmaktadır.

Yaratıcı düşünme becerisi MEB tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara ve benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma alt becerileri içerir.” (MEB, 2005a, s.23).

Yaratıcı düşünme “çözümleyici ve birleştirici becerilerin kullanılması temelinde” gerçekleşmektedir. Birey bir doğa yasasını ortaya çıkarmak amacıyla düşünce stratejilerini kullanırken, aynı zamanda bu yasayı farklı bir sorunu çözmek amacıyla da kullanabilir. Böylece çözüm, yeni ve özgün bir yapı oluşturur. Bu üst düzey düşünme becerilerinin sergilenmesini gerektirir. En yaratıcı becerilerin sergilendiği dönem ise 13-14 yaşına isabet etmektedir. Bu dönemden sonra yaratıcılık ya belli seviyede devam eder ya da düşüşe geçer. Tüm bunların yanında yaratıcılıkta en kritik yaş 5-6’tır. (Güleryüz, 2001, s.176). Bu anlamda yaratıcılığı geliştirmek amacıyla kritik olan 5-6 yaş ilkökula başlama dönemine denk geldiği için okulda düzenlenen etkinlikler önem kazanmaktadır.

2.3.2.2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi Nasıl Gelişir?

Sungur’a (1997) göre, yaratıcı olmayan birey yoktur, sadece az ya da çok engellenmiş birey vardır. Bu bireylerin de yaratıcılıkları uzun veya kısa bir eğitim ile geliştirilebilir. Sungur, yaratıcılığın formal eğitim ile ilişkisinde ters U grafiğine benzediğini ortaya koymuştur. Yani eğitim arttıkça yaratıcılık bir düzeye kadar artmakla beraber belli bir noktadan sonra düşmektedir. Bu dönüş noktasının ise ortaöğrenimden yüksek öğretime geçişte gerçekleşmektedir.

Buradan yola çıkılarak denilebilir ki öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için ilkokul en uygun dönemdir. Özellikle küçük yaşlarda yaratıcılığı geliştiren etkinliklerin okul ortamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrenme sürecinde yaratıcılığın önemini dile getiren Doğanay (2012, s.314)'a göre Piaget öğrenme sürecinde yaratıcılığın önemini şu sözleriyle dile getirmektedir, “Eğitimin temel amacı eski kuşakların yaptıklarını sadece tekrar eden değil, yeni şeyler yapabilme gücü olan bireyler yetiştirmektir.”.

Öğretimde yaratıcı etkinliklere katılmak öğrenmenin daha etkili olmasını sağlar çünkü bu etkinliklerde öğrenciler konuya kendilerinden de bir şeyler katarlar. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler beden, duygu ve düşüncelerini olaya kattıkları için öğrenmeye aktif bir biçimde katılmış olurlar (Binbaşıoğlu, 1992, s.324-325).

Yaratıcılığı geliştirmenin sayısız yolu vardır fakat bunlardan en önemlileri, “destek ve motivasyon”, “bir şeye tutkuyla bağlanmak” ve “kişilerin yeteneklerini tanımlamak ve onları ödüllendirmek” tir. Bu üçü yaratıcılığı geliştirmede esas teşkil etmek ile beraber çevrenin yaratıcılığı destekleyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Bunun yanında birçok araştırma göstermektedir ki yaratıcı problem çözme, görsel sanatların herhangi biriyle ilgilenmek, yaratıcı drama, medya ve okuma programları ile belli öğretim yöntemleri insanların daha yaratıcı olmalarına yardımcı olur. Sosyal drama ile rol oynamanın da yaratıcılığı geliştirdiği söylenebilir (Torrance, 1998, s.444).

Sternberg yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek amacıyla bazı yollar önermiştir. Bunlar (<http://psychology.about.com/od/cognitivepsychology/tp/how-to-boost-creativity.htm>):

- Kendini yaratıcılık konusunda motive etmek
- Alanında uzman olmak
- Merakı canlı tutmak
- Risk alma konusunda istekli olmak
- Özgüvene sahip olmak
- Yaratıcılık için zaman ayırmak
- Yaratıcılığı engelleyen negatif tutumlardan uzak durmak

- Korku ve mağlubiyetlerle yüzleşmek
- Beyin fırtınası yapmak
- Sorunların birden çok çözüm yolu olduğunun farkında olmak
- Altı şapkalı düşünme tekniğini kullanmak
- Yaratıcılık için fırsatlar yaratmak
- İhtimalleri göz önünde bulundurmak
- Kartopu tekniğini kullanmak

Sternberg'in önerilerinden yola çıkılarak yaratıcılığı okul ortamında geliştirmek amacıyla, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme ve kartopu kullanılabilecek tekniklerdendir.

Beyin Fırtınası Tekniği, eleştirilme kaygısı olmadan mümkün olduğunca çok sayıda fikir üretilmesine dayanır. Teknikte amaç, üretilen fikirlerin niteliğinden çok niceliğidir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008,s.32). Birden çok kişinin bir araya gelerek fikirlerini tartışmaksızın açıklamaları sebebiyle bireyin yaratıcılığını geliştiren bir öğretim tekniğidir (Şahin, 2005, s.442).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde altı farklı renk şapka sorunlara ve bir duruma altı farklı açıdan bakmayı gerektirir. Yaratıcılığı özendiren şapka ise yeşil renklidir. Çünkü yeşil şapka sorunlara farklı açıdan bakmayı ve yeni çözümler üretmeyi temsil eder. Dolayısı ile yeşil şapkayı takan bireyin veya yeşil şapkayı temsil eden grubun yaratıcı fikirler ortaya koyması beklenir (De Bono, 1999, akt. Sönmez, 2007, s.136).

Kartopu tekniğinde verilen bir problem veya konu ile ilgili öğrenciler önce kendi başlarına sonra ise önce iki daha sonra dört sonra da sekiz kişilik gruplarla bir araya gelirler. Bu sırada herkes ürettiği fikirleri arkadaşları ile tartışır. En son bir araya gelinen grupta ise bu tartışmalar sonucunda ortak bir karara varılarak sınıfa sunulur (Açıkgöz, 2008, s.128).

Yaratıcılık kişilik özelliklerini Torrance (1998, s.445) “risk almaya istek, merak, düşüncelerinde özgürlük, süreklilik ve azim, cesaret, girişkenlik ve mizah gücü “ olarak ortaya koymuştur. Ona göre bu karakter özellikleri yaratıcılığı kolaylaştırır. Bunlarla beraber, Torrance (1962)’a göre tedirgin edici durum yaratma da öğrencilerin

yaratıcılıklarını geliştirir. Yaratıcı düşünceye sahip çocuklar eksik veya rahatsızlık veren duruma karşı duyarlı olurlar. Öğretmenler, öğrencilerin bu durumlarından yararlanarak onların yaratıcılıklarını geliştirebilirler (akt. Yavuz, 1989, s.42).

2.3.2.3. Araştırma Becerisi

2.3.2.3.1. Araştırma Nedir?

Araştırma TDK'ya göre “bir gerçeği ortaya çıkarmak, bir sorunu çözümlemek ve eldeki verileri arttırmak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışma” olarak tanımlanmaktadır. Mouly (1963) ve Best (1959)'e göre araştırma; problemlere güvenilir çözümler aramak amacı ile planlı ve sistemli olarak, verilerin toplanması, çözümlenmesi (analizi), yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir (akt. Karasar, 2007, s.22).

Araştırmayı öğretmek, birçok araştırmacıya göre artık okulların birincil görevi haline gelmiştir. Öğrencilerin kendi sorularına cevap bulmak amacıyla yapacakları araştırmalar onların özgür birer öğrenen olarak hayatlarına devam etmelerine neden olmaktadır. Araştırma becerisini kazandırmayı hedefleyen programlar, öğrencilerin bilgi edinmelerine odaklanmazlar. Özellikle ilkökul programları öğrencilerin nasıl araştırma yapacakları ve nasıl öğrenecekleri üzerine geliştirilmektedirler. Sıklıkla fen bilimleri eğitiminin bir parçası olarak kabul edilmesine rağmen araştırma becerisi, Sosyal bilimler derslerinde de özellikle kullanılan bir beceridir (Kuhn, 2008, s.39-60). Türkiye'deki öğretim programlarına baktığımızda ise öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmenin tüm derslerde ulaşılması gereken bir hedef olarak belirlendiğini görüyoruz.

Milli Eğitim Bakanlığı tüm derslerde kazandırılması hedeflenen sekiz temel beceriden biri olarak araştırma becerisi şöyle tanımlamaktadır (MEB, 2005a, s.23):

“Anlamli tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme,

verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir.”

Güneş (2007, s. 65) araştırma becerisini, doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma planlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar olarak tanımlamaktadır.

2.3.2.3.2. Araştırma Becerisi Nasıl Gelişir?

Tüm öğrenme kuramları, öğrenmede, bireyin doğrudan ilgili olması, aktif olması noktasında birleşmektedirler. Bu durum, Dewey'nin de söylediği “yaparak öğrenme” ilkesiyle özetlenebilir. Bu anlamda öğrenme, bir “arama” (search), “yeniden arama” (re-search) ya da kısaca “araştırma” (research) dır. Öğrencilere öğretmenin tek yolu olan “araştırarak öğrenme” ortamının sağlanması ve öncelikle “öğrenmenin (araştırmanın) öğretilmesi” gerekmektedir (Karasar, 2007, s.45).

Araştırma stratejisi kullanmaya başlamadan önce dersle ilişkili temel kavramlar belirlenmelidir. Öğrencilerin bu kavramlarla ilgili önbilgilerini ortaya koymaları sağlanmalıdır. Sonrasında öğrenciler, kazandırılacak hedef davranışlarla ilgili olumlu ve olumsuz örnekler oluşturmaları ve bunlar üzerinde tartışmalıdırlar. Örneklerle ilgili farklı durumlar tümevarımsal bir yol ile gerçekleştirilmelidir. Eğer bu durumlarda eksikler veya yanlışlar varsa, öğrenciler tarafından bulunmalı ve karşıt örnekler belirlenmelidir. Bu durumlarla ilgili çözümleri ve hipotezleri öğrenciler tartışarak kurmalıdırlar. Öğrenciler kurulan bu hipotezleri test edilmelidir. Testlerin sonucuna göre kabul, ret ya da düzenlemeli; olmuyorsa yeni hipotezler kurmaları sağlanmalıdır. Böylece öğrencinin kafasındaki yanlışlar ve çelişkiler bulunmalı ve doğruları ile değiştirilmesi sağlanmalıdır (Sönmez, 2007, s.219).

Bilginin hızla değiştiği ve dönüştüğü günümüzde okulların görevi, bilgi aktarmaktan bilgiyi elde etmeyi öğretmek olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenlenmektedir. Öğrenciler araştırma sırasında bir bilim adamı gibi davranma fırsatı bularak hem eğlenir hem de özgüvenleri gelişir. Kendi kendine öğrenme fırsatı bulan öğrenciler daha anlamlı öğrenerek kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar.

2.3.2.4. İletişim Becerisi

2.3.2.4.1. İletişim Becerisi Nedir?

İletişim TDK'ya göre “bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol ve baş hareketleri, konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimi” olarak tanımlanmaktadır.

İletişim, mesajın kaynaktan alıcıya bir kanal aracılığıyla iletilmesi sürecidir (Yüksel, 2008, s.9; Sandman, Rubin ve Sachsman, 1976, s.173). Schramm (1976, s.11-12)'e göre iletişim için en az üç bileşen gereklidir. Bunlar kaynak, mesaj ve alıcıdır. Kaynak, bireysel (yazma, çizme, konuşma) olabileceği gibi bir örgüt (gazete, televizyon vb.) de olabilir. Mesaj, alıcıya anlamlı gelen kâğıt üzerine yazılmış bir mesaj, bir ses, bir davranış olabilir. Alıcı ise bireysel (izleme, dinleme, okuma vb.) öğrenci, futbol takımı, grup üyesi, gazete okuyucusu ve televizyon izleyicisi olabilir. İletişimde kaynak mesajı kodlar. Yani kaynak mesajı alıcıya ulaşması amacıyla ileteceği şekle sokar. Örneğin, zihnimize canlandırdığımız bir görüntüyü karşı tarafa aktarmak amacıyla sözcüklere dökmeliyiz. Bu sayede mesaj alıcıya kolaylıkla ve etkili bir şekilde ulaşabilir.

İletişim sözlü ve sözsüz iletişim olarak ikiye ayrılır. Sözlü iletişim, bireyler arasında iletişimi sağlayan en yaygın iletişim türlerinden biridir. Günlük yaşantıda ve birçok alanda insanlar arasındaki iletişim çoğunlukla sözel iletişim ile başka deyişle konuşma ile sağlanmaktadır. İnsanın ses organları ile alıcıya gönderdiği iletiler, dinleyicinin işitme organlarıyla alınarak beyinde ilgili merkezlerde anlamlandırılır ve böylece sözlü iletişim süreci gerçekleşmiş olur (Dökmen, 2014, s. 37).

Sözsüz iletişimde ise insanlar konuşmadan veya yazışmadan iletişimde bulunurlar. Bu iletişimde ne ve nasıl söylediği değil, ne yaptığı ve nasıl davrandığı ön plandadır (DeVito, 1976, s.100; Longaretti ve English, 2008, s.3).

İletişim becerisi ise MEB (2005, s.23) tarafından, “konuşma, dinleme, okuma yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanma” şeklinde tanımlanmıştır.

İletişim becerisi şu alt becerileri kapsar (MEB, 2005a, s.23):

- Bulunduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma üslûbunu belirleme,

- Uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma,
- Aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma,
- Okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme,
- Yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslûp kullanma,
- Kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.4.2. İletişim Becerisi Nasıl Gelişir?

İnsanlar çevrelerine günde 100 ile 300 arasında mesaj gönderirler. Gönderilen bu mesajların ise insanlar tarafından sadece yarısı duyulur. Duyulan mesajların yarısı anlaşılır. Anlaşılan mesajların yarısına inanılmaz ve inanılan mesajların yarısı hatırlanmaz (<http://www.umext.maine.edu/onlinepubs/pdfpubs/6103.pdf>).

Bu nedenle mesajımızın kaynağa etkili bir biçimde ulaşabilmesi ve mesajımızın doğru anlaşılması için iletişim mesajın doğru kodlanması ve aktarılması gereklidir. Mesajın doğru ve etkili bir biçimde iletilmemesi yanlış veya eksik anlam oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle iletişim becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi küçük yaşlardan başlanarak gerçekleştirilmelidir. Bu anlamda okullara önemli görevler düşmektedir.

Her öğrencinin farklı bir öğrenme şekli vardır ve iletişim becerisinin öğretiminde de buna dikkat edilmesi gereklidir. Bu amaçla iletişim becerisini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilecek olan etkinliklerin çeşitli olması gereklidir. Bu etkinliklerden kullanılacak tekniklerden bazıları şunlardır (Longaretti ve English, 2008, s.25-30):

- Rol oynama
- Yapılandırılmış tartışma
- Problem çözme etkinlikleri
- Benzetme
- Tartışma

Okula yeni başlayan öğrenciler belki de yaşamlarında ilk kez sınıf kadar kalabalık bir ortama girmektedirler. İsteddiği gibi hareket edememe ve kuralların varlığı ilkokula

başlayan öğrencilerin birçoğu için zorlayıcı olmaktadır. Farklı deneyimlere, karaktere ve yaşama sahip pek çok kişi ile bir arada olmak, okuldaki kurallara uyma mecburiyeti çocukların iletişim becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında okul başarısı etkili şekilde okuma, yazma ve düşünme becerisi ile beraber çevre ile iletişime de bağlıdır. Öğrenciler sorular sormaya ve öğretmenleri tarafından sorulacak sorulara cevap vermeye hazır olmalıdırlar. Sınıf arkadaşları ile hem formal hem informal şekilde iletişim kurmaları gerekir. Bunlar okul başarısında olduğu kadar başarılı bir iş hayatı için de gereklidir.

Birçok işte fikirleri ifade etmek, patronu ve iş arkadaşlarını dinlemek ve onlara cevap vermek zorunluluktur. Küçük gruplar halinde problem çözmek, beyin fırtınası yapmak ve verimli bir biçimde çalışmak gelişmiş bir iletişim becerisi gerektirmektedir (McWorter, 2000, s.77). Okulda ve iş yaşamında olduğu gibi, sosyal çevre ve aile yaşantısında da başarılı olabilmek amacıyla iletişim becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle 2005 yılından bu yana öğretim programlarında iletişim becerisi tüm derslerde geliştirilmesi gereken bir beceri olarak yer almaktadır.

Okul ve iş yaşamında son derece önemli bir beceri olan iletişim becerisinin geliştirilmesi de bir zorunluluk haline gelmiştir. Karşıdakini ikna etmeye yönelik çalışmalar iletişim becerisinin gelişmesini sağlar. Örneğin öğrencilere “ Arkadaşınızla top oynamak istiyorsunuz fakat o bunu istemiyor. Onu ikna etmek için ne söylersiniz?” veya “ Doğruyu söyleyen birine karşıdakiler inanmıyorsa bu kişi onlara ne söylemelidir?” gibi sorular sormak iletişim becerisinin gelişmesine katkı sağlar. Bunun yanında grup çalışması yapmak da iletişim becerisini geliştirici bir yöntemdir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım yolu ile öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlar. İşbirliğine dayalı eğitim yapılan sınıfta öğretmen gruplar arsında dolaşarak ihtiyacı olanlara yardım eder. Bu yöntemin uygulanabilmesi için bazı koşullar gereklidir. Bu koşullar; ortak ürün, olumlu bağımlılık, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, eşit başarı fırsatı vb. (Açıkgöz, 2008, s.174). Yöntemin uygulanış koşullarına baktığımızda iletişim becerisini destekleyici unsurlar göze çarpmaktadır. Bu bakımdan işbirlikli öğrenme yönteminin iletişim becerisini geliştiren bir yöntem olduğunu söylemek yanlış olmaz.

2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi

2.3.2.5.1. Problem Çözme Nedir?

Fisher (1991, s.98)'a göre problem, çok sayıda durum ve bilgi ile vardır. Fakat insanların problemi çözmeleri için onları rahatsız edecek bir durumun olması, yani problemi fark etmeleri gereklidir. Problemi fark eden kişi onu çözmeye ihtiyaç duymalı ve bu konuda istekli olmalıdır.

Problem çözme, yaşam boyu gereksinim duyulan bir yetenektir. Bireyler hayatları boyunca çözülmesi gereken pek çok problem ile karşı karşıya gelirler. İnsanın ilerlemesi ve gelişmesi ancak karşılaştığı problemleri etkili bir biçimde çözülmesine bağlıdır. Buradan yola çıkarak problem çözme “bir amaca ulaşmak amacıyla karşılaşılan zorlukları yenme süreci” olarak tanımlanabilir (Bingham, 1973, akt. Şentürk, 2013, s.14).

Problem çözme becerisi okul yaşamı yanında, iş ve yaşam başarısı için de son derece önemlidir. Bu beceri iş görüşmeleri sırasında iş veren tarafından sorulan “ Eğer..... ne yaparsın?”, “Bir sabah işe geldin ve öğrendin, tepkin ne olur?” sorularının da sebebidir. Çünkü işverenler problem çözme becerisine sahip çalışanlar istemekte ve böyle sorular ile problem çözme becerisine ölçmeye çalışmaktadır (McWhorter, 2000, s.77).

Okulda problem çözmenin öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağladığını belirten Dallmann-Jones (1994, 10)'a göre problem çözme:

- Öğrencinin kavrama ve akılda tutması aktif katılımında dolayı daha etkindir.
- Öğrencinin ileride karşılaşacağı problemlerde kullanılabileceği modellerle karşılaştırır.
- Problem çözme, bilişsel ve etkin öğrenmeyi gerektirir.
- Problem çözme, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu artırır.
- Problem çözme sayesinde öğrenmeye ilgi ve motivasyon artar.
- Öğreneler tek bir ders kitabı yerine farklı materyal ve kaynaklardan yararlanır.
- Öğrenciler sonuca ulaşmak için bağımsız düşünmeyi öğrenirler.

- Problem çözme öğrencilerin ciddi sıkıntılar yaşamadan başarısız olsalar bile öğrenmelerini sağlar.

MEB (2005a, s.23) problem çözme becerisini:

“Problem çözme becerisi öğrencinin yaşamında karşısına çıkabilecek problemleri çözmek için gerekli olan becerileri kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için planlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve planların değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşınca çözümün anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.”

olarak tanımlanmaktadır.

Fisher (1991, s.98) ve (Henson ve Eller, 1999, s.103)’ a göre problem çözmede 3 etkili faktör bulunur. Şu üç faktör öğrencilerin problem çözmedeki başarılarını etkiler:

- Tutum (ilgi, motivasyon ve inanç)
- Bilişsel yetenek (bilgi, hafıza ve düşünme becerisi)
- Deneyim (problemin benzer olması, içerik ve yöntem)

Bireylerin beceri gelişimleri farklı alanlardaki uygulamalarla gelişir. Problem çözme becerisini matematik alanında geliştirmiş biri, günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözemeyebilir. Çünkü her ikisi için de farklı çalışma ve uygulama yapmak gereklidir (Güneş, 2012, s.136-137).

2.3.2.5.1.1. Matematikte Problem Çözme

Matematik dersinde öğrencilerin karşılaştığı soruların çözümü için bazen sadece ön bilgilerin anımsanması ve işlem yapmak yeterlidir. Bu matematiksel işlem kabiliyetidir. Fakat matematiksel anlamda problem çözme becerisine dayalı sorularda sadece önbilgileri hatırlamak ve işlem yapmak yetmez. Böyle sorularda ulaşılabilecek nokta bellidir fakat o noktaya ulaşmak için çeşitli yollar vardır. Sonuca ulaşma için farklı yollar keşfedilmesi veya sistemler kurulması var olan durumun problem olarak

tanımlanmasını sağlar. Bu süreçte sonuca ulaşmak ise problem çözme olarak adlandırılır (Alkan, <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2289/unite05.pdf>, s.81-82).

Matematik kitaplarında karşılaşılabileceğimiz şu iki örneği inceleyelim:

Örnek1: 36'nın karekökü kaçtır?

Örnek2: Baba ile kızı arasında 32 yaş fark vardır. Üç yıl sonra babanın yaşı kızının yaşının 3 katı olacağına göre, baba ve kızın bugünkü yaşları kaçtır?

Birinci örnekte öğrencinin çözüm için yalnızca öğrendiği matematiksel işlemi uygulaması yeterlidir. Burada çözüm için bir problem çözmeden bahsedilemez. Fakat örnek 2'de çözüm için yalnızca işlem yapmak yetmez. Sonuca ulaşmak için farklı yollar arasından en uygununu seçmek ve uygulamak öğrenciden beklenmektedir. Böyle sorularda öğrenci kendi oluşturduğu çözüm yolunu kendi yorumlayabilme ve kontrol etme şansını yakalar.

