

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ DERSİ SINIF ORTAMLARINDA
NELER OLUYOR?: BİR DURUM ÇALIŞMASI

ERSİN YILDIRIM
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Danışman

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

İSTANBUL – 2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

HAYAT BİLGİSİ DERSİ SINIF ORTAMLARINDA
NELER OLUYOR?: BİR DURUM ÇALIŞMASI

WHAT IS HAPPENING IN LIFE STUDIES LESSON
CLASSROOM ENVIRONMENTS?: A CASE STUDY

Ersin YILDIRIM
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Danışman
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

İSTANBUL – 2024

**Tüm kullanım hakları
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir.
© 2024**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun şekilde hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallara uygun olarak elde ettiğimi,
- Çalışmamda kullandığım eserlerin tümüne atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Ulaştığım sonuçlara ve elde ettiğim verilere herhangi bir müdahalede bulunmadığımı, aksi bir durumda doğabilecek hak kayıplarının tümünü kabul ettiğimi beyan ederim.

27/09/2024

Ersin YILDIRIM

ONAY

Ersin YILDIRIM tarafından hazırlanan “Hayat Bilgisi Dersi Sınıf Ortamlarında Neler Oluyor?: Bir Durum Çalışması” konulu bu çalışma, 27/09/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından **başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.**

Adı-Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

JURİ ÜYESİ

Doç. Dr. Nurcan ŞENER

JURİ ÜYESİ

Dr. Öğ. Üy. Birsen Berfu AKAYDIN

ÖZ GEÇMİŞ

Eğitim Bilgileri

1997-2001 Edirne Lisesi

2002-2006 Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Lisans Programı



ÖN SÖZ

Eğitim sistemlerinde büyük değişimlerin yaşandığı günümüzde yeni yönelimlerin bireyi ön plana çıkaran bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Bireyin ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak düzenlenen eğitim öğretim sürecinin izleri hayat boyunca etkisini gösterecek niteliktedir. Bu bakımdan birey nasıl öğrenirse öyle düşünecektir denilebilir. Birey değer yargılarını ve hayata yüklediği anlamı eğitim hayatında aldığı düşünme becerileriyle oluşturacaktır. Bu bakımdan eğitim bireye gerçek hayata yön vermede önemli bir rehber olacaktır. Buradan yola çıkarak öğrenme ortamlarında ezber bilgi yüklemek yerine yorumlayarak ve düşünerek öğrenme sağlanmalıdır, denilebilir. Çünkü birey okul hayatında edindiği bakış açılarını günlük hayatta yaşadığı problemleri çözmek amacıyla kullanacaktır. Öğrencilerin sınıf ortamında bilgileri paylaşarak öğrenmelerini sağlayan diyalojik sınıf dili etkileşim içerisinde öğrenmeyi sağlar. Öğrencilerin birbirlerini dinleyerek görüşlerini savunmaları ya da değiştirmeleri düşünme süreçlerini geliştirme açısından önemli bir fırsat olarak belirtilmelidir. Bu çalışmanın düşüncelerin paylaşarak öğrenmenin sağlandığı sınıf ortamlarının tasarlanmasında eğitimcilere fayda sağlayacağını temenni ediyorum. Ayrıca öğretim programlarını belirgin bir şekilde gösteren sınıf ortamlarına ayna tutması açısından araştırmacıların dikkatini çekeceğini umuyorum. Çalışmamı “düşünerek değişme ve değişerek öğrenme” adına diyalojik sınıf diline yönelik yapmaktan çok keyif aldığımı belirtmek isterim. Bu süreçte tez konumun belirlenmesinde, tez yazma süreçlerimde beni her zaman fazlasıyla destekleyen ve çok değerli fikirleriyle çalışmamın bu aşamaya gelmesine katkı sağlayan, çalışma esnasında yaşadığım yoğunluklarda desteklerini hep yanımda hissettiğim danışman hocam değerli Prof. Dr. Yücel KABAPINAR’a ve çok kıymetli eşi değerli hocam Prof. Dr. Filiz KABAPINAR’a çok samimi teşekkürlerimi belirtmek isterim. Ayrıca ders sürecinde kendilerinden ders aldığım ve bilimsel çalışma süreçlerine dair önemli fikirler edindiğim çok değerli bölüm hocalarıma önemli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde bana her konuda destek olan ve bu aşamaya gelmesinde büyük fedakârlık ve özveri gösteren sevgili eşim Zeynep YILDIRIM ve canım çocuklarım Mehmed Said YILDIRIM, Abdullah Mesud YILDIRIM ve Hatice Serra YILDIRIM olmak üzere kıymetli aileme çok teşekkür ve minnettarlığımı belirtmek isterim. Ayrıca eğitim hayatım boyunca beni her zaman destekleyen canım anneme ve rahmetli babama teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Çalışma sürecinde teknik bilgisi ve her zaman samimi katkılarıyla yanımda olan çok değerli arkadaşım bilişim uzmanı Ertuğrul BİRSES'e teşekkür ederim. Çalışma grubunda yer almayı gönüllü olarak kabul eden çok saygıdeğer öğretmen arkadaşlarıma, değerli öğrencilerine teşekkür ederim. Yine bu süreçte her zaman desteğini hissettiğim çok değerli mesai arkadaşlarıma, saygıdeğer okul idarecilerimize çok teşekkür ederim. Çalışmam da sevgi dolu kalpleriyle her zaman bana destek olan canım öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Ersin YILDIRIM

İstanbul, 2024



ÖZET

Öğrencilerin ders işleme süreçlerinde birer konuşmacı olarak görüşlerini serbestçe ifade etmeleri diyalojik sınıf dili olarak tanımlanmıştır. Diyalojik sınıf dili görüşlerin paylaşımından öte farklı bir anlam taşır. Düşüncelerin savunulması veya değiştirilmesi sürecini içerir. Bu süreç öğrenciler arası konuşmalarla sağlanan etkileşimli bir öğrenme ortamıdır. Diyalojik sınıf diline uygun ders işleme süreçlerinde öğrenciler diğer öğrencilerin fikirlerinden etkilenecek aktif bir öğrenme süreci yaşar. Bu araştırmada ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarının öğretmen görüşlerine ve ders işleme süreçlerine göre diyalojik sınıf dili kullanımı bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda cevap aranan sorular şunlardır:

1. Gözlemlenen her bir sınıf öğretmenin Hayat Bilgisi dersi sınıf ortamında ders işleme süreçleri nasıldır?

a. Öğretmenlerin işledikleri her bir derste etkinlik akışı, etkinlik kaynağı ve etkinliğe ayrılan süreler nasıldır?

b. Öğretmenlerin işledikleri derslerdeki iletişim kesitlerinin nitelikleri nasıldır?

c. Öğretmenlerin işledikleri her bir derste etkinliklere ayırdıkları zamanın dağılımı nasıldır?

d. Öğretmenlerin ve öğrencilerin her bir derste kullandıkları sözcüklerin sayılarının dağılımı nasıldır?

e. Öğretmenlerin her bir derste öğrencilere yönelttikleri soruların soru türü olarak dağılımları nasıldır?

Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Nitel veri toplama tekniklerinden yararlanarak elde edilen bulgular durum analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Avcılar ilçesinde yer alan bir devlet okulunda 3. sınıf okutan 5 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Hayat bilgisi derslerinde öğretmenlerden 2'si 7 ders saati ve 3'ü 8 ders saati olmak üzere toplam 38 saat gözlem yapılmıştır. Öğretmenlerin 4'ü ile bir görüşme, 1'i ile 2 görüşme olmak üzere toplam 6 görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak

yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve ders içi diyalogları yansıtan ses kayıtları kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda hayat bilgisi ders ortamlarının yapılandırmacı yaklaşım ekseninde diyalojik sınıf dili kullanımı açısından uygun olma durumu açığa çıkarılmıştır. Bu kapsamda incelenen ders işleme süreçleri ön bilgilerin açığa çıkarılması, düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere görüşlerini paylaşmaları için yeterli düzeyde süre tanınması, empatik, düşünsel ve ahlaki olmak üzere farklı soru türlerine yer verilmesi bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda 3 öğretmenin ağırlıklı olarak diyalojik sınıf dili kullandıkları, 2 öğretmenin ağırlıklı olarak otoriter sınıf dili kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ders işleme süreçleri yapılandırmacı yaklaşım temelli şekillenmekle birlikte davranışçı kurama dair bazı etkileri de yansıtmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Diyalojik Sınıf Dili, Yapılandırmacı Öğrenme

ABSTRACT

Dialogic classroom discourse is defined as students' free expression of their views as speakers in the lesson teaching process. Dialogic classroom discourse has a different meaning beyond the sharing of opinions. It involves the process of defending or changing opinions. This process is an interactive learning environment provided by conversations among students. In the processes of teaching in accordance with dialogic classroom discourse, students experience an active learning process by being influenced by the ideas of other students. In this study, it was aimed to evaluate the learning environments of the 3rd grade life studies course in terms of the use of dialogic classroom discourse according to teacher opinions and lesson teaching processes. The questions sought to be answered in line with the research aim are as follows:

1. How are the lesson teaching processes of each observed classroom teacher in the Life Studies course classroom environment?
 - a. How is the activity flow, activity source and the time allocated to the activity in each lesson?
 - b. What are the qualities of the communication sections in the lessons taught by the teachers?
 - c. How is the distribution of the time allocated by the teachers to the activities in each lesson?
 - d. What is the distribution of the number of words used by teachers and students in each lesson?
 - e. What is the distribution of the questions that teachers ask to students in each lesson in terms of question type?

The research is a qualitative study and was conducted using a case study pattern. The findings obtained by using qualitative data collection techniques were analysed through case analysis. The study group of the research consisted of 5 classroom teachers who taught 3rd grade in a public school in Avcılar district of Istanbul province in the 2023-2024 academic year. A total of 38 hours of observations were made in Life Studies course, 2 of the teachers

were observed for 7 lesson hours and 3 of them were observed for 8 lesson hours. A total of 6 interviews were conducted; 4 of the teachers were interviewed once and 1 of the teachers were interviewed twice. Semi-structured interview form, observation form and audio recordings reflecting in-class dialogues were used as data collection tools. The data obtained were analysed with the case analysis technique.

In line with the findings obtained, the suitability of life study course environments in terms of using dialogic classroom discourse in the axis of constructivist approach was revealed. In this context, the lesson teaching processes were analysed in terms of revealing prior knowledge, developing thinking skills, giving students enough time to share their opinions, and including different types of questions such as empathic, intellectual and moral. As a result of the research, it was concluded that 3 teachers mainly used dialogic classroom discourse and 2 teachers mainly used authoritarian classroom discourse. Although the lesson teaching processes were shaped on the basis of constructivist approach, they also reflected some effects of behaviorist theory.

Keywords: Life Studies, Dialogical Classroom Discourse, Constructivist Learning

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ONAY	i
ÖZ GEÇMİŞ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Araştırmanın Sayıtları	9
1.6. Araştırma Tanımları	9
1.7. Kısaltmalar	9
BÖLÜM II: ALANYAZIN	10
2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı	10
2.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Genel Bir Bakış	12
2.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Nasıl Öğreniyoruz?	21
2.1.3. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Organize Edilen Sınıf Ortamı.....	24
2.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımında Velinin Rolü Nedir?	29
2.2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına Genel Bir Bakış	30
2.3. 1998 ve Öncesi İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Bakış	31

2.4. 2005 ve Sonrası İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Bakış	43
2.5. 2018 ve Sonrası İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Bakış	55
2.6. Sınıfta Ders İşleme Süreçlerinde Söylem Dili.....	64
2.6.1. Sınıf İçi Ders İşleme Süreçlerinde Söylem Dili ve Öğrenme	70
2.7. Ders İşleme Süreçlerinde Kullanılan Empatik, Düşünsel ve Ahlaki (EDA) Soru Türleri	75
2.7.1. Ders Ortamlarında Kullanılan Empatik Soru Türlerini Kullanarak Bakış Açısı Geliştirme	76
2.7.2. Ders Ortamlarında Düşünsel Soru Türlerini Kullanarak Bakış Açısı Geliştirme.....	78
2.7.3. Ders Ortamlarında Ahlaki Soru Türlerini Kullanarak Bakış Açısı Geliştirme.....	80
2.8. İlgili Araştırmalar	81
BÖLÜM III. YÖNTEM	87
3.1. Araştırmanın Modeli.....	87
3.2. Çalışma Grubu	88
3.3. Verilerin Toplanması	89
3.3.1. Görüşme Formu.....	89
3.3.2. Öğretmen Davranışı Gözlem Formu.....	91
3.3.3. Ders İşleme Süreci Ses Kayıtları	92
3.3.4. Veri Toplama Süreci.....	92
3.3.5. Verilerin Analizi.....	93
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	96
4.1. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 1	96
4.1.1. Birinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi.....	96
4.2. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 2	106
4.2.1. İkinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	106
4.3. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 3	114
4.3.1. Üçüncü Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	114
4.4. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 4	124
4.4.1. Dördüncü Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	124
4.5. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 5	130
4.5.1. Beşinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	130
4.6. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 6	142
4.6.1. Altıncı Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi.....	143
4.7. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 7	149
4.7.1. Yedinci Ders İşleme Süreci	149
4.8. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 8	157
4.8.1. Sekizinci Ders İşleme Süreci	157
4.9. Gamze Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi	164
4.10. Gamze Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Şema	169

4.11. Gamze Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri	170
4.12. Yasin Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 1	179
4.12.1 Birinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	179
4.13. Yasin Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 7	186
4.13.1 Yedinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	186
4.14. Yasin Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi	197
4.15. Yasin Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması	201
4.16. Yasin Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri.....	202
4.17. Murat Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu.....	209
4.17.1. Birinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	209
4.18. Murat Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu.....	218
4.18.1. Yedinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	218
4.19. Murat Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi	226
4.20. Murat Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması.....	231
4.21. Murat Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri	232
4.22. Faruk Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu	237
4.22.1. Birinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	237
4.23. Faruk Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu	248
4.23.1. İkinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	248
4.24. Faruk Öğretmenin Yedi Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi.....	255
4.25. Faruk Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması	259
4.26. Faruk Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri.....	260
4.27. Levent Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu	267
4.27.1. Üçüncü Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	267
4.28.1. Üçüncü Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi	276
4.29. Levent Öğretmenin Yedi Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi	284
4.30. Levent Öğretmenin Yedi Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması	288
4.31. Levent Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri.....	290
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	297
5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA.....	297
5.1.1. Gamze Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar	298
5.1.2. Murat Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar	300
5.1.3. Levent Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar	302
5.1.4. Faruk Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar.....	304
5.1.5. Yasin Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar.....	306

5.1.6. Bulgulardan Doğrultusunda Ders İşleme Süreçlerinden Elde Edilen Genel Sonuçlar	308
5.2. ÖNERİLER.....	311
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	311
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	312
KAYNAKÇA.....	314
EKLER.....	329



KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Bkz.: Bakınız

EDA: Empatik, Düşünsel, Ahlaki Sorular

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

Akt.: Aktaran

': Saniye

": Dakika



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmaya ilişkin kavramlara ait tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde bireylerin gelişmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bazı yenilikler yapılmıştır. Bu yeniliklerin başında eğitim alanında yapılan çalışmalar yer almıştır. Eğitim alanında yapılan yenilikler bireylerin eğitim ve öğrenme faaliyetleri kapsamında gelişme ihtiyacını karşılamak amacıyla belli aralıklarla güncellenmiştir. Bireyler hem yapısı gereği hem de yaşadığı dönem itibarıyla hayatın akışına ayak uydurmak için değişime ihtiyaç duymuşlardır. Bu değişim ihtiyacı bireyi öğrenme yoluyla kendini geliştirme çabasına yöneltmiştir. Bireyin bu çabasına karşılık ülkemizde de eğitim alanında belli yenilikler yapılarak; öğrenme ortamları bireyin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmiştir. Dolayısıyla bireyin yaşadığı döneme uygun olarak ilerleme sağlaması ve öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için eğitim sistemi ve öğrenme ortamları üzerinde güncelleme çalışmaları süreklilik göstermiştir. Öğretim programları öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından etkilenmiştir. Ülkemizde de 2005 yılına kadar hazırlanan programlarda davranışçı kuram etkili olmuştur. Ancak bu kapsamda hazırlanan programlar öğrenciyi çağın gereklerine uygun olarak yetiştirememiştir. Değişikliklere ayak uydurmak için uygulamaya konulan 1924, 1926, 1930, 1948, 1968 ve 1998 yıllarındaki programlardan beklenen sonuç alınamamıştır. Öğretmen merkezli ve ezber odaklı yapısı gibi birtakım faktörlerden dolayı programlarda hedeflenen başarıya ulaşılamamıştır. (Orbeyi ve Güven, 2008). Buradan yola çıkarak davranışçı yaklaşım temelinde hazırlanan programlar öğrencinin bilgiyi ezberci bir şekilde yüklenmesi hedeflemiştir. Gerçek hayata uygun beceriler programda yeterli düzeyde yer almamıştır. Programlarda bazı beceriler yer almış almıştır. Ancak beceriler uygulamada karşılık bulamadığından beklenen düzeyde verim sağlanamamıştır. Programlardan beklenen sonuçların alınmaması yeni yaklaşımlar doğrultusunda değişikliğe gitmeyi zorunlu kılmıştır. Bu değişim bireyi bilgi yükleme deposu olarak gören davranışçı kuram temelli 1998 ve öncesi programların değiştirilmesi sürecini başlatmıştır.

İçinde bulunduğumuz zaman dilimi itibarıyla bireylerin öğrenme ihtiyaçları her zamankinden daha ayrıntılı bir şekilde artmıştır. Çünkü önceki dönemlerde bireyler elde ettikleri bilgilerle daha sade bir hayat sürerek ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Ancak yaşadığımız dönemde bireylerin öğrenme ihtiyaçları çok çeşitlilik göstermiştir. Bu durum insanın çevreyle ve yaşadığı dönemle olan ilişkisini düzenlemede öğrenmenin önemini açığa çıkarmıştır. Öğrenme bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda yaşadığı bilişsel ve duyuşsal değişiklikleri vurgulayan oldukça ayrıntılı bir kavram olarak ifade edilmiştir (Aksoy, 2013). Bireyin bilişsel ve duyuşsal açılardan öğrenme ihtiyacı sadece bilgi öğrenmeyle sınırlı değildir. Bireyin karar verme, eleştirel düşünme, problem çözme, kendini ifade etme, empati kurma, bağımsız öğrenme gibi becerileri öğrenme ihtiyacını karşılayacak geniş bir kapsama sahiptir. Dolayısıyla çağımızın gereğine uygun öğrenme anlayışı sadece bilgi aktarımı yapmak olmamıştır. Bunun yerine doğru bilgiye kendisi ulaşabilen, bilgiyi analiz ederek işleyebilen, düşünme becerilerini öğrenen ve karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir (Topçubaşı, 2020). Buradan anlaşıldığı gibi yaşadığımız dönemde bilgi yerine beceri öğretimi ön plana alınmıştır. Beceri öğretiminin programla ön plana alınmasıyla ders kitapları ve öğretmenler üzerinde bu yönde değişimler olduğu üzerinde belli görüşler ifade edilmiştir. Salt bilgiyi vermek alışkanlığını bırakıp düşünme ve bilgiye ulaşma becerilerini öğrenciye kazandırma anlayışının öğretmenler ve ders kitapları üzerinde etkileri vardır. Bu durum programın etkililiğini yansıtmaları açısından önem taşır.

Bireyi kısıtlayıcı bir düşünceyle yetiştiren programlar 2005 yılına kadar kullanılmıştır. Ancak programlar yaşanan dönemin ve bireyin ihtiyaçlarına göre değişim göstermesi nedeniyle değişime uğramıştır. Bu değişim süreklilik gösteren bir döngü içerisinde devam etmiştir (Tay ve Baş, 2015). Yapılan değişiklikler çağımıza uygun eğitim anlayışına göre düzenlenmiştir. Yeni anlayış öğrendiği bilgiyi yeni bilgiler öğrenmek için kullanabilen, olayları derinlemesine kavrayabilen, problem çözebilen ve eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemiştir (Orbeyi ve Güven, 2008). Bireyin bu özelliklerine yönelik ihtiyaçlarına cevap vermeyen davranışçı kuram temelli öğretim programları terk edilmiştir. Yerini yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğretim programları almıştır. 2005 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programlarında açıkça yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı ve öğrencilerin becerilerini geliştirmenin amaçlandığı özellikle belirtilmiştir (MEB, 2005; MEB, 2009). Dolayısıyla yeni öğrenme yaklaşımına geçiş yönünde önemli bir süreç başlamıştır. Bu süreç öğrencilerin becerilerini geliştirme konusunda öğrenciler üzerinde belli

etkiler bırakmıştır. Öğrencilerin eğitim sürecinde kazandıkları beceriler programın uygulamada gösterdiği başarıyı ortaya çıkarabilir.

Çağın gereklerine ve bireyin ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenen öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım temelinde yeniden hazırlanmıştır. Artık bilgiyi kullanan değil bilgiyi üreten bir öğrenci yetiştirmek hedeflenmiştir. Bireyi yaşama etkin bir şekilde katmaya ve çevreyle etkileşim içerisinde yaşamaya yönelik olarak geliştirme düşüncesi oluşmuştur (Dündar, 2008). Bu değişim süreci bilgi aktarımı yerine beceri öğrenme düşüncesine dönüşen önemli bir yol ayrımıdır. Yine bu süreçte yaşanan değişimden eğitim sisteminde yer alan öğretmen, öğrenci, veli, ders kitapları, değerlendirme türleri, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkilenmesi söz konusudur. Dolayısıyla yeni bir boyut kazanan öğrenme ilkeleri çerçevesinde eğitim öğretim süreçleri köklü bir değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklik 2005, 2015, 2018 ve 2024 olmak üzere yaklaşık 20 yıl içerisinde 4 defa yaşanmıştır. Bu süre zarfında sık denilebilecek düzeyde yapılan değişikliklere rağmen eğitimin diğer alanlarını nasıl etkilediği merak konusu olmuştur. Çünkü bu sıklıkla yapılan program değişiklikleri Türkiye'nin eğitim sisteminde kendine bir yön bulma çabasını yansıtmıştır (Kabapınar, 2021b). Bu çabaya temel olan anlayışın farklı boyutlarda yaptığı etki öğretim programının eğitim sistemimize nasıl yansıdığını göstermiştir.

Düzenlenen programlar çerçevesinde bazen açıkça bazen de ilkesel bazda aktif öğrenme süreçleri ve beceri temelli öğrenme yaklaşımları esas alınmıştır. Bu bağlamda uygulamaya konulan öğrenme programları yapılandırmacı yaklaşım ekseninde hazırlandığı görülmüştür (MEB, 2005; MEB, 2018; MEB, 2024). Yapılandırmacı yaklaşım ekseninde hazırlanan programlar öğrenme durumlarını her yönüyle etkileme hedefini ortaya koymuştur. Programlar yapılandırmacı yaklaşım ekseninde hazırlanmış olsa da öğrenmeye olan bakış açısının ne derece yapılandırmacılık yönünde dönüşüm yaşadığı tartışılmalıdır. Bu bağlamda öğrenciyi aktif etmeyi ve bilgiyi yapılandırmayı hedefleyen öğretim programlarına yansıyan yeni öğrenme yaklaşımlarının uygulama ortamlarına ne şekilde yansıdığı eğitim sisteminin rotasını göstermesi açısından önem taşır.

Birey çevreyle etkileşim amacıyla kullandığı becerileri ve yaşadığı problemlere yönelik çözüm yollarını etkili bir şekilde hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde öğrenir. Öğrenciler hayat bilgisi derslerinde günlük hayatta gerek duydukları becerileri öğrenme ve geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Hayat bilgisi öğretim programında vurgulandığı gibi öğrencilere araştırma yapma, değişimi algılama, gözlem yapma, iletişim kurma, karar verme, sorun

çözme, sosyal katılım sağlama ve kendini tanıma gibi bir dizi becerinin kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2015). Buradan yola çıkarak hayat bilgisi dersi öğretim programının ders işleme süreçlerini, beceri kazandırmaya yönelik olarak kullanmayı amaçladığı anlaşılmıştır. Öğretim programlarında yapılan değişiklikler beceri öğretimini ön plana çıkarmıştır. Hayat bilgisi öğretim programı kapsamında hedeflenen beceri temelli öğrenme süreçlerinin hayat bilgisi derslerinde uygulanması yeni anlayışın kabul görülme düzeyini gösterir niteliktedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ders ortamlarını kendini ifade etme ve fikirlerini açıklayabilme açısından uygun bir zemine çekme amacı taşımıştır. Bu anlamda karşılıklı konuşma ve fikir paylaşımı yapma açısından diyalogik sınıf dili uygulamalarına teorik açıdan temel olmuştur. Diyalogik sınıflarda öğrenciler karşılıklı etkileşim içerisinde görüşlerini ifade etme fırsatı bulurlar. Sadece öğretmene ait baskın fikrin doğru kabul edildiği sınıf ortamları yerine herkesin saygı çerçevesinde fikirlerini ifade edebildiği ortamlar olarak tasarlanmışlardır. Bu ortamlar sadece düşüncelerin paylaşıldığı süreçler değildir. Aynı zamanda etkileşim sağlayarak düşüncelerin değişim yaşadığı ve çoklu bakış açısı kazanıldığı süreçlerdir. Bu açıdan bakıldığında diyalogik sınıflar yapılandırmacı yaklaşım temelinde şekillenen aktif öğrenme ve değişme süreci yaşanan ders ortamlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum diyalogik sınıfların yapılandırmacı yaklaşımdan ilham alarak öğrenme süreçlerinin yaşandığı ders ortamları olduğunu göstermiştir. Çünkü her iki anlayışta da öğrencinin konuşarak kendini ifade etmesi ve etkileşim içerisinde fikir oluşumuna gitmesi amaçlanmıştır (Eşkin, 2008; Ulu, 2017). Bu açılardan bakıldığında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğretim programları sınıf ortamlarını diyalogik dil kullanma yönünde etkilemiştir. Burada belirtilmesi gereken önemli nokta ise bu beklentinin ders ortamlarına ne şekilde yansıdığıdır. Programın uygulama alanı olan ders ortamları yapılandırmacı anlayışın ve diyalogik sınıf dilinin yansımalarına uygun bir organizasyonunu yansıtması programın uygulamadaki etkisinin göstergesi olmuştur.

Türkiye’de öğretim programları son 20 yılda köklü değişikliklere sahne olmuştur. Bu derece sık yapılan değişiklikler eğitim sisteminde bir yön bulma arayışının varlığını göstermiştir. Bu değişim bilgi öğretme anlayışından bilgiye ulaşma becerilerini öğretmeye, hazır bir şekilde sunulan doğruları yükleme anlayışından kendi doğrularına ulaşmaya, pasif alıcı rolünden aktif öğrenme rolüne, öğretmen merkezli ders ortamından öğrenci merkezli anlayışa doğru geçişi ifade etmiştir. Bu geçiş sürecinde program değişikliğinin üzerinden yaklaşık 20 yıl geçmiş olmasına rağmen eğitim sistemini nasıl etkilediği dikkat çeken önemli

bir konudur. Açık bir şekilde belli olan durum programların değiştiğidir. Ancak yeni öğrenme anlayışının eğitimin farklı boyutlarını ne şekilde değiştirdiği ise üzerinde tartışılan bir durumdur. Bu kapsamda düzenlenen öğretmen yetiştirme programlarının bu değişimi yansıtmaya düzeyi önem taşımıştır. Ayrıca sınıf ortamlarının kapılarının aralanarak programda yer alan öğrenme anlayışının uygulamadaki karşılığı gündemde yerini koruyan önemli bir konuma sahiptir. Bu gündem doğrultusunda sınıf ortamlarında öğretim programına temel olan öğrenme yaklaşımının geçerlilik kazanıp kazanmadığına dair göstergelerin önemli olduğu söylenebilir.

Öğretim programının ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemimizde etkili olduğunu gösteren en önemli boyutlardan biri de öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçişin sağlanmış olma durumudur. Davranışçı yaklaşımların etkisinde uzun yıllar kalan öğrenme ortamları program değişikliği sonucunda değişime uğramalıdır. Bu değişim bireyin daha aktif rol alarak öğrenmesini sağlaması bakımından önemlidir. Ders işleme süreçleri üzerinden belirlenecek olan öğretmen davranışları ve ders süreçlerindeki uygulamalar öğretmen merkezli anlayışın yerini öğrenci merkezli anlayışa bırakması yönünde fikir verecektir. Buradan hareketle eski anlayıştan uzaklaşılarak yeni öğrenme yaklaşımının öğretmen ve öğrenci rollerinde yaptığı etki ortaya konulabilir. Kırk dakikalık ders süresinin öğretmen ve öğrenci tarafından aktif kullanımı bağlamında ders ortamları yapılandırmacı yaklaşımın etkilerini göstermiştir. Ders sürecinde öğrencinin daha aktif olması öğrenmede rollerin yeni yaklaşım perspektifinde değişim yaşandığına dair önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmıştır. Çünkü öğrencinin aktif olması yapılandırmacı yaklaşımın ve diyalogik sınıf dilinin uygulanmasına dair belirgin bir özelliktir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programının etki alanında yer alan en önemli unsurlarından biri de hayat bilgisi ders kitapları olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmek üzere hayat bilgisi derslerinde okutulan ders kitapları program doğrultusunda bazı yapısal özellikler taşır. Bu açıdan yeni yaklaşımın en somut şekle girmiş hali ders kitapları olmuştur. Ders kitapları öğretim programlarını çok boyutlarıyla yansıtarak programa vekalet etme görevi üstlendiği belirtilmiştir (Bingölbalı, Gören ve Arslan, 2016). Bu açıdan bakıldığında program değişimiyle ders kitaplarının değişimi arasındaki uyum değişimin boyutunu yansıtabilir. Ayrıca ders kitapları içerdiği yöntemler bakımından bilgi aktarımı yapan bir yol mu izliyor yoksa aktif öğrenme yöntemleriyle çeşitlenmiş bir organizasyona mı sahip olduğu tespit edilmelidir. Bu durumda ders kitaplarının program kapsamında yaşadığı yaklaşım değişikliği ortaya çıkacaktır. Ders ortamlarına yön verme bakımından önemli bir konumda

olan ders kitaplarının benimsediği yaklaşım öğretim programlarının ders ortamlarına etkisini göstermesiyle yakından ilişkilidir. Davranışçı kuram temelli ders kitapları dikte edici, geniş konu anlatımları üzerinden konuları işlerken; yapılandırmacı yaklaşım temelli ders kitapları görsel ağırlıklı, aktif öğrenme yöntemleri eksenli etkinliklerle konuyu işlemiştir. Yine davranışçı kuram temelli ders kitapları sorunsuz ve mükemmel bir hayat tarzı yansıtırken yapılandırmacılık temelli ders kitapları olumlu ve olumsuz yönleriyle gerçeğe uygun bir hayat tarzını yansıtmaktadır. Dolayısıyla davranışçı ders kitapları çözülmesi gereken bir problem ortaya koymadığı için problem çözme becerisini harekete geçirmemiştir. Gerçek hayata uyumlu bir şekilde çocuğun seviyesine uygun problem durumlarını ortaya koyan yapılandırmacı ders kitapları ise öğrencide problemi çözmeye yönelik bir istek doğuracaktır. Problem çözme becerisi gelişen birey gündelik hayatta yaşadığı sorunları çözme yönünde gelişme fırsatı bulacaktır. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımın gerçek hayata uyumlu olan deneyimler üzerinden öğrenmeyi sağladığı belirtilebilir (Güneş, 2022; Hein, 1991). Bu açılarından değerlendirildiğinde ders kitapları eğitim sisteminde hedeflenen yönün en belirgin göstergelerinden biri olarak ifade edilebilir. Çünkü ders kitapları ile öğretim programı arasında güçlü bir etkileşim vardır. Ders kitapları konuların gündelik hayatla olan sıkı bağını vurguluyor ve öğrenciyi aktif bir şekilde öğrenmeye sevk ediyorsa yapılandırmacı anlayış çerçevesinde yazılmıştır denilebilir.

Öğrenme yöntem ve teknikleri yapılandırmacı anlayışın sınıfta uygulanması ve programların etkili bir şekilde uygulanması yönünde önemli bir konuma sahiptir. Tercih edilen yöntem ve teknikler öğrenciyi aktif etme özelliğine sahiptir. Aktif öğrenme yöntemleriyle öğrencinin bilgiyi edinme becerilerini öğrenmesi hedeflenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım bilgi edinme becerisine odaklanmıştır (Dündar, 2008). Bu nedenle öğretmen tarafından ve ders kitapları tarafından tercih edilen yöntem ve tekniklerin bilgi vermesi veya bilgi edinimi sağlaması açısından temel aldıkları yaklaşım farklılık göstermiştir. Bu bağlamda niteliksel olarak da yöntem ve tekniklerin etkinlik süreçlerinde nasıl kullanıldığı irdelendiğinde program ve ders işleme sürecinin izlerini görmek mümkündür. Buna yönelik olarak örnek verilecek olursa şunlar söylenebilir: Soru cevap yöntemi aktif öğrenme sürecine dair bir etkinlik olarak düzenlendiğinde öğrencilerin bir kısıtlamaya tabi olmaksızın farklı bakış açılarını ortaya çıkaran bir ders sürecinin yaşanmasını sağlar. Ancak sadece belli doğruların ya da öğretmenin zihnindeki doğruların açığa çıkarılıp onaylanması şeklinde uygulanıyorsa kısıtlı bir öğrenme ortamına neden olacaktır. Yine görsel okuma öğretmenin beklediği doğruyu açığa çıkarma olarak

düzenlenirse sınırlayıcı, öğrencilerin konuya ilişkin çıkarımlarını farklı görüşleri de ortaya koyacak şekilde uygulanırsa kapsayıcı ve yorumlayıcı bir ders ortamını dizayn edecektir. Bu bağlamda ders işleme süreçlerinde öğrenme yöntem ve tekniklerinin nitelik bakımından nasıl uygulandığı öğrenme yaklaşımının belirgin bir göstergesi olacaktır. Bu kapsamda ifade edilebilir ki: Öğretim yöntem ve tekniklerinin nicel ve niteliksel yönleri öğrenme anlayışı değişimini yansıtmada önemli bir göstergedir.

Öğretmenlerin program değişiklikleri sonucunda kendilerinin de değiştiklerine yönelik bir dizi algıları olabilir. Bu algı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında kendini yeterli görme şeklinde görülebilir. Bu algıların programda yer alan öğrenme anlayışına uyumu öğretmenlik anlayışının değişim boyutlarını gösterir. Öğretmen kendini öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla tanımlayabilir. Ancak uygulama süreçlerinde bu algısıyla aynı yönde olmayan uygulama davranışlarına sahip olabilir. Bu durum öğretmenin ders ortamlarındaki uygulamalarının programla olan ilişkisini belirtir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler programa temel olan öğrenme anlayışına uygun olan ya da olmayan bir profil yansıtabilirler. Uzun yıllar davranışçı kuramın etkisinde olan öğretmenlerin program değişimiyle yapılandırmacı yaklaşımın etkisinde olmaları beklentisi söz konusudur. Bunu öğretmenin öğrenme ortamlarındaki uygulamaları belirleyici olacaktır.

Öğretim programında belirlenen amaçlar ders kitaplarında somut olarak görülür. Ders işleme süreçlerinde de uygulanır. Sınıf ortamlarında programa temel olan öğrenme anlayışı çerçevesinde uygulama süreçleri yaşanır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, gözlemlenen her bir sınıf öğretmenin hayat bilgisi dersi sınıf ortamında ders işleme süreçlerinin nasıl olduğunun ortaya konulmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretim programında belirlenen amaçlar ders kitaplarında somut olarak görülür. Ders işleme süreçlerinde de uygulanır. Sınıf ortamlarında programa temel olan anlayış çerçevesinde uygulama süreçleri yaşanır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, gözlemlenen her bir sınıf öğretmenin hayat bilgisi dersi sınıf ortamında ders işleme süreçlerinin nasıl olduğunun ortaya konulmasıdır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Gözlemlenen her bir sınıf öğretmenin Hayat Bilgisi dersi sınıf ortamında ders işleme süreçleri nasıldır?

a. Öğretmenlerin işledikleri her bir derste etkinlik akışı, etkinlik kaynağı ve etkinliğe ayrılan süreler nasıldır?

- b. Öğretmenlerin işledikleri derslerdeki iletişim kesitlerinin nitelikleri nasıldır?
- c. Öğretmenlerin işledikleri her bir derste etkinliklere ayırdıkları zamanın dağılımı nasıldır?
- d. Öğretmenlerin ve öğrencilerin her bir derste kullandıkları sözcüklerin sayılarının dağılımı nasıldır?
- e. Öğretmenlerin her bir derste öğrencilere yönelttikleri soruların soru türü olarak dağılımları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde uzun yıllardır etkisini gösteren davranışçı kuram temelli öğretim yaklaşımları yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Bu yaklaşım değişikliği öğretim programlarında gerçekleşmiştir. Öğretim programları bireyin aktif bir şekilde öğrenmesini esas alacak şekilde yenilenmiştir. Bu yenilenme bir süreç olarak başlamıştır. Yeni öğretim programı kabul edildikten sonra sürekli olarak güncellenmiştir. Buradan hareketle süreç içerisinde belli şekillerde yaşanan dönüşümler ve değişiklikler söz konusu olmuştur.

Araştırma hayat bilgisi öğretim programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yapılan değişikliklerin ders işleme süreçlerinde görülen etkileri açığa çıkarması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmada ders işleme ortamlarının gözlemlenerek diyalojik sınıf diline uygunluğu açısından da yorumlanmıştır.

Bu çalışmada ders işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin konuşma sürelerini etkinlik bazında belirlenmiştir. Bu durum ders işleme süreçlerinde öğrencinin aktif olup olmaması yönünü ortaya koymuştur.

Araştırma öğretim programlarının temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşımın ders işleme süreçlerine etkilerini açığa çıkarması bakımından ve öğrencinin ders süreçlerinde aktif olma düzeyini belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma öğretim programının uygulayıcılarına yönelik olarak yapılandırmacı yaklaşım ekseninde öğrenme süreçlerinin şekillenmesinde yardımcı olacaktır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın ders işleme süreçlerine etkilerini inceleme açısından farklı araştırma alanlarına yönelmede araştırmacılara ışık tutarak alanyazına katkı sağlayacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Durum çalışması yönteminin uygulanma süresi açısından 2023-2024 eğitim öğretim yılıyla, Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla, Çalışma grubu olarak İstanbul'un Avrupa yakasında bir devlet okulunda çalışan 5 sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada,

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin araştırma kapsamındaki görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri,

Ders işleme süreçlerinde sergilendikleri davranışları doğal bir şekilde genel öğretmenlik anlayışları çerçevesinde sergiledikleri,

Görüşme ve gözlem formlarının araştırma amacına uygun veriler içerdiği varsayılmıştır.

1.6. Araştırma Tanımları

Yapılandırmacı Öğrenme: Bilginin nesnel değil öznel olduğunu; öğrenmenin birey tarafından kendi deneyimleri, yorumları, gözlemleri ve mantıksal düşünme süreçleri sonucunda aktif olarak gerçekleştiğini savunan öğrenme yaklaşımıdır (Kılıç, 2001).

Hayat Bilgisi: Hayat bilgisi dersi çocuğun kendini bilmesini ve tanımasını sağlayan ve çocuğun bakış açısını dikkate alan fen ve sosyal bilimler gibi farklı bilim dallarını içerisinde barındırarak çocuğa hayata dair bilgi ve becerileri kazandıran derstir (Tay, 2017).

Diyalojik Sınıf Dili: Diyalojik sınıf öğrencilerin düşüncelerini kanıt temelli olarak ortaya koydukları ve asılsız iddiaların kanıtlarla çürütmenin özgün bir davranış olarak sergilendiği sınıf ortamını belirtir. Diyalojik sınıf ortamı öğrencilerin düşüncelerini özgürce söyleyebildiği, birbirlerinin fikirlerini sorgulayabildiği ve eleştirebildiği öğrenme ortamıdır. Diyalojik sınıflarda sorgulama ve eleştirme süreci öğrenmeye katkı sağlayan bir etkileşim sürecidir. Öğretmen ise öğrenci yanıtlarına değer vererek öğrenme akışını sağlayan rehber konumundadır (Ulu, 2017).

1.7. Kısaltmalar

Bkz.: Bakınız

EDA: Empatik, düşünsel ve ahlaki

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

Akt.: Aktaran

BÖLÜM II: ALANYAZIN

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım ve davranışçı yaklaşımın etkilediği öğretim programları ve ders kitaplarına yönelik alanyazın bilgisine yer verilerek ilgili araştırmalardan, makale ve tezlerden elde edilen bilgiler aktarılmaktadır. Ayrıca teorik temelleri yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olan diyalojik sınıf ortamı özelliklerine de yer verilecektir. Türkiye’de 1998 kadar uygulanan eğitim programları öğrenme-öğretme süreçlerine etkilemiştir. Bu etki yoğun olarak davranışçı kuramın yansıması şeklinde görülmüş ve öğretmen merkezli anlayışı yansıtmıştır. Güncellenen 2005 yılı öğretim programı ise yapılandırmacı anlayışın etkisiyle şekillenmiştir. Öğrencinin bilgiyi kendi inşa ettiği ve öğrenme süreçlerinde aktif olduğu bir öğrenme ortamı tasarımına dönüştüğü görülmüştür (Selçuk ve Aykaç, 2019). Bu dönüşüm ve değişimler ders kitaplarındaki etkisini de gösterecek şekilde aşağıda belirtilmiştir.

2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yirminci yüzyılda dünyada eğitim sisteminde yaşanan değişimler Türkiye’de de etkisini göstererek; eğitim sistemimizin değişiminde önemli etkileri olmuştur (Şimşek, 1997). Tarihsel süreçte eğitilmiş insanın geniş kapsamlı bilgiye sahip olması gerektiği ve en az bir konuyu derinlemesine bilmesi gerektiği kabul gören görüşler olarak karşımıza çıkmıştır. Ancak her konuyu kapsamlı bilmenin yüzeyselliği getirdiği de belirtilmiştir. Derinlemesine bilinen konularda ise eleştirel düşünme ve sorgulama yapabilme becerisinin daha iyi geliştiği ifade edilmiştir. (Egan, 2015). Bir alan uzmanı kadar olmasa da her öğrenci öğrenme gerçekleştirdiği alanda ayrıntılı bir şekilde kanıt tanıma ve inceleme süreci yaşar. Bu süreç öğrencinin bir sosyal bilimci gibi gözlem ve çıkarım yapabildiği içsel boyutu olan aşamaları içerir (Kabapınar, 2021a). Bir konuda uzmanlaşmayan birey daima başkalarına sormaya muhtaç olarak yaşayacağı ifade edilmiştir. Ancak bir alanda derinlemesine bilgi sahibi olan birey ve bu bireylerden oluşan toplumlar bağımsız ve başka toplumları taklit etmeden yaşayabilecekleri savunulmuştur (Egan, 2015). Yine ezberci yaklaşımı benimseyen eğitim sistemlerinde yetişen bireylerin yeni düşünceler üretemeyeceği, sorgulama becerilerinin gelişmeyeceği ve ancak başkalarını taklit ederek yaşayabilecekleri önemli bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmıştır. Ezberci eğitim pozitivist bilgi ve kuramları aynen ezberleme şeklinde de uygulanmıştır. Bu anlamda ezberci eğitim kendine sunulan doğruları sorgulamadan; aynı şekilde diğer nesle aktaran hazırcı bir anlayışa sahiptir. Bu anlayış sorgulama ve eleştirel düşünme temelli bir yaklaşımla yeni düşünceler üretebilen bireylerin gelişmesini engelleyen bir yapı olarak varlığını sürdürmüştür. Çeşitli nedenlerle bir sorun

olarak algılanmadan günümüze dek gelen ezberci eğitim anlayışı taklitçi birey ve toplum yapısına neden olmuştur (Sekin, 2008). Ancak dünyada nesnel bilim anlayışı ile subjektif bilim anlayışının bakış açısına yönelik anlayışlar arasındaki tartışmalar bilgiye olan bakış açısını da etkilemiştir. Çünkü bilime yönelik bakış açısında yeni gelişmeler olmuştur. Özne düşünceyi ön plana çıkaran bu bakış açısı eğitimde öğrenilmesi gerekenlerin neler olduğu konusunda da köklü değişiklikler yaşanmasına neden olmuştur (Şimşek, 1997). Bu değişiklikler insanın dünyayı tarafsızca algılamasının mümkün olmadığını savunan postmodernizm akımının etkisinde gelişmiştir. Bu felsefi akıma göre insan gerçeği iç yargılarından yola çıkarak belirler. Bireysel iç yargılarının ürünü olan gerçeklik nesnel olmaktan uzaktır. İnsan doğası gereği bilgiyi betimler, açıklar ve ona yeni anlamlar yükler (Aydın, 2006). Toparlayacak olursak bilimsel doğruların kişiye göre değişmeyen nesnel bir yapıda olduğu düşüncesini savunan geleneksel yaklaşımlar yerine; bilginin kaynağının ve üretildiği yerin bireyin zihni olduğunu söyleyen ve bilgiyi yapılandırma süreçlerine farklı bir bakış açısı kazandıran yapılandırmacı paradigma eğitim sistemlerini yeni bakış açıları geliştirme yönünde etkilemiştir (Teyfur ve Teyfur, 2012). Bu etkiler öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik anlayışları değiştirmiştir. Çünkü bu düşünceye göre birey kendisinden bağımsız bir şekilde dış dünyada meydana gelen her şeyi bilgiye çevirme eğilimindedir. Bilgiye çevirme sürecinde zihin o gerçekliğe öznel bir anlam yükleyerek yorumlar. Bir bakıma varlığına etki edemediğimiz şeylerin zihnimizdeki yorumlama boyutu farklılık göstererek öznel bir anlam taşır. Dolayısıyla gerçekliğin her insanın yapısına özgü bir etkisi vardır. Bu anlayış eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programlarını da etkilemiştir. Öğrenme bireyin gerçeğe anlam yükleme ve yüklediği anlamları açığa çıkarma süreci olarak yeni bir anlam kazanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi yeni bir bakış açısıyla tekrar tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre birey bilgiyi yapılandırırken yorumlama ve düşünme süreçlerine bağlı olarak aktif bir rol üstlenir. Bu aktif rol ile öğrenme gerçekleşir ve bilgi yeni bir ürüne dönüşür. Bu bakış açısından hareketle yapılandırmacı yaklaşım bilginin merkezine öğreneni koymuştur. Böylece gerçekliğin bireylerin subjektif algılarına dayanan bir yorumlama süreci olduğu anlayışının eğitim alanında yer edinmesini sağlamıştır. Çünkü bilgi dış dünyada bulunan gerçekliğin aynısı değildir. Aksine bireyin iç dünyası ile zihninin etkileşimi sonucunda yapılandırılan kişiye özgü bir üründür (Açıkgöz, 2002; Savery ve Duffy, 1996). Bireye doğrudan bilgi aktarımı yapılan kısıtlı eğitim sistemi yerine öğrencilerin bilgiyi kendi zihinlerinde aktif olarak yapılandırmasını sağlayan eğitim anlayışı öğrenme süreçlerinde

yerini almıştır. Artık öğrenci bilgiyi keşfeden, dönüştürerek anlamlandıran, karşılaştıran aktif bir rol üstlenmiştir (Loyens vd., 2007). Aktif rol üstlenen öğrenci öğrenme ortamlarında yeni ve etkin bir sorumluluk kazanmıştır. Bu durum öğrenme süreçlerindeki uygulamalara temel oluşturmuştur (Açıkgöz, 2002;). Öğrenme, yaşadığımız yeni deneyimlerin ve yaşantıların etkisiyle eski bilgilerimizin yeniden yorumlanmasıdır. Yeniden yorumlama sürecinin temelinde yer alan bilgiyi oluşturma anlayışı eğitim sistemimize köklü değişiklikleri getirmiştir. Bu köklü değişiklikler eğitim sistemimizde davranışçı kuramla bir yol ayrımına girme sonucunu doğurmuştur. Artık düşünen, sorgulayan ve eleştirel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim anlayışı eğitim sisteminin her alanına giriş yapmıştır (Özden ve Şimşek, 1999). Yapılandırmacı paradigma kapsam itibarıyla öğretim programlarının, ders işleme ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin yeniden düzenlenmesine sebep olan geniş bir etki alanına sahiptir. Çünkü yapılandırmacı paradigma kapsamında öğrenmenin ne olduğuna dair açıklamalar yeni bir boyut kazanmıştır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik bakış açısının değişimi birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Aşağıda yapılandırmacı paradigma literatürden elde edilen bilgiler ışığında anlatılmıştır.

2.1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Genel Bir Bakış

Yapılandırmacı öğrenme kuramı ile davranışçı öğrenme kuramının öğrenmeye ve bilgiye bakışı birbirine zıt bir anlam içermiştir. Geleneksel anlayışta doğrular kesin ve tartışılmaz olarak kabul edilmiştir. Bilgi mutlak bir gerçeklik olarak öznel bir yapıya sahiptir. Pozitivist akımın geçerliliği yeni paradigma tarafından sorgulanmıştır. Bu paradigma bilginin sorgulanıp anlamlandırma sürecine bağlı olduğunu savunarak geleneksel anlayışı reddetmiştir. Yapılandırmacı paradigma doğru bilgi ve yargıların mutlak olmadığını kabul etmiştir. Bugün doğru kabul edilen farklı bir zamanda veya farklı şartlarda doğru kabul edilmeyebilir. Kişilere göre doğru yanlış, olumlu, olumsuz gibi farklılıklar söz konusu olabilir. Dolayısıyla yeni paradigmanda öğrenme bilimsel bilginin bir otorite tarafından öğrenene yükleme ve bilgi aktarımına süreci değildir. Bilgiyi kendine göre anlamlandırma ve yorumlama sürecidir. Her insanın bilgiye anlam yükleme ve yorumlama yöntemi kendine özgüdür. Bu nedenle insan doğruları öznellik gösteren bir süreçle yapılandırır düşüncesi savunulmuştur (Özden, 2021; Şimşek, 1997). Bu açıdan düşünüldüğünde öğrenme bireyin bilgiyi inşa etme ve yorumlama işlemi süreci olarak belirtilmiştir. Bu süreçte birey düşüncelerini, deneyimlerini, gözlemlerini ve yorumlamalarını kendisi yönlendirerek

biçimlendirir ve inşa eder. Bu yönlendirme sonucunda ulaşılan bilgi öznelidir. Ayrıca birey eski bilgileri ve yeni bilgilerini anlamlandırmak amacıyla ilişkilendirir. Bu ilişkilendirme sürecinde elde edilen anlam bireyin yeni bir öğrenme ürünü elde ettiği yapılandırmadır. Kişiyi özgü süzgeçlerden ve zihinsel süreçlerden geçerek elde edilen bilgi tam anlamıyla öznelidir (Kabapınar, 2021a). Yapılandırmacı anlayışın dayandığı felsefi akımlar ışığında birey kendisi için anlamlı olan gerçekleri kendi yorumlarıyla oluşturur. Bu yorumlama süreci de bilginin nesnelliğini reddeder (Koç, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım ile davranışçı yaklaşımın öğrenmenin ne olduğuna dair bakış açıları önemli derecede farklılık içerir. Çünkü öğrenme ile elde edilen bilginin kaynağı ve yöntemi konusunda fikir ayrılıklarının olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ilgili literatürden anlaşıldığı üzere bilginin ve bilgiyi öğrenmenin davranışçılıkta nesnel olarak kabul edilmesi; yapılandırmacı yaklaşımda ise öznel olarak kabul edilmesi de iki kuramın birbirine taban tabana zıt olduğunu göstermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın anlamı uygulayıcıların konumlarına ve bakış açılarına göre değişiklik göstermiştir (Arslan, 2007). Bunlardan bazıları bu bölümde anlatılacaktır. Yapılandırmacılık birçok düşünürün ortak çabasıyla geliştirilmiş olan bir kuramdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına öncülük eden isimler arasında John Dewey yer almaktadır. Yapılandırmacı anlayış Dewey'in doğrudan sistemli bir şekilde ortaya koyduğu bir yaklaşım olmamakla birlikte yöntem ve içerik bakımından bu yaklaşıma yakınlık göstermiştir (Bakır, 2015). John Dewey'e göre bilimsel bilgiye ulaşma sürecinde aktif bir gözlem süreci yaşandığını savunmuştur. Bilgiye ulaşmada bireyin etkin bir rol üstelendiğini savunmasıyla yapılandırmacı yaklaşımı etkilemiştir (Hawkins, 1994). Dewey'in aktif öğrenme düşüncesi yapılandırmacılığın temelinde yer alan bir görüş olarak belirtilebilir. Birey içten gelen bir istekle değişir ve öğrenir. Dewey eğitim kuramını görecelilik ve değişkenlik üzerine biçimlendirmiştir. Bu kişiler arası ilişkilerde benzer ve farklı düşüncelerin olduğu görüşünü çağrıştıran ve demokratik düşüncüyü vurgulayan bir öğrenme ortamını da zorunlu kılmıştır. Bu açıdan bakıldığında Dewey'in öğrenmeye yönelik düşüncelerinin temelinde bilginin inşasına yönelik aktif öğrenme sürecinin yaşandığı demokratik eğitim ortamı vardır. Buna yönelik olarak her öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılabileceği, kendi fikirlerini geliştirebileceği ve araştırmalar yapabileceği demokratik eğitim modelini geliştirmiştir (Bakır, 2015; Dewey, 2011). Pragmatizm düşüncesine sahip olan Dewey'in düşüncelerinin temelinde değişim yaşayan dünyanın içinde bireyin davranışları yer almıştır. Değişim gösteren yaşantılarda birey kendi yaptıklarının amacını ve