2.3.2.5.2. Problem Çözme Becerisi Nasıl Gelişir?

Problem çözme becerisi yaştan çok sorun ile ilgili birikime ve deneyime bağlıdır. Yetişkinlerin problem çözme konusunda çocuklardan daha başarılı olmalarının sebebi de budur. Bu nedenle öğrencilerin problem çözme becerisi, evde ve okulda problem çözme çalışmalarıyla desteklenmelidir (Thornton, 1998, s.52; Henson ve Eller, 1999, s.63).

Bu açıdan bakıldığında öğrenme ortamlarının öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Böylece öğrenciler zihinsel olarak bilgiyi anlamlandırarak bilgiyi içselleştirirler ve kalıcı bilgiler edinmiş olurlar. Probleme çözme becerisi temelinde hazırlanan bir öğrenme yaklaşımı olan Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) gerçek yaşam problemleri üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşımdaki temel amaç, öğrencilerin meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri durumlara benzer durumlarla onları karşı karşıya getirmektir. Bu yaklaşım problem çözme becerisinin etkin bir şekilde gelişimine katkı sağlamaktadır (Gürten, 2011,s.81). PDÖ yaklaşımında Açıkgoz (2008, s.222)'e göre, öğretim 5-6 kişilik gruplar ile gerçekleştirilir. Bu yaklaşımın önemli bir özelliği de öğrencilerin problemi çözmek için sahip olması gereken bilgilere önceden değil de problemi çözerken sahip olmalarıdır.

Bunlarla beraber problem çözme becerisini geliştirecek etkinliklerde problem öğrencilere hazır sunulmamalı, onların problemleri fark etmeleri ve çözmeleri konusunda merak duymaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda problem çözme etkinlikleri sayesinde öğretmenler öğrencilerinin probleme nasıl yaklaştıklarını görme, nasıl iletişim kurduklarını ve öğrendiklerini gözlemleme şansı da elde ederler.

Çocukların problem çözme becerilerini geliştirmek şu sorular ile planlanabilir (Fisher, 1991, s.105-106; McWhorter, 2000, s.96-101):

- Problem nedir?
- Problemi nasıl tanımlayabilirim?
- Çözüm için neler yapabilirim?
- Hangi yol en iyisidir?
- Problemi nasıl çözmeliyim?

Çocukların düşüncelerini problem çözmek için kullanmalarını geliştirmek onların hayattaki başarılarının anahtarıdır. Problem çözme etkinlikleri muhakeme yapma becerilerini geliştirir John Dewey'e göre öğretim programlarının merkezinde öğrenci yer almaktadır. Bu nedenle düzenlenen etkinliklerle problem çözme becerisi kazandırılmaya çalışılır. Bu süreçte, öğrenciden problemi tanımlaması, öneriler üretmesi, çözüm yolları önermesi istenmelidir (Özatalay, 2007, s. 91).

2.3.2.6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

2.3.2.6.1. Bilgi Teknolojileri Nedir?

TDK tarafından teknoloji “1. Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi” ve “2. İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” olarak tanımlanır. Bilgi teknolojileri ise “Bilginin toplanmasını, işlenmesini ve saklanmasını, herhangi bir yere iletilmesini, herhangi bir yerden bu bilgiye erişilmesini, elektronik vb. yollarla sağlayan teknolojiler bütünü” şeklinde tanımlanmaktadır.

Bilgi toplumu, bilgiyi zihinlerinde depolayan ve onları anlamaya çalışan bireyler yerine, onları işleyerek kullanabilen insanlara daha çok gereksinim duymaktadır. Günümüz dünyasında ister tarım ya da sanayi ister hizmet sektörü olsun hepsi büyük oranda bilgi ve bilgi teknolojilerine bağlı olarak çalışmaktadır (Doğanay, 2012, s.306). Bilgi teknolojilerinden faydalanabilme becerileri bireylere kişisel amaçlarına ulaşabilmede, iş amaçlı veya akademik anlamda bilgisayarı kullanabilme, yazılım uygulamalarından, veri tabanlarından ve diğer teknolojik araçlardan faydalanabilme olanakları sağlamaktadır. Bilgi okuryazarı bireylerden bazı teknoloji kullanabilme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri geliştirme eğiliminde olmaları beklenmektedir (Altun, 2005, s.58).

Program tanıtım kitabında yapılan açıklamalara göre, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi:

“Bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma, bu teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içerir.”

biçiminde tanımlanmaktadır (MEB, 2005a, s.24).

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi pek çok ülkenin öğretim programlarında “information and communication technology” (ICT) yani “bilgi ve iletişim teknolojisi” ve “information literacy” yani “bilgi okuryazarlığı” adıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriler pek çok ülkede öğretim programlarında önemle geliştirilmesine çalışılan becerilerdir.

Bilgi toplumu, bilginin kendisinin veya bilginin üretilmesine, işlenmesine, dağıtılmasına yönelik faaliyetlerin ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda temel girdi ve güç kaynağı olarak kabul edildiği toplumları tanımlayan bir terimdir. Bilgi Toplumu, Sanayi Çağından Bilgi Çağına geçiş ile gündeme gelmiş olup, ulusal, bölgesel veya küresel çapta Bilgi Toplumuna dönüşümü hedefleyen pek çok çalışma yürütülmektedir (http://www.tk.gov.tr/bilgi_teknolojileri/bilgi_toplumuna_donusum/index.php). Ülkeler

vatandaşlarının bilgi teknolojilerini etkili ve verimli biçimde kullanacak, elde ettiği bilgileri dönüştürebilecek bireyler olarak yetişmesini istemektedir. Bu amaçla ülkemizde de öğretim programlarımızın ana yapısında yer alan temel becerilerden biri bilgi teknolojileri kullanma becerisi olarak kaşımıza çıkmaktadır.

2.3.2.6.2. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi Nasıl Gelişir?

İletişim kanallarındaki niceliksel artışın, aynı oranda niteliğe yansımaması belli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu yoğun bilgi akışı, özellikle çocuklar için sunulanlar arasından işe yarar olanları seçmesi, işe yarar olmayanları elemesini zorunlu kılmıştır (MEB, 2007, s.4). Özellikle internet kullanımının hızla arttığı ve internet sayesinde birçok bilgiye ulaşılabilme olanağının olması bu ortamlarda bilgiye ulaşmak amacıyla belli becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Gerekli- gereksiz, doğru- yanlış, yeni-eski birçok bilgiye kısa sürede ulaşmaya imkân vermesi internet kullanımı konusunda beceri geliştirmeye ağırlık verilmesini bir zorunluluk haline getirmektedir.

“Enformasyon çağı” olarak adlandırılan günümüzde bilgi teknolojilerinin kullanımı konusunda bilinçli bireyleri erken yaşlarda yetiştirmek gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu anlamda okulların çağın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi dendiğinde; radyo, televizyon ve internetin bilinçli ve amaca hizmet edecek biçimde kullanılması anlaşılmaktadır. Bu nedenle bilgi teknolojilerinin okulda gerçekleştirilecek etkinliklerle geliştirilmesi sağlanabilir.

Hezen (2009, s.129)’a göre Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda bilgi teknolojilerinden kullanma becerisini geliştirecek kazanımlar olarak şunlar tespit edilmiştir. “Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.”, “Bilgi edinmek için okur.”, “Gazete ve dergi okur.”, “Kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.”, “Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.”, “Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.”, “Yazılı ve görsel basın kaynaklarından elde ettiği materyali insan hakları ile ilgili çalışmalarda kullanır.”, “Bilgi teknolojilerinden yararlanarak Atatürk’ün hayatı, Milli Mücadele ve cumhuriyet ile ilgili görsel sunu hazırlar.”.

2.3.2.7. Girişimcilik Becerisi

2.3.2.7.1. Girişimcilik Nedir?

Bir iktisat terimi olan girişimcilik TDK’da ”emek, sermaye ve doğayı bir araya getirerek üretim sürecinin bir üretim faktörü olarak tasarlanması, örgütlenmesi ve onun tüm riskinin üstlenilmesi” şeklinde tanımlanmıştır.

Eskiden kullanılan "teşebbüs" ve "müteşebbis" kavramları yerine bugün daha çok "girişim" ve "girişimci" kavramları kullanılmaktadır. Günlük yaşamımızda ise girişim (enterprise); bir işi yapmak için harekete geçme, başlama, kalkışma durumunu ifade etmektedir. Girişimci (entrepreneur) ise böyle bir durum içinde yer alan girişken kişi anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla girişimcilik, çağımızın yükselen bir değeri durumundadır. Dünya ekonomisinde görülen yeniden yapılanma eğilimleri de genelde girişimcilik üzerine yapılanmaktadır (Aytaç ve İlhan, 2007, s.102-103).

Erikson’un psiko-sosyal gelişim kuramında üç yaşından altı yaşına kadar olan devre “girişkenliğe karşı suçluluk karmaşası” olarak adlandırılır. Bu evrede çocuk, artan psişik ve fiziksel enerjisini, çeşitli etkinliklerle ortaya koymak ister. Erikson’a göre bu evre çocuğun doğru yönlendirilmesi, davranışlarının şekillendirilmesinde kullanılacak pekiştireçlerin dengeli ve tutarlı olması girişkenlik karmaşasının olumlu yönde çözülmesini sağlar. Aksi halde otokratik eğitim anlayışı ile sürekli engellenerek cezalandırılan çocuk, suçluluk duygusu nedeniyle girişkenlik gücünden yoksun kalır. Bu dönemde çocuğu hatalı davranışlarını katı cezalarla engellemeye çalışmak, girişkenlik becerisini köreltir (Aydın, A., 2007, s.127-128).

MEB (2005a, s.24)’e göre girişimcilik şöyle tanımlanmaktadır:

“Sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir.”

Günümüzde yenilikçi dinamik ekonomileri; istekli, yenilikçi, girişimci, iş üreten, iyi yetişmiş genç insanlara ihtiyaç duyar. Eğitim gençlerin tutum, beceri ve kültürlerini şekillendirmede son derece önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan düşünüldüğünde girişimcilik becerisinin erken yaşlarda kazandırılması önemlidir. Girişimcilik eğitimi

sadece genç insanların zihinlerini şekillendirmede değil aynı zamanda beceri ve bilgi gelişimi açısından da girişimcilik kültürüne katkı sağlar. Girişimcilik eğitimi yaratıcılık, yenilikçilik ve risk alma becerilerini geliştirir. Eğitimin şekline ve seviyesine göre iş yaşamı için gerekli olan zihinsel, tutum ve beceri gelişimi girişimcilik eğitiminin tamamlayıcılarıdır (EACEA,

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf).

Dünden bugüne dünyanın bir pazar haline gelmesi, küresel gelişmeler, uluslararası ekonomik ilişkilerin artması sonucu ülkemiz için de önemli fırsatları beraberinde getirmiştir. Türkiye'nin jeopolitik ve konjonktürel konumu girişimciler için son derece önemli potansiyel yatırım fırsatları yaratmaktadır. Bu fırsatları yakalayabilmek ise ancak iyi yetişmiş girişimci ruha sahip gençler yetiştirmekten geçmektedir (MEB, 2009c, s.6).

Mariotti, öğrencilerin iş yaşamının zorlukları ile mücadele etmek zorunda iken sadece matematik ve okumadan sorumlu tutulmalarına karşı çıkmıştır. Girişimciliği öğrenme konusunda fırsat verildiğinde öğrencilerin sahip oldukları kıvrak zekâlarını kolaylıkla iş yaşamına aktarabileceklerini dile getirmiştir (YESG, 2008, s.19). Girişimcilik eğitimi, Bolarinwa (2001)'e göre öğrencilerin girişimcilik gayretlerini destekler nitelikte alıştırmalar yapmaları, deneyim kazanmaları ve beceri oluşturmalarını sağlar. Girişimcilik eğitimi öğrencileri girişimcilik bilgi, yeterlik ve becerisine sahip olarak mezun olmalarını ve bu alanda kendilerine güvenmelerine neden olur. Bolarinwa (2001) girişimcilik eğitiminin şu avantajlarından bahsetmiştir:

- Öğrencilerin iş yaşamının işlevi ve işleyişi hakkında şekillenmeleri ve iş çevresine aşina olmalarına neden olur.
- Mesleki bilgi, beceri gelişmesinde ve iş deneyimi kazanmada tamamlayıcı rol oynar.
- Yaşamın başında öğrencilere para kazanma, tasarruf etme ve yatırım yapma konusunda kendilerine güvenmeleri ve yeteneklerine inanmalarını sağlar.
- Toplumda yüksek olan işsizlik oranının düşmesi için bugünün öğrencilerine, iş yaşamının uygulanabilir ve açık hedefleri olduğunu gösterir (akt. Ezeudu, Ofoegbu ve Anyaegbunnam, 2013, s. 27).

Girişimcilik ruhu çocuklara küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Ticari girişimcilikten ziyade, fırsatları görebilme, kaynakları bir araya getirebilme, proje geliştirme ve uygulama, okulda yenilik yapabilme ve çeşitli organizasyonlar düzenleyebilme becerileri okul ortamında geliştirilebilecek becerilerdendir (MEB, 2009c, s.7).

Türkiye’de olduğu gibi Avrupa ülkesinde de ilköğretimde girişimcilik eğitimi ayrı bir ders olarak düzenlenmemektedir. 2012 yılında “Avrupa’daki Okullarda Girişimcilik Eğitimi” (Entrepreneurship Education at School in Europe) isimli araştırmaya göre Avrupa’daki okullarda girişimcilik eğitimi vatandaşlık, tarih ve coğrafya gibi sosyal bilimler derslerinin içerisinde yer alır. Bunun yanında girişimcilik eğitiminin sonuçları “insiyatif kullanma, risk alma, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerine” bakılarak değerlendirilir. Birçok ülkenin girişimcilik eğitimi, öğrenme çıktılarını, iletişim, sunum ve planlama becerisi olarak değerlendirir. Fakat tüm bu ülkelere baktığımızda hiçbir ülkenin girişimcilik becerisini uygulamalı olarak değerlendirdiği görülmemiştir. Hiçbir ülkede okullarda sadece girişimciliği ölçen bir yapı bulunmamaktadır (EACEA, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf).

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi Öğretim Programında (2009a, s.12) girişimcilik becerisini:

- Grubun henüz fark edilmeyen ortak ihtiyaçlarına duyarlı olma
- Risk alma
- Yeni fikirlere, bilgi ve becerilere açık olma
- Kendini olası eleştirilere ve başarısızlıklara açık tutma
- Kaybetmeyi göze alarak yenilikleri deneme cesareti gösterme ve bundan zevk alma olarak tanımlamaktadır.

Bozkurt ve Alparıslan (2013, s.10)’a göre pek çok araştırmacı tarafından girişimci özellikleri şöyledir:

- Yenilikçi
- Risk alan

- Değişim odaklı
- Fırsatlara odaklanmış
- Yaratıcı
- Gelişmiş iletişim becerisi
- Gelişmiş başarı güdüsü
- Duygusal zekâ
- Kararlarda ısrarcı olma

2.3.2.7.2. Girişimcilik Becerisi Nasıl Geliştirilir?

Toplumlar; risk alan, fırsatları değerlendirebilen, zorluklar karşısında dirençli, gerekli insan, araç ve maddi kaynakları kullanarak toplum yararına üretime dönüştürebilen bireyler yetiştirmek ister. Bunun için toplumun, tüm kaynaklarının bu amaç için kullanılmasına ön ayak olması gereklidir. Bu nedenle girişimcilik becerisinin bireyler ve toplum için yararının farkına varan ülkeler genç bireylerinin bu özelliklerini geliştirmeyi amaç edinmişlerdir (Hotaman, 2007, s. 184).

Girişimcilik becerinin gelişimi için öğrencilerin bir ürünün pazarlanması amacıyla yapabilecekleri konusunda düşündüren etkinlikler düzenlenebilir. Bununla beraber girişimcilik ve atılganlık konusunda öğrencilere cesaret veren hikâyeler okumaya teşvik etme ve hikaye üzerine tartışma yapmak becerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Öğrencilerden sınıfın veya okulun ihtiyacı olan bir ürün veya hizmeti üretmesini istemek de girişimcilik becerisinin gelişimini sağlayan etkinliklerden olabilir. Okul veya sınıf ortamında düzenlenen kermesler de becerinin uygulamaya dönük olarak geliştirilmesine katkı sağlayan faaliyetlerden olduğu söylenebilir.

MEB tarafından ortaöğretim 10. ve 11. sınıflarda okutulmak üzere hazırlanan Girişimcilik Dersi öğretim programındaki (2009c, s.40-49) kazanımlardan bazıları şunlardır: “Temel ekonomi kavramlarını ve aralarındaki ilişkilerini açıklar.”, “Girişimcilikle ilgili temel kavramları açıklar.”, “Girişimcilik türlerini sıralar.”, “Girişimcilikte gerekli kaynakları sıralar.”, “Girişimciliğin ekonomik hayattaki önemini açıklar.”, “Kendi işini kurmayla ilgili tasarımlar geliştirir.”, “Girişimcide bulunması gereken kişilik özelliklerini belirtir.”, “Girişimcide bulunması gereken kişilik

özellikleriyle kendi kişilik özelliklerini karşılaştırır.”, “Başarılı ve başarısız girişimcilik örneklerini değerlendirir.”, “İş fikri kavramını açıklar.”, “İş fikri geliştirme yöntemlerini açıklar.”, “Proje kavramını açıklar”, “Fizibilite raporu taslağı hazırlar.”, “İş plânının amacını açıklar.”, “İşletme kavramını açıklar.”, “İşletme türlerini sıralar.”, “İş ahlakının genel kurallarını sıralar.”.

Girişimcilik dersinde önerilen etkinliklerden birinde öğrencilerden masa süsü yapmaları ve yaptıkları süslerin neden gerekli olduğunu tartışmaları istenmekte, yapılan süslerin bir lokantaya satılması için öğrencilerden plan yapmaları beklenmektedir. Burada amaç öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek ve fayda sağlayacak ürünlerin pazarlanabileceği bilincini oluşturmaktır. “Girişimci miyim?” isimli etkinlikte ise öğrencilerden girişimci özelliklere sahip olup olmadıklarını anket yolu ile tespit etmeleri beklenmektedir. Öz değerlendirme yapmayı gerektiren bu etkinlikte, öğrenciler kendilerinin girişimci kişilik özelliklerine sahip olma düzeyini saptayabilmektedirler. Diğer bir etkinlik ise “Limonata Satış İşi” dir. Öğrencilerden ne kadar kar edebilecekleri, limonataları nasıl üretecekleri, kaç mal olacağını hesaplamaları ve pazarlama konusunda fikir üretmeleri beklenmektedir. Bunlar yanında işletmelerin sosyal sorumluluklarının neler olabileceği konusunda da öğrencilerden akıl yürütmeleri ve işletmelerin devlete karşı sorumluluklarının neler olduğu konusunu tartışmaları istenmektedir (MEB, 2009c, s.49-61).

Bunların yanında, ortaöğretimde seçmeli ders olarak hazırlanan girişimcilik dersi kapsamında, öğrencilerden proje hazırlamaları istenmektedir. Verilen projede, öğrencilerden bireysel veya birkaç kişiden oluşan bir grup ile iş kurmaları istenir. Burada öğrencilerinden yapacakları işin türüne karar vermeleri, kuracakları işletme için bir logo seçmeleri, eleman bulmak için ilan hazırlamaları, iş yeri açılışı için plan yapmaları ve kurulan işin neden başarılı olacağını açıklamaları istenmektedir. Hazırlanan projenin değerlendirilmesi ise bu süreçlerde belirtilen şekilde yapmalarına bağlı olarak gerçekleşmektedir (MEB, 2009c, s.55).

2.3.2.8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi

Millî Eğitim Temel Kanunu 10. maddesinde, “Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir. Çağdaş eğitim ve bilim dili halinde

zenginleşmesine çalışır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.” ifadesi yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 6.maddesinin c bendinde ise “İlköğretimde derslerde ve ders dışı etkinliklerde Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılması temel hedeftir” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1973). “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” gerek kanun gerekse de öğretim programlarında yer bulan ve önemle üzerinde durulan bir beceridir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2009a, s.19)’a göre “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi”ni şöyle tanımlamıştır:

- Türkçeyi doğru kullanma
- Anlaşılabilir bir biçimde konuşma ve yazma
- Doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme
- Okunaklı bir şekilde yazma
- Etkili bir şekilde dinleme
- Türkçeyi, duruma uygun olarak kullanma

“Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisinin gelişmesi Türk diline ait alt alanların gelişimine bağlı olarak gerçekleşmektedir.

2.3.2.8.1. Dil Becerileri

Dil, duygu, düşünce ve gözlemlerin işaret ve kelimelerle aktarıldığı bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Sözü edilen sistem ses, kelime, cümle ve işaret gibi unsurlarla, dile has kural, yöntem ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunun yanında dil ve düşünce arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil becerilerinin gelişimi zihinsel becerilerin gelişimi ile doğrudan ilgilidir. Dil zihinsel becerileri geliştirerek beynin daha etkili ve verimli çalışmasını sağlar. Bu nedenle dil gelişiminin küçük yaşardan başlanarak geliştirilmesi son derece büyük öneme sahiptir (Güneş, 2014, s.1-22). Genel olarak temel dil becerilerinin 5-6 yaşa kadar kazanıldığı bilinmektedir, bunun yanında dili ustaca kullanma beceri ise bu yaşlardan sonra gelişmeye başlayarak 10 yaşına kadar devam eder (Demir ve Yapıcı, 2007, s.179). Bu nedenle dile ait beceriler eğitim ile beraber psikoloji alanında da ele

alınmakta ve gelişim psikolojisinde bireylerin gelişimi dil becerilerinin gelişimleri ile bir bütün olarak incelenmektedir.

Bunun yanında dilin etkili kullanımı, düşünmenin, üretmenin ve başarmanın önkoşuludur. Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönüyle geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri vardır. Dil; öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, olaylara farklı açılardan bakarak değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına etki eden en önemli öğedir (MEB, 2005a, s.26).

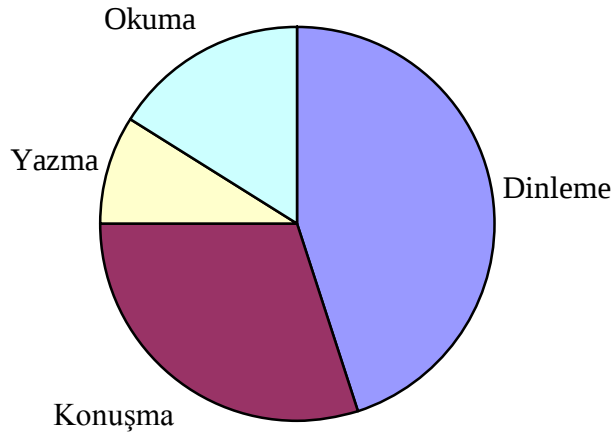
Bu becerinin gelişimi, programda yer alan diğer becerilerin gelişimi açısından da önemlidir. Çünkü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan kişinin iletişim becerisinin de yüksek olduğunu söylenebilir. Kendini doğru, etkili ve güzel bir dil kullanarak ifade eden kişiler etkili iletişim kurmakta zorlanmazlar. Bu beceri sadece Türkçe Dersi değil diğer derslerdeki başarıyı artırmasının yanında iletişim becerisini de geliştirmesi açısından tüm derslerde geliştirilmesi gereken esas beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bunlardan yola çıkılarak Türkçe öğretiminde her Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır. Dil gelişim sürecinde bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır (MEB, 2005a, s.26). Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin gelişimi, bu 5 alanın (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) gelişimine paralel olarak gerçekleşir.