faydalarını sorgulamalıdır. Yine Dewey'in düşüncelerine göre birey bilgiyi faydalı olması durumuna göre değerlendirerek ona anlam kazandırır. İnsan bilgiye deneyimle ulaşır. Bu deneyim sürecinde bilginin olumlu ve olumsuz sonuçlarının hayatındaki etkileri öğrenmeye süreci için gereklidir (Sözer ve Sel, 2015). Birey nesnelerle ve dış dünyayla arasında ilişki kurar. Bu ilişki yaşantı kaynaklı zararlı ya da faydalı olmasına yönelik bir anlamlandırma çabasıdır (Ateş, 2016). Bu anlamlandırma çabası öğrenci ve öğrenilen şey arasında sürekli olarak yaşanır. Yani öğrenme, yeni anlam yükleme süreci ile bir önceki anlamlandırma süreci arasında sürekli bir ilişkililik içerisinde ilerler. Birey araştırma ve inceleme yaparak bu anlamlandırma yoluyla gerçek bilgilere ulaşır (Dewey, 2019). Buradan hareketle Dewey bilgiye çeşitli düşünme süreçlerini deneyimleyerek ulaşıldığını savunarak yapılandırmacı düşünceye temel olan görüşler savunmuştur. Ayrıca bireyi merkeze alan öğrenme anlayışı da yine yapılandırmacılıkla ilişkili bir anlayıştır. Bu anlayışta otorite tarafından yapılan dışsal bir motivasyon yerine öğrenci kaynaklı içsel disiplin öğrenmede daha motive edici olarak görülmüştür (Sözer ve Sel, 2015). Yine Dewey bilgi nesnelliği olan sabit bir kavram değil, düşüncelerin ürünüdür. Her düşünce yeni bir deneyimlemeyi de beraberinde getirerek yine değişime uğrar. Dolayısıyla bireysel yaşantılarla bu denli değişime uğrayan düşünce ve bilgi öznel bir yapıdır (Dewey, 2019). Yukarıda anlatılanlardan yola çıkarak Dewey bilgiyi deneyimleyerek aktif bir şekilde öğrenmeyi savunarak yapılandırmacılığa dair önemli bir boyutu açıklamıştır. Bireyin kendi dışında olan nesneleri anlamlandırması ve öğrenmenin merkezinde yer alması gibi düşünceler de yapılandırmacı anlayışın gelişmesinde önemli bir yer edinmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öncülerinden kabul edilen Piaget bu yaklaşımın temellerinde önemli bir yere sahip olmuştur. Piaget öğrenme sürecinde öğretmenin değil öğrencinin aktif olduğunu belirtmiştir. Yani bilgi öğrenen tarafından yapılandırılır (Boudourides, 2000; Akt., Erdem, 2001). Buradan hareketle Piaget öğreneni ve öğrenenin zihinsel süreçlerini vurgulayarak öğrenme mekanizmasının yeni bir bakış açısıyla yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Yapılandırmacı anlayışın temelinde yer alan Jean Piaget bilişsel yapılandırmacılığın esaslarını açıklamıştır. Bilginin nasıl oluştuğunu bilişsel gelişim süreçleri üzerinden açıklamıştır. Piaget'e göre bilgi bireyin çevresiyle olan aktif etkileşimi esnasında meydana çıkan ürünlerdir (Özden, 2021). İnsan sürekli olarak dünyadan anlam çıkarma çabası içerisinde (Açıkgöz, 2002). Öğrenme "özümleme, uyma ve dengeleme" kavramlarının

ifade ettiği süreçle gerçekleşir. Bu süreçte öğrenen yeni karşılaştığı durumu tanımak için eski bilgi ve deneyimlerini kullanır. Eski öğrenmelerden yardım alınarak gerçekleşen bu sürece özümleme denir. Bireyin eski bilgileri yeni durumları açıklamada yeterli olmaz. Bu durumda birey zihninde yeni bir kavram oluşturur. Yeni durumu tanıma çabası sonucunda yaşanan kavram oluşturma sürecine uyum denir. Uyum bir süreçtir ve organizma ile çevre arasındaki dengelenmeyi ifade eder (Ahioğlu, 2011). Şöyle ki uyum ile zihinde yeni bir durum ve bu duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşmuştur. Eski bilginin yeni karşılaşılan durumu açıklamada yetersiz kalması sonucunda zihnin anlama dengesi bozulmuştur. Ancak yeni duruma göre oluşturulan kavramla bozulan denge tekrar sağlanmıştır (Özden, 2021). Yine öğrenme de çevreyle olan etkileşim önemli rol oynar. Çevre etkileşimi ile oluşan dengeleme süreci sonucunda zihinde yaşanan anlama süreçlerinin sonucu olarak şemalar oluşur. Bu şemalar dünyayı anlamaya yönelik zihinsel anlamlandırma formlarıdır. Bireyin kendi ilgilerine göre yorumladığı ve anlamlandığı bu şemalar zihinsel süreçlerle elde edilen bilgilerdir. Dolayısıyla bilgi bireyin zihninde bir dizi işlemle aktif olarak elde edilmiştir. Düşünce ve bilginin sistemli bir şekilde düzenlenerek yapılandırılarak anlamlandırılması sürecine örgütlenme denir. Örgütlenme sürecinde yapılandırılan bu düşünce ve bilgiler şemayı oluşturur. Şemalar temel düşünme birimleridir. Basit ya da karmaşık yapıda olabilir. Dış dünyayı zihnimizdeki şemalarla anlarız. Anlayamadığımız durumlarda yeni şema üretme işlemi zihnimizin bir fonksiyonudur (Piaget, 1977; Akt., Ahioğlu, 2011). Bilişsel yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni bilgi eski bilgi ile çelişmiyorsa birey onu özümser. Ancak çelişiyorsa özümseme gerçekleşmez. Yaşanan bu dengesizlik durumu ile birey zihninde yeni bilgiye bir kavram oluşturma süreci yaşar (Özden, 2021). Bunlardan hareketle Piaget'e göre zihinde yapılandırılmış olan bilgi uyum ve özümleme gibi aktif süreçlerle elde edilir. Özümleme ve uyum yapılandırmacı yaklaşımın aktif öğrenme boyutlarında önemlidir (Ahioğlu, 2011). Öğrenme süreçlerinde öğrenenin aktif olması düşüncesi yapılandırmacı paradigmanın önemli bir bakış açısı olmuştur. Diğer bir ifadeyle kişiye dışardan aktarım yapan otoritenin aktivitesine karşıt olarak yapılandırmacı yaklaşım bireyin öğrenmedeki yetilerinin etkin bir mekanizmayla kullandığını savunmuştur. Zaten bu nedenle bilgi, öğrencinin yetenekleriyle zihninde işlenerek yeni bir konuma geldiği için öznelidir.

Yapılandırmacılığın bilişsel boyutunda ön ve son öğrenme arasındaki ilişkilendirme önemli bir yer edinmiştir. Odak noktasında kişinin mevcut bilgileriyle yeni bilgileri arasındaki ilişkilendirme ağı bilişsel yapıyı oluşturmuştur. Bu bilişsel yapı kişinin nesne ve

olaylara yüklediği anlamlar bütünü şeklinde dengededir. Dolayısıyla kişinin zihnine giriş yapan yeni bir durum ve bilgi bu var olan anlamlarla ilişki ağları kurarak yeni bir anlam kazanır. Ancak var olan bilişsel yapıda var olan anlamlar yetersiz kalabilir ve birey bu yeni duruma yönelik olarak ilişkilendirmeler yapar. Bu ilişkilendirmeler sonucunda özgün anlamlar inşa eder. Bu yeni duruma yönelik düzenlemeyi ifade eden inşa süreci denge durumunu oluşturur. Her yeni durum bireyi yeni bir bilişsel dengeye götüren anlama sürecinin aşılmasına neden olur (Özden, 2021). Burada zihinsel boyutta birey zekâsıyla ön öğrenmelerle yeni öğrenmelerini sürekli ilişkilendirir. Bu ilişkilendirmeler bireyin zekâ ürünü olan yeni öğrenmeler olarak belirtilebilir (Açıkgöz, 2002). Dolayısıyla çok yönlü bir ilişkilendirme mekanizması olan zekâ ve bireyin zihinsel yapısı öğrenme işlemlerinde aktiftir. Bu durumda öğrenme öğrenenin kendi iç süreçlerinde yaşadığı bir işlem olarak tanımlanmıştır.

Sosyal yapılandırmacı anlayışın en önemli savunucularından biri de Vygotsky olarak belirtilmiştir. Vygotsky öğrenmenin çevreyle olan etkileşimini ön planda tutmuştur (Özden, 2021). Sosyal yapılandırmacı anlayış bireyin gerçek ve yakınsal gelişim alanını (zone of proximal development) öteleyen ve öğretenden öğrenene doğru tek yönlü iletişimin güçlü bir kabulle hâkim olduğu davranışçı kurama karşıt olarak çıkmıştır. Ona göre bireyin etkileşimle elde edeceği öğrenme seviyesi potansiyel gelişimi ifade etmiştir. Konuyu öğrenenden daha iyi bilenler bireyin yakınsal gelişim alanına girerse daha iyi öğrenme sağlanacaktır (Açıkgöz, 2002) Burada ifade edilen kendi başına yapabileceği ile başkasının yardımıyla yapabileceği öğrenme alanıdır (Dündar, 2008). Yakınsal gelişim alanına girerek çevreyi oluşturan bireyler öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenen kişiye yardım ederek ve ipuçları vererek destek olurlar. Bu durumda öğrenen bireysel olarak ulaşabileceği öğrenme seviyesini geliştirir ve artırır. Bireysel olarak öğrenme ile yakınsal gelişim alanındaki bireylerle etkileşimli öğrenme arasındaki fark yakınsal gelişim düzeyini ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle birey çevresindeki daha iyi bilenlerle etkileşim halinde olduğunda daha fazla düzeyde öğrenme gerçekleştirecektir. Yakınsak gelişim alanı bilgili olandan alınan kural ve açıklamaların en verimli bir şekilde deneyime dönüştürme becerisidir (Jacob ve Wertsch, 1991; Akt.; Atalay ve Gönül, 2023). Ayrıca öğrencinin kendi başına problem çözme becerisi bireysel farklılık gösterdiği gibi her öğrencinin yakınsal gelişim alanı da farklılık gösterecektir (Dündar, 2008). Buradan yola çıkarak Vygotsky Piaget’den farklı olarak öğrenmenin sadece kişi tarafından kendi başına oluşturulan bir süreç şeklinde olmadığını sosyal etkileşiminde öğrenmede etkili bir faktör olduğunu öne

sürmüştür. Sosyal etkileşimde dilin aracı ve etkileyici rolünün önemli bir yere sahip olduğunu savunmuştur (Özden, 2021). Buradan yola çıkarak öğrenmede gerçek seviye çevreyle etkileşim sonucu ortaya çıkar denilebilir. Çevreyle etkileşimde dil öğrenme süreçlerinde önemli bir etkileşim görevine sahiptir. Dolayısıyla çevreyle etkileşim ve dil becerisi güçlendirildiği durumlarda öğrenme daha iyi boyutlarda gerçekleşeceği sonucuna ulaşılabilir. Yapılandırmacı anlayışa uygun sınıf ortamlarında karşılıklı konuşma süreçlerinde yapılan fikirsel paylaşımlar vardır. Bu paylaşımlarla etkileşimli bir şekilde yeni bakış açıları kazanarak öğrenme sağlanır.

Sosyal yapılandırmacı öğrenme birey ile çevrenin bilgiyi yapılandırma sürecindeki etkileşiminin dil aracılığıyla gerçekleştiğini savunmuştur. Birey dil aracılığıyla çevreyle çok yönlü bir iletişime süreci yaşar. Bu iletişim öğretmenden öğrenene olan geleneksel iletişimin ötesinde çok yönlü bir etkileşimi ifade eder. Bu etkileşim bireyin potansiyel gelişim düzeyini ve yakınsal gelişim düzeyini açığa çıkarır. (Açıkgöz, 2002) İnsan başkalarıyla etkileşim içinde kendi başına öğrendiğinden çok daha fazlasını öğrenir diyen Vygotsky “iş birlikli öğrenme” kavramını da ortaya atmıştır. İş birlikli öğrenme bireyin gerçek öğrenme potansiyelini açığa çıkarır. (Özden, 2021). Yine Vygotsky tarafından iç sesler kavramına yönelik önemli görüşler ortaya atılmıştır. Etkileşim sürecinde sosyal kaynaklı konuşmalar iç konuşmaya ve iç konuşmalarda sosyal ortamlarda konuşmalara dönüşür. Dolayısıyla çocuğun konuşma/düşünme gelişimi diğer çocuklarla ve büyüklerle konuşma süreci ile başlar (Açıkgöz, 2002). Çünkü çocuğun iç konuşmaları işlevi olan ayrı bir konuşma türüdür. Çocuk iç konuşmaları kendisiyle konuşma olarak algılamaz. Sosyal çevreyle etkileşim aracı ya da hazırlığı olarak görür. Tıpkı arkanda olan birisine konuşurken gitmiş olsa bile fark etmediğim için hala arkanda duran biri varmış gibi konuşmaktır. Yani içsel konuşma da dışsal konuşma gibi anlam içeren sözcüklerin zihindeki işlemlerle sosyal çevreyle bağlantılı olarak ifade edilişidir. Müller ise iç sesi konuşma-ses şeklinde açıklamıştır. Yani öğrencinin düşüncelerini seslendirip ifade etmesi dışa vurulabilen düşüncüyü açıklamıştır. Oysaki bireyin açığa çıkarabildiği düşünceleri açıkça ifade ettiği sözcüklerdir. Bireyin düşünceleri açıkça ifade edebildiği görüşlerden daha fazladır. Bu durumda konuşma-ses iç konuşmayı verir (Vygotsky, 2021). Buradan yola çıkarak öğrencinin konuşma süresi ve kullandığı kelime sayısı arttıkça kendini daha açık bir şekilde ifade eder. Çünkü öğrencinin zihninde yer alan düşünceler sözcüklerle açığa kavuşacaktır. Öğrencinin kendini tanıması ve diğer düşüncelerle etkileşim içerisinde olması sınıf ortamında yapılan görüş ve duyguların paylaşım süreci ile gerçekleşecektir. Bu süreçte yaşanan etkileşim öğrenmede etkilidir.

Vygotsky sosyal öğrenmede iki boyut olduğunu savunmuştur. Zihin her öğrenmede dışsal olan bilgiyi içsel olarak işler. Yani sosyal etkileşimle çevreden aldığı bilgiyi kendi zihinsel süreçlerinde işleyerek anlamlandırır. Dolayısıyla bilgiler çocuğun zihnine aynen değil işleminden geçerek girer ve ortak bilgi ve anlayıştan farklı bir ürüne dönüşür (Cobb, 2007). Bu süreç öğrenmede iç işlemlerden önce sosyal etkileşimlerin etkin olduğunu öne süren içselleştirme sürecini çağırır. İç ve dışa yönelik konuşmalarla öğrenen kendini ifade ederken; çevresindeki insanları sosyal ortamlarda dinleyerek öğrendiği bilgileri kendi zihninde yapılandırır. Burada Vygotsky bilginin kaynağını sosyal çevre olarak açıklamıştır. Ancak bu bilgi öğrenenin iç bilişsel süreçlerinde işlenir (Açıkgöz, 2002, Özden, 2021; Kim, 2014). Piaget'in bilgiyi yapılandırma sürecinde oluşan şemaların ve anlam yüklemelerin öğrenen tarafından daha çok kendi başına yapıldığını öne sürmüştür. Ancak Vygotsky bunun aksine öğrenenlerin çoğunun sosyal etkileşim kaynaklı olarak başkalarından öğrenildiğini vurgulamıştır (Akınoğlu, 2014) Bilgi sosyal çabalarla yapılandırılmıştır. Öğrenmek ve anlamak ve problem çözmek için bilgiyi işbirlikli çabalarla yapılandırmak gerekir. Çünkü iş birliği gruplarıyla tasarlanan öğrenme ortamlarında grup üyeleri görüşlerini ve bilgilerini birbirleriyle paylaşırlar. Mantıksal düşünme açısından zayıf noktalarını keşfederek birbirlerini düzeltirler ve geliştirirler. Bu süreçlerde çocuklar birbirlerini anlayışlarından yola çıkarak kendi anlayış biçimlerini yeniden yapılandırır (Johnson ve Johnson, 1992; Akt., Saban, 2005). Buradan hareketle Vygotsky öğrenme üzerinde etkili olan sosyal çevre kaynaklı etkileşim boyutunun sürekliliğiyle bilginin yapılandırıldığını savunmuştur. Dilin kullanımını zihinsel süreçlere etkisi bakımından ön plana çıkararak etkileme ve etkilenmeleri aktarmada aktif bir araç olarak tanımlamıştır.

Yapılandırmacı kuramda önemli bir etkiye sahip olan diğer bir anlayış ise radikal yapılandırmacılık anlayışıdır. Radikal yapılandırmacılık sosyal yapılandırmacılığın yeni bir bakış açısıyla yorumlanması şeklinde ortaya atılan bir görüş olarak belirtilmiştir. Radikal yapılandırmacılığın öne çıkan ismi Emst Von Glasersfeld olarak ifade edilmiştir. Glaseersfeld radikal yapılandırmacılığın bilgi ve bilmeye yönelik anlayışlara karşıt bir anlayış olduğunu vurgulamıştır. Bu anlayışa göre nasıl ifade edilirse edilsin bilgi bireyin zihninde yer alır. Bilginin zihinde oluşumu ise bireyin kendi deneyimlerinin sonucunda oluşmuştur. Her insanın deneyimleri onun içinde yaşadığı dünyayı oluşturur. Her türlü deneyim öznel olduğu için deneyimlerle elde edilen fikirler ve bilgilerde özeldir. Bu nedenle fikirler ve deneyimler bireyler arasında farklılık göstermiştir (Phillips, 2000; Akt., Yurdakul, 2004). Bu farklılık her bireyin kendine ait bir biliş dünyası olduğu düşüncesini

akla getirmektedir. Bu biliş dünyası da bireyin gerçek bilgi kaynağını oluşturur. Glasersfeld bu düşüncesini dış dünyadan bağımsız olarak sadece kendi zihnimizin bilginin kaynağı olduğunu savunmuştur. Gerçeklikler ve doğrular dış dünyada değil kendi zihnimizdedir. Bireye kesin bilgiyi öğrenmesi mümkün değildir ancak deneyimleriyle bilişsel yapısını sürekli geliştirebilir. Bu şekilde bir süreç olarak düşüncelerini örgütleme, düzenleme ve geliştirme süreci yaşayarak kendi dünyasını yönlendirir. Bu yaklaşımda dünya, tanımı yapılmış nesnel gerçekliği değil tecrübelerle sürekli deneyimlenen bir düşünce geliştirme sürecini ifade eder. Dünya ve bilgi sürekli değişen bir anlamlandırma çabasına maruz kalan oluşumdur. Her yeni tecrübe oluşumu zihinde dünyanın ve bilginin anlamı değiştirir. Diğer bir ifadeyle “Dış dünyaya yüklenen anlamlar sabit değil deneyime bağlı olarak değişime uğrar.” görüşü bu anlayışta yerini almıştır (Byrnes 2001; Confrey 1995; Jaramillo, 1996; Selley, 1999; Akt.; Yurdakul, 2004). Zihinde bireysel bakış açılarıyla yapılandırılan bilgi görecelidir. (Glaseersfeld, 1995-1998; Akt.; Doğan, 2024) Burada vurgulanması gereken önemli bir durum radikal yapılandırmacı düşünceye göre bireyin bilgiyi kendi kaynağı olan zihninde yapılandığı ve bu yapılandırma sürecinde bilginin doğruluğuna dair dışarıdan bir onaya gereksinim duymadığı görüşüdür (Hove ve Berv, 2000; Akt.; Yurdakul, 2004). Yine önemli bir yorum olarak radikal yapılandırmacı düşünceye göre bilgi öylesine görecelidir ki: Kişiden kişiye değişmekle birlikte kişinin kendi deneyimleri sonucunda dahi sürekli farklılaşır. Diğer bir ifadeyle bilgi kişinin kendi iç dünyasına göre dahi görecelidir. Literatürden anlaşıldığı üzere radikal yapılandırmacılık bilginin kaynağı olarak bireyin zihnine vurgu yapmıştır. Bireyin deneyimleriyle oluşturduğu bilgilerin yeri ve kaynağı her zaman insan zihnidir görüşünü savunmuştur.

Radikal yapılandırmacılık öğrenmeye yönelik farklı bakış açıları sunmuştur. Bilgiyi öğrenmeye yönelik farklı varsayımları savunarak yeni öğrenme anlayışlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu anlayışın savunduğu varsayımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Glaseersfeld, 1995-1998; Akt.; Doğan, 2024):

- 1) Gerçeklik nesnel olarak bilinemez.
- 2) Öğrenen bilgiyi kendi zihinsel yapısında bireysel olarak oluşturur.
- 3) Bilgi bireye özgü bir bakış açısının ürünü olduğu için görecelidir.
- 4) Her bireyin nesneler dünyasına dair inancı başkalarıyla karşılaştırılamayacak derecede biriciktir ve bağımsızdır. Yani Hangisinin doğru olduğu karşılaştırmayla belirlenemez.

Radikal yapılandırmacılık bireyin çevreye uyum sağlama ihtiyacından dolayı bilgiyi öğrenmek istediğini savunmuştur. Bu ihtiyaç bilgiyi öğrenmenin temel sebebi olarak belirtilmiştir. Çevreye uyum sürecinde nesnel gerçekliğin olmasına yönelik bir neden yoktur. Birey tüm özneliği ile bilgiyi zihninde işlevsel bir şekilde aktif olarak yapılandırır. Bilgi bireye özgü inanışları temsil eder. Dış dünyaya ait nesnel gerçeklikleri ifade eden bir şey değildir. Dolayısıyla bilginin nesnel temsilciliği yoktur. Dış dünyadaki her şeye ait bilgi zihnin oluşturduğu bir yapıdan öteye gitmez (Aydın, 2012). Örneğin birey çivi çakmak istediğinde çekiç yerine o an gözüne ilişen tahtayı kullanabilir. Kültürde tahta çekiç değildir. Ancak birey ona mevcut şemasına göre çekiç anlamı yüklemiştir. Tahtayla çiviyi çakarken çivinin duvara değil tahtaya geçtiğini fark eder. Kültürün ona sunduğu çekice ulaşır ve zihninde yeni bir düzenlemeye gider. Kendi zihninde tahtanın çekiç olarak işlevsel olmadığını yapılandırır. Buradan hareketle bilgi zihinde oluşmakla birlikte nesneye dair anlamlar kültürün etkileşimi ile zihnin ona yüklediği işlevlerdir (Cobb, 2007). Yukarıda Glasersfeld'in anlayışına yönelik varsayımlara göre “çivi çekiç ve tahta” örneklemesine şöyle bakılabilir: Tahta kültürel kabule göre çekiç olmamasına rağmen çekiç anlamı almıştır. Çekici anlamlandırmaya ve tahtayı çekiç olarak anlamaya götüren sebep ise bireyin ona duyduğu gereksinim olarak belirtilebilir. Bütün bunlar “İnsan kendi zihninin dışında bağımsız bir dış dünyayı algılamaz ve keşfetmez.” düşüncesinin açıklığını ortaya koymuştur (Olssen, 1996). Buradan yola çıkarak nesnelere dış dünyanın yüklediği anlamdan daha bağımsız bir anlam yükleme sürecine dikkat çeken radikal yapılandırmacılık öğrenmenin bireye özgü yapısını vurgulamıştır.

Radikal yapılandırmacılık bilginin kaynağı hakkında bazı görüşleri ortaya atmıştır. Glasersfeld (1995) gerçek bilginin dış dünyada öğrenenden ayrı olarak yer aldığını ve doğru olması için gerçeğe uygun olması gerektiğini reddetmiştir. Ancak bu durum şüpheli felsefede olduğu gibi doğrunun olmadığı anlamına gelmeyen bir düşüncedir. Tersine gerçek vardır ancak yaşantılarımız sonucunda ulaştığımız ölçüde bu gerçeği kendimiz sürekli olarak yapılandırırız (Akt., Açıkgöz, 2002). Bilme insanın çevreyle olan etkileşimi sonucunda gerçekleşir (Thomas, 2005; Akt.; Atalay ve Gönül, 2023). İnsan bilme ihtiyacı doğrultusundaki yaşantıları ve çevreyle olan etkileşimi doğrultusunda gerçeklerini oluşturur. Örneğin genişlemeye yönelik her bireyin bilgisi ve ona verdiği bir anlam vardır. Ancak zamanla genişlemeye verdiği anlam yaşantıları artıkça gelişir. Burada doğrunun mutlak geçerliliği açısından düşündürücüdür. Radikal yapılandırmacılık bu duruma doğrunun gerçeğe veya çevreye uygunluğu açısından bakmaz. Doğrunun deneyimler yaşayarak birey

tarafından yapılandırmasını içermeye boyutu olan “süreklilik” üzerinde durur. Kabul gören doğruya yönelik bir onaylanma değil yaşama gereksinimleri doğrultusunda yapılandırılmış bilgi biçimleri oluşturmaya dair sürece yoğunlaşır (Açıkgöz, 2002). Buradan yola çıkarak radikal yapılandırmacı anlayış dış dünyanın onayına gerek kalmadan doğruya ulaşan bir bakış açısına sahiptir denilebilir.

Hein (1991) yapılandırmacı yaklaşımın temellerini oluşturmada önde gelen isimlerin görüşlerini şöyle belirtmiştir:

- 1) Öğrenme inşa etme sürecidir. Öğrenen bilgiyi pasif bir şekilde değil aktif bir şekilde zihinsel işlevleriyle gerçekleştirir.
- 2) Sosyal etkileşim öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir.
- 3) Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç vardır. Yani eski bilgiler üzerine yeni bilgiler bağlantılı şekilde inşa edilir.
- 4) Öğrenme süreç ister ve hemen gerçekleşmez. Çünkü anlam yükleme ve yorumlama belli bir süreç esnasında olur.
- 5) Öğrenmede motivasyon etkilidir. Öğrenmeye götürecek motivasyonel sebepler bizi öğrenmeye sevk eder. Aksi durumda en katı öğrenme ortamlarında bile öğrenme gerçekleşmez.

2.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Nasıl Öğreniyoruz?

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı son yıllarda önemli ölçüde ilgi gören bir yaklaşımdır. Eğitim alanında önemli araştırmalara konu olarak dikkat çekmiştir. Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde öğrenmeyi açıklamada önemli görüşler ortaya atılmıştır. Yapılandırmacılık, öğrenmenin ne olduğundan çok nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır (Yager,1991; Akt., Cobern, 1993). Birey olarak dünyayı algılamaya yönelik düşüncelerimiz, zihnimizde olay ve nesnelere nasıl anlam verdiğimizde dair bakış açılarımız kendimizi anlama anlayışımızı yansıtmaktadır. Özden ve Şimşek (1999)’e göre birey ya da insanın yapısal özelliklerine yönelik anlayış ve algılarımız öğrenme kavramından ne anladığımızı belirleyicidir. Yani öğrenen insan olduğu için onun üzerinden düşünerek öğrenme açıklanabilir (Özden ve Şimşek, 1999). Öğrenme yeni bir anlam inşa etme sürecidir. İnşa etme süreci olmadan öğrenme söz konusu değildir. Öğrenme konu ve ders kitabı gibi noktalardan değil odak noktası olan öğrenenden yola çıkılarak açıklanabilir. Ayrıca çevreyle olan ilişkiler sonucunda deneyimlerle elde ettiğimiz bilgileri zihnimizde yapılandırarak öğreniriz (Hein, 1991). Öğrenme hangi yolla olursa olsun bireyin davranışlarında ve bilişsel

yapısında bir değişime neden olur (Safran ve Ata, 2016). Örneğin serçe kuşunu bilen bir çocuk ilk defa kanarya gördüğünde ona da serçe diyecektir. Ancak onun kanarya olduğu söylendiğinde yeni bir öğrenme gerçekleştirmiş olacaktır. Dolayısıyla çocuk zihninde yeni bir öğrenmeyi gerçekleştirerek değişim yaşamıştır (Güneş, 2015). Yapılandırmacı model öğrenme ürününden çok öğrenme sürecini irdlemiştir. Bu bağlamda öğrenmeyi anlamlı sonuçlar oluşturma süreciyle dış dünyayı anlamlandırma çabası olarak görmektedir. Bu anlamlandırma zihinde gerçekleştiği için yapılandırmacı öğrenme davranışçı öğrenmeden farklılaşır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi açıklarken davranışçı kuramda olduğu gibi gözlenebilen davranışlara değil zihinsel boyutta gerçekleşen bilgiyi yapılandırma süreçlerine dair ilkelere ve bu sürecin nelerden etkilendiğine odaklanır (Açıkgöz, 2002; Özden, 2021; Ulusoy, 2020). Yine yapılandırmacılık bilmeyi bilgi oluşturma sürecine katılmak olarak açıklamıştır. Bilme işi sonuç değil süreçtir. Bu nedenle yapılandırmacı anlayışta öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgi toplama yolları, araştırma yöntemleri, değerlendirme yapabilme, analiz yapma ve yorumlama becerisinin dahil olduğu süreçlerin yaşanması gerekir. Bu da olgular yerine araştırma ve öğrenme yollarının öğretilmesi gerekliliğini kılar. Diğer bir ifadeyle öğrenme yollarını öğretme esastır. Öğrenme yollarını kullanan birey öğrenme sürecini yaşayarak bilgiye ulaşacaktır (Açıkgöz, 2002; Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Bu süreçler öğrenenin önceden inşa ederek oluşturduğu düşünce biçimleri, deneyimleri, gözlemleri ve yorumları tarafından yönlendirilir. (Kabapınar, 2021a). Burada öğrenme için eski bilgiye zıt olan yeni bilgilerin yerini alma durumu ve var olan bilginin geliştirilmesi söz konusudur (Bruner, 2021). Diğer bir ifadeyle birey çevresini anlamlandırırken karşılaştığı yeni olay ve durumları mevcut bilgileriyle açıklamaya ve anlamlandırmaya çalışır. Bu açıklama çabası esnasında eski bilgiler yeni durumu karşılaşırsa düşünceleri güçlenir. Karşılamaz yetersiz kalırsa birey düşüncesini değiştirerek öğrenir (Driver, 1985; Kuhn, 1989; Akt., Kabapınar, 2021a).

Yapılandırmacılığı öğrenmeye getirdiği açıklama bakımından tanımlayacak olursak anlamlandırma olarak belirtilen yapılandırma süreci deneyim ile sıkı bir ilişki içindedir. Öğrenciler öğrenme ortamlarına deneyimleri ve deneyimleri sonucunda oluşmuş bilişsel yapıları ile gelirler. Bu yapılar eksik veya geçersiz olabilir. Bu durumda eski deneyimlerle ilişki kurularak bilişsel yapı yeniden biçimlendirilir. Bu biçimlendirme yeni bilgiyi oluşturmaktır. Yeni bilgilerin öğrencinin hafızasında kalıcı olması için eski ve yeni fikirler arasında anlamsal ilişkiler kurulmuş olması gerekir. Kurulan bağ ile bilgi kalıcı hale gelebilir. Bu bağ kurma işlemi hem yapılandırmayı hem de aktif olarak öğrenmeyi ifade eder

(Aslan, 2007). Ayrıca öğrenci bu deneyimlerinden yola çıkarak bilişsel öğrenme yeteneklerini geliştirir. Yapılandırmacı yaklaşım bireye öğrenmeyi öğretme, bağımsız ve sorumluluk alarak öğrenme gibi becerileri kazandırmayı hedeflemiştir. Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşım bireye kendi bilgi ve becerilerini oluşturma imkânı sağlama bakımından ihtiyaç duyduğu yorumlama, çıkarım yapma, araştırma ve iş birliği yapma gibi öğrenmeyi öğreten bilişsel becerileri öğretir (Yurdakul, 2005). Buradan yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşım bireyin anlam yükleme süreçlerini ve öğrenmeye yönelik becerileri kazanmasını önceleyen bir yaklaşımla öğrenme süreçlerine açıklama getirmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenmenin çeşitli tanımları alinyazında açıklanmıştır. Öğrenmenin ne olduğuna dair tanımlardan bazıları şöyledir:

- 1) Piaget'ye göre öğrenme doğrunun veya birikimin aktarımı değildir. Kişinin aktif bir şekilde zihinsel fonksiyonlarını kullanarak bilgiyi keşfetmesi sürecidir. Bu süreçte bireyin düşünceleri bilinçli ve aktif olarak değişir (Özbay, 2004; Tusting ve Barton, 2011).
- 2) Öğrenme bireyin dış dünyadaki olayları ve nesneleri algılama, işleme ve muhakeme etme sonucunda zihninde ürettiği bilgiyi anlamlandırma olarak tanımlanabilir (Saban, 2005).
- 3) Vygotsky ye göre öğrenme bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi çevreyle etkileşime girerek kendi zihninde yapılandırmasıdır (Özden, 2021).
- 4) Öğrenme de eski bilgiler yeni bilgilerle ilişkilendirme söz konusudur (Özden, 2021). (Özmen, 2004). Bu ilişkilendirme sonucunda mevcut bilgi yeni bilgiyi açıklayarak yapılandırır. Öğrenci bu süreçte anlatılan bilgiyi aynen almaz bireysel olarak yorumlayarak yeni bir anlam yükler (Özmen, 2004).
- 5) Öğrenme sonuç değil süreçtir. Araştırma, gözlem ve yorumlama süreçleriyle gerçekleşir. Öğrenme sürecinde olabildiğince az ve temel bilgi verip öğrenme süreçleri öğretilmelidir (Bruner, 1968; Bruner, 2021).
- 6) Öğrenme bireyin çevresiyle giriştiği aktif etkileşim sonucunda yorumlayıcı bir şekilde bakış açısı ve fikir inşa etme sürecidir (Doll, 1993; Akt., Fosnot ve Perry, 2007).

Yukardaki tanımlardan anlaşıldığı üzere yapılandırmacılık öğrenmeyi tanımlarken farklı boyutlarda açıklamalar getirmiştir. Tanımlarda bireyin öğrenirken aktif olduğu, çevreyle

etkileşim içerisinde öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenmenin bireyin zihninde gerçekleşen bir anlama ve yorumlama süreci olduğu gibi boyutlar vurgulanmıştır.

2.1.3. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Organize Edilen Sınıf Ortamı

Eğitim sistemlerine yön veren yapılandırmacı yaklaşım sınıf ortamlarında ders işleme süreçlerine de etki etmiştir. Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde şekillenen sınıf ortamı kullanılan yöntemler, öğretmen ve öğrenciye yüklediği roller açısından büyük farklılıklar göstermiştir. Yapılandırmacı anlayışın öğrenmeye yüklediği bilgi inşa etme ilkesine göre yapılandırmacı bir ders ortamının bilgiyi farklı bakış açıları üzerinden yapılandırmayı sağlayacak şekilde organize edilmesi önem arz eder. Her ne kadar Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ya da Hayat Bilgisi gibi dersler farklı disiplinlerin kapsamına giriyor olsa da yapılandırmacılığın bakış açısı üretme özelliği her ders ortamına yansımıştır. Bu yansıma ders ortamlarını yeni bilgi üretme sürecine dayalı olarak tasarlanması yönünde derin bir şekilde etkilemiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı anlayışın ilkelerine göre düzenlenmiş bir sınıf ortamında öğretmen öğrencinin önceki bilgilerini açığa çıkaracak şekilde ders organizasyonu yapmalıdır (Kabapınar, 2021a). Bu organizasyon davranışçı kuramın geleneksel sınıf ortamı anlayışından oldukça farklıdır. Çünkü yapılandırmacı sınıf ortamı öğrenci ve etkinlik merkezli olarak düzenlenir (Doğan, 2024). Fen derslerinden örnek verecek olursak öğretmen sınıfa paslanmış çivi görseli bulunan bir etkinlik getirir. Etkinlik yönergesinde Mert'in çiviye paslanmadan önce ve sonra tartarak kütlelerinde değişimin nasıl olduğunu araştırdığı yazar. Öğretmen sınıfa paslandıktan sonraki tartma işleminde ne gibi bir değişiklik olacağı sorar. Öğrenciler “artar, azalır, değişmez” şeklinde cevaplar vererek nedenlerini açıklarlar. Bilimsel bilgi olarak paslanan çivi oksijenle reaksiyona girdiği için kütlelerinde artış olur. Bu cevabı veren öğrenciler bilgilerini güçlendirme yönünde yapılandırmışlardır. Diğer cevapları veren öğrenciler ise bu etkinlikle açığa çıkmış olan ön bilgilerini değiştirmişlerdir. Yani yaşadıkları düşünce değişimi ile bilgilerini yeniden yapılandırmışlardır. Ayrıca çoklu bakış açıları geliştiren bir öğrenme süreci yaşamışlardır (Kabapınar, 2021a). Bu örnekte olduğu yapılandırmacı anlayışa uygun ders işleme süreci öğretmen değil öğrenen merkezlidir. Çünkü öğrenciler mevcut bilgilerini kendileri yapılandırmaktadır (Doğan, 2024). Yine sosyal bilgiler ve hayat bilgisi gibi farklı disiplin kapsamında olan derslerde de farklı bakış açıları geliştirecek şekilde organize edilmelidir. Aşağıdaki önermeler çoklu bakış açısı geliştirme açısından değerlendirmeye açıktır.

- Teknolojik gelişmeler insanlık için iyidir.

- AB'ye girmek Türkiye'nin lehinedir.
- Nükleer santraller gereksizdir (Kabapınar, 2021a).
- Fabrikalar zararlıdır.
- Ağaçlar üretim için her zaman kesilmelidir.
- Her insan iyilik yapmak için çabalar.

Yukarıdaki örnekleri öğretmenin rolleri açısından değerlendirdiğimizde; yapılandırmacı anlayışa sahip bir öğretmen bu yargıları sınıfa sunmalıdır. Öğrencilerin düşünmelerine fırsat vererek dersi yönlendirmelidir. Amaç öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmak ve önemsemektir (Demiralp ve Kuzu, 2012). Bu durumda öğretmen yukarıda verilen yargıları da dikkate aldığımızda sınıfta çoklu bakış açısını geliştirecek şekilde dersi yönlendirir. Yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak tasarlanmış bir dersin sonunda yukarıdaki yargıları birebir aynı bakış açısıyla ifade eden bir öğrenci topluluğu olması mümkün değildir. Diğer bir ifadeyle özgür bir şekilde düşünmenin gerçekleştiği sınıf ortamında çok farklı bakış açılarının açığa çıkma olasılığı yüksektir. Dolayısıyla ders zili çaldığında öğrencilerin bakış açıları farklılık göstermiş olacaktır (Kabapınar, 2021a). Buradan yola çıkarak yapılandırmacı anlayışın benimsendiği bir sınıf ortamında çok boyutlu bakış açıları geliştirecek şekilde ders işleme süreçleri organize edilmelidir. Bu tarz bir organizasyon yapılandırmacı paradigmanın karakteristik özelliği olarak ders işleme süreçlerini etkilemelidir. Öğrenci ders sonunda bireysel olarak yeni yorumlara ulaşmış olmalıdır.

Yapılandırmacı anlayışa sahip bir öğretmen olma çoğu öğretmenin yetişme koşullarından getirdiği deneyimlerinden kaynaklı olarak zor bir dönüşüm süreci olabilir. Köklü bir paradigma değişimine gitmek ve tecrübelerine yer etmiş olan birçok uygulamayı gönüllü olarak terk etmek söz konusudur. Bir dizi yeni öğrenme alanlarını benimsemeyi gerektirir. Ayrıca yapılandırmacı anlayışa dönüşüm süreci öğrenmede aslî sorumluluğu öğrenciye yüklemesi ve öğrenciyi merkeze alması bakımından öğretmen ve öğrenci arasında büyük bir rol değişimi de ifade eder. Öğrenciler öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğrenecekleri bilgileri belirler ve yapılandırır. Üst düzey düşünme becerileri geliştirirler (Özden, 2021). Buradan yola çıkarak belirtilmelidir ki yapılandırmacı anlayışı benimsemek üzere yola çıkmış bir öğretmen ders işleme süreçlerini bu anlayışa göre organize etmek için öncelikle kendi yaşantılarından kaynaklı deneyimlerinde de değişikliğe gitmelidir. Bu değişim öğretmenlik anlayışı ve algısını farklı boyutlarda geliştirici yenilik olmakla birlikte

kolay olmayabilir. İnsan ön yargılarını ve deneyimlerini yenilemekte zorlanabilir. Ancak yapılandırmacı anlayış öğretmenlik algısını ileri taşıyan birçok yeni bakış açısına uygun bir anlayış zeminidir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders işleme süreçlerini etkileyecek yapılandırmacı anlayışa özgü bazı görüşler önerilmiştir. Bu görüşler yapılandırmacı öğrenme modelinin özellikle de hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders ortamlarına aktarımına yönelik etkileyici ipuçlarını içermektedir. Bu görüşler şöyledir (Kabapınar, 2021):

- 1) Öğretmen olarak ders sürecini çelişki, çatışma, zıtlık, çoklu bakış açısı, farklılıklar içeren bilgi ve bakış açısı sunarak yönlendiriniz.
- 2) Bu çelişki ve farklı bakış açılarından sonra öğrencilere nitelikli ve sıra dışı sorular sorunuz.
- 3) Öğrencilerin kendi bakış açılarını rahatlıkla ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturunuz.
- 4) Öğrencilere her bir bakış açısının değerli olduğu fikrini geliştirme fırsatı tanıyınız.
- 5) Öğrenciler aynı zamanda birden fazla bakış açısının mantıklı ve geçerli olabileceği düşüncesini hissettiriniz.
- 6) Ders sonunda farklı bakış açılarını tek çatı altında kısıtlamayınız. Bırakın öğrenciler kendi geliştirdiği bakış açıları ile baş başa kalabilsinler. Düşünce geliştirme yönünde cesaretlensinler.
- 7) Kanıt üzerinden görüş geliştirme mantığını sınıfta uygulayınız. Farklı görüş ve kanıtlar üzerinden düşünebilmek ve mantık yürütebilmek çok boyutlu bakış açısı geliştirmeye güçlü bir katkı sağlayacaktır.
- 8) Bakış açısı geliştirmek sadece neden sonuç fayda zarar boyutlarını irdeleyen düşünsel boyutta kalmasın. Düşünsel mekanizmaya yönelik akıl yürütmelerle birlikte empatik ve ahlaki bakış açısı geliştiren soru ve bakış açılarına da ders işleme süreçlerinde yer veriniz.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı kendine özgü bazı özellikleri taşır. Bu özellikler sınıf ortamında öğrenme süreçlerinin organizasyonunu doğrudan etkilemiştir. Yapılandırmacı anlayışa uygun bir öğrenme ortamının nasıl olması gerektiği Özden (2021) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- 1) Öğrenci girişken ve bağımsız olarak düşünce geliştirmeye özendirilmelidir.

- 2) Öğrenci görüşleri derste uygulanacak olan yöntemlerin belirlenmesinde, dersin içeriğinde değişiklik yapılmasında ve dersin yönlendirilmesinde etkili olmalıdır.
- 3) Öğrenci kendi bakış açısını oluşturmmalıdır.
- 4) Açık uçlu sorular sorarak öğrencilere sorgulama alışkanlığı kazandırmak ve soru sorma alışkanlığı geliştirmelerini sağlamak gerekir.
- 5) Öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat verilmelidir.
- 6) Öğrenciye eski ve yeni bilgilerindeki tutarsızlıkları, yetersizlikleri ortaya çıkaracak fırsatlar verilmelidir.
- 7) Öğrendiklerini rahatlıkla aktarmalarını sağlayarak bilgiyi yapılandırma süreçlerine destek verilmelidir.
- 8) Öğrencilerin meraklarını diri tutarak motivasyonları artırılmalıdır.
- 9) Alternatif bakış açıları sunularak öğrencilerin bakış açıları genişletilmelidir. Bu suretle farklılıkların güzelliği hissettirilmelidir.
- 10) Öğretmen öğrenciye bilgiyi kendileri anlamlandıracağı şekilde rehberlik etmelidir.
- 11) Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve öğrenmenin nasıl olduğu konusunda akıl yürütmesini sağlamalıdır.
- 12) Olayları yorumlarken basite indirgemekten yerine günlük yaşantılardaki karmaşıklığına uyumlu olarak uyumlu ele almak gerekir. Öğrenme kaynağını kitaplarla sınırlamayıp gerçek hayatın sınırsız kaynak olma yönünü kullanmak önemlidir.
- 13) Öğrencinin kendi hatalarını anlaması ve öz değerlendirme yapmasına yönelik dönütler için fırsat kollanmalıdır.

Yukarıda yapılandırmacı sınıf ortamında dair özellikler belirtilmiştir. Belirtilen özellikler doğrultusunda yapılandırmacı anlayışın yansıtıldığı sınıf ortamlarında öğrencilerin kendi düşüncelerini oluşturma ve gerçek hayattan gelen deneyimlerle ders işleme süreçlerini etkileme fırsatlarının olduğu anlaşılmıştır. Ders işleme süreçleri bu anlayışın etkisiyle birçok açıdan değişim ve dönüşüme sahne olmuştur. Bu doğrultuda yapılandırmacı sınıf ortamının özelliklerine yönelik olarak Açıkgoz (2002) öğrenci öğretmenin dediğini aynen tekrar ederek onun yapılarına ulaşmaz ve aksine kendi yapılarını oluşturur, demiştir. Her öğrenciye hitap edilmesi için bilginin ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bireysel farklılıkları da dikkate almayı gerektirir. Yine Brooks ve Brooks (1993)'e göre yapılandırmacı sınıf ortamının en önemli özelliğini öğrenciye bilgiyi yorumlama, değiştirme ve geliştirmeye yönelik fırsatlar vermesidir şeklinde belirtmiştir. Davranışçı yaklaşımda

öğrenci bilgiyi öğretmen ve kitaptan aktarımla aynı şekilde aldığı kabul edilir. Ancak yapılandırmacı paradigma öğrencinin bilgiyi aynen almadığını, tersine değiştirerek yeni bir anlam yüklemesi yaptığını savunmuştur. Bu bakımdan yapılandırmacılık temelli ders işleme süreçleri bilgi aktarma alanı değil bilgiyi yeniden oluşturma süreçleri olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler etkin bir rol alarak ders içi faaliyet süreçlerine katılırlar.

Geleneksel anlayış ile yapılandırmacı anlayış temel birçok farklılık ve zıt görüşe sahiptir. Bu farklılık ders işleme ortamlarındaki organizasyona yansiyarak birçok değişik öğrenme durumuna neden olmuştur. Geleneksel anlayış ile yapılandırmacı anlayışın uygulandığı sınıf ortamlarının karşılaştırması Saban (2005) tarafından şöyle yapılmıştır:

- 1) Geleneksel anlayış temel becerilerin kazanılmasını önemser ve parçadan bütüne doğru öğretir. Yapılandırmacı anlayış kavramlara ağırlık verir, üst düzey düşünme becerilerini önemser. Bütünden parçaya giderek öğrenme sağlar.
- 2) Geleneksel anlayışta önceden belirlenmiş olan öğretim programına sıkı bir bağlılık vardır. Yapılandırmacı anlayışta öğrenme süreci bireyin istek, ilgi, ihtiyaç ve farklı bakış açılarını içeren soruları üzerinden ilerleyebilir.
- 3) Öğretme süreci ders kitabı etkinlikleriyle ya da belli etkinlik türleriyle sınırlıdır. Öğrenme sürecindeki etkinlikler düşünme, bakış açısı geliştirme ve bireysel farklılıklara göre çok çeşitlilik gösterir. Birincil kaynaklar etkinlik sürecinde daha çok tercih edilir (Saban, 2005; Özden, 2021).
- 4) Geleneksel yaklaşımda öğrenciler öğretmenin bilgisini doldurduğu boş kutu ve depolardır. Yapısalcı yaklaşımda öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreyle etkileşim içerisinde edindiği deneyimlerle bilgiyi zihninde inşa ederek anlamlandırır. Bu nedenle bilgiyi pasif olarak aynen alan değil aktif olarak öğrenendir.
- 5) Geleneksel yaklaşımda öğretmen veya ders kitabı bilgiyi öğrenciye aktaran tek kaynak tır, şeklinde kısıtlı bir anlayış vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrenciyle beraber öğrenen konumunda bir rehberlik rolü vardır. Kaynaklar günlük hayat, birincil kaynaklar, internet ve diğer yardımcı kaynaklar olarak çok çeşitlidir (Saban, 2005; Özden, 2021).
- 6) Geleneksel anlayışta öğretmenler soruların cevabını kesin ve tek doğru üzerinden değerlendirerek başarıyı düzeyini bu şekilde ölçerler. Yapılandırmacı anlayış öğrencinin konu hakkında geliştirdiği kendine ait farklı bakış açılarını ifade etme durumlarını gözlemler.

- 7) Sonuç odaklı bir değerlendirme ile genellikle öğretim programının sonunda uygulanan testlerle değerlendirme yapılır. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme öğrenme sürecine entegre edilmiştir. Süreç esnasında öğrencinin ortaya koyduğu tüm öğrenme ürünlerine göre değerlendirme yapılır. Süreç boyunca yapılan gözlemler ve ürün dosyaları üzerinden değerlendirme yapılması söz konusudur (Saban, 2005; Özden, 2021).
- 8) Öğrenciler ders işleme süreçlerinde genellikle bireysel çalışırlar. Öğrenciler grup çalışmaları yaparak diğer öğrencilerle etkileşim içinde öğrenirler.

2.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Velinin Rolü Nedir?

Yapılandırmacı yaklaşım getirdiği yeni uygulamalar bakımından okul aile ilişkisini de etkilemiştir. Aileye de yeni roller yüklemiştir. Bu paradigmanın başarılı olmasında ailenin de geleneksel yöntemin kısıtlayıcı etkilerinden kurtulmuş olması önemlidir. Aktif olarak öğrenme gerçekleştirmek isteyen öğrenciler için aile, yönetici ve sınav sistemi gibi farklı etkenler de vardır. Aile öğrencinin yapılandırmacı anlayışa göre öğrenmesinde zorlaştırıcı ya da kolaylaştırıcı olabilir. Aile geleneksel anlayışın etkisiyle öğrenciye evdeki çalışmalarında yanlış yönlendirmelerde bulunabilir. Yapılandırmacı yaklaşımı anlamış bir aile ise öğrenciye aktif olarak öğrenme yönünde destek olabilir. Bunun gerçekleşmesi için ailelerin yeniliğe açık olmaları ve yapılandırmacı yaklaşımı tanımaları sağlanmalıdır (Açıkgöz, 2002). Ülkemizde uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşım okula bu yaklaşımın tanıtımı görevini de büyük oranda yüklemiştir. Bu yönde altyapı iyi oluşturulursa uygulamaların başarılı olması mümkündür. Geleneksel öğrenme anlayışı direncine sahip aileler ile yeni modeli hayatın her alanında kullanıma sokmak zor olacaktır (Teyfur, 2014). Bu açıdan aile ve okul işbirliğinin sağlanmasıyla yapılandırmacı yaklaşımın başarıya ulaşması mümkün olacağı söylenebilir. Çünkü öğrenciler okul dışı öğrenme süreçlerinde ailelerinin de bakış açılarından etkilenirler.

Ailelerin yapılandırmacı yaklaşımı tanımada öğretmenin etkisi vardır. Aile ve öğretmen bütün çocukların tek tip olduğu bakış açısını iş birliği yaparak birlikte aşmalıdır (Teyfur ve Teyfur, 2012). Her çocuk kendine özgü bireysel özellikler taşır. Bu nedenle her çocuğun aynı seviyede ve hızda öğrenmesi beklenemez. İlgi alanları ve yetenekleri de farklılık gösterir (Sönmez, 2021). Öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre hareket eden aileler çocuklarının görece daha iyi düzeyde öğrenme gerçekleştireceği düşünülebilir. Aksi

durumda öğrenme sürecinde ilerleme kaydetmekte zorlanan bireyler aile desteği alamadıkları için gerekli gelişme ve motivasyonu sağlayamazlar.