2.3.2.8.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Dinleme; konuşma, okuma, yazma görsel okuma ve sunu gibi diğer öğrenme alanları ile becerilere temel oluşturur. Dinleme becerileri, öğrencilerin iletişim kurmasını, öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayat boyu kullanırlar (MEB, 2009a, s.13-14).

Akyol (2008, s.2)'a göre okul yaşamında en çok ihmal edilen dil becerilerinden birisi dinleme becerisidir. Oysa dinleme en çok kullanılan ve okuma sürecinin en önemli unsurlarından birisidir. Dinleme, insanların okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadardır. Nalıncı (2000, s.130)'ya göre günlük yaşamımızda iletişim kurduğumuz zaman içinde dinleme ortalama %45, konuşma %30, okuma %16 ve yazma %9 orana sahiptir.



Şekil 2.1. İletişimde; Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazmanın Dağılımı

Kaynak: Nalıncı, 2000, s.130

Dinleme becerisi eğitiminde uygulanacak etkinliklere geçmeden önce öğrencilerden bazı hususlara dikkat etmeleri istenmelidir. Bu etkinliklerin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle sıralanmaktadır (Doğan, 2010, s.266-267):

- Dinleme etkinlikleri süresince öğrenciler sadece dinlemelidirler. İşitemedikleri veya anlayamadıkları yerlerin tekrar edilmesini istememeleri konusunda uyarılmalıdırlar.
- Dinleme süresince kaçırılan noktalar üzerinde fazla durulmaması gerektiği ve dinlemeye devam edilmesi gerektiği vurgulanmalıdır.
- Öğrencilerin dinleme öncesi, sırası ve sonrasında öğretmenin uyarılarına uymaları gerektiği üzerinde durulmalıdır.
- Öğrencilerden, dinleme sırasında önemli gördükleri noktaları not almaları teşvik edilmeli ve bu notların sorulan soruları yanıtlamada kendilerine yardımcı olacağı hatırlatılmalıdır.

Doğan (2010, s. 265-270) dinleme becerisini geliştirmek için bazı etkinlikler önermiştir:

Haberler: Bu etkinlikte öğrencilere radyo, televizyon veya gazetelerden derlenen haberler öğretmen tarafından sınıfa okunur. Sözlü sunulan haberler ile ilgili sorular öğrencilerde yazılı olarak dağıtılır ve öğrencilerden dinledikleri haberler ile ilgili sorulan soruları yanıtlaması istenir.

Hava Durumu: Hava durumu ile ilgili ses kayıtlarından yararlanarak hazırlanan dinleme parçası öğrencilere dinletilir. Ardından öğrencilere haftanın günlerinin yazılı olduğu bir kâğıt dağıtılır. Verilen kâğıtlara haftalık olarak yağış durumunun günlere göre “var” veya “yok” şeklinde yazmaları istenir.

Yol Tarifi: Öğrencilere bir şehrin kuş bakışı planının olduğu bir kâğıt dağıtılır. Dağıtılan planda bulunan nokta işaretlenmiştir. Ses kayıtlarından yararlanarak veya öğretmenin seslendirmesi ise yol tarifi yapılarak öğrencilerin bulundukları yerden hedeflenen yere gelmesi beklenir. Bu çalışma daha küçük yaş grubu öğrencileri için basitleştirerek de uygulanabilir.

Yönergeleri Takip Etme: Bu etkinlikte öğrencilere dağıtılan sınıf seviyesine bağlı olarak 3x2, 3x3, 4x4, 4x5 boyutlarında kutulardan oluşmuş kâğıtlar dağıtılır. Sonrasında öğretmen öğrencilere bazı yönergeler vereceğini ve her yönergeyi bir kez okuyacağını söyler. Dinledikleri yönergeye bağlı olarak öğrencilerden kutuları doldurmaları istenir. Örneğin, orta sütünün üstten ikinci karesine doğum yılınızı yazın gibi.

Bunların yanında, dinleme becerilerini geliştirmek için işitme, anlama ve zihinde yapılandırma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve zihninde yapılandırması dinleme sürecinin en önemli aşamalarıdır. Bu aşamalara gereken önem verilmeli ve çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, bilmediği kelimelerin anlamını araştırma, dinlediklerinin konusunu, ana fikrini belirleme, dinlediklerini sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme, arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinlikler yaptırılabilir. Bu etkinlikler öğrencilerin dinleme ve zihinsel becerilerini geliştirmede etkili rol oynar (MEB, 2009a, s.13-14).

2.3.2.8.1.2. *Konuşma Becerisi*

Konuşmanın TDK'ya göre pek çok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazıları:

- Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak,
- Belli bir konudan söz etmek,
- Konuşma dili olarak kullanmak.

Konuşma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir. Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce dinlemeyi, ardından konuşmayı öğrenirler. Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır. Öğrenciler bildiklerini, gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini konuşarak aktarırlar. Bu süreç öğrenciler arasında zihinsel ve sosyal etkileşimi gerçekleştirir. Böylece öğrenciler konuşarak düşünme ve anlama becerilerini de geliştirirler. Konuşma becerileri, öğrencilerin iş birliği yapma, tartışma, ortak karar verme ve sorun çözme becerilerinin de gelişimine katkı sağlar. Konuşma becerileri okuma ve yazma becerilerine de alt yapı oluşturur (MEB, 2009a, s.15).

Konuşmada konu ile beraber konuşanın ses tonu, diksiyonu, vurgulama ve telaffuzu önemli noktalardandır. Konuşmada anlamı vurgulamak maksadıyla kullanılan bu yardımcı unsurlar anlamı kuvvetlendirmektedir. Bunun yanında vücut dilini doğru ve güzel kullanmak da önem teşkil etmektedir. Konuşma yetisi doğuştan getirilmekle beraber etkili ve doğru konuşma, eğitim ile kazandırılan bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma becerisinin geliştirilmesi bireylerin toplumsal yönü açısından son derece önemlidir. Bu nedenden dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde okullara önemli görevler düşmektedir. Okulda konuşma becerisini geliştirebilecek etkinlikler düzenlenmelidir. Gerçekleştirilecek etkinliklerden bazıları şöyledir (Kurudayıoğlu, 2003, s.291):

Örnek Konuşmalar: Öğretmenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan konuşmalar yapması, öğrencilerin öğretmenlerini model almasından dolayı, onların konuşma becerisini geliştireceği bir gerçektir.

Soru Sorma: Öğrencilere onların seviyelerine uygun sorular sormak da kullanılabilecek başka bir tekniktir. Bu tekniğin uygulanmasında öğrencilerin cevaplarındaki hataların anında düzeltilmesi gereklidir.

Anı: Konuşma becerisini geliştirmenin diğer bir yolu da öğrencilerin anılarını paylaşmalarını istemektir. Bununla beraber öğrencilerin anılarını anlatmaları kendilerini rahat ve özgür hissederek konuşmaları açısından bu becerinin gelişimine katkı sağlar.

Söz Korosu: Bir şiirin veya metnin tüm sınıf tarafından aynı anda seslendirilmesidir. Bu etkinlik öğrencilerin yaptıkları hataları kendilerinin fark ederek düzeltmelerini sağlar.

Son Harf: Öğrencilerin tamamının katılabileceği bu etkinlikte bir öğrencinin söylediği kelimenin son harfi ile başlayan bir kelime arkadaşı tarafından türetilir. Türetilen kelimenin son harfinden diğer öğrenci bir kelime türetir. Bu şekilde tüm sınıf yapılan bu çalışmaya katılmış olur.

Bunlarla beraber öykü anlatma, hazırlıksız konuşma yapma, tekerleme söyleme, kulaktan kulağı oyunu, cümle tamamlama, beyin fırtınası, resim, grafik ve karikatür üzerine konuşma yapma, Karagöz ve kukla oynatma, dramatizasyon ve gezi anlatımı konuşma becerisini geliştirmek amacıyla yapılabilecek çalışmalardandır (Kurudayıoğlu, 2003, s.291).

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta sorun çözme, bir konuyu tartışma, iş birliği yapma gibi etkinliklere ağırlık vermelidir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin hayat boyu kullanacakları konuşma becerilerini geliştirme açısından önemlidir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla telaffuz, vurgu ve tonlama çalışmalarına gereken önem verilmeli, konuşma hızı ile biçimine dikkat edilmelidir. Ayrıca konuşma kurallarını uygulama, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2009a, s.15).

2.3.2.8.1.3. Okuma Becerisi

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.

Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerisini kazandırmaktır. Okuma becerileri öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir (MEB, 2009a, s.16).

Çakıcı ve Altunay (2006, s.41)'a göre okuma sırasında okuyucu okuduğu konuyla ilgili olarak devamlı bir şekilde zihninden sorular üretir. Cevabını bulduğunda ise okuduğunu kavrayarak zihinsel gelişimine katkı sağlar. Bu açıdan okuma yalnız yazılı sembolleri çözmek değil aynı zamanda okunanları anlama ve önceki bilgilerle bağdaştırmayı da gerektirir. Okuma, ancak bu şekilde yapıldığında anlam kazanır.

Öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar önem kazanmaktadır (MEB, 2009a, s.16). Bunların yanında Koç ve Müftüoğlu (1998, s.67)'na göre okumanın asıl amacı okunan yazıyı anlamaktır. Bunun için öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek gereklidir. Okuduğunu anlamayı geliştirecek çalışmalar;

- Öğrencilere okudukları yazı ile ilgili, konu, ana düşünce, neden- sonuç ilişkisi içeren sorular sormak,
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerin cümledeki kullanımından tahmin etmeye çalışmak,
- Sözcük türeterek söz varlığını zenginleştirmek,
- Okuma öncesi, sırası ve sonrasında sorular sormak,
- Okuma sonrası yorum, eleştiri ve değerlendirme yaptırmak olarak ifade edilmiştir.

2.3.2.8.1.4. Yazma Becerisi

Yazma, zihindeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara göre düzenleyerek uygun sembollerle anlatılmasıdır. Yani zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir. Yazma becerisi zihinsel ve fiziksel süreçleri içermesi bakımından geç gelişen bir beceridir. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda yazma becerisinin

gelişimine ayrı bir önem verilmiştir. Çünkü yazmada kullanılan zihinsel işlemler bireyin zihin yapısını da düzenlemekte ve zihnini geliştirmektedir (Güneş, 2014, s.158). Akyol (2008, s.99)'a göre yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır.

Göçer (2010, s.185)'e göre öğrencilerle yazma eğitimi sırasında yapılabilecek etkinlikler ile kazandırılabilen alışkanlıklardan bazıları şunlardır:

- Sözlük ve yazım kılavuzu kullanma
- Yazma eğitiminde edebi ürünlerden yararlanma
- Rapor yazma
- Not alma
- Özet çıkarma

Yazma becerisini geliştirmek amacıyla, mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici etkinlikler düzenlenmelidir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de kullanılmalıdır (MEB, 2009a, s.17).

Kompozisyon, okulda yazma becerisini geliştirmek amacıyla sıkça başvurulmuş yöntemlerden birisidir. Öner (2005, s.16-36)'e göre kompozisyon yazma; duygu, düşünce, gözlem ve hayallerin belli bir düzende anlatımına dayanmaktadır. Yazma sırasında anlatılacakların zihinde canlandırılması, düzenlenmesi, belli sıraya koyarak planlanması gerekmektedir. Düzenlenen bilgilerin açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde yazıya dökülmesi anlatılacakların etkili bir biçimde ifade edilmesini sağlar.

2.3.2.8.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi

Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır. Öğrenciler görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrenirler. Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak,

anlamak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay olmaktadır (MEB, 2009a, s.18).

Görsel sunu yapmak yazılı ve sözlü ifadelerle iletişimi kuvvetlendirmektedir. Görsel sunu öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini geliştirmekte, bilgilerini mantıksal olarak düzenlemeyi kolaylaştırmaktadır. Bu alanda öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmaları ele alınmıştır. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, bilgilerini aktarmak için şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden; rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden ve video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler (MEB, 2009a, s.18).

2.4. Öğrenci Çalışma Kitapları

2.4.1. Ders Kitaplarının Tanımı

TDK ders kitabını şu şekilde tanımlamaktadır:

1. Bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan ya da seçilen herhangi bir kitap
2. Belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak salık verilen kitap

Ders kitabı, MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde "her tür ve her derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğretim amacı ile kullanılan basılı eser" olarak tanımlanmaktadır.

Okullarda planlı ve programlı, bir öğretmen gözetiminde, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yapılan düzenli eğitim etkinliklerine öğretim denir. Öğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ders kitabı tamamlayıcı öğretim materyalleri arasında yer alır. Ders kitapları öğretimde öğretmenlerin, öğrencilerin ve yetişkinlerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden bir araçtır (Kılıç, 2005, s.38). Ders kitabı, "Bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları dikkate alınarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan en önemli basılı öğretim materyalidir" (Demirel ve Kızıoğlu, 2005, s.9).

2.4.2. Ders Kitabının Eğitim- Öğretimdeki Yeri ve Önemi

Ders kitapları çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde katkısı en yüksek olan materyallerden birisidir. Özellikle ilköğretim çağında ders kitaplarının özel bir önemi vardır (Kılıç, 2005, s.38). Okulda gerçekleşen etkinliklerin %75-90'ını ders kitapları ile belirlenir. Öğretmen ve alan uzmanlarının kendi müfredatlarını oluşturacak zamanları yoktur bu nedenle ders kitapları hem bu konuda uzman hem de öğretim programlarının merkezinde yer alır. Ne öğretilmesi ve nasıl sunulması gerektiği konusunda ders kitaplarının belirlediği vizyon son derece önemlidir (Chambliss ve Calfee, 1998, s.15).

Eğitim uygulamalarında öğretmen, derslik ve ders kitaplarının yeterli olmadığı durumlarda sorunlar katlanarak artar. Bu sorunları en aza indirebilmek için, ders araç ve gereçlerinin niteliğini artırmak gerekir. Çünkü kaliteli eğitim, kaliteli ders kitapları ile gerçekleşir. Kitaplar, öğrencilere öğretim programı ile ilgili konularda bilgi sağlayan, belirli ipuçları veren ve onlara toplumun istediği davranışları kazandıran, araştırma ve inceleme yapmaya yönlendiren, en uygun öğretme ve öğrenme olanağı sunan araçlardan birisidir (Kılıç, 2005, s.38).

Chambliss ve Calfee (1998, s.15) ders kitaplarının, çocukların neyi bileceğini, yapabileceğini ve neye değer vereceğini etkileme gücünün yadsınamayacağını, bunun ders kitaplarının yeniden düzenlenmesini gerektiren itici bir güç olduğunu söylemişlerdir. Bu nedenle ders kitaplarının, MEB tarafından kabul edilen eğitim programlarına uygun bir şekilde hazırlanması eğitim uygulamalarının vazgeçilmez en önemli koşullarından birisidir (Demirel ve Kiroğlu, 2005, s.3). Çağı yakalamaya çalışan günümüz insanını yetiştirmede en önemli araçlarından biri olan ders kitaplarının değişen koşullara ayak uydurması son derece önemlidir. Hızla değişen ve gelişen dünyada ders kitaplarının çağın gerisinde kalmaması gereklidir. Bu anlamda ders kitaplarının çağın gereksinimlerine uygun olarak hazırlanması ve güncellenmesi kaçınılmazdır.

2.4.3. Ders Kitaplarının Basımı ve Dağıtımı

Milli Eğitim Bakanlığı, “Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”nde ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının; niteliklerinin belirlenmesi,

incelenmesi, değerlendirilmesi, dağıtımı, uygunluk süresi, ders kitabı üreten yayınevlerinde aranacak kriterler ile ilgili usulleri ve esasları belirlemiştir. Yönetmeliğin 7. maddesine göre, “Özel yayınevleri yönetmelikte belirtilen usul ve esaslar doğrultusunda taslak ders kitabı hazırlayabilir.” denilmektedir. Yönetmeliğin 24. maddesinde ise ” Genel Müdürlük, Başkanlıkça kabul edilen ve okutulmak üzere her yıl Genel Müdürlüğe liste halinde bildirilen ilköğretim ve ortaöğretim ders kitapları ve uygun bulunan eğitim araçları ile elektronik ortamdaki eğitim materyalini satın alır ve ücretsiz olarak dağıtılır.” ibaresi yer almaktadır (MEB, 2011).

Ülke çapında okutulacak ders kitaplarını inceleme ve değerlendirme yetkisi Talim Terbiye Kurulu tarafından yapılmaktadır. Kurul özel yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarını belirlediği kriterler doğrultusunda oluşturduğu komisyonlar aracılığı ile inceler, uygun bulunan kitaplar 5 yıl süre ile ders kitabı olarak okutulmak üzere onaylanır (MEB, 2011).

2664 sayılı tebliğiler dergisinde yayımlanan “2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitapları” konulu genelgede ders kitabı olarak okutulmak üzere onaylanan kitapların listesi yer almaktadır. Genelgeye göre 1-4 sınıf düzeyinde 55 farklı özel yayınevine ait ders kitapları, okullarda okutulmak üzere hazırlanmıştır (MEB, 2013c).

2.4.4. Yeni Programla geliştirilen üç kitap:

2.4.4.1. Öğretmen Kılavuz Kitabı

"Öğretmen Kılavuz Kitabı", ilgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak davranışları gerçekleştirmede öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış çok önemli bir kaynaktır. Öğretmen, kılavuz kitap aracılığıyla işlenecek konuları, öğrencilere verilecek olan etkinlikleri, kazandırılacak davranışları takip eder (Kılıç ve Seven, 2006, s. 181; Kabapınar, 2009a, s.39).

Öğretmen kılavuz kitaplarında ilgili dersin programında yer alan kazanımların öğretimi amacı ile planlı açıklamalar bulunur. Her sınıf düzeyi ve ders için ayrı ayrı hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında haftalık olarak kazanımların dağılımlarını gösteren yıllık planlar yer alır. Bu planlarda her kazanım için kaç dersin ayrılması gerektiği, kazanımın diğer dersler ve beceriler ile ilişkisi yer alır. Planda etkinlik örnekleri ile birlikte ölçme

değerlendirmeye ilişkin açıklamalara da yer verilir. Öğretmen kılavuz kitabı, öğretmenin ders kontrolünü sağlaması ve öğrencileri yönlendirmesini kolaylaştırması amacıyla öğrenci çalışma ve ders kitabını da içerir.

Kitabın sonunda yer alan ekler bölümünde performans değerlendirme formları, derecelendirilmiş puanlama anahtarları, verilebilecek proje ve performans görevleri ile gözlem formu gibi pek çok öğretmene yardımcı belgeye yer verilir.

2.4.4.2. Ders Kitabı

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenecek eğitim ortamlarında kullanılacak ders kitaplarının, aşağıdaki gibi bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir (Kılıç ve Seven, 2006, s. 175):

- Öğrencilerin kazanımlarına yönelik olarak mevcut bilgi, tutum ve değerlerini belirlemek için giriş etkinlikleri verilmelidir.
- Ders kitaplarında her kazanım için öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını açıklamalarına ve tartışmalarına olanak sağlayacak açık uçlu sorulara yer verilmelidir.
- Öğrencilerin mevcut bilişsel yapılarını değiştirmelerine olanak sağlayacak ipuçları yer almalıdır.
- Öğrencilerin bilişsel yapılarını yeniden yapılandırmaları ve yeniden düşünmeleri için onların girişimlerini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Ders kitabında verilen etkinliklere yönelik değerlendirme önerileri yer almalıdır.

2.4.4.3. Öğrenci Çalışma Kitabı

Öğrenci çalışma kitabı, ders kitabı ile bağlantılı olarak öğrencileri istenilen hedeflere ulaştırmayı sağlayacak etkinliklerin yer aldığı kitaplardır. Öğrenciler çalışma kitaplarındaki etkinlikleri öğretmenlerin yönlendirmesiyle gerektiği şekilde ve zamanda uyguladıklarında amaçlanan hedeflere ulaşırlar (Özatalay, 2007, s.67).

2.4.4.3.1. MEB Ders Kitapları Yönetmeliğinde Öğrenci Çalışma Kitabı

Temmuz 2011 tarih ve 2646 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”nde öğrenci çalışma kitabı:

“İlgili eğitim ve öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar doğrultusunda, dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak, öğrencilere yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, yaprakları ayrı ayrı da kullanılabilen basılı/PDF formatında eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen kaset, disket, CD gibi elektronik kayıt ortamlarını kapsayan set. “

olarak tanımlamaktadır (MEB, 2011).

Yönetmeliğin 9. maddesinde öğrenci çalışma kitaplarının hazırlanmasında yer verilecek unsurlar şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2011):

- Öğretim programlarında yer alan kazanımlara paralel olarak öğrencilere bilgi ve beceri kazandıracak ve öğrenmeyi pekiştirecek unsurlar,
- Öğrencilerin ilgilisi çekerek öğrenmeyi kolaylaştırarak örnekler,
- İşlenen dersin özelliğine göre, konuda amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılma derecelerini ölçen çalışmalar,
- Kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin gelişimine yardımcı olacak, alıştırma, işlenen konular ile ilgili internet adresleri ve okuma kaynakları,
- Dersin özelliğine göre işlenecek konularda kullanılmak üzere video kasedi, ses kaydı, slayt, CD, DVD, VCD, disket ve benzeri öğretimi destekleyici materyaller,
- Dersin özelliğine göre inceleme, gezi, gözlem, deney ve uygulamalarla ilgili yapılacak ön hazırlıklara, alınacak sağlık ve güvenlik tedbirlerine, izlenecek iş ve işlem basamaklarına, zaman ve malzeme tasarrufu bakımından uyarı ve bilgilere yer verilir.

2.4.4.3.2. Öğrenci Çalışma Kitabının Öğretimdeki Yeri

Kabapınar (2009a, s.32)’a göre 2005 yılı programı ile beraber ders kitaplarında yapılan en önemli değişiklik eklenen, “Öğrenci Çalışma Kitapları”dır. Öğrenci Çalışma Kitabı, öğrencilerin ders süresince işlenen konular ile ilgili etkinlikleri yaparak, kendi

kendilerine öğrenme fırsatı buldukları ve sürece aktif olarak katıldıkları bir defter- kitap işlevi görmektedir. Bu açıdan baktığımızda öğrenci çalışma kitabı, ders kitabının bütünleyicisi, yansımasıdır.

Öğrenciler, öğrenci çalışma kitapları ile ders sürecinde işlenen konuları, kendilerine uygun, zaman ve sıklıkta tekrar etme imkânına kavuşurlar. Öğrenci çalışma kitapları, temel ders kitaplarını tamamlayıcı ve eksiklerini giderici niteliktedir. Bu kitaplar, bazen ders kitabında bulunan tüm ünitelere yönelik, bazen de kimi ünitelere yönelik alıştırmalar ve etkinlikler içermektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2003, s.57).

2.4.4.3.3. Öğrenci Çalışma Kitaplarının Beceri Oluşturmadaki Rolü

“Yayınevleri Tarafından Hazırlanan Taslak Kitapların İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterlerde” konulu yönetmelikte, ders kitabı ile ilgili olarak “Kazanımın gerçekleşmesinin ön koşulu olan bilgileri sunduktan sonra, öğrenciyi düşünmeye sevk edecek etkinlikler, sorular ya da alıştırmalar içerir. Alıştırmalar kazanımın niteliğine bağlı olarak, hem üst düzey düşünme becerileri ve kavramsal anlayışı hem de alanındaki becerileri destekler.” denilmiştir (MEB (2013b).

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde Öğrenci Çalışma Kitaplarının hazırlanmasındaki amaç; programda yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak olarak belirtilmiştir. Bunun yanında beceri gelişimine yardımcı olacak alıştırmalara yer verilen öğrenci çalışma kitapları, belirlenen kazanımları pekiştirmenin yanında ölçme ve değerlendirme amaçlı olarak da kullanılabileceği ifade edilmektedir (MEB, 2011).

Öğrenci çalışma kitaplarında tema öncesi ön hazırlık çalışmaları, her kazanım için işlenecek konuya ait etkinlikler ile ünite sonlarında değerlendirme çalışmaları yer almaktadır. Her temanın başında yer alan ön hazırlık çalışmaları ile öğrenciler temaya özgü belirlenmiş kavramlar çerçevesinde hazırlanmış soruları yanıtlarlar. Bunun yanında temaya başlanmadan önce öğrencilerin neyi bilip neyi bilmedikleri konusunda farkındalık yaratan çalışmalar içerir.

Etkinliklerde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle iletişim kurma, etkileşimde bulunma, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sorma ile araştırma yapma becerilerine ağırlık verilir (MEB, 2009a, s.19). Aynı zamanda öğrenci çalışma

kitaplarında öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarına fırsat verecek etkinlikler yer alır. Öğrenciler bu etkinlikler sayesinde arkadaşları ile çalışarak konu ile ilgili kavramları yapılandırmaya çalışırlar. Bu çalışmalar öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmelerine ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

Öğrenci çalışma kitaplarının konunun pekiştirilmesi ve değerlendirilmesinin sağlanmasındaki rolü düşünülürse öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenler öğrenci çalışma kitapları sayesinde öğrencilerinin eksik ve yanlış öğrenmelerini görme şansını elde ederler. Öğretim süreci içerisinde yapılan bu tespit öğrencilerin kavram yanlışlarının önlenmesi ve süreç içerisinde düzeltilebilmesi bakımından son derece önemlidir. Bu sayede yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak süreç değerlendirmesi de yapılabilmektedir.

2.4.4.3.4. Öğrenci Çalışma Kitapları ve Etkinlik

Milli Eğitim Bakanlığı her ders için hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler yolu ile öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirmeyi ve beceri gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler her konu için 5 ile 8 arasında değişmektedir. Bu etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerden bazıları ise boşluk doldurma, çoktan seçmeleri sorular, zihin haritası, balık kılçığı, hikâye edici yazma, iş birliğine dayalı öğrenme, gözlem, tartışma, problem çözme, beyin fırtınasıdır.

Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlar. Örneğin, öğrencinin sadece kitap okuyarak, öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi veya beceri geliştirmesi yerine; sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine katılması amaçlanmalıdır (MEB, 2009a, s.19).

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırlanan öğretim programında yer alan ortak temel becerilerin 1-4.sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde bulunma düzeyini belirlemek amacıyla yapılmış, nitel bir araştırmadır.

Araştırmada öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin hangi ortak temel becerileri geliştirdiği tarama model kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama Modeli, Karasar (2007, s.77) ve İslamoğlu (2011, s.89) tarafından “geçmişteki ya da halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye çalışan araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmada ilkököl 1-4 Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler Derslerine ait öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde ortak temel becerilerin ne düzeyde yer aldığı, birbirinden bağımsız bir biçimde tespit edilmeye çalışılmıştır. Tekli tarama modeli olarak adlandırılan bu model Karasar (2007, s.79)’a göre “değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modelidir. Bu yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır.”.

Çalışma, öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Doküman İncelemesi yöntemi ile taranması şeklinde yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008, s.188)’e göre Doküman İncelemesi “araştırılması amaçlanan olay veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırma kapsamında doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.”.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim yayınevi ile özel yayınevlerine ait 2 setten oluşan ilkököl 1-4.sınıf Türkçe ve Matematik, 1-3.sınıf Hayat Bilgisi, 4.sınıf Fen ve

Teknoloji ile Sosyal Bilgiler Derslerine ait öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Toplam 26 kitaptan oluşan incelenen kitaplar listesi EK-1 de yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada içerik çözümlemesi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi, belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan bir taramadır. Belgelerdeki özellikler belli ölçütlere göre yapılacak çözümlemelerle anlaşılabilir. İçerik çözümlemesinde sayısallaştırma ölçütlerinin önceden geliştirilmesi zorunludur (Karasar, 2007, s.184). Bu bakımdan, ilkokul 1-4.sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri incelemeye başlamadan önce MEB tarafından belirlenen sekiz ortak temel beceri ile bu becerilere ait alt beceriler “kontrol listesi” olarak belirlenmiştir. Ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde ne derece yer aldığını belirlemek amacıyla bu “Ortak Temel Beceriler Kontrol Listesi”nden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Ortak Temel Beceriler Kontrol Listesi” EK-2 de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler araştırmacı tarafından incelenmiş ve ortak temel becerilerin gelişimine gönderme yapan etkinlikler “Ortak Temel Beceriler Kontrol Listesi” kullanılarak kitap üzerine işaretlenmiştir. Her bir beceri için başlık ve alt başlıklara birer kod verilen kontrol listesi yardımı ile kitaplarda yer alan etkinliklerin hangi beceriyi geliştirdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Örneğin incelenen kitaptaki etkinlik “Olaylar ve olgular arasında ilişki kurma”yı gerektiriyorsa bu etkinliğe 1.4 kodu verilmiştir. Becerilere ait alt becerilere verilen kodlar EK-1 de görülmektedir.

3.4.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Aktın (2010, 157)’a göre ders kitaplarının organize edilmiş bilgilerden oluşan nitelikli bilgi kaynakları olması, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmaktadır. Bunun yanında araştırmada MEB tarafından belirlenen beceriler ve bunlara ait alt başlıkların kontrol listesi olarak kullanılması araştırmanın geçerliğini artırmıştır. Karasar (2007,

s.149)’a göre geçerlik, “ölçülmek istenen şeyin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir.”.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ise kitaplarda yer alan etkinlikler bir başka araştırmacı tarafından da incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Ekiz (2013, s.39-40)’e göre güvenilirlik, “bir araştırmanın bulgularının gerçeği yansıtıp yansıtmadığını, yansıtıyorsa yansıtma derecesi, aynı zamanda araştırma farklı zamanlarda ya da farklı kişiler aracılığı ile yürütülürse aynı ya da benzer sonuca ulaşılmasıyla ilgilidir. Bu nedenle nitel araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacının verileri, meslektaşı olan başka bir araştırmacıya sunması ve onun düşüncelerini alması gerekir.”. Kodlama güvenilirliği için ikinci bir araştırmacı tarafından bütün etkinlik kitapları incelenerek, etkinlikler temel becerilere göre tekrar kodlanmış ve araştırmacı tarafından yapılan kodlamalarla karşılaştırılmıştır. Kodlama güvenilirliği görüş birliği ve görüş ayrılıkları karşılaştırması dikkate alınarak Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan aşağıdaki formülle hesaplanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

Bu çalışmada, 3914 etkinlik üzerinde yapılmış olan toplam 6746 kodlama incelenmiş ve 6681 kodlamada uzlaşa sağlanmış, 65 etkinlikte ise görüş birliğine varılamamıştır. Bu formül ile bulgular kullanılarak yapılan hesaplama sonucu, kodlama güvenilirliği %99,03 olarak hesaplanmıştır. Saban (2009)’a göre nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmelerin %90 veya üzerinde olması istenilen düzeyde bir güvenilirliğin sağlandığı anlamına gelmektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Öğrenci çalışma kitapları üzerinde yapılan işaretlemeler Microsoft Excel programı yardımı ile kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analiz sonucu frekans ve yüzde tabloları çıkartılmıştır. Bu istatistiksel sonuçlara dayanılarak hazırlanan tablolar bulgular bölümünde yer almaktadır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu araştırma, ilkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sıradaki bölümde, çalışmanın alt amaçları ile ilgili elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan “İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 1-4.sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucu tablo ve grafikler hazırlanmıştır.

Tablo 4.1. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-4.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ortak Temel Beceriler	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eleştirel Düşünme	40	13,15	129	19,97	172	23,72	164	16,21	505	18,79
Yaratıcı Düşünme	30	9,86	52	8,05	75	10,34	69	6,82	226	8,41
Araştırma	20	6,57	40	6,19	47	6,48	81	8,00	188	7,00
İletişim	40	9,86	53	8,20	48	6,62	107	10,57	238	8,86
Problem Çözme	7	2,30	9	1,39	21	2,90	28	2,77	65	2,42
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	0	0	3	0,46	11	1,52	30	2,96	44	1,64
Girişimcilik	0	0	7	1,08	1	0,14	2	0,20	10	0,37
Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma	177	58,22	353	54,64	350	48,28	531	52,47	1411	52,51
Toplam	304	100	646	100	725	100	1012	100	2687	100

Tablo 4.1’e göre 1.sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “Eleştirel Düşünme” becerisi 40 kez yer alarak diğer beceriler arasında %13,15, “Yaratıcı Düşünme” becerisi 30 kez ile %9,38, “Araştırma” becerisi 20 kez ile %6,57, “İletişim” becerisi 40 kez ile %9,38, “Problem Çözme” becerisi 7 kez ile %2,30, “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi 177 kez ile %58,22 oranında yer

almaktadır. İncelenen kitaplarda, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve “Girişimcilik” becerileri içeren etkinliklerin bulunmadığı düşünülmektedir.

1.sınıf düzeyinde etkinliklerde %58,22 oranıyla en çok “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi yer alırken, en az yer alan beceri %2,30 oranıyla “Problem Çözme”dir.

2.sınıf için Tablo 4.1 incelendiğinde, Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “Eleştirel Düşünme” becerisi 129 kez yer alarak diğer beceriler arasında %19,97, “Yaratıcı Düşünme” becerisi 52 kez ile %8,05, “Araştırma” becerisi 40 kez ile %6,19, “İletişim” becerisi 53 kez ile %8,20, “Problem Çözme” becerisi 9 kez ile %1,39, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi 3 kez ile %0,46, “Girişimcilik” becerisi 7 kez ile %1,08, “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi 353 kez ile %54,64 oranında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde 2.sınıflar Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarında en çok yer alan beceri %54,64 oranıyla “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma”, en az ise %0,46 oranıyla “Girişimcilik” becerisidir.

Tablo 4.1’e baktığımızda, 3.sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “Eleştirel Düşünme” becerisi 172 kez yer alarak diğer beceriler arasında %23,72, “Yaratıcı Düşünme” becerisi 75 kez ile %10,34, “Araştırma” becerisi 47 kez ile %6,48, “İletişim” becerisi 48 kez ile %6,62, “Problem Çözme” becerisi 21 kez ile %2,90, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi 11 kez ile %1,52, “Girişimcilik” becerisi 1 kez ile %0,14, “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi 350 kez ile %48,28 oranında yer aldığı söylenebilir.

3.sınıf düzeyinde, Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en çok yer alan beceri %48,28 ile “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma”, en az ise %0,14 oranıyla “Girişimcilik” becerisi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere 4.sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “Eleştirel Düşünme” becerisi 164 kez yer alarak diğer beceriler arasında %16,21, “Yaratıcı Düşünme” becerisi 69 kez ile %6,82, “Araştırma” becerisi 81 kez ile %8,00, “İletişim” becerisi 107 kez ile %10,57, “Problem Çözme” becerisi 28 kez ile %2,77, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi 30 kez ile %2,96, “Girişimcilik”

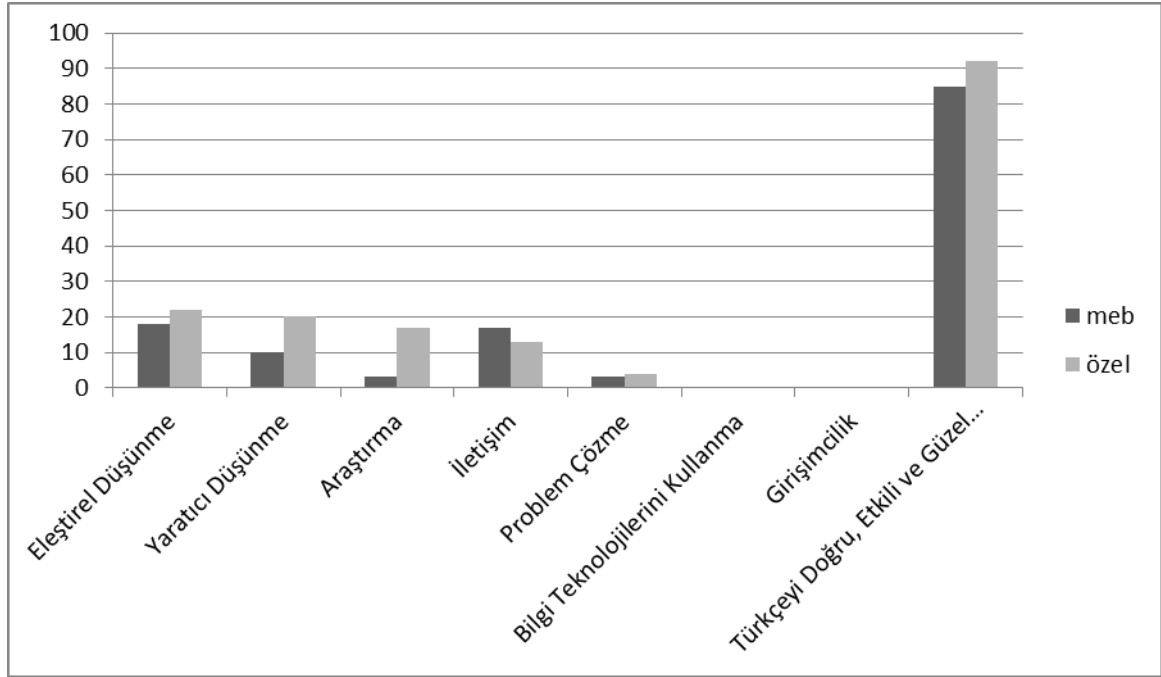
becerisi 2 kez ile %0,20, “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi 531 kez ile %52,47 oranında yer aldığı söylenebilir.

4.sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde %52,47 oranı ile en çok yer alan beceri “ Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma”, %0,20 oranı ile en az yer alan beceri ise “Girişimcilik”tir.

Tablo 4.1 e göre Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında 1-4.sınıflarda en çok görülen ortak temel beceriler sırasıyla %52,51 ile “ Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma”, %18,79 ile “Eleştirel Düşünme”, %8,86 ile “İletişim”, % 8,41 ile “Yaratıcı Düşünme”, %7,00 ile “Araştırma”, %2,42 ile “Problem Çözme”, %1,64 ile “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve %0,37 ile en az görülen beceri “Girişimcilik” olmuştur.

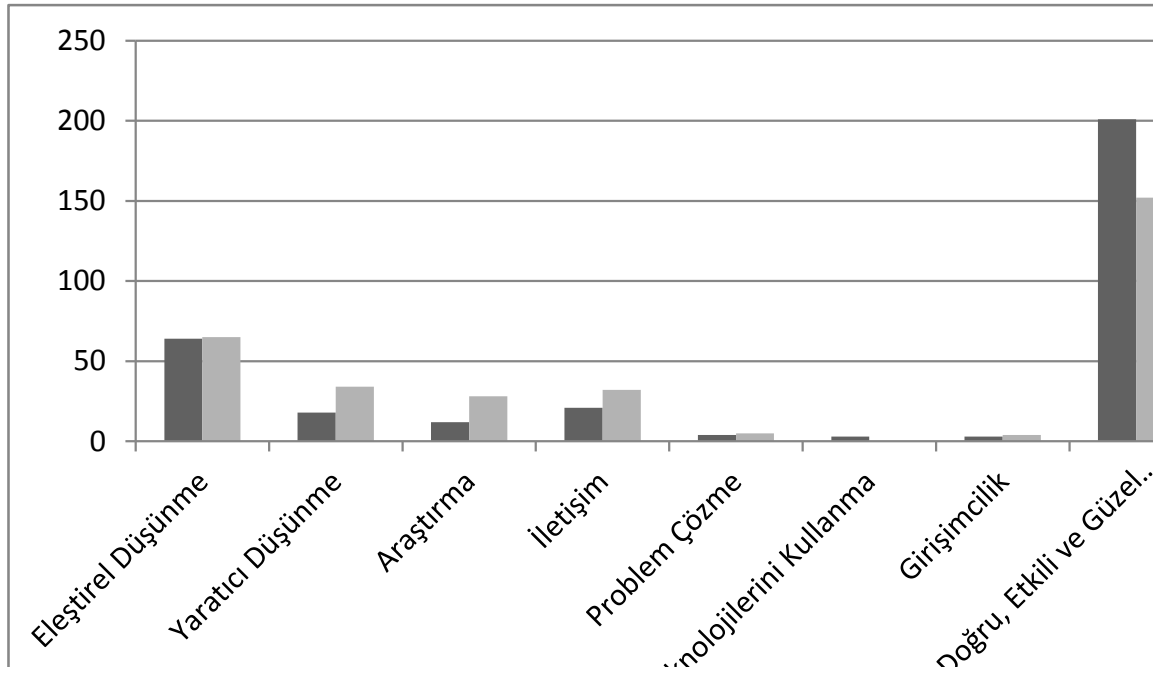
Türkçe Dersi 1-4.sınıf öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde en çok yer alan beceri %52,51 oranıyla “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma”, en az ise %0,37 ile “Girişimcilik” becerisidir.

1-4.sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alan beceriler 1.sınıfta 304 iken, 2.sınıfta 646, 3.sınıfta 725 ve 4.sınıfta 1012 dir. Yani 1.sınıftan 4.sınıfa doğru geliştirilmesi hedeflenen becerilerde artış olduğu söylenebilir.



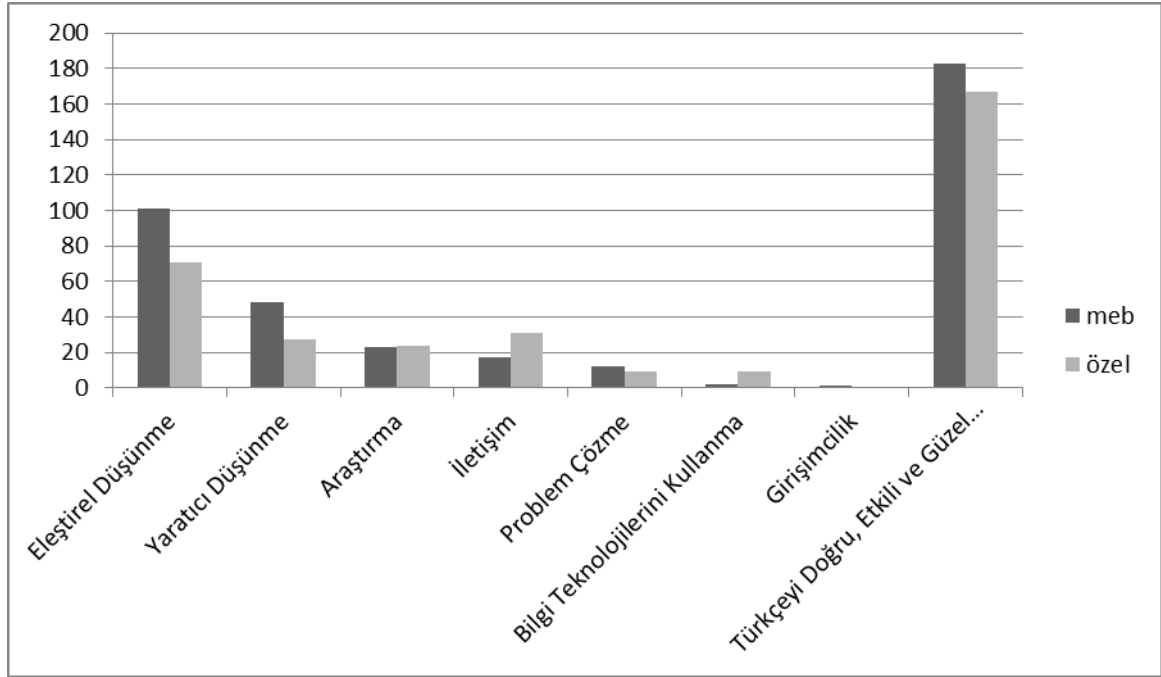
Grafik 4.1. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.1'e incelendiğinde 1.sınıf düzeyinde en çok yer alan beceri önemli bir farkla "Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma" becerisi olmuştur. "Bilgi Teknolojilerini Kullanma" ve "Girişimcilik" becerilerine ait etkinliklerin yer almadığı görülmektedir. "İletişim" becerisi hariç diğer becerilerde özel yayınevinin, Milli Eğitim yayınevine göre temel becerileri geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.



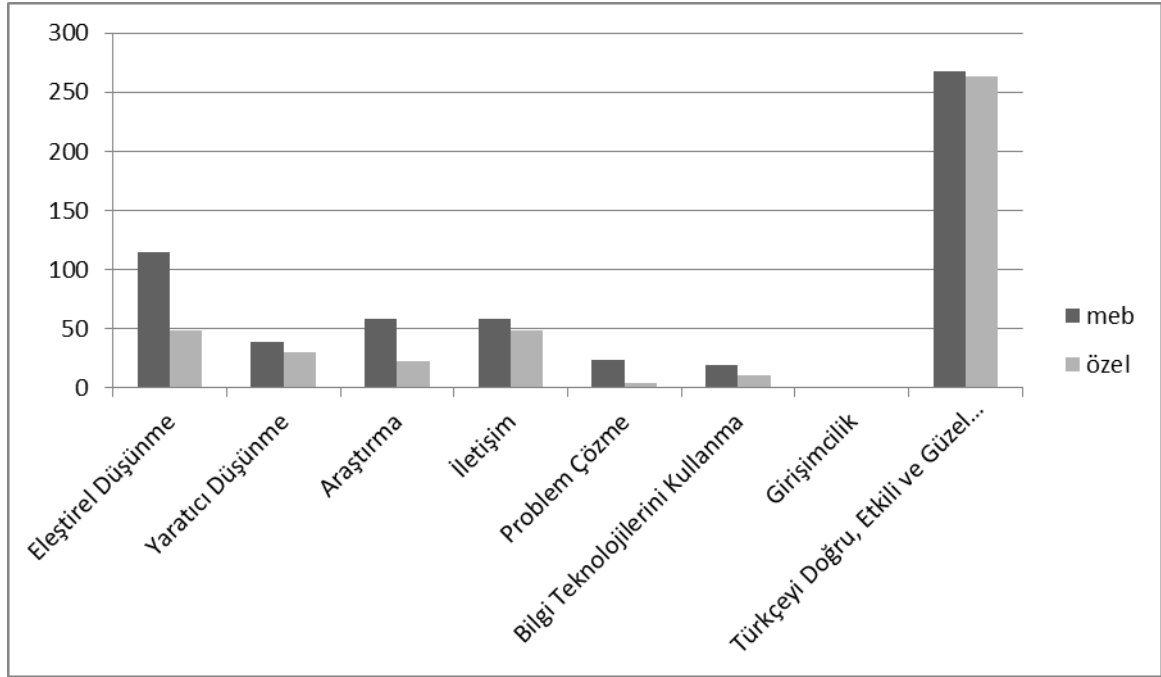
Grafik 4.2. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 2.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.2'ye göre 2.sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarında en çok yer alan beceri “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi olmuştur. “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi Milli Eğitim yayınevi kitaplarında 3 etkinlik ile yer alırken özel yayınevine ait kitaplarda yer almamaktadır.