2.2. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarına Genel Bir Bakış

Toplumlar gelişmek için küresel ve yerel etkiler altında hedefler belirlemişlerdir. Bu hedefler doğrultusunda kurdukları eğitim sistemlerini kendi insanlarını yetiştirme yönünde yapılandırmışlardır. Eğitim sistemleri ülkelerin “Toplumu oluşturan bireyler nasıl yetiştirmelidir?” şeklindeki soruya cevap aramak üzere kurdukları yapılanmaların özeti konumunda olmuştur. Eğitim sistemleri ülkelerin idealleri yönünde belirlenen ihtiyaçlara göre bazı değişimlere uğramıştır. Bu değişimin başarıya gitmesinde birçok faktör olmakla birlikte öğretim programları kapsamında hazırlanan ders kitapları etkili bir role sahip olmuştur (Çalışkan ve Toyran, 2020). Çünkü her ne kadar eğitim teknolojileri ve materyalleri son yıllarda çok çeşitlilik göstererek gelişmiş olsa da ders kitapları özellikle de ülkemizde öğretimin vazgeçilmez temel materyallerinden biri olmuştur (Seguin, 1989). Ders kitaplarının da zaman içerisinde geçirdikleri bir değişim serüveni vardır. Bu değişikliklerde belli aralıklarla güncellemeler yapılan öğretim programlarının güçlü bir etkisi olmuştur (Gülyurdu, 2013). Eğitimde önemli bir yere sahip ders kitaplarının öğrenme süreçlerinde yer alması için belli niteliklere sahip olması gereklidir. Nitelikli bir ders kitabı ise içerik ve yöntem bakımından öğretim programıyla örtüşme içerisinde olduğu belirtilmiştir (Karamustafaoğlu, 2013). Öğretmen ve öğrenci arasında köprü görevi olan ders kitaplarının nitelik bakımından nasıl olduğu ve öğrenme süreçleri bakımından ne gibi süreçleri içerdiği son yıllarda eğitim bilimciler tarafından araştırma konusu olmuştur. (Erkılıç ve Can, 2018; Oral ve Tama, 2013;). Ders kitabının nitelikleri açısından önemli bir konumda olan özelliği ise öğrenciye deneyim ve yeni bilgiler üretme fırsatı sağlaması veya kısıtlayıcı bir öğrenme ortamı şeklinde bilgi aktarımı yapması boyutudur. Bu boyut öğretim programı teorilerinin ders kitaplarına yansımaları şeklinde de düşünülebilir. Günümüzde eğitim öğretimde kullanılan teknolojik araçlar ve materyaller çok zenginleşmiş ve gelişmiş olsa da ders kitapları uzun zamandır eğitimde kullanılan temel araçlardan biri olup hala önemini korumaktadır. Bunun önemli nedenlerinden biri öğretim programlarının başarıya ulaşmasında önemli etkenlerin başında nitelikli ders kitapları gelmesidir (Seguin, 1989; Önal ve Kaya, 2006). Ülkemizde de ders kitapları öğretim faaliyetlerinde etkin bir role sahiptir. Bu öneminden dolayı öğretim programlarında yaşanan değişimlerden de etkilenecek niteliksel değişimlere uğramıştır. Bu bölümde milli eğitim politikalarımız kapsamında 1998, 2005 ve 2018 yıllarında önemli değişiklikler yaşayan öğretim programları ve ders kitaplarına

yönelik gelişmelere “Öğretim Programı ve Ders Kitapları” arasındaki ilişkiler bakımından yer verilmiştir. Ders kitabı ile öğretim programı arasındaki bu ilişki üzerinden iki farklı anlayış olan yapılandırmacılık ve davranışçılığın etkileri de yansıtılmıştır. Çünkü öğretmen ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ders kitapları öğretim programlarının planlı bir şekilde sınıf ortamlarında somutlaştırılmış hali olan yazılı kaynaklar olmuştur (Bayar ve Bağdat, 2021). Dinamik bir yapıda olan eğitim sisteminde birçok köklü değişimler yaşanırken yeni eğitim anlayışlarının da bir gereği olarak ders kitapları yöntem, içerik ve işlevsel nitelikler açısından sorgulanmalıdır (Çalışkan ve Toyran, 2020). Ülkemizde de belli tarihlerde yaşanan öğretim programı güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Bu güncellemeler ders kitapları, öğretmen yetiştirme programları ve öğrenme ortamlarında ders işleme süreçlerini etkilemiştir. Bu bağlamda aşağıda ders kitaplarının etkileyen öğrenme paradigmaları açısından yaşanan değişim süreçlerine yer verilecektir.

2.3. 1998 ve Öncesi İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Bakış

Eğitim sistemleri insanlar hayatlarına etki gücü yüksek olan bir yapılanmadır. Ülkeler eğitim sistemleri yoluyla yurttaşlar yetiştirmiştir. Ülkeler yurttaşlarını benimsediği toplumsal değerlere göre yetiştirmeyi hedef edinmiştir. Bireylerin toplumun ihtiyaçları ve değerlerin kazandırılması yönünde yetiştirilmesinde eğitim baş rol oynamıştır (Şenkaloğlu, 2021). Eğitim sistemlerinin vatandaşlara etkisi öğretim programları aracılığıyla olmuştur. Öğretim programlarının da kapsamı belirlenirken önemini koruyan ana kriterlerden biri toplumun ihtiyacı olmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda öğretim programları içerik ve yöntem açısından çeşitli değişim ve dönüşümlere uğramıştır. Bu bağlamda 2000’li yıllara gelinceye kadar bireysel talepler değil de toplumsal ihtiyaçlar programların hazırlanmasında daha etkili olmuştur (Demeuse ve Strauven, 2016). Toplum ihtiyaçları ve değerlerinin kazandırılmasına yönelik bireyler yetiştirme çalışmalarından öğretim programları ve ders kitapları da etkilenmiştir. Bu etkiler aşağıda belirtilmiştir.

Ülkemizde 1998 yılına kadar etkili olan davranışçı yaklaşım eğitimi her alanda etkilediği gibi ders kitaplarında da büyük etkileri olmuştur. Bu süre zarfında ülkemizde hazırlanan ders kitapları vatandaşlık aktarımı olarak ifade edilen otorite merkezli anlayışa göre şekillenmiştir (Kabapınar, 2021a). 1998 yılında yenilenen eğitim programları dahil olarak uzun yıllar bilgi kavrama ve konu aktarımlarında yararlanılan kaynak olarak ders kitabı dışına çıkılmamıştır (Özkan, 2006). Eğitimin tanımı “istendik davranışlar” kazandırma

olarak kabul edilmiştir. Kabul gören bu tanım eğitime hâkim olan davranışçı kuramı belirtir. Bu anlayış ders işleme süreçlerinde neyi nasıl işleneceğinde de etkili olmuştur (Sönmez, 2021). İlk öğretim programı çalışmalarından itibaren etkili olan bu anlayış 1998 yılında yenilenen programda zirveye çıkarak yerini korumuştur (Kabapınar, 2021a). Geleneksel diyebileceğimiz davranışçı yaklaşımın etkisinde öğretmen merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Ders işleme süreçlerinde öğrenci katılımına yer vermeyen öğrenme programı yine davranışçı kuram temelli olarak güncellenmiştir. Bu kapsamlı güncelleme ders kitaplarında da etkisini göstermiştir. Bu programda da öğrenme öğretmen tarafından yapılan bilgi aktarımıdır anlayışı benimsenmiştir. Çünkü öğrencinin zihinsel işlem özellikleri dikkate alınmamıştır (Binbaşıoğlu, 2005). Sosyal konular içerikli derslere yönelik olarak öğrencilerin sosyal bilimler düşünce tarzını öğrenmesini hedeflemiştir. Ancak vatandaşlık aktarımı olan sosyal bilgiler öğretimi toplumun değer yargılarının ve kültürünün aynen aktarılmasını içerir. Bu yaklaşıma göre öğretmen kendi rolünü şöyle algılar: Toplumun ondan öğretilmesini istediği kültürel özellikleri öğrencilere kelimesi kelimesine anlatıp ezber etmelerini sağlamak olarak algılar. (Barr, Barth ve Shermis, 2013, Akt., Yeşilbursa, 2015). Bu durum insanın anlamına aykırıdır. Çünkü her birey kendine özgü süreçlerle bilgiyi sorgulayarak ve eleştirerek akıl süzgecinden geçiren değerli bir varlıktır. Öyleyse insan aktarılan bilgiyi aynen değil; sorgulayarak, eleştirerek öğrenecek şekilde yetiştirilmelidir (Özkan, 2006). Ancak 1998 öğretim programı vatandaşlık aktarımı temelli anlayışla bilgiyi öğretmen tarafından öğrenciye aynen aktarım yapma şeklinde tasarlanmıştır. Öğrencinin görevi kendine sunulan bilgiyi aynen almak ve değerlendirme benzeri süreçlerde sorulduğunda kendilerine nasıl sunulmuşsa aynen geri yansıtmaktır. Bu çerçevede tasarlanan öğrenme süreçlerinde amaç öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor becerileri üzerine kurulmamıştır. Toplum tarafından uygun görülen makul bilgilerin öğrenci tarafından bilişsel süreçlerde yorumlanmadan aynen alınması hedeflenmiştir (Kabapınar, 2021a). Yine aktarılacak istenen değer yargılarının ve bilgilerin hangi öğretme metoduyla öğrenciye verileceğine yönelik tartışmalar sosyal bilgiler ve hayat bilgisi gibi disiplinlerde vatandaşlık aktarımının eleştirilmesine neden olmuştur (Aslan, 2016). Buradan yola çıkarak 1998 yılına kadar olan öğretim programlarının genel olarak hazır bilgiyi sunduğu söylenebilir. Öğrenci bu bilgiyi hiçbir değişikliğe uğratmadan aynı şekilde sınav süreçlerinde ya da öğretmenine sunmalıdır.

Türkiye’de uygulanan ilkokul öğretim programlarında yapılan vatandaşlık aktarımı vurguları tamamen öğrencinin çevreye ve topluma birebir aynı olarak uyumu şeklinde ön plana çıkmıştır. Bu vurgularından bazıları şöyledir (Binbaşoğlu, 2005):

- 1) 1924 yılı öğretim program içeriğinde özellikle cumhuriyet ilkeleri, kurtuluş savaşı, milli tarih, edebî ve ahlaki bilgilerin yer alması hedeflenmiştir.
- 2) 1926 yılı öğretim programı içeriğinde bireyin çevresine etkin uyumu, cumhuriyet ilkelerine ve ulusal topluma sahip çıkma hedeflenmiştir.
- 3) 1936 yılı öğretim programı içeriğinde bireyin kuvvetli ulusçu, devletçi, laik, inkılapçı yurttaş olarak yetişmesi hedeflenmiştir.
- 4) 1948 öğretim programında toplumsal bakımdan en iyi yurttaş olarak yetişir, şerefli Türk tarihinin değerlerini korur, millî kaynakları korur, kanunlara uyar, medenî vazifelerini yerine getirir ifadeleriyle de yurttaşlık görevlerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir.
- 5) 1968 yılından itibaren öğretim programlarında yer alan ilköğretimin amaçlarında bazıları, öğrencinin millî kültür ve değerlerini tanımasını, takdir etmesini, benimsemesini ve kazanmasını sağlamak; toplum içinde rollerini yapan, çevresine uyumlu ve iyi ilişkiler kuran mutlu vatandaşlar yetiştirmek şeklinde vurgulanmıştır.
- 6) 1998 tarihli öğretim programında da öğrencinin çevreye etkin uyum yapan iyi bir yurttaş olarak yetiştirileceği esas olarak vurgulanmıştır.

Yukarıda görüldüğü gibi cumhuriyetin ilanından sonra eğitim alanında yapılan değişiklikler öğretim programlarına da yansımıştır. Öğretim programlarında genel itibarıyla yeni kurulmuş olan devletin ihtiyaçlarına uygun insan modeli ve yurttaş yetiştirmeye yönelik değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler derslerin öğretim programlarına yansıdığı gibi hayat bilgisi öğretim programlarına da yansımıştır (Selçuk ve Aykaç, 2019). Eğitim sistemimizde farklı yıllarda uygulamaya konulan bu programlardan ders kitapları da etkilenerek değişiklere uğramıştır (Kabapınar vd., 2022). Hayat bilgisi öğretim programında 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında yapılan bu güncellemeler dönemin beklenti ve ihtiyaçları yönünde yapılmıştır (Selçuk ve Aykaç, 2019). Şu da belirtilmelidir ki: 1998 yılı hayat bilgisi programında öğrenme etkinliklerinin öğrenciler tarafından aktif katılımı yaparak yaşayarak öğrenme yoluna ağırlık verilmiş ve öğretmen merkezli yöntemler yer almıştır. Etkinlik süreçlerine yönelik levha, afiş, videokaset gibi çok çeşitli materyal, araç ve gereçler önerilmiştir (Özden, 2004). Ancak

öğretim programlarında yer alan hedefler doğrultusunda 1926 yılından 1998 yılına kadar hazırlanan programlar dahil olmak üzere öğrenme süreçlerinde yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımı vurgulanmış olmasına rağmen başarılı bir şekilde uygulanamamıştır (Tay ve Baş, 2015). Ders kitapları öğretim programında benimsenen öğretme öğrenme yaklaşımından etkilenmiştir (Kabapınar vd., 2022). Bu bağlamda 1998 yılına kadar davranışçı yaklaşımdan etkilenerek tasarlanan ders kitapları ve doküman örnekleri aşağıda yer almıştır.

Davranışçı Ders Kitabı Kesiti Örnek 1: Trafik Kuralları



Ders kitabı örneği 1 incelendiğinde dikte edici bilgilendirme yapma yoluyla trafik kuralları konusunun işlendiği görülmüştür. Davranışçı yaklaşım esaslı ders kitapları toplumsal ve bilimsel kabulleri doğrudan bireye sunan ve gerektiğinde aynı şekilde isteyen bir anlayışı yansıtmıştır. Bu anlayış ideal toplum biçimi sunan, dış hayatın olumlu ve olumsuz olma bağlamlarından kopuk bir hayat tarzını öğrenciye sunmuştur (Kabapınar, 2021a). Tek tip insan modeli kurgulanmış bir algıyı ifade eden ders kitapları sadece doğru kabulleri aktarım yoluna gitmiştir. Bu durum insanın özgürlük anlayışını da etkilemiştir. Çünkü yakın geçmişimize kadar ders kitaplarında özgürlükçü bir anlayışın yansımadağı, tersine sınırlandırıcı bir anlayışın egemen olduğu yapılan incelemelerden anlaşılmıştır (Örs ve Şimşek, 2022). Yine ders kitabı kesiti incelendiğın görselin konunun küçük bir kesitini yansıttığını görülmüştür. Trafik kurallarının farklı boyutlarına yönelik çağrışım yapmayan tek boyutlu bir görsel olduğu söylenebilir. Ayrıca metinde de çok fazla -meli, -malı yapısında dikte edici ifadeler yer almıştır.

Davranışçı Ders Kitabı Kesiti Örnek 2: Aşı Olmak



Öğrencinin aşı olduğu görsel olan Örnek 2’de dikkat çeken bir mesaj aşı olurken bile gülme durumudur. Bu duruma “Gerçek hayatta kaç kişide karşılık bulur?” sorusu üzerinden verilecek cevapla hayat-görsel ilişkisinin uyumsuz olduğu anlaşılabilir. Bu durum bir yana acıma duygusu yaşayan bir bireyin gülme tepkisi verme durumu davranış-duygu ilişkisinde bir tezatlığı da yansıtmaktadır. Kabapınar (2006) tarafından dikkat çekilen diğer bir davranışçı özellik ise cümle yapılarında kullanılan -meli, -malı ifadeleridir. Sayısız yerde kullanılarak kitabı öğüt yumağı haline getirdiğini belirtmiştir. Bu öğütlerle neden yapılması veya yapılmamasına yönelik neden sonuçları gizleyen didaktik bir üslup kullanıldığı görülmüştür. Nedenlerini düşünerek oluşturmada doğrudan sunulan davranışları basmakalıp yargılarla sadece alan ve aldığını yansıtan bireylerden oluşan bir toplum oluşturma arzusuna yönelik dikte yapılmıştır. Öğrenmeyi istendik davranışları öğretme olarak tanımlayan davranışçı kuramda bilgi içeriğin yorumlanmadan davranış haline gelmiş şeklidir (Güneş, 2014; Erden ve Akman, 1997). Bu durum ders kitaplarına da yansımıştır. Öğrenciye sana sunulan gerçeklikleri kutuyu doldurur gibi zihnine doldur ve ezberle anlayışı tüm bilgiyi öğütler yoluyla verme çabasından anlaşılmıştır.

Davranışçı Ders Kitabı Kesitleri Örnek 3 ve Örnek 4: Düzenli Bir Sınıf, Temiz Lavabo ve Öğrencilerin Sırayla Alışveriş Yaptığı Okul Kantini



Gerçek hayatta yer alan birçok olumsuz durum ve problem durumuna karşıt olarak görsellerde sunulan mükemmel durum dikkat çekmektedir. Görsellerden anlaşıldığı üzere herkesin dikkatli ve mutlu bir şekilde ders dinlediği, yüksek katılımlı, lavaboların tertemiz olduğu, kantinde hiçbir yoğunluk olmadan sırayla alışveriş yapıldığı okul ortamı yer almıştır. Oysaki birçok problemlili duruma zemin olan bu sahneler gerçek hayatta bu şekilde değildir. Hayatın akışıyla uyumlu olmayan bu sahneler ideal toplum düzenini aşlamaktadır. Çocuk gerçek hayata dair gözlemlerinde her yönüyle doğru yanlışsız bir ortama rastlamayacaktır. Ancak ders kitaplarında bu yanlışların varlığı ve doğruların yapılandırılmasına dair farklı bakış açıları da sunulmamıştır. Diğer bir ifadeyle sorun sunulmayışı, çözüm düşüncesinin açığa çıkmasını zaten temelden engellemiştir (Kabapınar, 2021a). Oysaki ders kitaplarında yer alan konular gerçek hayata dair tek yönlü bakış açısından arınıp çok yönlü bakış açısı kazandıracak şekilde tasarlanmalıdır (Güzel ve Şimşek, 2012). 1998 yılına kadar kullanılan ders kitapları tek düze bakış açısını korumuştur (Baştürk,2005). Davranışçı kuram anlayışına göre hazırlanan ders kitaplarının sadece olumlu davranışları yansıtmaya özelliği ders kitabını adeta doğru davranış el kitabı olarak sunmuştur (Kabapınar, 2021a). Ders kitaplarında hayat yazar tarafından belirlenen her şeyin kurallar çerçevesinde işlediği bir ortamdır. Neredeyse kural dışı hareket eden birilerinin olmadığı algısına dayanan bir tasarıma sahiptir.

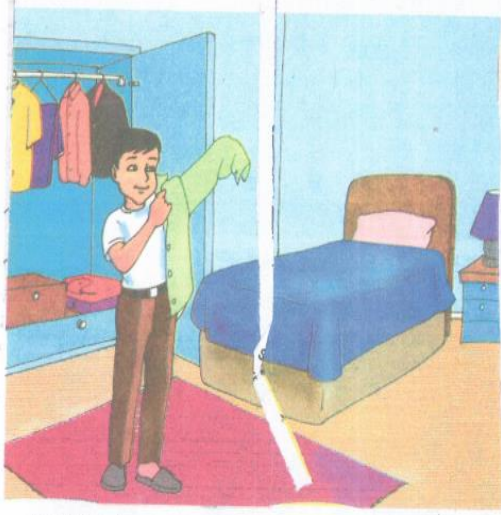
Davranışçı Ders Kitabı Kesitleri Örnek 5 ve Örnek 6: Düzenli Bir Oda Sahnesi, Tertemiz Lavaboda Temizlik Kurallarına Tam Uygun Davranışlar

Sağlıklı olabilmek için tırnaklarımızı düzenli olarak kesmeliyiz. Uzun tırnakların altında biriken mikroplar yiyeceklerle birlikte vücudumuza girer. Hastalanmamıza neden olur. Bu nedenle tırnaklarımızı düzenli olarak kesmeliyiz.

Tırnaklarımızı kestikten sonra el ve ayaklarımızı sabun ve suyla yıkamalıyız.

Tuvaletten Önce ve Sonra El Yıkamanın Önemi

Bu nedenle kirlenen giysilerimiz sila yıkanmalıdır.



Tuvaletten önce ve sonra ellerimizi su ve sabunla yıkamalıyız. Tuvalet temizliğine dikkat etmeliyiz. Kirlı tuvaletler mikrop üretir. Kötü kokular yayar. Tuvaletleri kullandıktan sonra temiz bırakmalıyız. Bunun için sifonu çekmeliyiz. Tuvalette işimiz bittikten sonra tuvalet kağıdı kullanmalıyız. Tuvalet kağıdı kullanmadığımızda, iyi temizlenemeyiz. Mikrop kaparak hasta olabiliriz.

B. SAĞLIKLI BÜYÜYELİM

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Banyo yapmanın yararlarını araştırınız.
2. Dişlerinizin sağlığı için neler yapmanız gerektiğini düşününüz.

1. TEMİZLİK

Temizlik, sağlıklı büyüebilmek için çok önemlidir. Sağlıklı olmak için vücudumuzu temiz tutmalıyız. Sık sık banyo yapmalıyız. Vücudumuz ne kadar temiz olursa o kadar sağlıklı oluruz.

Her sabah ellerimizi, yüzümüzü, boynumuzu, kulağımızı yıkamalıyız. Burnumuzun temizliğine özen göstermeliyiz.



Her akşam yatarken ayaklarımızı yıkamayı unutmamalıyız. Yıkanan ayaklarda ter ve koku kalmaz.

Görsellerden anlaşıldığı gibi yine hiç dağınık olmayan düzenli bir oda sahnesiyle mükemmellik algısını yansıtan bir mesaj verilmiştir. Diğer görselde ise görevlerini eksiksiz yapan çocuklar ve tertemiz hiç kirlenmeyen lavabolar verilmiştir. Odanın dağınık olması ya da olmamasına yönelik fikir yürütecek veya çıkarım yapacak ifade ve etkinlikler yer almamıştır. Niçin düzenli ve temiz olunmasına dair sebep sonuç ilişkisi de kurulmamıştır (Kabapınar, 2021a). Gerçek hayatta sık karşılaşılan odanın düzeninin bozulması ve lavaboların temiz olmaması gerçeğini yansıtan sahneler yer almamıştır. Buradan hareketle düzensizlik ve kirlilik problemine çözüm arayışına yönelik bir düşünce görsellerden yararlanarak ortaya çıkmayacaktır denilebilir. Dağınık ve düzenli oda sahneleri arasında görüş paylaşımı yapılabilecek iki farklı sahne yer almamıştır.

Davranışçı Ders Kitabı Kesitleri Örnek 7: Seçim Yapma Kesiti



Devletler, anayasalarında vatandaşlarının haklarını, hürriyetlerini belirler. Böylece vatandaşlarının haklarını koruma görevini üstlenmiş olur. Bu durum, daha çok, demokrasiyle yönetilen ülkelerde görülür. Demokrasi ile yönetilmeyen ülkelerde, insan hak ve hürriyetlerinden söz edilemez.

2. HAKLARA SAYGI

İnsanlar doğuştan bazı haklara sahiptir. Bu hak ve özgürlükleri kullanırken başkalarının haklarına saygılı olmalıyız. Çünkü haklar ve özgürlükler sınırsız değildir. "Ülkemizde demokrasi var, biz hürüz." diye insanlar, istedikleri gibi davranamazlar. İnsanlar, "Başkalarını rahatsız eder miyiz?" diye düşünmelidirler. Kişiler, kendi haklarını korurken başkalarına zarar vermemelidir. Bu nedenle, haklarımızı korurken başkalarının hakkını çiğnememeye özen göstermeliyiz.

İnsanların yaşama hakkına saygı göstermeliyiz. İnsan haklarına saygı gösterilmediğinde toplumda huzursuzluklar çıkabilir.

Haklarımızı korumalıyız. Ülkemizde, çocuk ve insan olarak kendi haklarımızı savunmalıyız. Haksızlığa uğradığımızda, mahkemelerde hakkımızı savunmalıyız.

3. GELENEKLERE VE GÖRENEKLERE SAYGI

Ülkemizin her yöresinin giyimi, bayramı, düğünü, asker uğurlaması ve konuk ağırlaması farklıdır. Bunlara, o yörenin gelenek ve görenekleri denir. Gelenek ve görenekler, o topluma canlılık katar. Toplumsal ilişkileri güçlendirir.

91

Ders kitabı kesiti örnek 7 incelendiğinde, insan hakları ve geleneklere saygı konusunun ele alındığı görülmüştür. Kitapta öğrenciye sunulan bilginin her yönüyle insan haklarına saygılı olarak yaşanan ve geleneklerimizin sorunsuz bir şekilde icra edildiği bir dış hayat aktarımı şeklinde olduğu anlaşıyor. Öğrenciye düşen tek görevin bu şekilde her yönüyle problemlerin aşılmış olduğu hayata uyum sağlamak olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum (Illich, 2006)'ya göre ideal bir hayat yansımasıdır ve gerçek hayatla çelişir. Bu çelişki bireyde gerçek hayata uyumu getirmemekle birlikte problem durumlarını da çözme becerisini geliştirememesi sonucunu getirir. Problem çözme becerisi geliştirmeyen bir öğrenci dışarıdaki hayata uyum sağlamakta ve gerçek hayata dair yeni davranışlar geliştirmekte zorlanır. Güneş (2022)'nin de vurguladığı gibi, burada anlatılan gerçeklerin istendik davranışlar olarak aynı şekilde gerçek hayata aktarılması söz konusudur. Öğretilmek istenilen davranışlar önceden belirlenmiş ve konunun bütünlüğü içinde küçük parçalara ayrılarak tekrarlarla öğretilmesi hedeflenmiştir. İdeal hayat tarzına yönelik olarak hedeflemiş olan doğru davranışlar pekiştirilmeye çalışılmıştır. Kanbolat'a (2005) göre eğitimde hedeflenen bu aşırı bilgi yüklü ve idealist anlayış beklentilerin uygulamaya

geçmesini sağlamamıştır. Öğrencilerden ders kitabında yazan bilgileri pasif alıcı konumunda olarak (Açıkgöz,200) hayata aynen aktarma beklentisi uygulamaya geçme problemlerinin yaşanmasını zorunlu kılan bir gerçekliktir. Yine kitapta yer alan metinde insan haklarının yer alması öğrenme için yeterli değildir. Çünkü öğrencinin neden sonuç ilişkilerini ve bilgiyi sadece okuduğunda veya başkası anlattığında öğrenmez. Ancak kendisi neden sonuç ilişkisi kurarsa ve deneyimlerse öğrenir (Bacanlı, 2021). Ayrıca kitapta seçme ve seçilme hakkını yansıtan görsel seçme seçilme hakkı konusunda sınırlı bir bölümü vurgulayan yetersiz bir nitelikte olduğu söylenebilir. Çünkü seçme ve seçilme hakkı birçok farklı boyutlarıyla yansıtılabilecek kapsamlı içeriğe sahip bir konudur.

Davranışçı Ders Kitabı Kesitleri Örnek 8: Bilinçli Tüketici Konusu

2. BÜTÇEYE UYGUNLUK
Alışveriş yapmadan önce, alacağımız malların satıldığı yerleri dolaşıp fiyatlarını karşılaştırmalıyız. Aynı kalitedeki bir mal başka yerde farklı fiyata satılabilir. Aynı kalitedeki bir malı ucuza aldığımızda kazançlı oluruz.