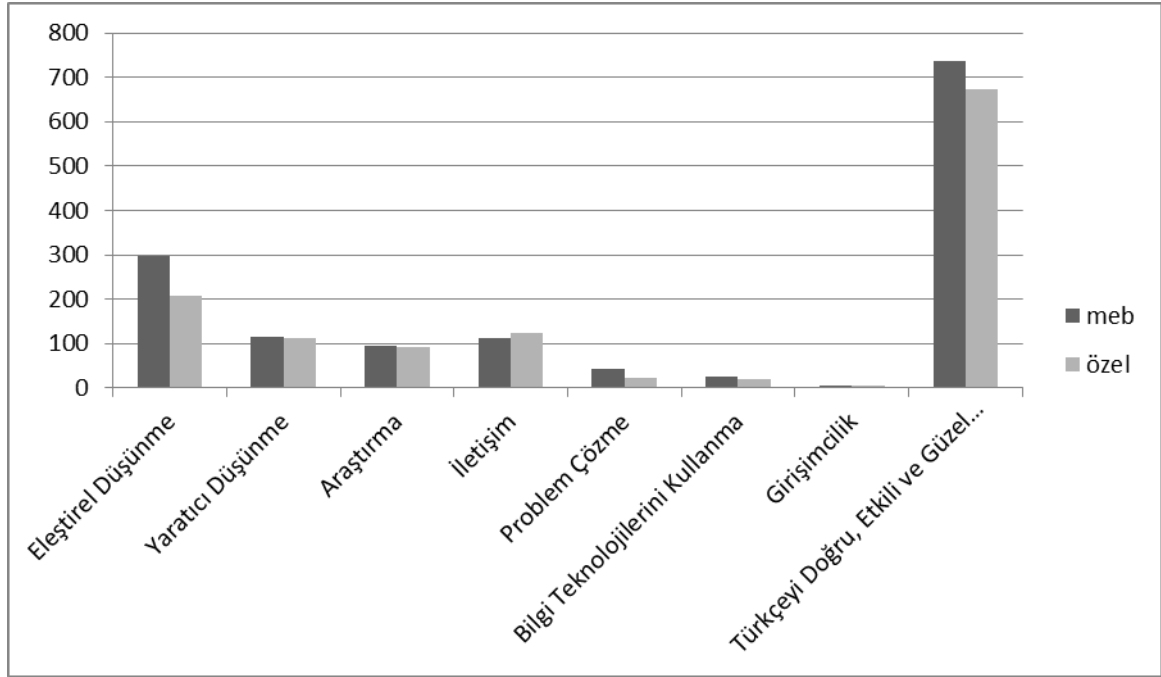
Grafik 4.3. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 3.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.3'e göre 3.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında en çok “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi yer almaktadır. “Girişimcilik” becerisi Milli Eğitim yayınevine ait kitaplardaki etkinlikte 1 kez yer alırken, özel yayınevine ait hiçbir etkinlikte yer almamaktadır.



Grafik 4.4. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.4'e göre 4.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında en çok "Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma" becerisi yer almaktadır. "Girişimcilik" becerisi Milli Eğitim yayınevi ve özel yayınevi kitaplarında 1'er kez yer almıştır. Grafığe göre tüm beceriler incelendiğinde MEB yayınevine ait etkinliklerin temel becerileri geliştirme konusunda özel yayınevine ait etkinliklere göre daha etkili olduğu söylenebilir.



Grafik 4.5. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-4.Sınıf Türkçe Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.5'e incelendiğinde Türkçe Dersi 1-4.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde 1411 beceri ile “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” en çok, 10 beceri ile “Girişimcilik” becerisinin en az yer aldığı görülmektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisinden sonra “Eleştirel Düşünme” becerisini geliştirici etkinlikler yer alırken, her iki beceride de Milli Eğitim yayınevi kitaplarındaki etkinliklerin bu becerileri geliştirme konusunda daha etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. “Yaratıcı Düşünme”, Araştırma” ve İletişim” becerisini geliştirici etkinliklerin oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 1-4.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?” ile ilgili elde edilen verilerin analizi sonucu tablo ve grafikler düzenlenmiştir.

Tablo 4.2. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-4.Sınıf Matematik Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi ile İlgili Frekans Yüzde Dağılımları

Ortak Temel Beceriler	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eleştirel Düşünme	138	48,25	154	38,02	172	28,96	147	29,64	611	34,31
Yaratıcı Düşünme	12	4,20	7	1,73	20	3,37	11	2,22	50	2,81
Araştırma	5	1,75	50	12,35	85	14,31	90	18,15	230	12,91
İletişim	0	0,00	5	1,23	9	1,52	6	1,21	20	1,12
Problem Çözme	131	45,80	177	43,70	281	47,31	228	45,97	817	45,87
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	0	0,00	0	0,00	1	0,17	1	0,20	2	0,11
Girişimcilik	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma	0	0,00	12	2,96	26	4,38	13	2,62	51	2,86
Toplam	286	100	405	100	594	100	496	100	1781	100

Tablo 4.2 incelendiğinde 1.sınıf Matematik Dersine ait öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde, 138 kez yer alarak %48,25 oranında “Eleştirel Düşünme”, 131 kez ile %45,80 oranında “Problem Çözme”, 12 kez ile %4,20 oranında “Yaratıcı Düşünce”, 5 kez ile %1,75 oranında “Araştırma” becerisi yer almaktadır. İncelenen kitaplarda “Bilgi Teknolojilerini Kullanma”, “Girişimcilik” ve “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerileri içeren etkinliğin bulunmadığı düşünülmektedir. İncelenen kitaplardaki etkinliklerde en çok %48,25 oranıyla “Eleştirel Düşünme” ve %45,80 oranıyla “Eleştirel Düşünme”, en az %1,75 oranıyla “Araştırma” becerisidir.

Tablo 4.2’ye göre 2.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “Problem Çözme” becerisi 177 kez yer alarak diğer beceriler arasında %43,70 oranında, “Eleştirel Düşünme” becerisi 154 kez ile % 38,02 oranında, “Araştırma” becerisi 50 kez ile %12,35 oranında, “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi 12 kez ile %2,96 oranında, “Yaratıcı Düşünme” becerisi 7 kez ile %1,73 oranında yer

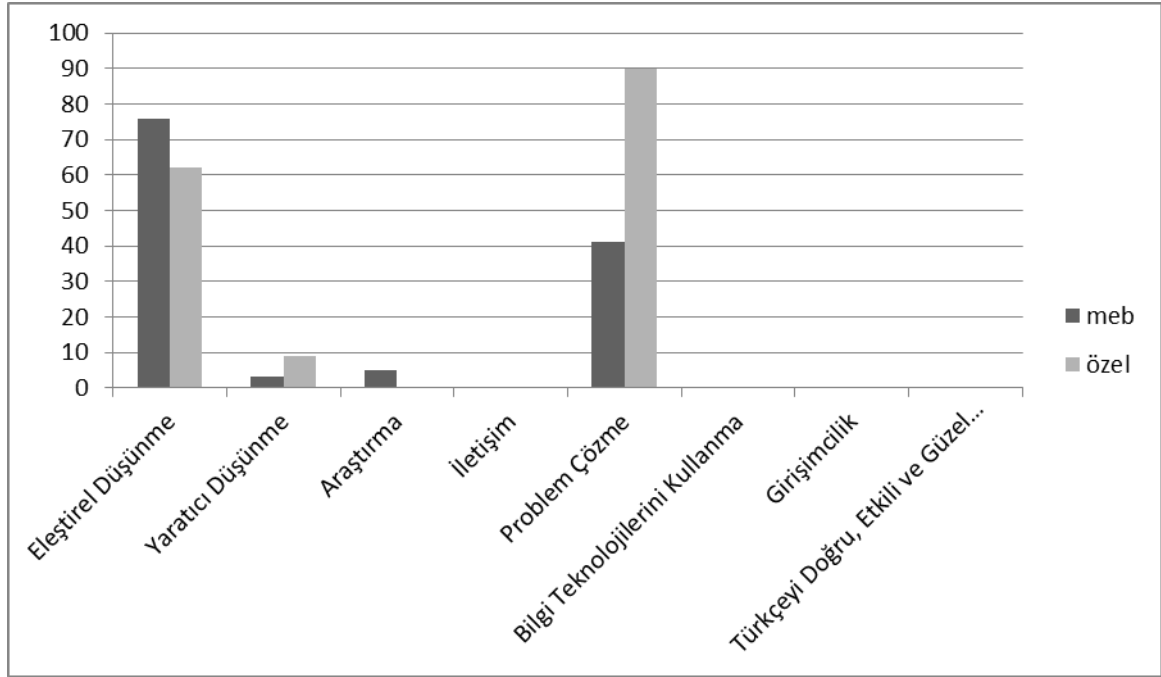
alırken, “İletişim” becerisi 5 kez ile %1,23 oranında en az yer alan beceridir. “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve “Girişimcilik” becerileri içeren etkinliklerin bulunmadığı düşünülmektedir. Etkinliklerde en çok yer verilen beceri %43,70 oranıyla “Problem Çözme”, en az ise %1,23 oranıyla “İletişim” becerisidir.

Tablo 4.2 incelendiğinde 3.sınıf Matematik Dersine ait öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde, 281 kez yer alan “Problem Çözme” % 47,31 oranında, 172 kez yer alan “Eleştirel Düşünme” %28,96 oranında, 85 kez yer alan “Araştırma” %14,31 oranında, 26 kez yer alan “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” %4,38 oranında, 20 kez yer alan “Yaratıcı Düşünme” %3,37 oranında, 9 kez yer alan “İletişim” %1,52 oranında yer alırken “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi 1 kez yer almış ve %0,17 oranı ile en az yer alan beceri olmuştur. Kitaplarda “Girişimcilik” becerilerine ait etkinliklerin yer almadığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerde en çok yer alan beceri %47,31 ile “Problem Çözme”, en az ise %0,17 oranıyla “Girişimcilik” becerisi olduğu düşünülmektedir.

4.sınıf Matematik Dersine için Tablo 4.2 incelendiğinde, öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde, 228 kez yer alan “Problem Çözme” % 45,97 oranında, 147 kez yer alan “Eleştirel Düşünme” %29,64 oranında, 90 kez yer alan “Araştırma” %18,15 oranında, 13 kez yer alan “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” %2,62 oranında, 11 kez yer alan “Yaratıcı Düşünme” %2,22 oranında, 6 kez yer alan “İletişim” %1,21 oranında yer alırken “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi 1 kez yer almış ve %0,20 oranı ile en az yer alan beceri olmuştur. Kitaplarda “Girişimcilik” becerilerine ait etkinliklerin yer almadığı anlaşılmaktadır. Etkinliklerde en çok %45,97 oranıyla “Problem Çözme”, en az %0,20 oranıyla Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisidir.

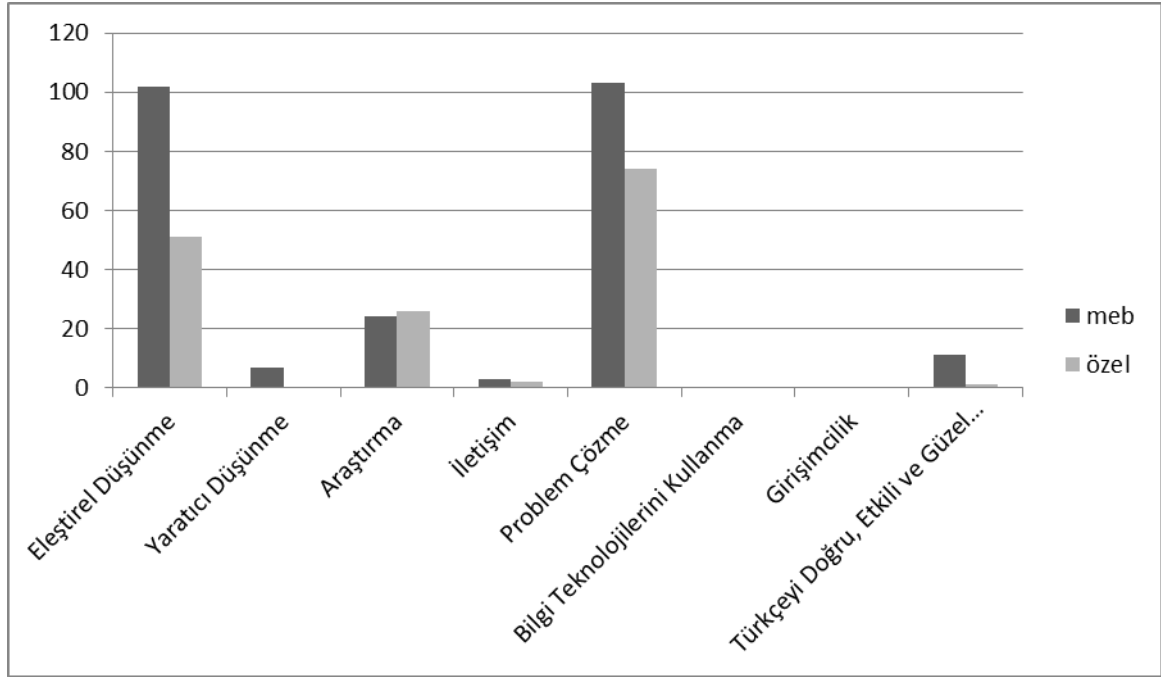
Tablo 4.2 incelendiğinde Matematik Dersine ait öğrenci çalışma kitaplarında 1-4.sınıflarda en çok görülen ortak temel beceriler sırasıyla ,%45,87 ile “Problem Çözme”, %34,31 ile “Eleştirel Düşünme”, %12,91“Araştırma”, %2,86 ile “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma”, %2,81 ile “Yaratıcı Düşünme”, %1,12 ile “İletişim”, %0,11 ile “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi yer alırken, “Girişimcilik” becerisini geliştirmeye yönelik hiçbir etkinlik bulunmamaktadır.

Sınıflar düzeyinde ise öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alan beceriler 1.sınıfta 286, 2.sınıfta 405, 3.sınıfta 594 ve 4.sınıfta 469 dir. Temel becerileri geliştirici etkinliklerin 1.sınıfta en az yer alırken 3.sınıfta en çok yer aldığı söylenebilir.



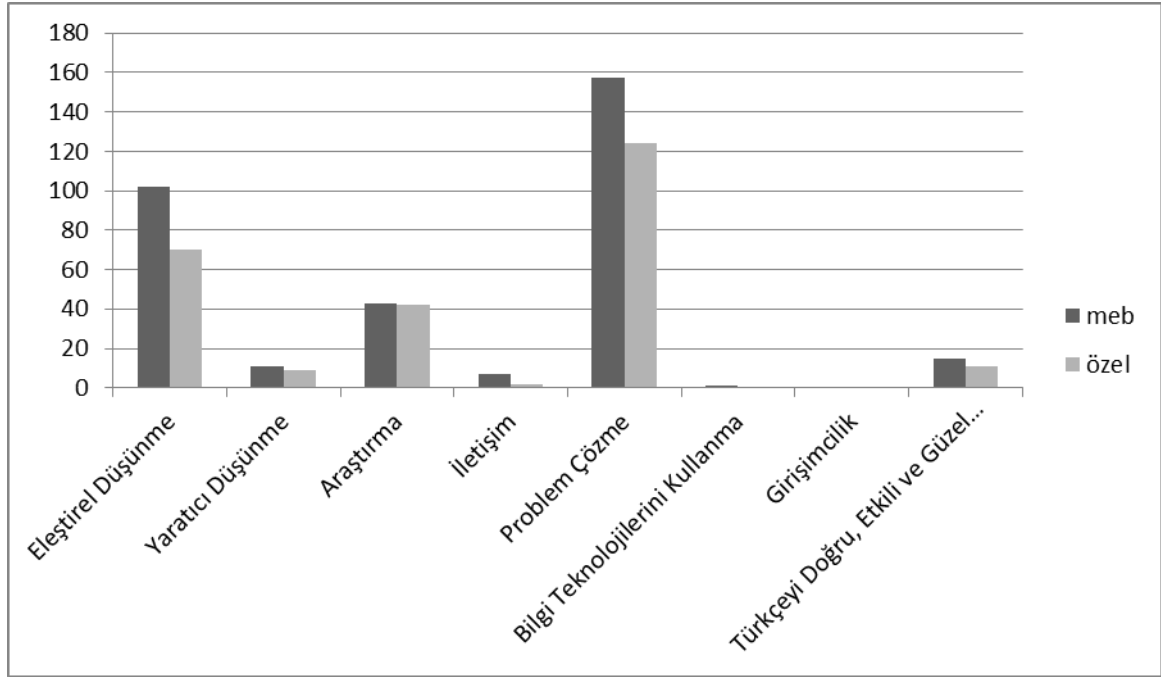
Grafik 4.6. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.6'ya göre 1.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarında “İletişim”, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma”, “Girişimcilik” ve “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerilerini geliştirici etkinlik bulunmamaktadır. “Problem Çözme” ve “Eleştirel Düşünme” becerisi etkinliklerde en çok karşılaşılan beceriler olmuştur. “Problem Çözme” becerisinde özel yayınevine ait kitaplardaki etkinlikler Milli Eğitim yayınevine göre daha fazla yer almaktadır. Bunun yanında “Eleştirel düşünme” becerisinde Milli Eğitim yayınevine ait etkinlikler, özel yayınevine ait etkinliklerden daha fazladır.



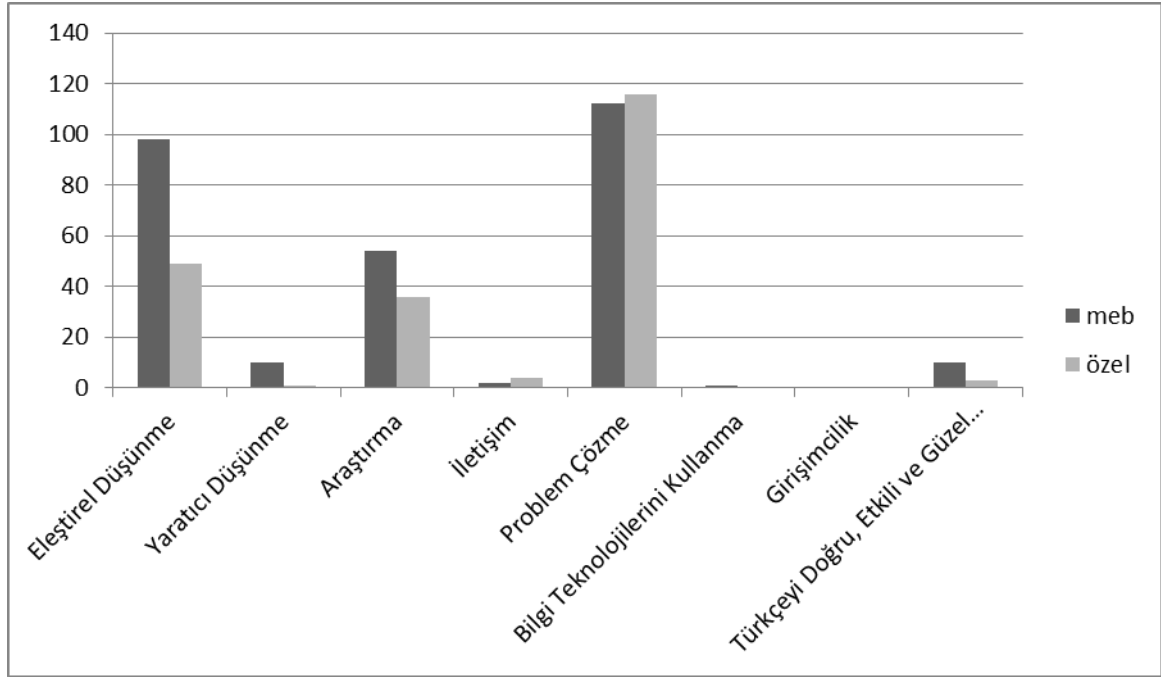
Grafik 4.7. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 2.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.7 incelendiğinde 2.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarında “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve “Girişimcilik” becerilerini geliştirici etkinliğin bulunmadığı söylenebilir. Etkinliklerde en çok yer alan beceri ise “Eleştirel Düşünme” ve “Problem Çözme”dir. Bu becerilere baktığımızda Milli Eğitim yayınevine ait kitaplarda bulunan etkinliklerin özel yayınevi kitaplarındaki etkinliklerde daha çok yer aldığı söylenebilir.



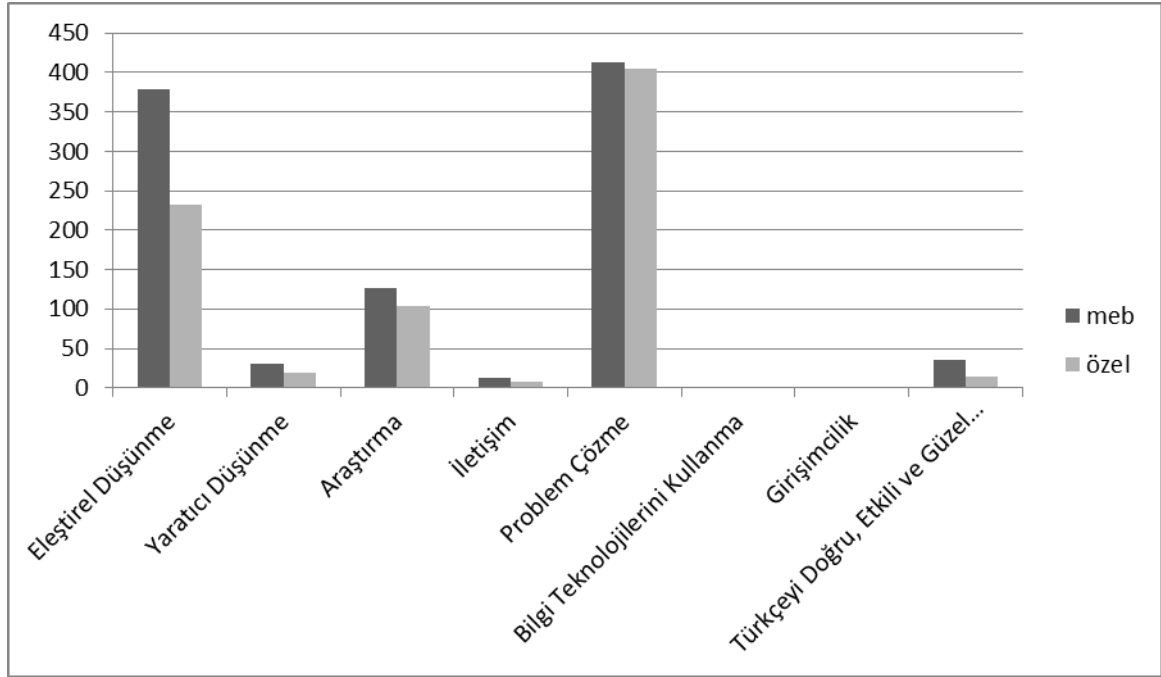
Grafik 4.8. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 3.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.8’e göre 3.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarında en çok yer alan 3 beceri “Problem Çözme”, “Eleştirel Düşünme” ve “Araştırma” becerisidir. Becerilerin yayınevlerine göre dağılımı incelendiğinde Milli Eğitim yayınevine ait etkinliklerdeki becerilerin özel yayınevine göre daha fazla olduğu söylenebilir.



Grafik 4.9. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.9 incelendiğinde 4.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarında “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve “Girişimcilik” becerilerini geliştirici etkinliğin bulunmadığı söylenebilir. Etkinliklerde en çok yer alan üç beceri ise “Problem Çözme”, “Eleştirel Düşünme” ve “Araştırma” becerisidir. Grafiğe göre “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi Milli Eğitim yayınevine ait kitaplarda yalnız 1 kez yer alırken, özel yayınevlerine ait kitaplarda hiç yer almamaktadır. Her iki yayınevinde de “Girişimcilik” becerisini geliştirici etkinliklerin yer almadığı görülmektedir.



Grafik 4.10. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-4.Sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.10 incelendiğinde Matematik Dersi 1-4.sınıf öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” ve “Eleştirel Düşünme” becerisi en çok yer alan iki beceri olmuştur. “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi Milli Eğitim yayınevine ait kitaplardaki etkinliklerde 2 kez yer alırken, özel yayınevlerine ait etkinliklerde hiç yer almamaktadır. “Girişimcilik” becerisinin ise hiçbir sınıf düzeyinde ve yayınevinde yer almayan bir beceri olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 1-3.sınıf Hayat Bilgisi Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?” ile ilgili elde edilen veriler analiz edilerek tablolar ve grafikler oluşturulmuştur.

Tablo 4.3. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi ile İlgili Frekans Yüzde Dağılımları

Ortak Temel Beceriler	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eleştirel Düşünme	102	37,23	100	27,62	132	24,31	305	26,52
Yaratıcı Düşünme	14	5,11	33	9,12	38	7,00	85	7,39
Araştırma	48	17,52	61	16,85	78	14,36	187	16,26
İletişim	42	15,33	50	13,81	60	11,05	152	13,22
Problem Çözme	25	9,12	47	12,98	141	25,97	213	18,52
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	4	1,46	21	5,80	18	3,31	43	3,74
Girişimcilik	3	1,09	2	0,55	5	0,92	10	0,87
Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma	36	13,14	48	13,26	71	13,08	155	13,48
Toplam	274	100	362	100	543	100	1150	100

Tablo 4.3’e göre 1.sınıf Hayat Bilgisi dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde “Eleştirel Düşünme” becerisi 102 kez yer alarak diğer beceriler arasında %37,23, “Yaratıcı Düşünme” becerisi 14 kez ile %5,11, “Araştırma” becerisi 48 kez ile %17,52, “İletişim” becerisi 42 kez ile %15,33, “Problem Çözme” becerisi 22 kez ile %9,12, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi 4 kez ile %1,46, “Girişimcilik” becerisi 3 kez ile %1,09, “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi 36 kez ile %13,14 oranında yer aldığı düşünülmektedir. Etkinliklerde %37,23 oranıyla “Eleştirel Düşünme” en çok, %1,09 oranıyla “Girişimcilik” ve %1,46 oranıyla “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi en az yer alan beceriler olduğu görülmektedir.

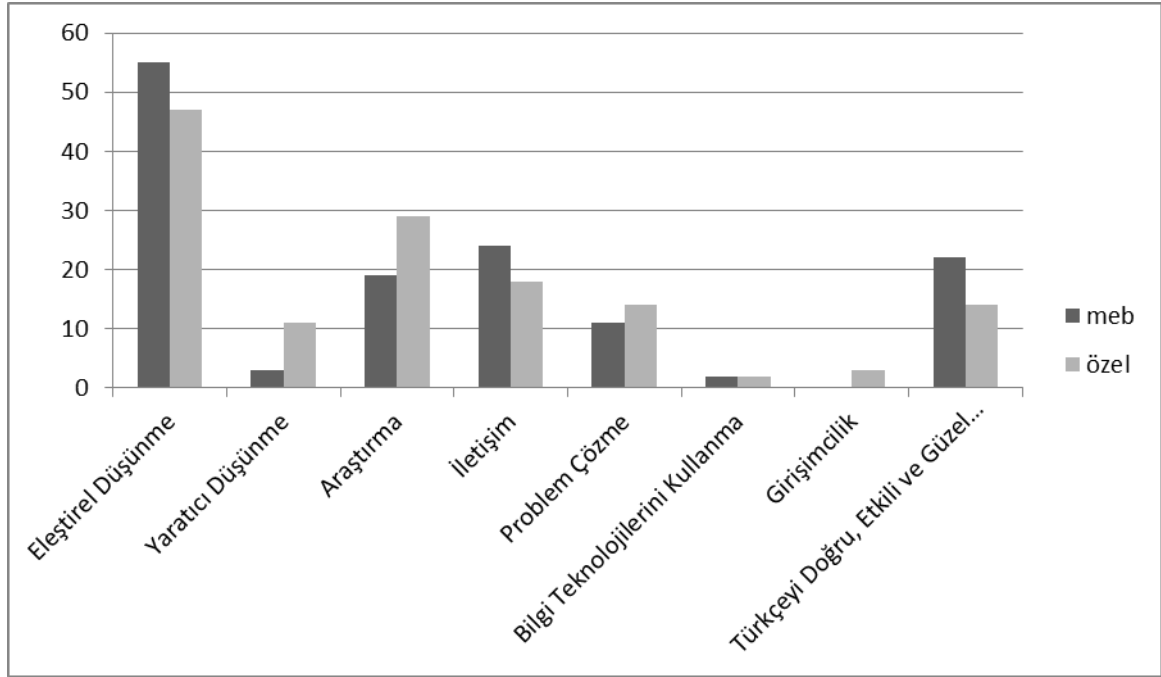
2.sınıf Hayat Bilgisi Dersine için Tablo 4.3 incelendiğinde, öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde, 100 kez yer alan “Eleştirel Düşünme” %27,62 oranında, 33 kez yer alan “Yaratıcı Düşünme” %9,12 oranında, 61 kez yer alan “Araştırma” %16,85

oranında, 50 kez yer alan “İletişim” %13,81 oranında, 47 kez yer alan “Problem Çözme” %12,98 oranında, 21 kez yer alan “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” %5,80 oranında, 2 kez yer alan “Girişimcilik” %0,55 oranında, 48 kez yer alan “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” %13,26 oranında yer beceriler olduğu söylenebilir. Kitaplarda yer alan etkinliklerde %27,62 ile en çok “Eleştirel Düşünme”, %0,55 ile en az “Girişimcilik” becerisi yer aldığı düşünülmektedir.

Tablo 4.3’e göre 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde “Eleştirel Düşünme” becerisi 132 kez yer alarak diğer beceriler arasında %24,31, “Yaratıcı Düşünme” becerisi 38 kez ile %7,00, “Araştırma” becerisi 78 kez ile %14,36, “İletişim” becerisi 60 kez ile %11,05, “Problem Çözme” becerisi 141 kez ile %25,97, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisi 18 kez ile %3,31, “Girişimcilik” becerisi 5 kez ile %0,92, “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi 71 kez ile %13,08 oranında yer aldığı söylenebilir. 3.sınıf seviyesinde en çok yer alan beceri %25,97 ile “Problem Çözme” ile %24,31 ile “Eleştirel Düşünme” becerisi olurken, en az %0,2 ile “Girişimcilik” becerisidir.

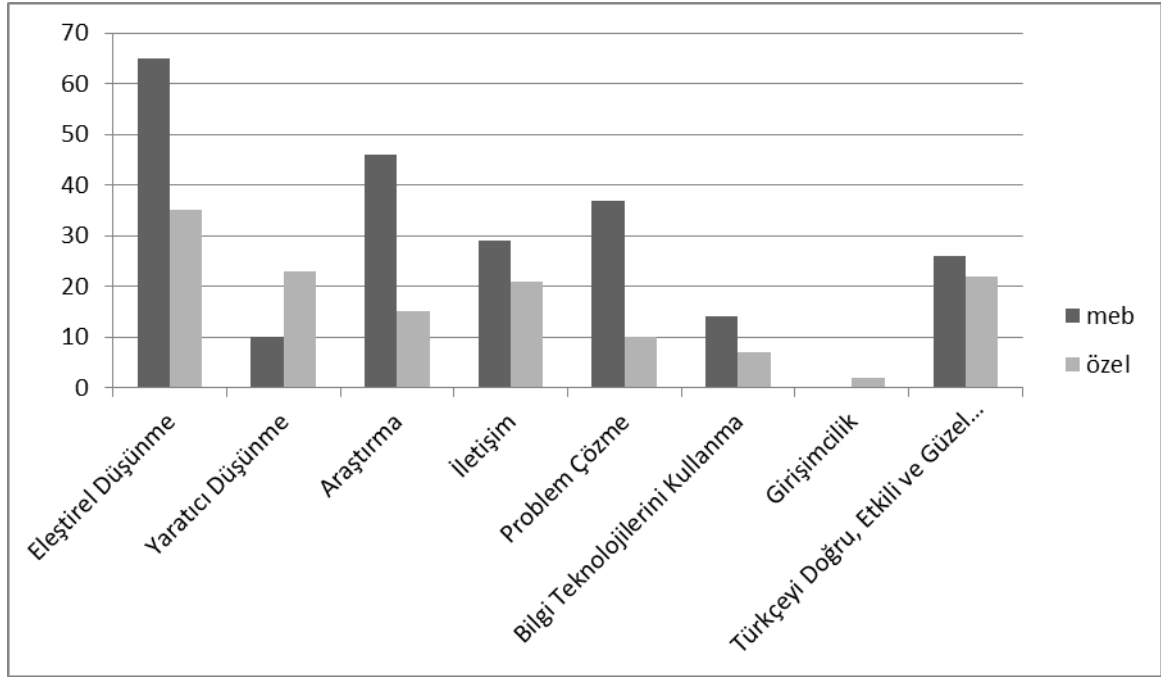
Tablo 4.3’ e baktığımızda Hayat Bilgisi Dersine ait öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde 1-4.sınıflarda en çok görülen ortak temel beceriler sırasıyla, %26,52 ile “Eleştirel Düşünme”, %18,52 ile “Problem Çözme” %16,26 ile “Araştırma”, %13,48 ile “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma”, %13,22 ile “İletişim”, %7,39 ile “Yaratıcı Düşünme”, %3,74 ile “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve %0,87 ile “Girişimcilik”tir. 4 sınıf seviyesine ait kitaplarda en çok yer alan beceri %26,52 oranıyla “Eleştirel Düşünme”, en az %0,87 oranıyla “Girişimcilik” olarak görülmektedir.

Sınıflar düzeyinde ise öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alan beceriler 1.sınıftan 274, 2.sınıfta 362 ve 3.sınıfta 543’tür. Temel becerileri geliştirici etkinliklerin 1.sınıftan 3.sınıfa doğru arttığı görülmektedir.



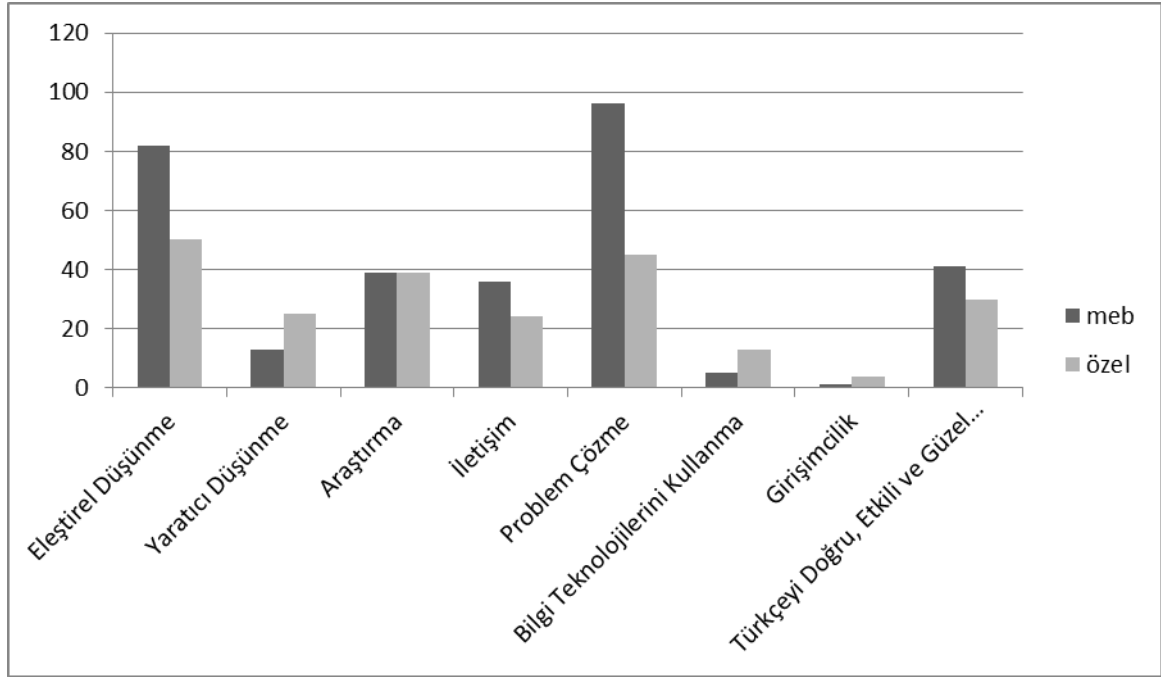
Grafik 4.11.İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.11’e göre 1.sınıf Hayat Bilgisi Dersi öğrenci çalışma kitaplarında Milli Eğitim ve özel yayınevine ait kitaplarda en çok yer alan beceri “Eleştirel Düşünme” becerisidir. “Girişimcilik” becerisi Milli Eğitim yayınevine ait etkinliklerde hiç yer almazken, özel yayınevine ait kitaplarda 3 kez yer almaktadır. 1.sınıf düzeyinde “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisinin her iki yayınevinde de 2’şer kez görüldüğü söylenebilir,” İletişim”, “Araştırma”, “Problem Çözme” ve ”Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerilerinin dengeli bir dağılım sergilediği görülmektedir.



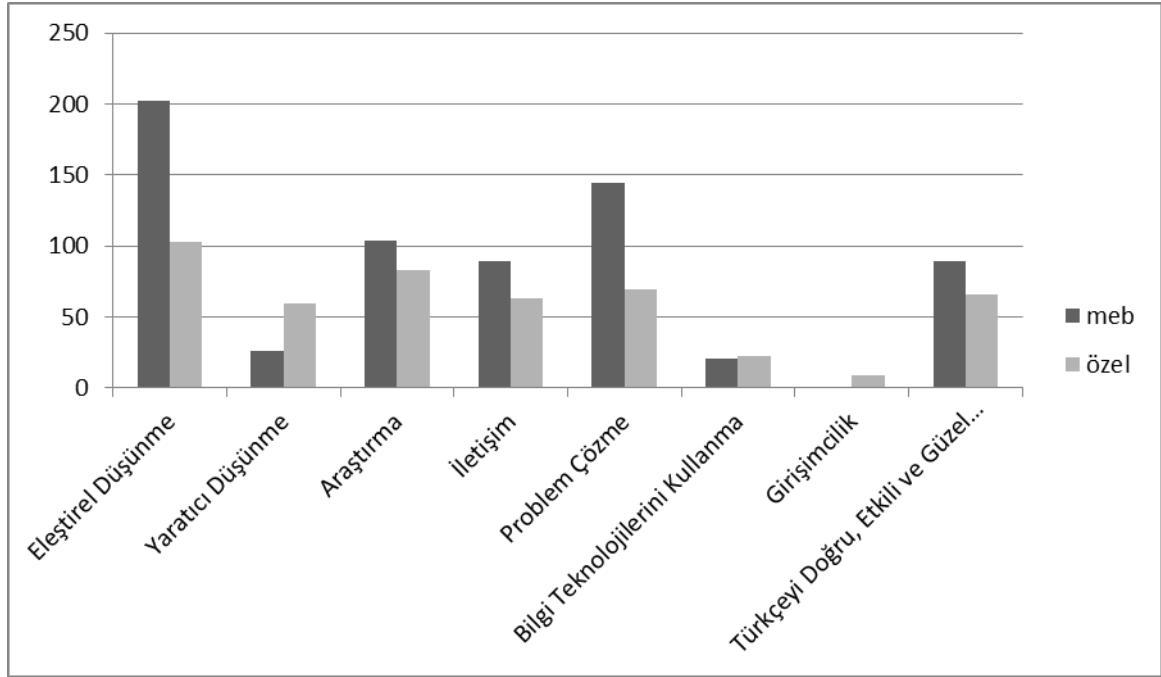
Grafik 4.12.İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 2.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.12 incelendiğinde becerilerin dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. “Girişimcili” becerisinin MEB yayınevine ait kitaplardaki etkinliklerde rastlanmazken özel yayınevine ait kitaplarda 2 etkinlik bulunmaktadır. “Yaratıcı Düşünme” ve “Girişimcilik” becerileri hariç diğer becerilerde Milli Eğitim yayınevine ait kitaplardaki etkinliklerde yer alan becerilerin özel yayınevlerine göre daha çok olduğu görülmektedir.



Grafik 4.13.İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.13'e göre Hayat Bilgisi Dersi 2.sınıf öğrenci çalışma kitaplarda "Problem Çözme" ve "Eleştirel Düşünme" becerilerinin en çok yer alan iki beceri olduğu görülmektedir. Bu becerilerde Milli Eğitim yayınevine ait kitaplardaki etkinliklerde, özel yayınevine göre daha fazla yer aldığı söylenebilir. "Girişimcilik" ve "Bilgi Teknolojilerini Kullanma" becerileri en az yer alan becerilerdir. Bununla beraber "Yaratıcı Düşünme", "Araştırma", "İletişim" ve "Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma" becerilerinin kendi aralarında dengeli bir dağılım sergilediği söylenebilir.



Grafik 4.14.İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 1-3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.14'e görüldüğü üzere “Girişimcilik” becerisini geliştirici etkinlikler MEB yayınevine ait kitaptaki etkinliklerde 1 kez, özel yayınevine ait kitapta ise 9 kez yer alarak en az görülen beceri olmuştur. “Yaratıcı Düşünme”, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve “Girişimcilik” becerileri hariç diğer becerilerde Milli Eğitim yayınevinin beceri geliştirici etkinlik sayısında özel yayın evine göre daha önde olduğu söylenebilir.

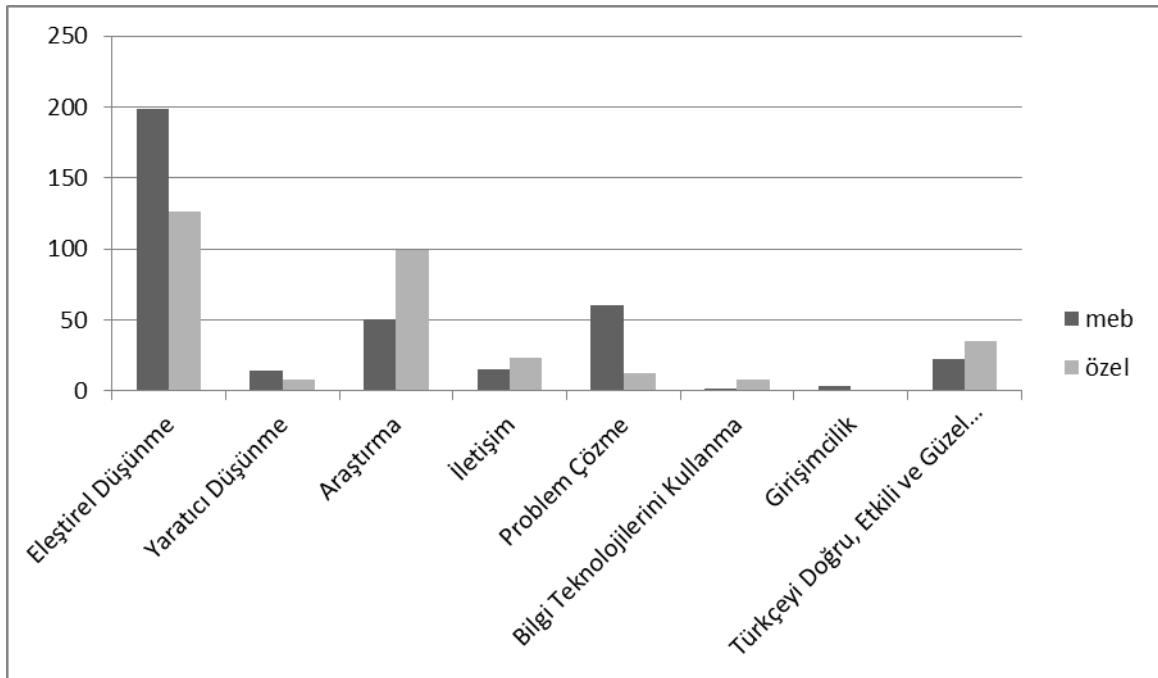
4.4. Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?” ile ilgili elde edilen veriler analizi sonucu tablo ve grafikler hazırlanmıştır.

Tablo 4.4. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi ile İlgili Frekans Yüzde Dağılımları

Ortak Temel Beceriler	4.Sınıf	
	f	%
Eleştirel Düşünme	325	48,08
Yaratıcı Düşünme	22	3,25
Araştırma	149	22,04
İletişim	38	5,62
Problem Çözme	72	10,65
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	10	1,48
Girişimcilik	3	0,44
Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma	57	8,43
Toplam	676	100

Tablo 4.4’e göre 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde ortak temel becerilere yer verilme sıklığı sırasıyla %48,08 ile “Eleştirel Düşünme”, %22,4 ile “Araştırma”, %10,65 ile “Problem Çözme”, %8,43 ile “Türkçeyi doğru, etkili ve Güzel Kullanma”, %5,62 ile “İletişim”, %3,25 ile “Yaratıcı Düşünme”, %1,48 ile “Bilgi Teknolojilerini Kullanma”, %0,44 ile “Girişimcilik”tir. Etkinliklerde, %48,08 ile “Eleştirel Düşünme” en çok, %0,44 ile “Girişimcilik” en az yer alan becerilerdir.