3. TÜKETİM BİLİNCİ
Bilinçli bir tüketici olarak gereksinimlerimize göre alışveriş yapmalıyız. Alacağımız mal, bütçemize uygun olmalıdır. Malın kalitesine dikkat etmeliyiz. Malın üretim ve son kullanma tarihine bakmalıyız. TSE damgası bulunan malları tercih etmeliyiz. Garanti belgesini almayı unutmamalıyız.
Sağlığımıza zarar verecek ve güvenilir olmayan malları almamalıyız. Aynı kalitedeki malların fiyatını karşılaştırıp en ucuz olanını almalıyız. Hatalı ve bozuk bir mal satın aldığımızda vakit geçirmeden satıcıya geri vermeliyiz.

Ders kitabı kesiti örnek 8 incelendiğinde, bütçe harcamaları ve tüketim davranışlarına yönelik bilincin konu edildiği görülmüştür. Geleneksel yöntemle uygun bir şekilde bilgi aktarımı yapılmaktadır. Cümle yapılarında -meli, -malı biçimiyle öğütlemeye ve dikte ifadeleri sıkça yer almıştır (Kabapınar, 2021a). Davranışçı ders kitaplarında görüldüğü üzere, iyilik yapmak, doğruluk, terbiyeli ve ahlaklı olmak şeklinde yaşayan bir toplum biçimi yansıtılmıştır. Yurttaş olarak öğrencilerinde bu belirlenen biçimlere kitle halinde sahip olması beklenmiştir. Genel anlamda kabul gören otoriteden gelen bilgi telkinatının

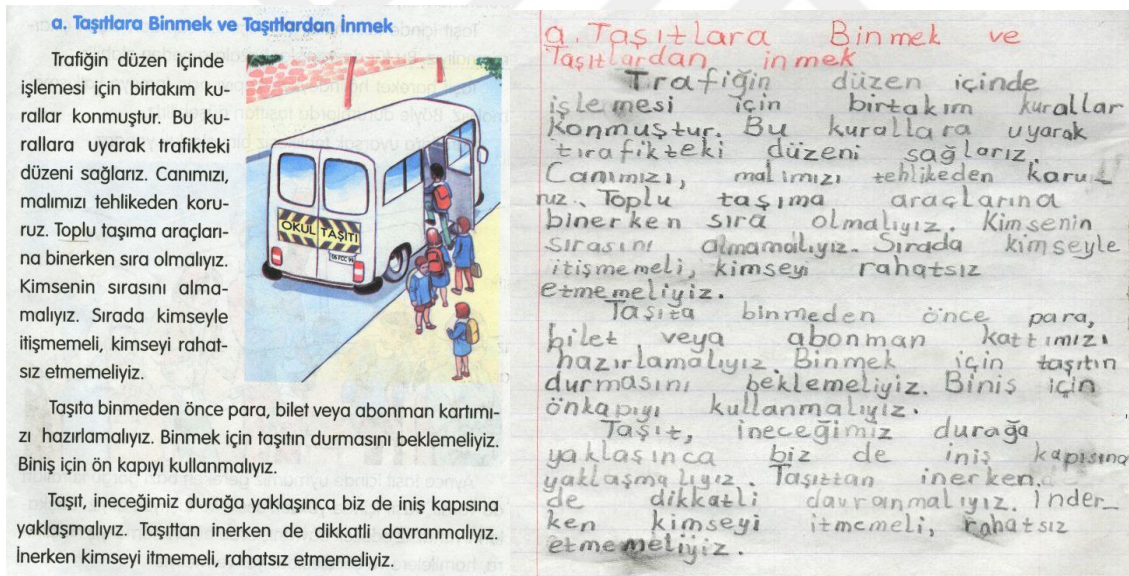
bireylerden aynı şekilde topluma yansıtılması istenmiştir (Akar, 2020). Sebep sonuç ilişkisi kurma, fayda zarar yönleriyle değerlendirme gibi çoklu bakış açıları geliştirmeden adeta “doğru davranış el kitabı” biçiminde öğrencilere sunulan ders kitaplarında, sunulan bilgileri tekrar ile ezberleme ve taklit etme istenmiştir (Kabapınar, 2021a; Sekin, 2008). Taklitçi ve alternatifsiz bakış açısı sunan bir anlayışı yansıtan davranışçı ders kitapları öğrencinin anlama ve yorumlama becerisini ötelemektedir (Kabapınar, 2021a). Yine görselde bireyselleşen ve bireyin iç dünyasına göre anlam kazanmasına yönelik bir öğrenme ortamı tasarımı görülmemiştir. Çünkü nesnel duyuyla anlaşılan ve dış kaynaklarla doğrulanan gerçekler bireyin kabul etmesi gereken bilgilerdir. Davranışçı kuram bu felsefenin etkisi altında kalarak ders kitaplarına dış kaynaklı gerçeklikleri didaktik bir şekilde kabul ettirme söz konusudur (Özdemir, 2011). Dolayısıyla öğrencinin iç dünyasının ifade edilmesi göz ardı edilerek dış dünyanın öğrenciye olan telkinatı ağırlık kazanmıştır denilebilir.

Davranışçı Ders Kitabı

Kesitleri Örnek 9: Trafik Kuralları

Davranışçı Ders Sürecini Yansıtan Öğrenci

Defteri 1: Ders Kitabı Sayfasının Birebir Aynısı



Davranışçı ders kitabı kesiti 9 incelendiğinde, yolculuk esnasında taşıtlarda uyulması gereken kurallar, taşıtlara binme ve inme kuralları konu edildiği görülmüştür. Yan tarafta ise kitaptaki metni aynı şekilde yazıldığı öğrenci defteri kesiti vardır. Bu durum davranışçı anlayışın karakteristik özelliklerinden birini yansıtmıştır. Ders kitabında öğrenciye aktarılan didaktik üsluplu bilgiler öğrenci tarafından defterine aynı şekilde yazılarak adeta kopyalanmıştır. Bu durum öğrencide istendik davranış geliştirme düşüncesinin tekrar çalışmalarıyla yapıldığını göstermiştir. Öğrenci sınavda da aynılığa yakın bir benzerlikle cevap verirse öğrenmiş olarak kabul edilecektir (Kabapınar, 2021a). Buradan yola çıkarak

ders kitabında yapılan öğretim anlayışının kültürel unsurları ve bilgiyi doğrudan aktarma şeklinde olduğu anlaşılmıştır (Tosun, 2016). Bu aktarım içerik ile yöntem arasındaki sıkı ilişkiden kaynaklanmaktadır. Çünkü geleneksel kurama göre ders kitabı toplumun gelenek, görenek ve deneyimlerine ait bilgileri aktarım aracıdır (Van Els vd. 1984; Akt., Ökten ve Kavanoz, 2014). Dolayısıyla yazar ve toplum tarafından doğruluğu kesin olan bilgiler sunulmuştur. Uygulama hatası olmadığı yanılsamasıyla sunulan kesin bilgiler kültür aktarımına dair uygulamayı çağrıştırmaktadır. Zaman ve mekânsal anlamda değişimin kaçınılmaz olduğu (Kabapınar, 2021a); toplumun değer ve gelenekleriyle sürekli değişim içerisinde olduğu düşüncesi üzerinden hayatın da her an ve bireye özgü değişiklikler barındırdığı gerçeğinden yola çıkarak (Özdemir,2011); davranışçı ders kitaplarının mutlak ve değişmez kesin bilgiler sunumunda bu gerçeği göz ardı ettiği anlaşılmıştır.

Davranışçı Ders Kitabı Kesitleri Örnek 10: Kendini ve Arkadaşlarını Tanıma



Ders kitabında yer alan metin incelendiğinde, kendini ve arkadaşlarını tanıma üzerinde durulduğu anlaşılmıştır. Metinde öğrenilmesi gereken konular -meli, -malı ifadeleri ile öğütlenmiştir. Şöyle bir algı var ki: Öğrenilmesi ve uygulanması gereken doğrular cümle olarak aktarıldığında öğrenci tarafından öğrendi olarak kabul edilmiştir. Bu durum öğrenmenin öğrenci haricinde bir otorite tarafından belirlenen istendik davranışlar olarak gerçekleştiğini savunan davranışçı yaklaşımı yansıtmıştır. Davranışçı kuramın tüm öğrenme ortamlarını etkileyen esas bir özelliğidir (Özden, 2021). Uzun yıllar tek bir yaklaşıma

dayandırılarak tasarlanan öğretim programları ders kitaplarının da tek tip bir düşünsel yapıyla hazırlanması sonucunu vermiştir (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021). Kısıtlı bir bakış açısının gereği olarak görselde ve metinde öğrenciler arasında farklı bakış açısı geliştirecek bir etkinliğin yer almadığı görülmüştür.

Davranışçı Ders Kitabı Kesiti **Örnek 10: Taşıta Binme Sahnesi**



Davranışçı Ders Kitabı Kesiti **Örnek 11: Çevreyi Koruma Kuralları**

- Gelecek nesillere daha güzel ve sağlıklı bir doğal ortam bırakmak, ülke ekonomisine katkıda bulunmak için;
- Ormanlarımızı her türlü tehlikeye karşı korumalıyız.
 - Ormanlarımızdaki kaliteyi artırmaya çalışmalıyız.
 - Her fırsatta ağaç dikerek orman alanlarımızın genişlemesine yardımcı olmalıyız.
 - Çevremizdeki insanlara ormanların faydalarını anlatarak onların da ormana karşı duyarlı olmalarını sağlamalıyız.

Davranışçı ders kitabı kesiti örnek 10'da doğrudan bilgi aktarımının etkili yansımaları görülmüştür. Örnek 10'da yer alan trafik kuralına herkesin uyduğu bir çevre sunulmuştur. Dışarıdaki hayatın yoğunluğunda toplu taşıma aracına farklı sebeplerden dolayı kargaşayla inip binen öğrenciler bu durumda nasıl hareket etmelerine yönelik bir bilişle sahip olamayacaklardır. Orman yangınlarını konu edinen Örnek 11'de ise Kabapınar (2021)'in belirttiği gibi yine ideal bir toplum anlayışı sunulmaktadır. Orman yangınlarının olmaması ve çevrenin korunmasına yönelik bilgiler ezbere sunulmuştur. Her iki kitabın da ortak özelliği -meli, -malı ifadelerinin sıklıkla yer alarak bir öğüt yoğunluğuna boğulmuş olmasıdır. Sekin (2008) tarafından belirtildiği gibi ezbere ve sorgulama yapma becerisi gelişmeden yetişen bireyler başkalarının hedeflerine göre hareket eden ve kendi odak noktası belirleyemeyen bireyler olacaktır. Ayrıca değişim herkes için geçerlidir. Öğrenci ders kitabındaki aynı olaylarla karşılaşmayacak; aksine toplumsal ve bireysel açıdan önemli değişime uğrayan kültür ve bilimsel bilgi açısından farklılaşan ve değişime uğramış durumlarla karşılaşacaktır (Özdemir, 2011). Görselde verilen metin toplumu ve çevreyi değişmez gerçeklikle aktarmıştır. Herkesin sırayla servise bindiği, çevreye duyarlı olduğu kabulü ön koşul olarak gözlenmiştir. Bu ön koşul ile sunulan görselde gerçek hayata dair problemler bireye sunulmamıştır. Bu durumda görsel bireye var olan bir problemi "Nasıl çözersin? Problemi çözmelisin?" benzeri mesajlar vermemiştir.

2.4. 2005 ve Sonrası İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Bakış

Ülkeler çağın gereklerine uygun hareket kabiliyetine sahip bireyler ve gelişime açık toplumlar oluşturmak için hayatın birçok alanında bazı değişiklikler yapmışlardır. Toplumun değişim yaşamasında eğitimin güçlü rolü ülke yönetimlerini eğitim alanında değişim yapmaya yönlendirmiştir. Ülkemizde de eğitim alanında belli aralıklarla değişimler yapılmıştır. 2005 yılında yeni bir öğrenme anlayışı olan yapılandırmacı yaklaşım öğrenme modeline geçilerek köklü bir değişiklik yaşanmıştır (Şahin, 2009). Bu değişimle birlikte hayat bilgisi dersi yapılandırmacı yaklaşım temelinde şekillenmiştir. Böylece 2005 yılı öncesinde davranışçı yaklaşımı esas alma durumu ortadan kalkmış, kendi gerçeğini kendisi inşa ederek bilgiye ulaşan bireylerin yetişmesi hedeflenmiştir (Ütkür, 2018a). Yeni yaklaşıma geçiş hayat bilgisi öğretim programında radikal bir değişime neden olmuştur. Köklü bir şekilde değişen öğrenme anlayışıyla birlikte öğrenme programları, ders kitapları, sınıf içi iletişim süreçleri, ölçme değerlendirme yöntemleri, öğretmen ve öğrencinin öğrenme ortamlarındaki sorumluluk ve rollerine kadar birçok farklı boyutta dönüşümler yaşanmıştır (Kabapınar, 2021a). Değişime uğrayan önemli boyutlardan biri öğrenci, öğretmen ve ders kitabının öğrenme sürecindeki rolü olmuştur. Yeni yaklaşımda öğrenciler küçük bir alan uzmanı sayılmıştır. Örneğin tarihleri öğrenmek yerine bir tarihçi gibi nasıl düşünüleceğini öğrenmek hedeflenmiştir (Özden, 2021).

Bu nedenle yeni programda öğrenciye bilgi yüklemesi değil düşünmeyi ve araştırmayı öğretme hedeflenmiştir. Program vizyonu olarak hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde öğrencilerin girişimci davranışlarıyla ortaya koyacakları etkinliklerin öğrenmelerine aracılık edeceği belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmen, ders kitabı ve etkinliklerin sadece rehber olma rolünde olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenmekten zevk alan, kendiyle, toplumla ve doğayla barışık olan, kendini, vatanını, milletini tanıyan, koruyan ve gelişmesine katkı sağlayan, gündelik yaşantının ve çağın gereksinimlerine uygun yaşamsal becerileri kazanan, değişime uyumda süreklilik kazanmış mutlu bireyler yetiştirmek programın hedefleri arasında yer almıştır (MEB, 2009). Görüldüğü gibi yeni program yapılandırmacı görüş ekseninde tasarlanmıştır (Kabapınar, 2021a). Buradan hareketle öğrenme anlayışımızı temelden değiştiren yapılandırmacı yaklaşım eğitim programlarına ve ders kitapları üzerinde güçlü bir dönüşüm etkisi yapmıştır. Bu etkinin ders işleme süreçlerine doğrudan yansıdığı söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenciler kavramlarını kendi bilinç süreçlerinde oluşturmuşlardır. Problemlere yönelik çözüm üretme sorumluluğunu almışlardır. Konular üzerinde kendi ilgi alanlarına özgü bir öğrenme akışı sağlama imkânı elde etmişlerdir (Özden, 2021). Bu anlayışa göre düzenlenen öğretim programları ve ders kitaplarının öğrenciyi kendi çözüm yollarını bulma noktasında ve bilgiyi keşfetmeleri yönünde serbestlik tanıyacak biçimde hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciye hazır bilgi sunulmamalıdır. Bilgiyi yapılandırma sürecinin dikkate alındığı bir öğrenme süreci tasarlanmıştır (Saban, 2005). Öğrenme anlayışının merkezinde değişim kelimesi yer almıştır. Öğrenme değişme veya değişme kapasitesi olarak ifade edilmiştir. Çünkü bireyin bilgiyi aynen almadığı ve değiştirdiği savunulmuştur. Bu süreç devamlılığı olacak şekilde bilgiyi yapılandırarak ilerler (Özden ve Şimşek, 1999). Bu açıdan ders kitapları sabit bilgiler sunmak şeklinde değil düşünme becerilerini ve problem çözme yöntemlerini öğrenmeye yönelik olarak öğrenciye rehberlik edecek şekilde hazırlanmalıdır. Düşünme becerilerine sahip olan öğrenci bilgiyi keşfetmeyi öğrenir. Yapılandırmacı yaklaşım temelinde yer alan bakış açılarından bir diğeri de öğrencilerin ders işleme süreçleri içinde ve dışında etkileşimde olmalarını sağlamalıdır. Bu bağlamda öğrenciler öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla bilgilerini paylaşmak ve tartışma şeklinde anlamlandırarak benimseyebilirler (Kılıç 2001). Buradan yola çıkarak ders işleme süreçlerinin ve kitapların öğrenciye sınıf ortamında kendini rahatlıkla ifade edebileceği süreci tanınması gerektiği söylenebilir. İfade etme becerisi bilişsel ve duyuşsal açıdan öğrenciyi geliştiren önemli bir beceridir. Bu durum ders işleme süreçlerinin ve ders kitaplarının yapılandırmacı anlayışı yansıtan yeni bir organizasyona göre şekilde tasarlanmasını gerektirmiştir. Öğrenciler bilişsel ve duyuşsal açıdan değişim yaşayabilecekleri bir ders ortamında öğrenme gerçekleştirecekleri bir ders organizasyonu önemlidir.

Yapılandırmacı paradigma öğrenmenin temeline aldığı esas bireyin öğrenirken pasif ve bilgi aktarılan değil aktif ve bilgiyi yapılandıran bir role sahip olduğudur. Diğer bir ifadeyle öğrenme öğrenci merkezlidir. Öğretmen ise öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber rolündendir (Özmen, 2008). Dolayısıyla öğretmen ve kitaplar öğrenciye bilgiyi yüklemeye çalışmadan bilgiyi deneyimleyerek ve keşfederek bulma, ifade etme ve yapılandırma süreci sağlamalıdır (Kabapınar, 2021a). Öğrenci bilgiyi öğrenmesi için mutlaka birer bilim insanı gibi davranarak buluş yoluyla keşfeder ve öğrenebilir (Kılıç, 2001). Buluş yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi içinde problem çözme süreçlerinin yaşanması gerekir. Problem çözme süreçleri gerçek hayatın olumlu ve olumsuz yönlerinin yansıtıldığı öğrenme ortamda uygulanabilir. İdeal bir ortam sunumunda gerçek hayattan kopuk sorunsuz bir yapaylık

varken yapılandırmacı öğrenmede gündelik hayatın akışına uygun bir gerçeklik vardır. Hayat olumlu, olumsuz, hatalı ve noksan yönleriyle de verilir. Öğrenci buradan yaptığı gerçekçi yorumlamalarla problem çözme yetisini kullanır (Kabapınar, 2021a; Özmen, 2008). Buradan hareketle öğrencinin hayatın gerçekliğine uygun olarak olumlu ve olumsuz, doğru ya da yanlış durumları görerek problemleri çözecektir. Bu durum öğrencinin kendi deneyimleriyle öğrenmeyi gerçekleştirmesi olarak da belirtilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilk olarak 2005 yılında uygulamaya koyduğu öğretim programında öğretme öğrenme anlayışı da yapılandırmacı anlayış çerçevesinde değişime uğramıştır. Yeni anlayışa dair öğrenme ilkeleri programda açıklanmıştır. Açıklanan ilkeler ders ortamlarında öğretmen ve öğrenciler için, ders kitabı yazım süreçlerinde de yazarlar için bağlayıcı olmuştur. Artık yeni etkinlik uygulamaları bu yaklaşıma göre şekillenmiştir.

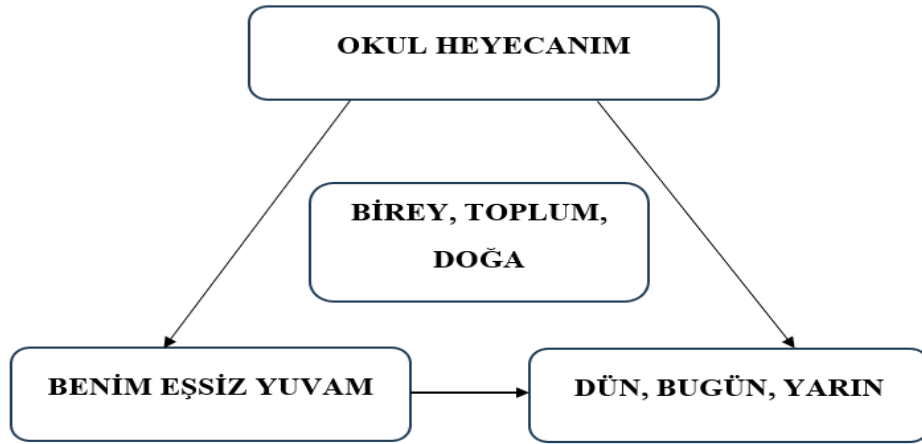
Yapılandırmacı paradigmaya göre öğrenme öğrenci merkezlidir. Öğrenci eski öğrenmeleri üzerine yeni bilgileri inşa eder. Diğer bir ifadeyle ön bilgilerle yeni bilgiler arasında aktif bir bağ kurma süreci yaşanır. Bu süreç bireyin zihninde gerçekleşir. Bu süreç sonunda eski bilgiler yeni bilgiler ve deneyimler üzerinden yeniden gözden geçirilerek yorumlanır. Bu yorumlama bilginini bireyin zihninde yeni bir anlam kazanma yönünde yapılandırılmasıdır. MEB tarafından yayınlanan öğretim programında yer yapılandırmacı kuram açıklaması ve diğer öğrenme ilkeleri aşağıda şöyledir (MEB, 2009):

- 1) Öğrenciler öğrenme ortamına boş zihinle değil ön öğrenmeler ve inançlarla gelirler.
- 2) Toplumsal gelişme ve etkileşim öğrenmeyi destekler.
- 3) Anlamalı öğrenme gerçek etkinlikler üzerinden zihinsel süreçlerin bilgiyi işleme ve ilişkilendirmesi ile gerçekleşir.
- 4) Öğrenme de etkili olan etkenler öğrenme ortamıyla sınırlı değildir. Öğrencinin öz bilgilerine ve amaçlarına da bağlı olan bir süreçtir.
- 5) Birey amaçları olan ve öğrenmesini aktif olarak kontrol edebilen varlıktır. Öyleyse öğrenme pasif bir süreç değildir. Aksine öğrenenin aktif olarak öğrenme sürecine katılım gösterdiği bir süreçtir. Süreç öğrenciyi geliştirmeye yönelik olarak sürekli-dir.
- 6) Birey kendine özgü eşsiz yapısıyla bilgiyi bireysel süreçlerle ve sosyal etkileşimle yapılandırır.

- 7) İnsan dünyayı aktif bir şekilde anlamlandırma çabası gösterir. Bu anlamlandırmada eski bilgileri değerlendirme sürecine bağlı olarak yetersiz kalabilir, değiştirilebilir veya güçlenebilir.

Görüldüğü gibi programda yer alan öğrenme anlayışı yapılandırmacı paradigmaya uyumlu olarak açıklanmıştır (Kabapınar, 2021a). Bilgi aktarımı yerine yol gösterici öğretmen ve ders kitabı anlayışı benimsenmiştir. Ders işleme süreçlerinde kullanılan öğrenme ve öğretme etkinlikler kritik ve önemli unsurlar olarak ön plana çıkarılmıştır (Şahin, 2009). Bu ilkeler ders kitabı ve öğrenme ortamlarını da etkilemiştir. Yeni programda “birey, toplum ve doğa” olmak üzere üç farklı öğrenme alanı belirlenmiştir. Ders kitaplarında ünite şeklinde belirlenen konu dizilimi yerine tematik yaklaşım tercih edilmiştir. Temalar “Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam, Dün, Bugün, Yarın” isimleriyle yer almıştır (MEB, 2005). Bu temalar şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Tema ve Öğrenme Alanları (Kabapınar,2021).



2005 yılından itibaren kabul edilen yaklaşıma uygun olarak ders kitapları da programda belirtildiği gibi şemada yer alan temalar ve öğrenme alanlarına göre düzenlenmiştir. Ayrıca 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı temelinde şekillenen hayat bilgisi öğretim programları kapsamında ders kitapları da değişim göstermiştir. Yapılandırmacı anlayış biçimine uygun ders kitabı kesiti örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Örnek 11: Yapılandırmacı Anlayışı Yansıtan Ders Kitabı Kesiti



Yapılandırmacı anlayış biçimini yansıtan kitap kesiti Örnek 11’de verilmiştir. Görsel incelediğinde, arkadaşlar arası iletişimde uygulanan davranış türlerine yer verildiği görülmüştür. Kitap kesitinde dikkat çeken önemli bir durum konunun ağırlıklı olarak görsel üzerinden yansıtılmış olmasıdır. Öncelikle bir ifade türü olarak resim sanatı bir anlamlandırmadır (Tunalı, 1970). Görsel yoluyla yapılan okumalar bu anlamlandırma sürecini öğrenciye ders kitapları aracılığıyla sunar. Buradan hareketle yukarıdaki görsel öğrencide konuya ilişkin birçok çağrışım yapabilir niteliktedir. Yapılandırmacı yaklaşım bilgi yüklemmez. Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katarak zihninde oluşturduğu bilgileri açığa çıkarır (Özden, 2021). Örnek 11’de yer alan ders kitabı kesitinde bir miktar konuşma haricinde metin ve bilgi yer almamıştır. Dolayısıyla öğrencinin zihinsel olarak aktifleştiği bir süreçle açığa çıkan bilgiler ders işleme süreçlerinde yapılandırılacaktır. Bu süreç yapılandırmacı anlayışın ders kitabı aracılığıyla öğrenme sürecine etkisidir. Örneğin düşen arkadaşına yardım eden çocuk üzerinden yardım etmenin sebebi, doğruluğu, yanlılığı, duygusal etkisi, empati yapılması vb. şekillerde farklı bakış açıları üzerinden öğrenciler değerlendirme ve yorumlamalarını yapacaklardır. Yine olumsuz bir davranış örneği gibi görünen yalancı ifadesi ve leylek tabiri davranışın nedenlerine, sonuçlarına,

doğru veya yanlış olmasına yönelik birçok çağrışım yaparak öğrencinin zihinsel süreçlerini harekete geçirecektir.

Buradan hareketle ders kitabının gündelik hayatı her yönüyle öğrenciye sunarak dışarıdaki gerçekliklerle öğrenciyi yüzleştirmektedir. Öğrenci görsel üzerinde yer alan problem durumlarından yola çıkarak gerçek hayata dair çözüm yolları geliştirecektir. Problem çözme çabası birçok farklı bakış açısını da beraberinde getirecektir. Bu örneklerden de anlaşıldığı gibi yapılandırmacı anlayış biçimine göre hazırlanan ders kitapları gerçek hayatı olumlu, olumsuz, eksik ya da hatalı yönleriyle yansıtmaktadır (Kabapınar, 2021a).