Grafik 4.15. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.15'e göre 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde en çok yer alan "Eleştirel Düşünme" becerisini geliştirici etkinlik yer almaktadır. İncelenen kitaplarda "Eleştirel Düşünme" becerisi Milli Eğitim yayınevine ait kitapta, özel yayınevine göre daha fazla yer almaktadır. Ortak temel becerilerin genel olarak dengesiz bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

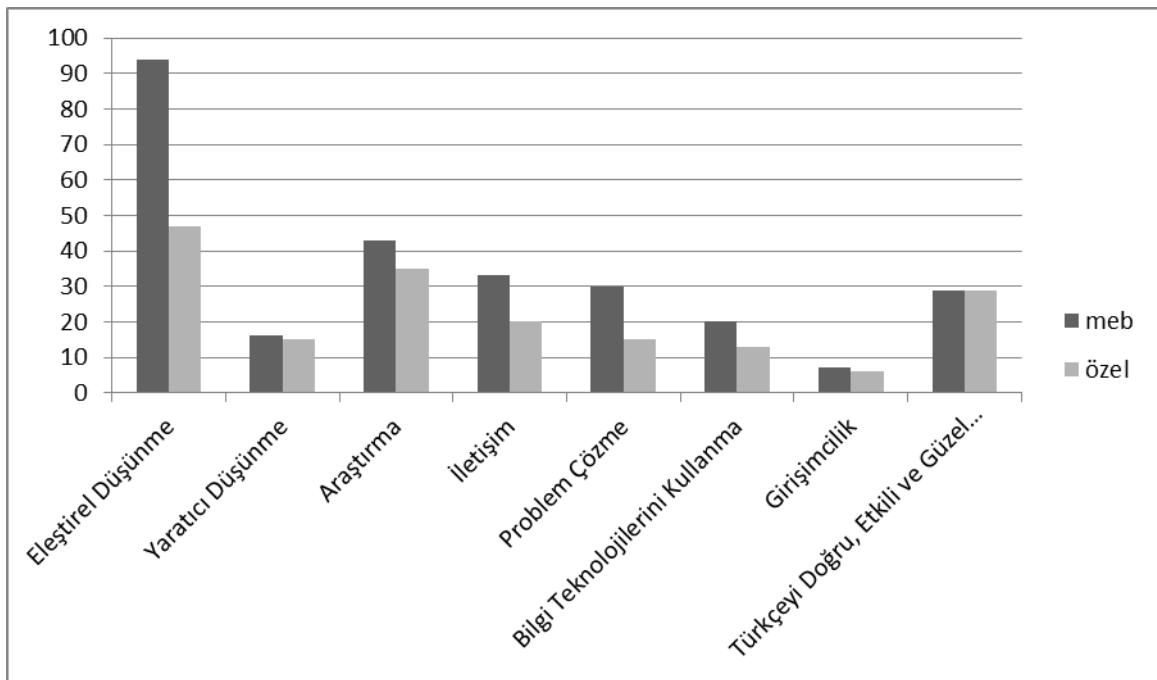
4.5. Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı olan “İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyi nedir?” ile ilgili veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucu tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

Tablo 4.5. İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi ile İlgili Frekans Yüzde Dağılımları

Ortak Temel Beceriler	4.Sınıf	
	f	%
Eleştirel Düşünme	141	31,19
Yaratıcı Düşünme	31	6,86
Araştırma	78	17,26
İletişim	53	11,73
Problem Çözme	45	9,96
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	33	7,30
Girişimcilik	13	2,88
Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma	58	12,83
Toplam	452	100

Tablo 4.5 incelendiğinde 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde ortak temel becerilerin yer alma düzeyi sırasıyla %31,19 “Eleştirel Düşünme”, %17,26 “Araştırma”, %12,83 “Türkçeyi doğru, etkili ve Güzel Kullanma”, %11,73 “İletişim”, %9,96 “Problem Çözme”, 7,30 “Bilgi Teknolojilerini Kullanma”, %6,86 “Yaratıcı Düşünme” ve %2,88 “Girişimcilik” olarak görülmektedir. Etkinliklerde %31,19 ile “Eleştirel Düşünme” en çok, % 2,88 ile “Girişimcilik” en az yer alan becerilerdir.



Grafik 4.16.İlkokul Programında Yer Alan Ortak Temel Becerilerin 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Milli Eğitim ve Özel Yayınevi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Bulunan Etkinliklerde Yer Alma Düzeyi

Grafik 4.16 incelendiğinde “Eleştirel Düşünme” becerisine ait etkinliklerin en çok Milli Eğitim yayınevine ait etkinliklerde yer aldığı söylenebilir. “Eleştirel Düşünme” becerisi toplamda en çok yer alan, “Girişimcilik” ise en az yer alan beceri olmakla beraber, diğer becerilerin dengeli bir biçimde dağıldığı söylenebilir. “Türkçeyi doğru, etkili ve Güzel Kullanma” becerisinin her iki yayınevi için de eşit derecede geliştirildiği görülmektedir. Bunun yanında Milli Eğitim yayınevine ait kitaplarında özel yayınevine ait kitaplara göre ortak temel becerileri geliştirici daha fazla etkinlik bulunduğu sonucuna ulaşılabilir.

BÖLÜM 5: SONUÇ

Bu bölümde bulguların yorumlanması sonucu varılan yargılar ile tartışmalara yer verilmiştir. Bölümün sonunda ise araştırmadan yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Yargı

5.1.1. Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik elde edilen bulgulardan yola çıkılarak şu yargılarda bulunulabilir:

- İlkokul 1-4 sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en çok “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi” ve “Eleştirel Düşünme” becerisi, en az ise “Girişimcilik Becerisi” yer almaktadır.
- “Girişimcilik” ve “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerileri 1. sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki hiçbir etkinlikte yer almamaktadır.
- “Girişimcilik” ve “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerileri Türkçe Dersi 1-4.sınıf düzeyinde en az yer alan iki beceridir.
- İlkokul Programında yer alan ortak temel becerilerin yer alma düzeyi Milli Eğitim ve özel yayınevlerinin hazırladığı Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarında 1.sınıftan 4.sınıfa doğru artış göstermektedir.
- İlkokul Programında yer alan ortak temel becerilerden her biri, Milli Eğitim yayınevinin hazırladığı Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde, özel yayınevlerinin hazırladığı öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerden daha fazla yer almaktadır.

5.1.2. Matematik Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik elde edilen bulgulardan yola çıkılarak şu yargılarda bulunulabilir:

- İlkokul 1-4 sınıf Matematik Dersi Milli Eğitim ve özel yayınevi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en çok “Problem Çözme Becerisi”, sonrasında ise “Eleştirel Düşünme Becerisi” yer almaktadır.
- “Girişimcilik Becerisi” Milli Eğitim ve özel yayınevi tarafından hazırlanan 1-4.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerden hiçbirinde yer almamaktadır.
- “Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi” Milli Eğitim ve özel yayınevi tarafından hazırlanan 1-4.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerden en az yer alan beceri olmuştur.
- İlkokul Programında yer alan ortak temel becerilerden her biri, Milli Eğitim yayınevinin hazırladığı Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde, Özel yayınevlerinin hazırladığı öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerden daha fazla yer almaktadır.

5.1.3. Hayat Bilgisi Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik elde edilen bulgulardan yola çıkılarak şu yargılarda bulunulabilir:

- İlkokul 1-3.sınıf Hayat Bilgisi Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en çok “Eleştirel Düşünme Becerisi” yer almaktadır.
- İlkokul 1-3.sınıf Hayat Bilgisi Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en az “Girişimcilik” becerisi yer almaktadır.
- İlkokul 1-3.sınıf Hayat Bilgisi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en az yer alan iki beceri “Girişimcilik” ve “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” dır.
- İlkokul programında bulunan ortak temel becerilerin Milli Eğitim yayınevi tarafından hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki

etkinliklerde yer alma düzeyi 1.sınıftan 3.sınıfa doğru artış göstermektedir. Özel yayınevi tarafından hazırlana öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde ise sınıflar düzeyinde düzenli bir artış görülmemektedir.

- Hayat Bilgisi Dersi, “Yaratıcı Düşünme”, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve “Girişimcilik” becerileri dışındaki beceriler tüm sınıf düzeylerinde Milli Eğitim yayınevine ait kitaplardaki etkinliklerde özel yayınevlerine kıyasla daha fazla yer almaktadır.
- Türkçe ve Matematik derslerine kıyasla Hayat Bilgisi Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alan ortak temel beceriler daha düzenli bir dağılım göstermektedir.

5.1.4. Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik elde edilen bulgulardan yola çıkılarak şu yargılarda bulunulabilir:

- İlkokul 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en çok yer alan beceri “Eleştirel Düşünme Becerisi”dir.
- İlkokul Programında yer alan ortak temel becerilerden her biri, Milli Eğitim yayınevinin hazırladığı 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde, özel yayınevlerine kıyasla daha fazla yer almaktadır.
- 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “Girişimcilik”, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve “Yaratıcı Düşünme” en az yer alan becerilerdir.

5.1.5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerde Ortak Temel Becerilerin Yer Alma Düzeyi ile İlgili Yargılar

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik elde edilen bulgulardan yola çıkılarak şu yargılarda bulunulabilir:

- İlkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en çok yer alan beceri “Eleştirel Düşünme Becerisi”dir.

- İlkokul Programında yer alan ortak temel becerilerden her biri, Milli Eğitim yayınevinin hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde, Özel yayınevlerinin hazırladığı öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerden daha fazla yer almaktadır.
- Türkçe ve Matematik derslerine kıyasla Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler ortak temel becerilerin gelişimi açısından daha dengeli bir dağılım göstermektedir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, 2005 yılında hazırlanan ilkokul programları ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen ve her dersin öğretim programında yer alan temel becerilerin, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde bulunma düzeyi saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırma bulgularından yola çıkılarak ilkokul 1-3 sınıf Hayat Bilgisi Dersi, 4.sınıf Fen ve Teknoloji Dersi ile 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerle en çok yer alan beceri “Eleştirel Düşünme” becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında “Eleştirel Düşünme” 1-4.sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisinden sonra en çok yer alan beceridir. Aynı şekilde 1-4.sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “Problem Çözme” becerisinden sonra ikinci sırada yer alan bir beceridir.

Benzer biçimde Hayırsever (2010), “Sosyal Bilgiler Ders, Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Temel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde, öğretmen görüşlerinin ağırlıklı olarak eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında ders kitabının uygun olduğunu düşündükleri tespitinde bulunmuştur.

Semerci ve Yelken (2010) “İlköğretim Programlarındaki Ortak Temel Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Temel becerilerin hangi derslerde geliştirilebileceğine ilişkin görüşleri sorulduğunda “Eleştirel Düşünme” becerisinin, %28.7 ile Türkçe Dersinde, %22.5 ile Hayat Bilgisi Dersinde ve %19.0 ile Sosyal Bilgiler Dersinde daha çok geliştirilebileceği vurgulanmıştır.

Türkçe Dersi incelendiğinde öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi”nden sonra en çok “Eleştirel Düşünme” becerisi yer almıştır. Özatalay (2007) ”İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması” adlı çalışmasında “Eleştirel Düşünme” becerisinin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde tüm beceriler içinde %29,20’lik oranla en çok yer alan beceri olduğu tespitinde bulunmuştur. Özatalay (2007), yaptığı çalışmada temel becerilerin Türkçe Ders kitaplarında yer alma durumunu incelerken “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi”ni inceleme kapsamına almamıştır. Bu, incelenen kitaplarda en çok yer alan becerinin “Eleştirel Düşünme” olarak saptanmasının sebebi olabilir.

Nosich (2012, s.6)’ya göre konunun özüne inen soruların sorulması eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Brandt (1985)’a göre soru sorma eleştirel düşünme becerisinin öğretimi için etkililiği ve verimliliği kanıtlanmış bir yöntemdir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.197). Küçüktepe (2003), görüşleri; nedenler ve delillerle destekleme, vurgulanan noktalara tepkide bulunma ve sorular sormanın eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarının, öğretilen konunun pekiştirilmesi amacıyla hazırlanmış etkinliklerden oluşması ve pek çok soruya yer verilmiş olması diğer becerilerin içinde en çok geliştirilen becerinin “Eleştirel Düşünme” olmasının sebebi olabilir.

İlkokul 1-4 sınıf Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde diğer ortak becerilere kıyasla en çok “Problem Çözme Becerisi” yer almaktadır.

Hotaman (2007) “Yeni İlköğretim Programlarının Kazandırmayı Öngördüğü Temel Becerilerin Öğretmen, Veli ve Öğrenci Algıları Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde öğrencilerin “Problem Çözme” becerilerine yönelik öğretmen, veli ve öğrenci algılarının olumlu olduğu tespitinde bulunmuştur.

İzmirligil (2008), “İlköğretim Matematik Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yapısalcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” amacıyla yaptığı çalışmada öğrenci çalışma kitaplarındaki dört işlem konusuna ait çalışmalarda, birden çok çözüm yolu olan soru ve problemlere yer verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Matematik dersinde karşılaşılan soruların çözümü için tek bir çözüm yolu olmayabilir. Böyle sorularda sonuca ulaşmak için birden çok yol bulunur veya farklı yollar keşfedilmesi gerekebilir. Öğrencilerin böyle soruları çözebilmeleri için problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Alkan, s.81-82). Fisher (1991, s.98)'e göre çocukların düşüncelerini problem çözmek için kullanmalarını geliştirmek onların hayattaki başarılarının anahtarıdır. Problem çözme etkinlikleri muhakeme yapma becerilerini geliştirir.

Bununla beraber Matematik Dersi, yapısı gereği “Problem Çözme” becerisinin diğer beceriler arasında en çok yer alan beceri olmasına sebep olmuş olabilir. MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde, öğrenci çalışma kitaplarında kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin gelişimine yardımcı olacak, alıştırma ve pekiştirici etkinliklere yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2011). Buradan yola çıkılarak hazırlanan Matematik Dersi öğrenci çalışma kitaplarında, işlenen konunun pekiştirilmesi maksadıyla hazırlanan etkinliklerde “Problem Çözme” becerisini diğer beceriler arasında en çok yer alan beceri olması anlaşılabılır.

Yapılan araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise ilkokul 1-4. sınıf Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en çok yer alan becerinin “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi” olmasıdır.

Benzer şekilde Yaşar, (2013) “Ortaokul (5, 6, 7 Ve 8. Sınıf) Türkçe Ders Kitaplarının Temel Beceriler Açısından İncelenmesi” isimli doktora tezinde, bütün sınıflar düzeyinde Türkçe Ders kitaplarında en çok yer verilen temel becerinin “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisinin olduğu ve bu beceriyi “Eleştirel Düşünme” becerisinin izlediği tespitinde bulunmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programının hedefi; “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan”, “Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen”, “Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan”, “Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı”, “Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan”, “Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön ver” bireyler yetiştirmektir.

Her ne kadar öğretim programı ile geliştirilmesi hedeflenen becerilere yer verilse de Türkçe Dersi kazanımları gereği, öğrencilerin en çok “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

İncelenen 2 setten oluşan 1-4.sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde en az yer alan beceri “Girişimcilik” olarak saptanmıştır. Hatta becerinin Matematik Dersi etkinliklerinden hiç birinde yer almadığı görülmüştür.

Bu sonuç, Hezen (2009)’in “İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Öğelerinin Öğretim Programında Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu” adlı çalışmada elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Hezen, çalışmada “Girişimcilik” becerisinin diğer beceriler arasında %1,71 ile en az yer alan beceriler olduğu sonucuna ulaşmıştır. “Girişimcilik” becerisinin en az yer alan beceri olması ulaşılan bu sonuç ile örtüşmektedir.

Bununla beraber, “İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Akyürek ve Şahin (2013) öğretmenlerin önemli bir kısmının, öğrencilerin girişimcilik beceri düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin girişimcilik becerilerini kazandırma konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Günümüzde yenilikçi dinamik ekonomileri; istekli, yenilikçi, girişimci, iş üreten, iyi yetişmiş genç insanlara ihtiyaç duyar. Çağımızın günden güne artan bir değeri haline gelen girişimcilik, ülke ekonomisinin kalkınması açısından da son derece önemli bir yere sahiptir. İktisadi bir terim olan girişimcilik ülkemizde üniversite düzeyinde bir ders olarak okutulmaya başlanmış fakat ilk ve ortaöğretimde gereken değeri bulamamıştır.

“Avrupa’daki Okullarda Girişimcilik” (Entrepreneurship Education at School in Europe) adlı çalışmada öğretim programları incelenen ülkelerde girişimcilik ayrı bir ders olarak ele alınmamıştır. Daha çok sosyal derslerin çatısı altında geliştirilmeye çalışıldığı bu beceriye gereken önem verilememektedir. Girişimcilik becerisinin gelişiminin daha çok uygulama yapmayı gerektirecek yapısı nedeni ile de diğer ortak temel beceriler arasında en az yere sahip olduğu söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında girişimcilik becerisine atıfta bulunan kazanımlara baktığımızda: “Katılımlı dinler.” “Kendine güvenerek konuşur.”, “Topluluk önünde konuşur.”, “İkna edici konuşur.” olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirtilen kazanımların

iletişim becerisini geliştirdiği kesin olarak söylenebilirse de bu kazanımların öğrencilerin girişimcilik becerilerini gelişimine ne derece katkı sağladığı tartişılmalıdır. Çünkü girişimcilik iktisadi bir kavramdır, ihtiyaçları fark etme, fırsatları değerlendirme alt becerilerini içerir.

Girişimcilik becerisi MEB (2005a, s.24) tarafından “Sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir “ şeklinde tanımlanmıştır.

Bu tanımlar incelendiğinde, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin girişimcilik becerilerinin programda belirtilen tanımdan yola çıkılarak geliştirilmesi, yaş ve programdaki kazanımlar dikkate alınarak uygun olmadığı düşünülmektedir. Çünkü söz konusu beceri kapsamı açısından ticari hayatı içine alan alt becerilere sahiptir. Öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim gibi becerilerinin gelişimi elbette ki ileride girişimci bireyler olmalarına katkı sağlar. Ancak yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri girişimcilikten çok atılganlıkla ilişkili beceriler olarak görülmektedir (Hotaman, 2007, s.185).

21.yy becerileri olarak tanımlanan ve ğretim programları ile kazandırılması hedeflenen becerilerden birisi “initiative and self direction” dır. Bu beceri “girişkenlik ve kendi kendini yönetme” anlamına gelmektedir. Kazandırılması hedeflenen bu becerinin bileşenleri ise “zamanı etkili bir şekilde kullanma, yapılacak işleri yönetme, yapılacak işleri tanımlama, öncelik sırasına koyma ve tamamlama” olarak ifade edilmektedir (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519491.pdf>). Bu anlamda ğretim programları ile kazandırılması amaçlanan sekiz temel beceriden biri olan girişimcilik becerisinin tanımının ve kapsamının tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonuç ise, ortak temel becerilerin Milli Eğitim yayınevi tarafından hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi ğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alma düzeyi 1.sınıftan 3.sınıfa doğru artış gösterirken özel yayınevi tarafından hazırlanan kitaplarındaki etkinliklerde sınıflar düzeyinde düzenli bir artış görülmemesidir.

Hayat Bilgisi Dersi öğrenci çalışma kitaplarının hazırlanmasında Milli Eğitim yayınevi tarafından basılan öğrenci çalışma kitaplarının uzman bir kadro tarafından hazırlanması, etkinliklerin 1.sınıftan 3.sınıfa doğru düzenli bir artış görülmesinin sebebi olabilir. Tebliğiler Dergisinin 2013-2014 öğretim yılı için okutulacak kitaplar listesine göre özel yayınevi tarafından sadece Hayat Bilgisi Dersinde, 1.sınıf için 11 farklı özel yayınevi kitap hazırlamıştır (MEB, 2013c). Her ne kadar yazılmış olan kitaplar belli kriterlere göre değerlendirilerek Talim Terbiye Kurulu onayı ile kabul edilmiş olsa da, çok fazla sayıda yayınevi tarafından hazırlanmış olması alt sınıftan üst sınıflara doğru bir aşamalılığın gözlemlenmediği sonucunu doğurmuş olabilir.

İlkokul Programında yer alan ortak temel beceriler Milli Eğitim ve özel yayınevlerinin hazırladığı Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarında 1.sınıftan 4.sınıfa doğru artış göstermektedir.

Temel beceriler, kazanımlar temel alınarak sınıf düzeylerine göre incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda tüm temel beceriler 4. sınıfta %26, 43; 3.sınıfta %22, 41; 2.sınıfta %15, 71 ve %10, 11 oranı ile 1. sınıfta en az düzeyde geliştirmeye uygundur (Hezen, 2009, s.151). Bu, temel becerilerin 1.sınıftan 4.sınıfa doğru düzenli bir artış gösterdiği sonucu ile örtüşmektedir.

Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri de gelişmektedir (MEB, 2009a, 15). Öğrencilerin yaş ile beraber bilişsel kapasitelerinin gelişmesi, alt sınıftan üst sınıflara doğru öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin sayısının artmasına sebep olmuş olabilir.

İlkokul Programında yer alan ortak temel beceriler, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler dersleri için Milli Eğitim yayınevinin hazırladığı öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde, özel yayınevlerinin hazırladığı öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerden daha fazla yer almaktadır.

Ortak temel beceriler, Milli Eğitim yayınevi tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerde, özel yayınevine göre daha fazla yer almaktadır. Milli Eğitim yayınevi tarafından hazırlanan kitaplar incelendiğinde yer alan etkinliklerin özel yayınevlerine göre çok daha kompleks yapıda olduğu görülmektedir. Yani hazırlanan bir etkinlik birden çok becerinin gelişimine aynı anda katkı sağlamaktadır. Aynı durum özel yayınevi tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kitapları için geçerli olmamaktadır.

Bunun aksine kitaplarda daha çok resim yapmayı ve uzun yazılar yazmayı gerektirecek etkinlikler fazlaca yer almaktadır.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri, Türkçe ve Matematik Derslerine kıyasla öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde yer alan ortak temel beceriler kendi içinde daha düzenli bir dağılım göstermektedir. Yani incelemeye konu olan sekiz temel becerinin gelişimi Türkçe ve Matematik Derslerine kıyasla daha dengeli bir seyir izlemiştir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri yapıları gereği beceri gelişimine katkı sağlayacak biçimde hazırlanmıştır. Kabapınar (2009b, s.388), Sosyal Bilgiler Dersine ait öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri şöyle sıralamıştır: “resim yorumlama”, “sınıflama, eşleştirme, çıkarımda bulunma”, “benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma”, “karşılaştırmalar yapma”, “neden sonuç ilişkilerini belirleme, ilişki kurma”, “poster, resim, logo çizme”, “öykü, şiir, slogan yazma”, “ana fikir bulma”, “proje hazırlama, rapor yazma”, “örnek olay inceleme”, “röportaj yapma”, “balık kılçığı”, “harita, kroki, küre üzerinde çalışma”, “önem sırasına koyma, sıralama”. Sonuç olarak, Sosyal ve Hayat Bilgisi derslerinin yapısının çok çeşitli etkinliklere yer verilmesine uygun olması, temel becerilerin hepsinin belli oranlarda gelişimine katkı sağlamış ve dengeli bir biçimde dağılmasına sebep olmuştur denilebilir.