Örnek 22 ve Örnek 13: Yapılandırmacı Anlayışı Yansıtan Ders Kitabı Kesiti



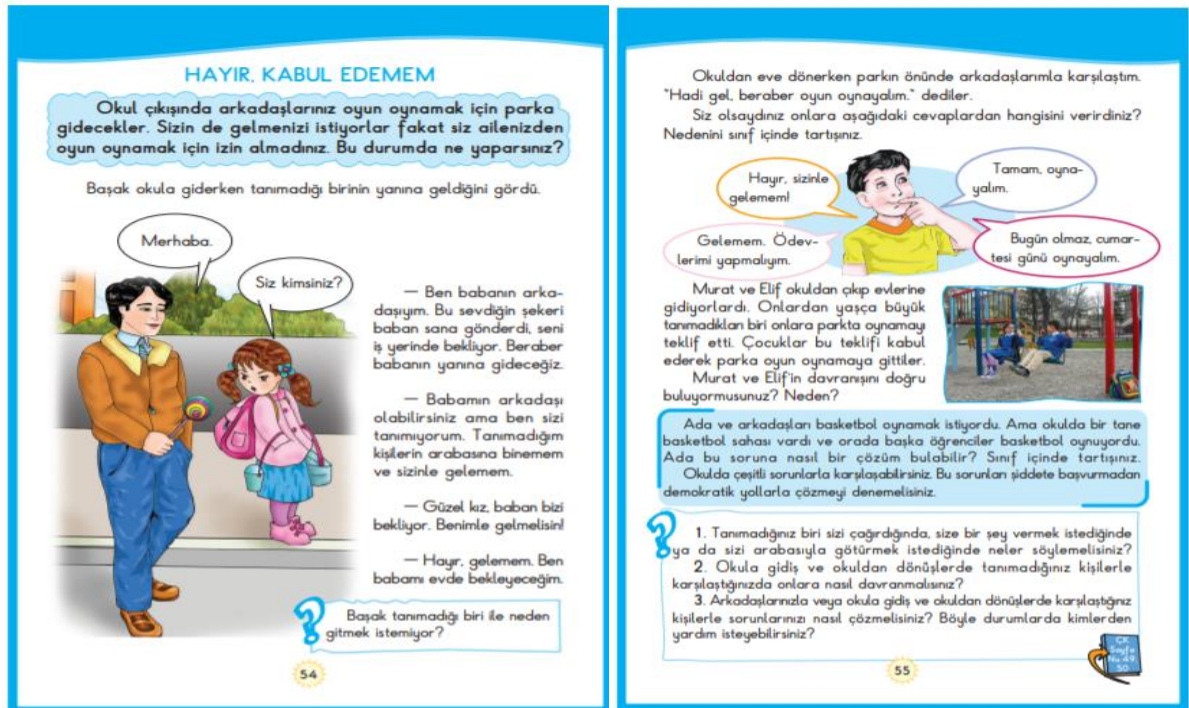
Görsellerde yer alan olumsuz sahnelerden yola çıkarak yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitabında olumsuz durumların da yansıtıldığı görülmüştür. Bu gündelik hayatın gerçeklerine uygun bir perspektiftir. Çünkü gündelik hayatta da olumlu ve olumsuzluk gibi farklı boyutlar iç içedir. Görsellerde hata, yanlış, olumlu ve olumsuzluk içeren davranışların öğrenci tarafından analiz edilerek bilgiye dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Empati kurma ve ahlaki bakış açısı geliştirme açısından verimli olabilecek bir tasarım vardır (Kabapınar, 2021a). Öğrenci konuya ilişkin olarak herhangi bir etki altında kalmadan yaşanma ihtimali yüksek olan düzensiz ve kötü kullanılmış bir sınıf üzerinden yorumlamalar yaptırmıştır. Yapılandırmacı anlayış bireye işittiği, gördüğü ve okuduğu

dolayısıyla öğrendikleri üzerinden analiz yapma, eleştirme, sorgulama yapma ve akıl süzgecinden geçirme fırsatı vermiştir (Özkan, 2006). Yukarıda verilen görseller üzerinden öğrencilerin ne denli eleştirme ve yorumlamalar içeren bakış açıları geliştireceği düşünülebilir. Bu düşünceden hareketle öğrenci aktif bir şekilde zihninde yapılandığı bilgiyi rahatlıkla üretme ve görüş haline getirme fırsatı bulmuş olacaktır. Görseller böyle bir sınıfta ders işleyene öğrenci ve öğretmen olsaydınız neler hissederdiniz, benzeri sorularla empati becerisini geliştirme etkisine de sahiptir. Şu da belirtilmelidir ki: görselde yer alan sınıfa benzer bir durumun okul hayatında bütünüyle karşılaşılmaması zor gibi görülebilir. Ancak sınıfta kırılan eşya, kirli ve düzensiz alanlar karşılaşma ihtimali yüksek olan durumlardır. Bu açıdan gündelik hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik önemli çağrışımlar yapabilecek bir görsel tasarlandığı söylenebilir.



amaçlanmıştır. Dolayısıyla öğrencinin yazar tarafında aktarılan kararları ve doğruları aynı şekilde alması hedeflenmemiştir. Bunun aksine doğrunun, değerlerin ve bakış açısının öğrenci tarafından keşfedilerek yapılandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca gerçek hayatta olduğu gibi doğru ve yanlışlar birlikte verilmiştir (Kabapınar, 2021a). Bu görselden yola çıkarak eşyaların ve çocuğun arkadaşlarının nelerden şikâyet ettikleri üzerinden yapılacak fikir alışverişleriyle eşyaların kullanım şeklinin açığa çıkarılmasının amaçlandığı söylenebilir. Doğru ve yanlışla dair değer yargıları üzerinden konuşarak ifade etme becerisinin gelişmesi söz konusudur. Öğrencinin bilgi aktarım deposu olarak algılanması yerine beceri gelişiminin hedeflenmesi daha önemlidir. Çünkü bilgi artışının hız kazanmasıyla bilgi birikimi de artmıştır. Bu açıdan görseller, semboller, grafikler ve resimler hayatımızda beceri temelli öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde girmiştir (Sağlam, 2023). Buradan yola çıkarak görsel içeriklerin görsel okuma aracılığıyla öğrencinin zihinsel dünyasını canlandıracak etkiye sahip oldukları söylenebilir.

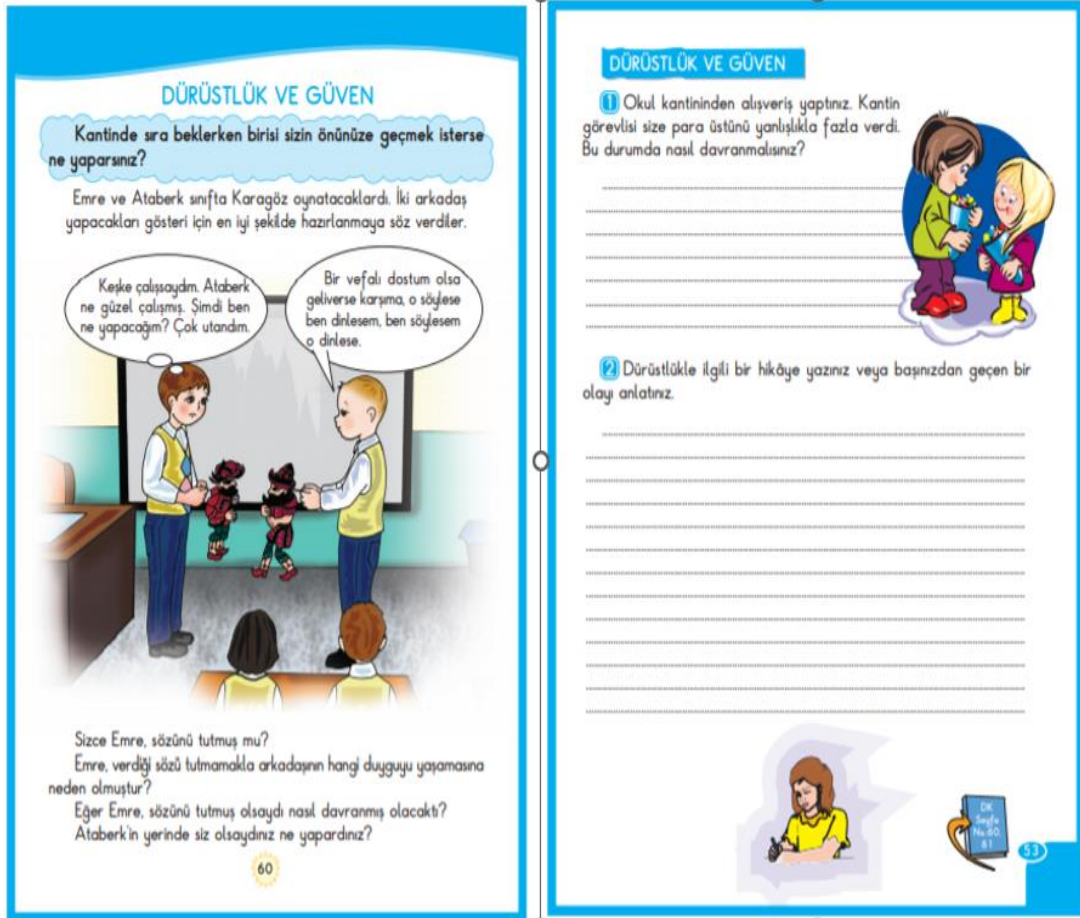
Örnek 15 ve Örnek 16: Yapılandırmacı Anlayışı Yansıtan Ders Kitabı Kesiti



Yapılandırmacı ders kitabı kesitleri Örnek 15 ve Örnek 16 incelendiğinde, “Yabancı insanlardan gelen çeşitli tekliflere güvenlik açısından nasıl tepki verilebilir?” sorusunun cevabı aranmaktadır. Bu gibi durumlarda nasıl davranılacağı doğrudan verilmemiştir. Çünkü öğrenci bunun cevabını gündelik yaşantısından ve önceki bilgilerinden hareketle kendisi üretebilir. Bilgi öğrencinin farklı kaynaklarla etkileşimi sonucunda zihninde aktif olarak

oluşturduğu ürünlerdir (Açıkgöz, 2002). Örnek 15'te sorulan hazırlık sorusunda öğrenci oyun ve izin alma ikileminde bırakılıyor. Kasıtlı olarak yapılan bu kurgu öğrenciye önceden kararı verilmiş bir bilgi yerine kendisinin karar vererek ulaşacağı ikilemli bir örnek olay sunuluyor. Yapılandırmacı anlayışta bilgiden ziyade beceri ön plandadır (Özden, 2021). Bu nedenle karar verme becerisinden yola çıkarak öğrenciye kendisinin doğru ve yanlışı belirlemesi isteniyor. Öğrenci kendi değerlerini kendisi keşfederek bakış açısı inşa ediyor (Kabapınar, 2021a). Yine Örnek 15'te Başak adlı çocuğun yabancı adamın birlikte eve gitme teklifini reddetme sebepleri soruluyor. Açık uçlu soru yapısına sahip bu ifade öğrencilerin görüşlerini açıkça ortaya koyma amacını taşımaktadır. Örnek 16'ya bakıldığında basketbol sahasının tek olması problemi ortaya atılıyor. Çözümü açıkça verilmeyen bu problem durumuna öğrencilerin çözüm bulması isteniyor. Problem durumu birçok farklı bakış açısını açığa çıkararak alternatifler oluşturabilme yönünde öğrencilerin gelişimine destek veriyor.

Örnek 17 ve Örnek 18: Yapılandırmacı Anlayışı Yansıtan Ders Kitabı Kesiti



Yapılandırmacı ders kitabı kesitleri Örnek 17 ve Örnek 18 incelendiğinde, dürüstlük ve güven kavramlarının işlendiği görülmüştür. Görsel ve metinler incelendiğinde bu

kavramların sorular ve örnek olaylar üzerinden geliştirilmesi beklenen farklı bakış açılarıyla verildiği anlaşılmıştır. Burada kitap öğrenciden hazır sunulmuş doğruları istememiş veya ideal bir hayat tarzı yansıtmamıştır. Hatalı ve olumsuz davranışlarla olumlu davranışların birlikte olduğu olay kurguları ve sorular üzerinden aktif bir düşünme süreci sağlamıştır. Ders kitabında öğrenciyi aktif edecek organizasyonun ders işleme sürecine yansımada öğretmenin sahip olması gereken beceridir. Çünkü öğretmen tarafından empatik, düşünsel ve ahlaki sorular sorularak öğrenciye yeni bakış açıları buldurmalıdır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olması gerektiğine inanmalıdır (Kabapınar, 2021a). Kitabın içerik organizasyonuna bakıldığında etkinliklerin tamamen öğrencinin zihnindeki düşünceleri açığa çıkaracak şekilde tasarlandığı görülmüştür. Örneğin sözünü tutmayan çocuğun bu davranışının sorgulanması, kendini diğer çocuğun yerine koyarak empati yapması, kantincinin yanlışlıkla fazla para vermesi durumunda yapılabileceklerle dair görüşlerin sorulması ve konuya ilişkin hikâye yazılması öğrencinin kendine özgü duygu ve düşüncelerini oluşturup dışa aktarımını sağlayacak etkinliklerdir. Bu açılardan bakıldığında ders kitabının öğrencinin kendini ifade edeceği şekilde tasarlandığı söylenebilir. Bu modele sahip ders kitabı öğrenci merkezli bir özelliğe sahip olduğu belirtilebilir.

Örnek 19: Yapılandırmacı Anlayışı Yansıtan Ders Kitabı Kesiti

ÇÖZÜM BENİM İŞİM

1. Sabahları sürekli geç kalan arkadaşlarınızın sorununu çözmek için neler yapabilirsiniz? Buna göre aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Sorun:.....

Sorunun nedenleri:.....

Sorunun 1. çözüm yolu:.....

Sorunun 2. çözüm yolu:.....

Sorunun 3. çözüm yolu:.....

En uygun çözüm yolunu seçiniz ve işaretleyiniz.

1 2 3

Seçtiğiniz çözüm yolunu anlatınız.

Sorun çözülmedi ise yukarıdaki işlemleri yeniden gözden geçirin, uygun çözümleri düşününüz.

2. Aşağıdaki ifadelerden size uygun olanlara (X) işareti koyunuz.

Sorun Çözme Becerim	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Sorunumu çözmediğimde kendimi rahatsız hissederim.			
Bütün sorunlarımı çözebileceğime inanıyorum.			
Sorunlarımı çözmek için farklı yollar düşünürüm.			
Çözümü zor bir sorunla karşılaşmaktan korkarım.			

24

Yapılandırmacı anlayışı yansıtan ders kitabı kesiti örnek 19 incelendiğinde, problem çözme durumuna yönelik eleştirel düşünme biçimiyle yapılandırılmış etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Problem çözme becerisi olarak eleştirel düşünme becerisi çözüm sonuçlarına ulaşmak için kullanılabilecek alternatifleri belirleme ve seçme olarak tanımlanabilir. (Özden, 2021). Bu düşünme becerisi yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenenin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayan bilgi oluşturma sürecidir (Açıkgöz, 2002). Örnek kesitte yer alan problem çözme durumu öğrenciyi eleştirel düşünme üzerinden alternatif çözüm yolları arama çabasına sürüklemektedir. Bu alternatifler öğrencinin zihinsel dünyasında oluşturulup sınıfa sunulacaktır. Etkinlik öğretmenin veya kitap yazarının herhangi bir bilgi aktarımına kapı açmayacak şekilde tasarlanmıştır. Tüm alternatiflerin tasarlanıp belirlenmesinden sonra yine belirlenen alternatiflerden de birinin en uygun olanı seçtirilmiştir. Ayrıca etkinlik sürecinde yaşadığı problem çözme sürecini değerlendirme fırsatı öğrenciye öz değerlendirme etkinliğiyle verilmiştir. Öz değerlendirme çalışması öğrencinin kendi çalışma sonuçlarını eleştirmesi yoluyla eleştirel düşünme becerisini kazanmasına destek olacağı söylenebilir (Kösterelioğlu ve Çelen, 2016). İç ve dış dünyayı eleştirel bir bakış açısıyla yorumlamayı sağlayacak kitap tasarımının öğrenciyi yapılandırmacı anlayışa uygun olarak aktifleştirdiği belirtilebilir.

Örnek 20 ve Örnek 21: Yapılandırmacı Anlayışı Yansıtan Ders Kitabı Kesiti

İÇİNDEKİLER (DERS KİTABI)	
Organizasyon Şeması	10
1. TEMA: OKUL HEYECANIM.	12
Okula Hazırlıklı Giderim	14
<u>Benzerliklerimiz, Farklılıklarımız</u>	15
Canım Arkadaşım	16
İyi Bir Dinleyici ve Konuşmacıyım	17
<u>Öfkeni Kontrol Et</u>	18
Saygılı Olmalıyız	19
Okulda Demokrasi	20
<u>Sorunlarımı Çözerim</u>	22
Okulumun ve Sınıfımın Yeri, Benim Yerim	23
Okulumun Geçmişini Araştırıyorum	24
Özenli Kullanalım	25
<u>Kazanmak da Doğal, Kaybetmek de</u>	26
<u>Kurallar Var Çünkü</u>	27
Okulumu Seviyorum	28
Kaynakları Tutumlu Kullanmalıyız	29
Doğal ve Sağlıklı Besleniyorum	30
Kendi Kendinin Doktoru Ol!	32
Kaza Geliyorum Demez	34
Özel Günler Paylaştıkça Güzeldir	35
Bayram Etkinliklerimiz	36
Bir Zamanlar Atatürk	38
Ben Bilinçli Bir Tüketiciyim	39
Oku, Yaz, Çiz, Öğren	40
Teknoloji ve Ben	42
Trafik Bilincine Sahip misiniz?	44
<u>Bu Öneriyi Kabul Edemem</u>	46
Grubumun İhtiyaçları Var	48
<u>Fikrim de Cesaretim de Var</u>	50
<u>Bana Güvenebilirsiniz</u>	53
<u>Biz Çevreci Çocuklarız</u>	54
Neler Öğrendik?	55
Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları	56
2. TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM	58
Evimiz, Yuvamız	60
Bitki ve Hayvan Dostlarımız	62
Hayalimdeki Ev	64
Adresimi Bilmeliyim	65
Evimizin Yerini ve Yönünü Belirleyelim	66
Yönümü Nasıl Bulurum?	67
Anneannem de Çocuktuk	69
<u>Farklılıklar Doğaldır</u>	70
<u>Kendimi Beğeniyorum</u>	72
Borçlu Olduklarımız	73
Herkesin Bir Mesleği Var	74
Konuşmadan Anlaşabilir miyiz?	76
Aile İçinde İletişim Farklıdır	78
Benim Ailem	79
<u>Farklı Düşünsek de Birbirimizi Sevelim</u>	80
<u>Her Sorunun Bir Çözümü Vardır</u>	82
İletişim Kurarken	83
<u>Sorumluluk Alabilirim</u>	84
Görevini Yap, Adil Ol!	85
Planlı Yaşa, Başarılı Ol!	86
Ben Tutumlu Çocuğum	88
Bizim Evin Eşyaları	89
Kaynakları Bilinçli Tüketelim	90

Yapılandırmacı anlayışı yansıtan ders kitabı kesiti Örnek 20 ve Örnek 21'e bakıldığında konu başlıklarının verildiği içindekiler tablosu yer almıştır. Başlıklar öğrenme sürecinin aktif başlamasında etkili ifadeler olduğu için yapılandırmacı yaklaşım kapsamında değerlendirilmiştir. Başlıkların öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yükleyecek biçimde ve dikkat çekici ifadelerle yazıldığı gözlenmiştir. Bireyselliği ön plana çıkaracak şekilde öğrenme sorumluluğunu bireye yüklemek aktif bir süreç başlatma biçimi olarak algılanmıştır. Bireye özgü öğrenme süreci "Her insan birey olarak ele alındığında biriciktir" düşüncesine uygun bir tasarım olduğu söylenebilir. İnsanın kendine özgü bireyselliği onu diğer bireylerden farklı bir varlık olarak tanımlanması gereksinimini doğurmuştur (Gültekin ve Şencan, 2019). Başlıklarda bireye özgü farklılıklar vurgulanarak bireye özgü bir öğrenme süreci hedeflenmiştir. "Öneriyi kabul edemem. Öfkeni kontrol et! Kendimi beğeniyorum." gibi ifadeler bireysel kabul ve özellikleri ön plana çıkaran ifadeler olarak değerlendirilebilir. Örneğin "Bu öneriyi kabul edemem. Her sorunun bir çözümü vardır." gibi başlıklar yazar veya öğretmenin sunacağı bilgiyi bekleme anlayışını ortadan kaldırarak öğrencilerin kendi aktif zihinsel süreçleriyle yeni bilgiler oluşturacaklarını izlenimi vermiştir. Başlıklar öğrencilerin bireysel kararlarıyla katılacakları problem durumlarını da haber veriyor. Başkasının çözüm yolunu kullanmak yerine kendi çözüm yolunu üretmek bireyi başkalarına bağımlı bir şekilde yaşamaktan uzaklaştırmak, düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek amacını akla gelmiştir. Bu öğrenme ortamının bağımsız düşünce geliştirebilmeye fırsat tanıyacak şekilde organize edilmesi şeklinde anlaşılabilir. Bu biçimdeki organizasyon bireysel gelişimin aktif bir şekilde ilerlemesine olanak sağlamıştır (Özkan, 2006). Yukarıda verilen ders kitabı bireysel gelişimin aktif bir şekilde sağlanmasına yönelik konu başlığı seçimleri yaptığı gözlemlenmiştir. Öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinin başlangıcı olarak belirtilebilir.

İnsan öğrenme süreçlerinde kendisinde etkili olan birtakım özelliklere sahiptir. Her insan birey olarak ele alındığında biricik özelliklere sahiptir. İnsanın kendine özgü bireyselliği onu diğer bireylerden farklı bir varlık olarak tanımlanması gereksinimini doğurmuştur. Bu farklılık aynı ortamda yaşayan ve bulunan insanların ayrı özellikler taşımasını zorunlu kılmıştır. Öğrenme süreçlerinde insanlar arası farklılıklar çeşitli çatışma ve problemlere neden olabilir. Bu durum bakış açıları ve problem çözme becerisinin de çeşitlenmesini ve gelişmesini sağlayacaktır. Şöyle ki her ne kadar genel kabul görmüş toplumsal ve bilimsel kurallar varsa da öğrenme sürecinin tek tip hazır bilgi kalıplarından ilerlemesi bireysel farklılıklar açısından uygun değildir. Ancak farklılıklar ve değişim inancı bireyin öznel

yapısı üzerinden değerlendirildiği sürece çözüm ve bakış açısı kazanma sürecine dönüşecektir. Dolayısıyla farklı durumların yönlendirilmesi çevrenin de etkileşimiyle zihinde gerçekleşen süreçleri çalışma şeklinde anlaşılmıştır (Gültekin ve Şencan, 2019). Burada bireyin zihinsel yapısı ve bu yapının çevreyle olan etkileşim süreci vurgulanmıştır. Etkileşim süreci yeni bakış açıları ortaya koyabilme adına yaşantı fırsatları sunar. Bunu yapılandırmacı yaklaşım bilgiyi çevreyle etkileşim sonucunda bireyin zihninde canlanan ürün olarak tanımlaması olarak ifade etmiştir (Özden, 2021). Bu bakımdan öğrencinin sınıf ortamlarında diğer öğrencilerden farklı olması söz konusudur. Bu farklılıklar üzerinden öğrenciler etkileşim içerisinde. Öğrenciler bu etkileşim sonucunda yeni biliş düzeyleri elde ederek bilgi üretir. Bu süreç öğrencinin aktif olduğu bir sınıf ortamının özelliğidir denilebilir.

2.5. 2018 ve Sonrası İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına Bakış

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında öğretim programları üzerinde güncelleme çalışması yapılmıştır. Bu güncelleme çalışmasında öğrenme yaklaşımının açıkça belirtilmediği görülmüştür. 2005 yılında hazırlanan öğretim programlarında öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı yaklaşım esaslı şekillendiği açıkça belirtilirken 2018 yılındaki güncellemede herhangi bir öğrenme yaklaşımı referans olarak verilmemiştir. Bu durum net olarak belli olmasa da yeni bir değişime işaret etmektedir. Öğretim programının en somut yansımaları ders kitaplarında görüleceği düşüncesiyle 2018 yılından itibaren hazırlanan ders kitaplarına bakılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler öğretim programına yansıyan öğrenme anlayışı hakkında fikir verecektir (Kabapınar, 2021a). Hayat bilgisi öğretim programına bakıldığında öğrenciye verilmek istenen becerilerin yer aldığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım açısından beceri kazanımı önemli bir ilkedir. Çünkü yapılandırmacı anlayışta bilgi değil bilgiyi öğrenme ve düşünme becerileri ön plandadır. Bilginin bu denli hızla arttığı günümüz şartlarında bilgiyi yükleme yerine yorumlama, sorgulama, eleştirme becerileri önem kazanmıştır. Ayrıca karar verme, problem çözme ve kavrama gibi aktif bilişsel süreçler öğrenciyi merkeze alan yeni öğrenme yaklaşımlarında ön planda tutulmuştur. Çünkü öğrenme zihinsel işlem gerektiren süreçlerdir (Güneş, 2012) Buradan yola çıkarak ders kitaplarının öğrencinin pasif bir rolde kalarak bilgi aktarımı yapması davranışçı çizgiye kaydığını gösterirken öğrenciye aktif bir rol yükleyerek öğrenmeyi öğretmesi de yapılandırmacı anlayışa uygun bir temelde tasarlandığını gösterecektir.

Hayat bilgisi öğretim programında yeni öğrenme yaklaşımları vurgusu üzerinden bireyin sahip olması gereken kazanımlar belirtilmiştir. Programda ifade edildiği gibi birey bilgiyi üretir ve günlük hayatta uygular, problem çözebilir, eleştirel düşünebilir. Girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültürümüze katkı sağlayabilen niteliklere sahip olmalıdır. Bu nitelikler salt bilgidен ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandıran bir yapıda hazırlana öğretim programının hedefidir. Yine programda öğrenmeyi öğrenme hedeflendiği de belirtilmiştir (MEB, 2018). Öğrenmeyi öğrenme ve düşünme bilginin uygulanır hale gelmesinin ilk adımıdır. İnsan dikte edileni değil, iç dünyasında/zihninde düşündüğünü eyleme geçirir. Eğitiminde düşünme üzerine kurulması gerekir. Programlarda düşünme aktarım şeklinde verilirse tanımdan öteye geçmez. Ancak öğrenci bizzat düşünme becerilerini uygulayarak yaşarsa düşünmeyi öğrenmiş olur (De Bono, 1998). Bu bağlamda 2018 yılı hayat bilgisi öğretim programında düşünme becerilerinin yer aldığı görülmüştür. Program öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırmayı hedeflemiştir (MEB, 2018). Bu açılardan bakıldığında açıkça belirtilmemiş de olsa 2018 hayat bilgisi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım ekseninde açıklamalar içerdiği görülmüştür. Ancak yapılan bir araştırmada bazı öğretmenlerin kitaplarda hiç bilgi yok şeklinde bir anlayışa sahip oldukları belirtilmiştir. Bu anlayış 2005 öncesi yoğun bilgi aktarımı ve konu anlatımına sahip ders kitaplarını çağrıştırmaktadır (Kabapınar, 2021a). Öğretim programının somut bir yansıması olan ders kitapları incelendiğinde kastedilen yaklaşım daha iyi anlaşılacaktır. Aşağıda Tablo 1’de hayat bilgisi öğretim programında yer alan beceriler verilmiştir.