Araştırmaya konu olan derslerin öğrenci çalışma kitaplarında, yer alan etkinliklerde “Girişimcilik” becerisinden sonra en az yer alan beceri “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisidir. Benzer biçimde Aktaş (2010), “İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında Türkçe Dersi öğrenci çalışma kitaplarını incelemiştir. Araştırmada “bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımına yönelik hiç etkinliğe yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile Aktaş’ın vardığı sonuçlar benzeşmektedir.

Yaşar, (2013) “Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi” adlı çalışmasında Türkçe ders kitaplarında “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” ve “Girişimcilik” becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara düşük oranda yer verildiğini belirlemiştir.

Enformasyon çağı olarak adlandırılan günümüzde bilişim teknolojileri hızla yaygınlaşmakta ve gelişmektedir. Buradan dolayı bilişim teknolojileri kullanma yaşı da günden güne düşmektedir. Bu anlamda öğrencilere küçük yaşlardan itibaren bilişim teknolojilerini kullanma becerisinin öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenciler her ne kadar bu teknolojiiden yararlanıyor olsalar da bilinçli birer kullanıcı olmaları için okulda yapılacak planlı etkinliklere ihtiyaç vardır.

2005 yılında İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı düzenlenmiştir. Toplantının sonuç bildirisinde “Ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuzları yapılandırmacı yaklaşıma göre değil, klasik, idealist, realist yaklaşıma göre düzenlenmiştir. İçeriğin böyle düzenlenmesi savunulan ve programın dayandırıldığı felsefeye terstir.” tespitinde bulunulmuştur (MEB, 2005b, [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge[1].pdf)).

Yapılandırmacılık temelinde hazırlanan öğretim programlarında ezberci, öğretmen merkezli ve otoriter bir eğitim anlayış yerine, bilginin yapılandırılması ve farklı durumlara transferini sağlayacak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu açıdan öğretim programları salt bilgiye yer veren, katı bir anlayıştan uzaklaşarak beceri merkezli öğretim ekseninde hazırlanması sağlanmalıdır.

Yapılan araştırmada öğretim programlarının hepsinde kazandırılması hedeflenen ortak temel becerilere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarını değerlendirmek amacıyla 14.01.2013 tarih ve 27040 sayılı “Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler” adlı yönetmelik yayımlanmıştır. Yönetmelikte, ders kitaplarının hazırlanması ile ilgili olarak “Alıştırmalar kazanımın niteliğine bağlı olarak, hem üst düzey düşünme becerileri ve kavramsal anlayışı hem de alandaki becerileri destekler. Ancak üst düzey becerileri destekleme adına etkinliklerin ve uygulamaların abartılı, gereksiz ve yanlış kullanımından kaçınılır” ifadesi kullanılmıştır (MEB, 2013b). Yönetmelikte yer alan bu ifade yazarlarına kitap hazırlarken beceri temelli etkinlik hazırlama konusunda hassas davranmamaları sonucunu doğurmuştur denilebilir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin, öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel becerilerin tümünü kapsayacak biçimde zenginleştirilmelidir.
- Öğretim programlarında yer alan “Girişimcilik” becerisinin tanımı tekrar gözden geçirilmeli ve somutlaştırılarak ilkökul öğrencilerinin seviyelerine uygun etkinlikler biçiminde düzenlenmelidir.
- “Bilgi Teknolojilerini Kullanma” becerisinin gelişimi için öğrencilere yönelik, öğrenci çalışma kitaplarında, dersin pekişmesini sağlayacak faydalı internet adresleri verilmelidir.
- Öğretim programlarında, öğrenci çalışma kitaplarındaki hangi etkinliğin hangi beceriyi geliştirdiğine yönelik açıklamalara yer verilmelidir.
- Öğretim programında kazandırılması hedeflenen becerilerin nasıl geliştirileceği öğrenci çalışma kitaplarında yer verilecek beceri geliştirici etkinliklerin nasıl olması gerektiği konusunda örnek etkinlikler hazırlanması; uygulamada öğretmenlere, kitap yazma konusunda yazarlara ışık tutacaktır.
- Sayıca çok yayınevi tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarında bazı becerilerin gelişimi ihmal edilmiştir. Bu açıdan özel yayınevlerinin yazar kadrosunu, alanında uzman kişilerden seçmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Özel yayınevi ile Milli Eğitim yayınevi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin beceri gelişimi konusundaki farkının nedeni ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenciler tarafından ne kadar ve nasıl yapıldığı konusunda çalışmalar faydalı olabilir.
- Temel becerilerin ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabında yer alma durumunu ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.

- Öğretim programlarında yer alan temel becerilerin sınıf içi uygulamalarda ne derece yer aldığını saptamak amacıyla çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2008). *Aktif Öğrenme*. İstanbul: Biliş.
- Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 105-122.
- Aktın, K. (2010). *Türkiye, İngiltere ve ABD Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitaplarında Yapılandırmacı Yaklaşım, II. Dünya Savaşı Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö.1000-M.S.2009*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi* 57(17), 51-68.
- Alkan, H. *Problem Çözme*. Anadolu Üniversitesi web site: <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2289/unite05.pdf> adresinden 30 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, M. (2000). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri*. Milli Eğitim Dergisi web site: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm adresinden 17 Aralık 2014 tarihinden erişilmiştir.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (1), 41-61.
- ATOS, (Assessment And Teaching Of 21st Century Skills) The University of Melbourne
<http://www.intel.com.tr/content/dam/www/public/emea/tr/tr/pdf/education/tools-and-resources/century21-skills-report.pdf> adresinden 21 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.

- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlkokullarda İzlediği İlk Öğretim Programı: "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı". *Elementary Education Online*, 10 (2), 717-734.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aytaç, Ö. ve İlhan, S. (2007) Girişimcilik ve Girişimci Kültür: Sosyolojik Bir Perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 101-120.
- Beyaztaş, D. İ., Kaptı, S. ve Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten Günümüze İlkokul/İlköğretim 1. Kademe Programlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 319-344.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, Ö ve Alparslan, A, M (2013). Girişimcilerde Bulunması Gereken Özellikler ile Girişimcilik Eğitimi: Girişimci Ve Öğrenci Görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8 (1). 7-29.
- Brooks J. G. ve Brooks M. G. (1993). *The Case For Constructivist Classrooms*. USA: ASCD.
- Brookfield S. D. (1995). *Developing Critical Thinkers*. London: Open University Press.
- Bümen, N. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (1-38). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. ve Semerci, N. (2007). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 32 (145). 39-52.
- Cicioğlu, H. (1985). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Etkili Okuma ve Okuduğunu Anlama. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 330, 40-46.

- Chambliss, M. ve Calfee, R. (1998). *Textbooks for Learning*. USA: Blackwell Publishers.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. A. Tazebay (ed). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dallmann-Jones , A. S. (1994). *The Expert Educator: A Reference Manual Of Teaching Strategies For Quality Education*. USA: Three Blue Herons Pub.
- Dimitrios, T. (2005). *Constructive Learning*. Web site: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html> adresinden 28 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Anadil Olarak Türkçenin Öğretim ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. ve Kıröğlu, K. (2005). Eğitim Ve Ders Kitapları, Özcan Demirel Ve Kasım Kıröğlu (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*.(1-11). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem AkademiYayıncılık.
- DeVito, J, A. (1976). *Communication Consept and Processes*. New Jersey: Prentice Hall inc.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *TÜBAR*, 27, 263-274.
- Doğanay, A. (2012). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi. A. Doğanay (ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (303-352). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2014). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- EACEA, *Entrepreneurship Education at School in Europe National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. web site: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf adresinden 5 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ergün, M. (2005). *Atatürk Devri Türk Eğitim*. Web site: <http://www.egitim.aku.edu.tr/ata1.htm> adresinden 17 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.

- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evrekli, E., İnel, D. ve Balım, A., G. (2007). Kavram ve Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Kavramları Anlama Düzeyleri ile Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1). 228-250.
- Ezeudu, F. O., Ofoegbu, T. O. ve Anyaegbunnam, N. J. (2013). Restructuring STM (Science, Technology, and Mathematics) Education for Entrepreneurship. Online Submission (Elektronik Versiyon). *US-China Education Review A*, 3(1), 27-32 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539960.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Fer, S. (2005). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemli İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu İçinde*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Fisher, R. (1991). *Teaching Children to Think*. London : Basil Blackwell.
- Fosnot, C.T. (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives And Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (2013). *Çoklu Zekâ Yeni Ufuklar*. (Çev: Asiye Hekimoğlu Gül). İstanbul: Optimizst.
- Gedik, H.Ü. (2005). *T.C. Anayasalarında Eğitim*. Web site: <http://www.acilveilkyardim.com/egitim/anayasalardaegitim.htm#top> adresinden 1 Mayıs 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(12), 178-195.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *TÜBAR*, 32, 127-146

- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürten, E. (2011). Probleme Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (81-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal Bilgiler Ders, Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Temel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Henson, K. ve Eller, B. (1999). *Educational Psychology for Effective Teaching*. New York: Wadsworth Publisher.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Öğelerinin Öğretim Programında Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hotaman, D. (2007). *Yeni İlköğretim Programının Kazandırmayı Öngördüğü Temel Becerilerin Öğretmen, Veli ve Öğrenci Algıları Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tez. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İslamoğlu, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İzmirligil, G., N. (2008). *İlköğretim Matematik Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yapısalcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kabapınar, Y. (2009a). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Maya Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2009b). Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. Öztürk, C. (Ed). *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. (367-401). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi, Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*. İstanbul: Kazancı Matbaacılık.

- Khun, D. (2008). *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kılıç, D. (2005). *Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri*. Ö. Demirel ve K Kıröğlu (ed). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. 38-52. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A., ve Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 38-46.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve Okuma Öğretimi. Topba, S. (ed). *Türkçe Öğretimi*. 54-70. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *TÜBAR*, 13, 278-309.
- Küçüktepe, C. (2003). *Pedagojik Konstruktivist Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Etkinliklerin Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Kritik Düşünme Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçüktepe, C. (2010). İlköğretim ve Temel Özellikleri. A. Oktay (ed). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. 85-140. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Levent, E. (1988). 21.Yy Karşılarken Eğitimde Yeni Strateji. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-15.
- Longaretti, L. ve English, R. (2008). *Helping Your Pupils to Communicate Effectively and Manage Conflict*. London: Routledge Taylo- Francis Group.
- McWorter, K. T. (2000). *Study and Critical Thinking Skills in College*. New York: Longman inc.
- MEB, (TC. Kültür Bakanlığı), (1926). *1926 İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB, (1936), *1936 İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB, (1948), *1948 İlkokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1973), Mevzuat, *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Kanun No:1739, kabul tarihi: 24/06/1973, sayı: 14574. Değişiklik: 27284 sayı, 10/07/2009 kabul tarihli.
- MEB, (2005a). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB, (2005b). *İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı* (Eskişehir) Sonuç Bildirisi) [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge[1].pdf) adresinden 25 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3.sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2009b). *İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2009c). *Ortaöğretim Girişimcilik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2011). Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2646.
- MEB, (2013a). *1.sınıf Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB, (2013b). *Taslak Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler*. Sayı: 27040. Kabul Tarihi: 14.01.2013.
- MEB, (2013c). 2013-2014 Eğitim- Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Ortaöğretim Ders Kitapları Genelgesi. *Tebliğler Dergisi*. 2664 (76), Yayımlanma Tarihi: 10.01.2014.
- MEB, (2013d), PISA Önraporu, <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> adresinden 14 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.

- Nalıncı, A., N. (2000). *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel Düşünme Rehberi*. Çev. Birsal Aybek. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öner, S. (2005). *Örneklerle Kompozisyon, Düzenli Konuşma ve Yazma Sanatı*. İstanbul: Yuva Yayınları.
- Özatayal, H. (2007). *İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paul, R., Binker, A., Jensen K. ve Kreklau, H. (1997). *Critical Thinking Handbook: 4th-6th Grades*. CA: Rohnert Park.
- Paul, R. ve Elder, L. (2005). Web site: <http://www.criticalthinking.org/files/SAM-Questions2005.pdf> adresinden 12 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık: Aklın Sınırlarını Aşmak*. Çev:Nihal Geyran Koldaş. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Ruggiero, V. R. (1995). *Becoming a Critical Thinker*. Boston: Itoughton Mifflin Company.
- Ruppel, R. (2005). *The Intellectual Foundations of Critical Thinking*. Web site: <http://www.viterbo.edu/personalpages/faculty/RRuppel/CritThink.html> adresinden 12 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12,(1) .177.
- Sandman, P. M, Rubin, D. M. ve Sachsman, D. B. (1976). Media An Introduction. (ed. DeVito, J, A). *Communication Consept And Processes*. (173-186). New Jersey: Prentice- Hall inc.

- Schilling, D., R. (2013). *Knowledge Doubling Every 12 Months, Soon to be Every 12 Hours*. web site: <http://www.industrytap.com/knowledge-doubling-every-12-months-soon-to-be-every-12-hours/3950> adresinden 15 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Schramm, W. (1976). *How Communication Works*. DeVito, J. A. (ed.). (11-19). *Communication concept and processes*. (11-19). New Jersey: Prentice Hall inc.
- Seferoğlu, S. S ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30 ,193-200.
- Semerci, N. ve Yelken, T. (2010). İlköğretim Programlarındaki Ortak Temel Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(2), 47-54.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelisim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Sönmez, V. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*: Ankara: Anı Yayıncılık
- Sternberg R. J. (2005). Creativity or Creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63 (4), 370–382.
- Sternberg, R. J. Web site: <http://psychology.about.com/od/cognitivepsychology/tp/how-to-boost-creativity.htm> adresinden 12 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, Ç. (2005). *Aktif Öğretim Yöntemlerinden Beyin Fırtınası Yöntemi ve Uygulaması*. 14(1). 441-450. Web site: <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi/dosyalar/2005.14.1.224.pdf> adresinden 3 Ocak 2014 tarihinden edinilmiştir.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A.(2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 15-43.
- Şentürk, S. (2013). *Evli Bireylerde Evlilik Uyumu ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK, (2014). *Güncel Türkçe Sözlük*. Web site: www.tdk.gov.tr adresinden 11 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

- Thornton, S. (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. (Çev: Ö. Kumrular). İstanbul: Gendas Yayınları.
- Torrance E., P. (1998). *An Interview with E. Paul Torrance: About Creativity*. Educational Psychology Review, Shaughnessy, M. F.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yavuz, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- YESG, (2008), *Advancing Entrepreneurship Education, A Report of the Youth Entrepreneurship Strategy Group*. New York: Aspen Institute
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme- Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (39-65). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yücel, E. (2012). 21.Yy Becerilerinin Eğitim Yoluyla Kazandırılması: *Eğitimde İçerik ve Yöntem Konferansı içinde*.web site: <http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/21--yuzuil-becerileri-ve-egitimin-niteligi-toplanti-dizisi/> adresinden 15 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yüksel, H. (2008). *İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri. Etkili İletişim*. U. Demiray (ed). (1- 43) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- www.sedl.org/scimath/compass adresinden 1 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- http://www.tk.gov.tr/bilgi_teknolojileri/bilgi_toplumuna_donusum/index.php adresinden 15 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- <http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/21--yuzuil-becerileri-ve-egitimin-niteligi-toplanti-dizisi/> 15 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- <http://www.umext.maine.edu/onlinepubs/pdfpubs/6103.pdf> 27 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

EKLER

EK-1: ORTAK TEMEL BECERİLER KONTROL LİSTESİ

EK-2: İNCELENEN KİTAPLAR LİSTESİ

EK-1: ORTAK TEMEL BECERİLER KONTROL LİSTESİ

1	Eleştirel Düşünme Becerisi
1.1	Bildiklerini ve bilmediklerini, ayırt etme.
1.2	Bildiklerinin doğruluğunu belirleme
1.3	Olguların nedenlerini sorgulama
1.4	Olaylar ve olgular arasında ilişki kurma
1.5	Sunulan bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü belirleme
1.6	Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama
1.7	Gerçekler ve kanaatler (olgular ve fikirler) arasındaki farkı fark etme
1.8	Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri teşhis etme
1.9	Fikirler ve görüşler arkasındaki mantığı ifade etme
1.10	Yargıya varma ve mantıklı sonuçlara ulaşma
2	Yaratıcı Düşünme
2.1	Özgün ve yeni fikirler oluşturma
2.2	İmgeleme
2.3	Sıra dışı bağlantılar kurma
2.4	Sezgi, duygu ve tutkulara açık olma
2.5	Risk alma, cesaret gösterme ve meydan okuma
3	Araştırma Becerisi
3.1	Soru sorma
3.2	Gözlem yapma
3.3	Tahmin etme
3.4	Veri toplama
3.5	Verileri kaydetme
3.6	Verileri düzenleme
3.7	Verileri açıklama
3.8	Araştırma sonuçlarını sunma
4	İletişim Becerisi
4.1	Dinleme
4.2	Duygularını ve düşüncelerini yazılı, sözlü veya beden diliyle ifade etme
4.3	Geri bildirim alma-verme
4.4	İletişim araçlarını kullanma
4.5	Davranışsal incelikler sergileme
4.6	Tartışma
4.7	Bağlantı kurma
4.8	Açık fikirli olma
4.9	İkna etme
4.10	Ortak bir amaç çevresinde toplanma
5	Problem Çözme Becerisi
5.1	Problemi fark etme
5.2	Problemin kime ait olduğunu belirleme
5.3	Problemi aydınlatmak için uygun sorular oluşturma

5.4	Problemi tanımlama ve açıklama
5.5	Probleme özgü bilgi kaynaklarını tanıma
5.6	Probleme yönelik çözüm seçenekleri belirleme
5.7	Her çözüm yolunun muhtemel sonuçlarını düşünme
5.8	En uygun yolu seçme
5.9	Problemin çözümünde, yardıma gereksinim olup olmadığını belirleme
5.10	Uygun çözüm yolunu uygulama
6.	Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
6.1	Yönergeyi kullanarak bilgisayarı işletme
6.2	Farklı kaynaklardan toplanmış bilgiyi kaydetme, biçimlendirme, tekrar kullanma
6.3	Biçimlendirdiği bilgiyi sunma
6.4	Metin, grafik, renk, ses efektleri kullanarak çoklu ortamda rapor hazırlama
6.5	Telefonu ve televizyonu kullanarak bilgiye ulaşma
6.6	Günlük hayatta ulaşabildiği teknolojik ürünleri amacına uygun olarak kullanma
6.7	Bilgiyi bulma
6.8	Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama
6.9	Kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma
6.10	Toplumdaki bilgi kaynaklarını kullanma
6.11	Toplumdaki bireylerle görüşmeler yapma
6.12	Yerel gazeteleri kullanma
6.13	Bilgiye ulaşabilmek için gerekli her türlü kaynağı, araç ve gereci kullanma
7	Girişimcilik Becerisi
7.1	Grubun henüz fark edilmeyen ortak ihtiyaçlarına duyarlı olma
7.2	Risk alma
7.3	Yeni fikirlere, bilgi ve becerilere açık olma
7.4	Kendini olası eleştirilere ve başarısızlıklara açık tutma
7.5	Kaybetmeyi göze alarak yenilikleri deneme cesareti gösterme ve bundan zevk alma
8	Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
8.1	Türkçeyi doğru kullanma
8.2	Anlaşılabilir bir biçimde konuşma ve yazma
8.3	Doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme
8.4	Okunaklı bir şekilde yazma
8.5	Etkili bir şekilde dinleme
8.6	Türkçeyi, duruma uygun olarak kullanma

Kaynak: MEB, 2009, Hayat Bilgisi 1-3.sınıf Öğretim Programı

EK-2: İNCELENEN KİTAPLAR LİSTESİ

MİLLİ EĞİTİM YAYINEVİ KİTAPLARI

1.sınıf kitapları

Demiroğlu, R. ve Gökahmetoğlu, E. (2013). İlköğretim 1.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Boz, S., Özçelik, U. ve Kaygusuz, Ç. (2013). İlköğretim 1.Sınıf Matematik Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Dalkılıç, H. ve Gölge, N. (2013). İlköğretim 1.Sınıf Hayat Bilgisi Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

2.sınıf kitapları

Arhan, S. ve Coşkun, S. (2013). İlköğretim 2.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Coşkuntürk, N., Göğün, Y., Boz, S., Özçelik, U., Yelli, B ve Kaygusuz, Ç. (2013). İlköğretim 2.Sınıf Matematik Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Özdemir, A.ve Çınar, F. (2013). İlköğretim 2.Sınıf Hayat Bilgisi Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

3.sınıf kitapları

Aydın, G. Ve Demirel, T. (2013). İlköğretim 3.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Coşkuntürk, N., Göğün, Y. ve Yelli, B. (2013). İlköğretim 3.Sınıf Matematik Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Eren, E. ve Doğan, N.C. (2013). İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

4.sınıf kitapları

Gültekin, İ. ve Pekdemir, A. Z. (2013). İlköğretim 4.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Öztürk, Z. F., Kişi, E. Öztaş, E. ve Oruç, A. (2013). İlköğretim 4.sınıf Matematik Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Agalday, M., Akçam, H. K., İpek, İ. ve Kablan, F. (2013). İlköğretim 4.sınıf Fen ve Teknoloji Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Kaya, M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T. ve Ünal, M. (2013). İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

ÖZEL YAYINEVİ KİTAPLARI

1.sınıf kitapları

Uğurlu, R. ve Küçükşengül, H. (2013). İlköğretim 1.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. İstanbul: Zambak Yayınları.

Çatal, Z., Budak, M., Altunordu, R., Uçakçioğlu, G., Gülseren, C., Ünal, S. Vd. (2013). İlköğretim 1.sınıf Matematik Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Doku Yayıncılık.

Çelebi, T. (2013). İlköğretim 1.sınıf Hayat Bilgisi Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Nova Yayıncılık.

2.sınıf kitapları

Öz, E. ve Öz, S. (2013). İlköğretim 2.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.

Öcalan, T. ve Karaca, M. (2013). İlköğretim 2.Sınıf Matematik Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Sevgi Yayıncılık.

Fener, Y. ve Anaç, G. (2013). İlköğretim 2.Sınıf Hayat Bilgisi Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Ada Yayıncılık.

3.sınıf kitapları

Alacalı, O. ve Anaç, G. (2013). İlköğretim 3.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Dörtel Yayıncılık.

Demiralp, A., Abdik, E., Karadağ, S. ve Balcı, M. (2012). İlköğretim 3.Sınıf Matematik Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Tuna Matbaacılık.

Özcan, E. ve Sağan N. (2013). İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Evrensel İletişim Yayınları.

4.sınıf kitapları

Öz, E. ve Öz, S. (2013). İlköğretim 4.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.

Eden, H. (2013). İlköğretim 4.sınıf Matematik Öğrenci Çalışma Kitabı. İstanbul: MeramYayıncılık

Güler, O. F., Ekmekçi, M. ve Sökmen, H. S. (2013). İlköğretim 4.sınıf Fen ve Teknoloji Öğrenci Çalışma Kitabı. İstanbul: Gün Yayınları.

Tüysüz, S. (2013). İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Tuna Matbaacılık.