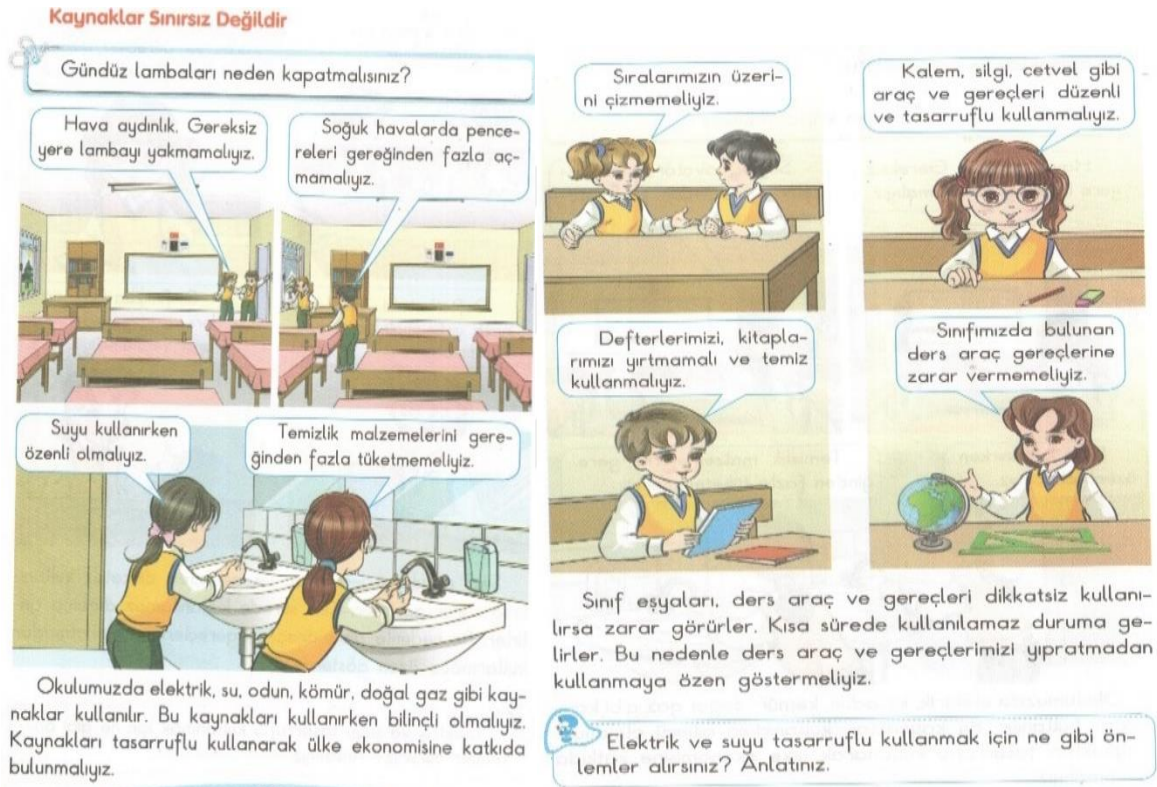
Tablo 1. Hayat Bilgisi Dersi Programı Becerileri (MEB, 2018)

1. Araştırma	13. Kendini Koruma
2. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	14. Kendini Tanıma
3. Değişim ve Sürekliliği Algılama	15. Kişisel Bakım
4. Dengeli Beslenme	16. Kurallara Uyma
5. Doğayı Koruma	17. Mekânı Algılama
6. Girişimcilik	18. Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma
7. Gözlem	19. Öz Yönetim
8. İletişim	20. Sağlığını Koruma
9. İş Birliği	21. Sorun Çözme
10. Karar Verme	22. Sosyal Katılım
11. Kariyer Bilinci Geliştirme	23. Zaman Yönetimi
12. Kaynakların Kullanımı	

Tablo 1 incelendiğinde program tarafından kazandırılması hedeflenen 23 becerinin yer aldığı görülmüştür. Bunlardan bazıları araştırma, gözlem, iş birliği, karar verme, öz yönetim, sosyal katılım, zaman yönetimi, değişim ve sürekliliği algılama şeklinde belirtilmiştir.

Buradan yola çıkarak 2018 programının beceri öğretimini hedeflediği anlaşılmıştır. Bu hedef yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir program anlayışıdır. Öğretim programı ders kitabını doğrudan etkileyen bir özelliği olması nedeniyle ders kitaplarının da bu yönde hazırlanmış olacağı düşünülmüştür. Aşağıda 2018 yılı hayat bilgisi öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları kesitleri yapılandırmacı ve davranışçı özellikler açısından incelenmiştir. Tespit edilen özellikler etkilendiği öğrenme kuramı açısından yorumlanmıştır.

Örnek 22 ve Örnek 23: 2018 Yılı Hayat Bilgisi Ders Kitabı Kesiti Kaynakların Tasarruflu Kullanımı



Örnek 22 ve 23 incelendiğinde kaynakları verimli kullanmaya yönelik konunun işlendiği görülmüştür. Ders kitabı kesitlerine bakıldığında davranışçı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımın yansımaları görülmüştür. Davranışçı kuram açısından bakıldığında -meli, -malı ifadelerinin sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Oysaki dikte ve öğüt tarzında olan tanımlama ifadeleri öğrenmeyi ve düşünmeyi gerçekleştirmeyeceği belirtilmiştir. Örneğin “Mükemmel ol!” denilince mükemmel olunmayacağı gibi (De Bono, 1998) -meli, -malı ifadeleri de öğrenmeyi gerçekleştirecek etki bakımından yetersiz olacağı anlaşılmıştır. Yine ders kitabı kesiti incelendiğinde her sayfada açıklamaların yer aldığı görülmüştür. Bu açıklamalar bilgi ve değer aktarımı yapmıştır. Doğrularla dolu, yanlışsız tek tip insanlardan oluşan toplum vurgusu yapılmıştır. Bireyi organizma olarak gören davranışçı anlayışı yansıtmaktadır. Bu anlayışa göre her öğrenci kendisine öğütlenen görüşleri aynı şekilde yerine getirmekle

görevlidir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkları anımsatan tercihler ihmal edilmiştir (Hesapçıoğlu, 2009). Bu açılardan bakıldığında ders kitabı kesitinde davranışçı yaklaşımın izlerine rastlanmıştır. Yapılandırmacılık açısından bakıldığında sıkça görsel kullanılması ve metnin görece az düzeyde olma özelliklerinin yer aldığı gözlenmiştir. Görsel kullanımı yapılandırmacı yaklaşım açısından önemlidir. Çünkü görseller etkin bir şekilde kullanılan yeni anlamlar çıkarmaya uygun ifade biçimleridir (Sağlam, 2023). Bu açıdan bakıldığında öğrenciyi aktif bir şekilde öğrenme sürecine katmak için görsel okuma üzerinden de mesaj verme amacı gözlenmiştir. Kaynakları tasarruflu kullanmakla ülke ekonomisi arasında, araç gereçleri özensiz kullanımla çabuk yıpranmaları arasında sade bir neden sonuç ilişkisi kurulmuştur. Bu ilişki kurma çabası yapılandırmacı yaklaşımın etkisini çağırıştırılmıştır. Çünkü bu yaklaşıma göre öğrenci neden sonuç ilişkisi kurarak öğrenir. Bu durum düşünce süreçlerini harekete geçiren bir etki yapacağı için etkin öğrenmeyi sağlayabilir.

Örnek 24 ve Örnek 25: 2018 Yılı Hayat Bilgisi Ders Kitabı Kesiti Belirli Gün ve Haftalar Grup Çalışması Etkinliği



Örnek 24 ve Örnek 25'e bakıldığında belirli gün ve hafta etkinlikleri kapsamında grup çalışmalarının konusunun işlendiği görülmüştür. Hazırlık sorusuna bakıldığında sadece grup çalışmasının konusunu belirleyin dediği gözlemleniyor. Diyaloglarda ise grup çalışmasına yönelik bilgi aktarımı yapılıyor. Grup çalışması bilgi aktarımıyla değil fikir alışverişi ve iş birliği süreçlerine dayanan uygulamalarla öğrenme etkinliğidir. Ancak verilen ders kitabı

kesitinde konu grup çalışması olmasına rağmen grup çalışması yapmayı gerektiren bir etkinlik verilmemiştir. Değer aktarımının karakteristik bir özelliği olarak sadece bilgi boyutuyla konu işlenmiştir. Değer ve doğruların kabulü öğrencinin üzerinde düşünerek öğrenmesine bağlı olarak verilmemiştir. Daha ziyade hazır sunulan bilgiler üzerinden doğruluğu kabul edilen düşünceye aynen bağlılık ön plandadır. Bu açıdan düşünüldüğünde ders kitaplarının değer aktarımında önemli etkisi olduğu görülmüştür. (Şen, 2007). Burada doğru bilgi birey tabanlı değil otorite tabanlı olarak yansıtılmıştır. Problem çözme yaklaşımları yer almamıştır (Hesapçıoğlu, 2009). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak konuya ilişkin görseller yer almıştır. Görseller öğrenme motivasyonunu sağlama açısından önemlidir. Çünkü görseller etkin bir şekilde kullanılan ve yeni anlamlar çıkarmaya uygun ifade biçimleridir. (Sağlam, 2023). Buradan hareketle öğrenci kitapta yer alan görseller üzerinden çıkarımlar yaparak yeni öğrenmeler sağlar denilebilir. Düşünmeye ve çıkarıma yönelik etkisi göz önüne alındığında görsellerin öğrenciyi aktif ederek öğrenme etkisi olduğu söylenebilir. Yine ders işleme sürecini diyalog metinleri üzerinden ifade etmek düz anlatım yapılan metinlere göre daha ilgi çekici etkinliklerdir. Diyalog metinleri konuya ilişkin olarak öğrencileri aktif etme özelliğine sahiptir. Yine ders kitabı kesitinde yer alana başka bir özellik olarak, konu girişinde yer alan hazırlık sorusu ve konu sonunda yer alan değerlendirme soruları dikkat çekmiştir. Sorular açık uçlu olmaları nedeniyle aktif bir zihinsel süreci başlatmıştır. Bu açılardan ders kitabı kesitinin yapılandırmacı anlayışı yansıttığı yönlerinin olduğu ifade edilebilir.

Örnek 6 ve Örnek 27: 2018 Yılı Hayat Bilgisi Ders Kitabı Kesiti Nezaket İfadeleri Konusu



Örnek 26 ve Örnek 27’de verilen ders kitabı kesitleri incelendiğinde nezaket ifadeleri konusunun işlendiği anlaşılmıştır. Öncelikle belirtmek gerekirse olumlu davranışların ve herkesin nezaket kurallarına uyduğu bir iletişim ağı sunulmaktadır. Bu anlamda bireyi problem çözmeye teşvik edecek veya zihnindeki yapıları harekete geçirecek bir ikilem durumu görülmemiştir. Örnek 6’da olumsuz bazı durumlar verilmiş olsa da yine olayın akış seyri olumlu tepkiler üzerinden yansıtılmıştır. Konu anlatımına yönelik tanımlayıcı anlatımlar yer almıştır. Doğruların hazır olarak verilmesi ve sorunsuz bir hayat algısının yansıtılması öğrencide çözüm üretme süreçlerini harekete geçirmeyeceği belirtilmiştir. Bu bağlamda düşünme becerilerini hareket geçirmeyen ve çözüm yollarını bulma ve uygulamaya yönelik öğrencileri isteklendiren bir açıklamanın olmadığı anlaşılmıştır. (Kabapınar, 2021a; De Bono, 1998). Bunlardan da yola çıkarak öğrenciye en doğru olduğu düşünülen nezaket kurallarının doğrudan verildiği görülmüştür. Öğrenci herhangi bir davranış arasında tercih yapma ve düşünerek seçme fırsatı bulamamıştır. Nezaket kurallarını tanımlayarak ve -meli, -malı ifadeleriyle öğütleyerek öğrenileceği varsayılmıştır. Örneğin “İhtiyaçlarımızı nezaketle yerine getirmeliyiz.” ifadesiyle öğrencinin ihtiyaçlarını nezaketle dile getireceği kabul edilmiştir. Ders kitabı kesiti yapılandırmacı özellikler de göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında öğrenme de etkin bir ifade biçimi olan görseller (Sağlam, 2023) ders kitabında sıkça yer almıştır. Buna karşılık metin kısa tutulmuştur. Bu durum metin üzerinden yapılan uzun açıklamaların öğrenmeye olan etkisinin zayıf olması düşüncesine uygundur. Burada ders işleme süreçlerinde görsellerden üzerinden belli çıkarımlar yapılması da örtük bir şekilde yazar tarafından düşünülmüş olabileceği söylenebilir. Bu açıdan ders kitabında yer alan ders işleme organizasyonu öğrencinin sürece aktif olarak dahil olmasını sağlayacak şekilde düşünülmüştür, denilebilir. Burada belirtilmesi gereken durum şudur ki: Aktif bir görsel okuma etkinliği ya da eleştirel düşünmeye yönlendirecek bir problem durumu kullanılmış olsa öğrencilerin ders sürecinde görece daha aktif olacakları söylenebilir. Çünkü Kabapınar (2021)’e göre her durum ideal bir şekilde sorunun çözümlenmiş haliyle doğru olarak sunulmuştur. Öğrencinin çözüm mekanizmasını hareketlendirecek bir süreç tasarımı/organizasyonu yer almamıştır. Yine Örnek 26’da yapılandırmacı anlayışa uygun olarak empati kurma diyalogu verilmiştir. Bu öğrencinin farklı bakış açısı geliştirmesi açısından yapılandırmacı anlayış biçimine uygun önemli bir sunum olmuştur. Problem çözümüne yönelik empati yapma becerisi vurgulandığı görülmüştür. Yine yapılandırmacı yaklaşım açısından önemli olan bir durum olarak dikkat çekici bir başlığın kullanıldığı görülmüştür. Başlığın dikkat çekici olması öğrencinin zihinsel süreçlerini harekete geçirerek konuya girişi etkili bir biçimde yönlendiren özelliğe sahiptir. Bu açılardan ders kitabına

bakıldığında yapılandırmacı yaklaşımı temelinde tasarlanmış bir ders işleme organizasyonunun olduğu anlaşılmıştır.

Örnek 28: 2018 Yılı Hayat Bilgisi Ders Kitabı Kesiti Nezaket İfadeleri Konusu

Öğrendiklerimizi Uygulayalım

1. Aşağıdaki konuşmada boş bırakılan yerlere uygun nezaket sözcükleri yazınız.



Günaydın Ceren.

Nasılsın?

İyiyim. ederim. Sen nasılsın?

..... Berke.

2. Aşağıda verilen nezaket ifadelerinin hangi durumlarda kullanıldığını bularak eşleştiriniz.

Arkadaşınız sizinle boya kalemlerini paylaştı.	Özür dilerim.
Silgini kullanabilir miyim?	Teşekkür ederim.
Yemeğini benimle paylaştığın için teşekkür ederim.	Rica ederim.
Arkadaşınıza çarptınız.	Elbette.

Ders kitabı kesiti Örnek 28 incelendiğinde, nezaket ifadelerinin uygulanmasına yönelik bir etkinlik başlığı görülmüştür. Ancak etkinliğin uygulamadan çok doğru bilgiyi uygun yerlere yazarak yansıtılması şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Burada etkinliğin sınırları içinde söylemem gereken doğru kural nedir, düşüncesi öğrenciye sunulmuş denilebilir. Diğer bir ifadeyle çözüm bekleyen olumsuz bir problem durumu ya da neden sonuçları üzerinden tartışılarak çoklu bakış açısı sunulmamıştır. Ders kitabı kesiti iyi ve kötünün öğrenciye aktarılma düşüncesi üzerinden değerlendirildiğinde; gündelik hayatta ve okulda öğrenci sadece “iyi” olan durumlarla karşılaşmaz. İyi ve kötü olmak üzere her iki durumla da karşılaşabilir (Doğanay, 2006). Bu durum gerçek hayatla uyumlu olmayan bir tasarımı ifade etmiştir. Denilebilir ki birey iyi durumlar kadar çözüme kavuşmasını beklediği ya da sık sık alternatif düşünceler üretmek istediği olumsuz durumlarla karşı karşıya kalır. Ancak ders kitabı yapılandırmacı anlayışın bu bakış açısından sıyrılarak sadece doğruları öğrenciye sunan ve eleştirel bakış açısı geliştirmeye yönelik aktif bir süreç tasarlamayan bir yapıyı

çağrıştırmıştır. Yapılandırmacılık açısından arkadaşıyla çarpışma durumunun yer alması önemli bir boyuttur. Çünkü olumsuz ve çözüme kavuşması gereken bir örnek yer almıştır. Bu durumda öğrenci bu soruna uygun çözüm yolu ve tepkiyi bulma çabasına girecektir. Kitapta görsel özelliklerin sıkça yer alması, metnin az olması görsel okuma üzerinden öğrenciyi aktif olmaya yönlendirecek bir tasarım vardır. Ayrıca ders organizasyonunun yoğun bir konu anlatımı yaparak ders işlemek yerine görsel ve etkinlik süreçli tasarlanmış olması yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Öğrencinin bu etkinlik süreçlerinde aktif olacağı belirtilebilir. Bu açılarından düşünüldüğünde ders kitabının yapılandırmacı özellikler taşıdığı söylenebilir.

Örnek 29 ve Örnek 30: 2018 Yılı Hayat Bilgisi Ders Kitabı Kesiti Aile Bütçesi ve Tasarruf Konusu



Ders kitabı kesiti Örnek 29 ve Örnek 30 incelendiğinde, kaynakların tasarruflu kullanma konusunun işlendiği anlaşılmıştır. Konuya ilişkin açıklamanın olması dikkat çekicidir. Açıklamada kaynakların tasarruflu kullanılması bilgisi ve nedenleri hazır kabuller olarak sunulmuştur. Yani metin hem tasarruflu kaynak kullanmayı tanımlamış hem de tasarrufun sonucunu aktarmıştır. Kitapta öğrenciye neden sonuç ilişkisi kurma düşüncesinin kazandırılması düz anlatıma sahip açıklama metni üzerinden tasarlanmıştır. Yani sizce, sana göre gibi ifade ve etkinlik içeriği ile bireysel fikirler ve farklı bakış açıları ortaya çıkarılmamıştır. Ayrıca -meli, -malı gibi ifadeler anlatımı doğru davranışı öğütleme yoluyla

aktarma düşüncesini göstermiştir. Konuya ilişkin açıklamalarda -meli, -malı gibi didaktik bilgi aktarımı yapan ifadeler 2005 öncesi ders kitabı özelliklerine geri dönüşü çağırıştır. Çünkü 2005 öncesi ders kitaplarının davranışçı kuramın etkisiyle yoğun bir bilgi aktarımına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerde ders kitabının bilgi aktarımını artırması gerektiği düşüncesi etkinin yansımasıdır. Çünkü yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin kitaplarda bilgi yok şeklinde tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Oysaki yapılandırmacı yaklaşımın temelinde bilgi değil beceri öğrenme ilkesi yer almıştır (Kabapınar, 2021a). Örneklerde yer alan kitap, yazar tarafından belirlenen bilimsel ya da toplumsal doğruları öğrenciye aktaran otorite rolündedir. Öğrenci aktif olacağı bir etkinlik olmadan kendisine doğru olarak sunulan davranışları doğru, yanlış olarak sunulan davranışları yanlış olarak algılama ve alma konumunda pasif bir konumdadır. Doğanay (2006) tarafından belirtilen iyi ve kötü kavramının gerçek hayatta birlikte yer aldığı düşüncesiyle bakılırsa ders kitabı ön kabuller ile kötüyü ve problem durumlarını süzerek öğrenciye sunmuştur, denilebilir. Yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirildiğinde ders kitabının aktif öğrenme sürecine yönelik özellikler taşıdığı söylenebilir. Aile içi konuşmaların diyalog metinleriyle verilmesi anlama ve yorumlama etkisini artırmaktadır. Ayrıca konuya ilişkin açık uçlu sorular öğrencinin kendini ifade ederek düşüncesini açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Konuyla birebir ilişkili görsellerle metnin desteklenmesi öğrencilerin konuyu anlayarak öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu açılarıdan bakıldığında öğrencinin anlama ve yorumlama gücünü açığa çıkarması bakımından ders kitabı kesitinin yapılandırmacı bir tasarıma sahip olduğu belirtilebilir.

Örnek 31 ve Örnek 32: 2018 Yılı Hayat Bilgisi Ders Kitabı Yemekte Görgü Kuralları



Ders kitabı kesiti Örnek 31 ve Örnek 32 incelendiğinde, yemekte görgü kuralları konusunun işlendiği anlaşılmıştır. Davranışçı anlayışa uygun olarak yoğun bir şekilde -meli, -malı şeklinde dikte ifadelerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Herkesin görgü kurallarına uyduğu bir toplumsal yapı imajı verilmiştir (Kabapınar, 2021a). Ancak gerçek hayatta görgü kurallarına uygun olmayan ve çözüm bekleyen bir dizi problem vardır. Ayrıca görgü kurallarının bireysel veya deneyimsel farklılıklar içerebileceği ihtimali de dikkate alınmamıştır. Bu yönde bir mesaj hissedilmemiştir. Yapılandırmacı özellikler bakımından değerlendirildiğinde başlık seçiminin konuya uyumlu olarak çağrışım yapacak şekilde belirlendiği söylenebilir. Hazırlık sorusu öğrencinin ön bilgilerini rahatlıkla söyleyebileceği şekilde yapılandırılmıştır. Gündelik hayatta karşılaşılmaması muhtemel olumsuz bir durum söz konusudur. Hazırlık sorusu olumsuz duruma karşı öğrencinin duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmasını hedeflemiştir. Bu açıdan öğrencinin öznel yargılarını ön plana alan bir hazırlık aşaması tercih edilmiştir denilebilir. Yine ders işleme sürecini diyalog metinleriyle organize edilmiş olması ve konuya ilişkin görsellerin yer alması yapılandırmacı yaklaşıma uygun özelliklerdir. Çünkü diyalog metinleri ve görseller öğrencinin konuyu anlama ve yorumlamasında olumlu bir etkiye sahiptir. Öğrenci görsellerle de desteklenen diyalog metinlerini daha aktif anlayarak konuya dair yeni çıkarımlar yapabilir. Bu açılardan incelenen ders kitabının yapılandırmacı özellikler gösterdiği söylenebilir.

2.6. Sınıfta Ders İşleme Süreçlerinde Söylem Dili

Alanyazında söylem dilinin ne olduğu farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu farklılıklar paralellik gösteren anlamlar içermiştir. Bazı tanımlar üzerinden söylem kavramı anlatılacaktır (Aykut, 2024). Bilişsel yapılarda yer alan doğru veya yanlış olarak kabul edilen farklılıkların açığa çıkarılması önemlidir. Öğretmen bu farklılıklar üzerinden sınıf yönetimi sağlarsa farklılıklar üzerinde öğrenciler düşünceleri sorgular. Çünkü öğrenci bilgi edindiği kaynaktaki farklı bakış açılarından dolayı çelişkiler yaşar. Bu çelişkiler bilişsel yapısını düşünmek üzere harekete geçirir ve birey zihninde yeni bir doğru yapılandırır. Öğretmenin rolü çelişkileri açığa çıkarmak ve farklılıklar üzerinden yeni bakış açılarını sorgulatmak olmalıdır. Öğrencinin rolü ise paylaşılan bilişsel farklılıklar üzerinden yeni ve farklı bakış açıları üreterek bilişsel düzeyde bilgiyi yapılandırmaktır (Soysal, 2018). Buradan yola çıkarak sınıf ortamlarında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen iletişim süreci üzerinden çeşitli söylem tiplerinin gerçekleştiği söylenebilir. Yapılan bir söylem tipi çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ciddi bir yönelimle sınıf içi söylem hamlelerini

kullandığını belirtmiştir (Soysal, 2019). Dilin öğrenme süreçlerinde kullanımına yönelik olarak son yıllarda yapılan çalışmalar vardır. Sınıf içi konuşma tipleri araştırmacılar tarafından farklı adlarla kullanılmıştır (Yıldırım, Uçak ve Gencer, 2021). Sınıf içi dil dört kategoride şöyle belirtilebilir (Ametlller ve Scott, 2010):

1) Otoriter-Etkileşimli: Öğretmen belirli bir bakış açısına odaklanır. Öğrenciler de bu bakış açısını yakalamak ve pekiştirmek amacıyla sorular sorarlar. Rutin bir süreç olarak öğrenme ortamı bu şekilde ilerler.

2) Otoriter-Etkileşimsiz: Öğretmen kendi bakış açısını sunar. Öğretmen merkezdedir. Öğrenciler soru sormadan pasif konumda dersi dinler.

3) Diyaloglu-Etkileşimli: Öğretmen ve öğrenciler karşılıklı ve serbest olarak fikirlerini değerlendirirler. Karşılıklı etkileşim içerisinde öğretmen ve öğrenciler farklı bakış açısı sunarlar. Öğretmen farklı bakış açılarını çıkarmak üzere öğrencilere sorular sorar. Tartışma ortamı vardır. Herkes birbirinin fikirlerine saygılıdır. Diyalogik söylem, farklı bakış açılara açık olan söylem olarak tanımlanır. Bir dizi fen dersinin farklı noktalarında diyalogik konuşma kaçınılmaz olarak farklı bir karakter kazanır. Bu nedenle, bir ders dizisinin başlangıcında, fen öğretmeni öğrencilerin belirli bir fenomen hakkındaki gündelik görüşlerini ortaya çıkarabilir. Dersin ilerleyen aşamalarında öğretmen, öğrencileri yeni öğrendikleri bilimsel bir fikri yeni bir bağlamda nasıl uygulayacaklarını tartışmaya teşvik edebilir.

4) Diyaloglu-Etkileşimsiz: Öğretmen kendi bakış açılarını sunar ve özetler. Kendi düşüncelerini anlatırken düşük bir etkileşim gerçekleşir. Ancak bazen fikir benzerliği ve farklılıklarını araştırır. Bu durumda daha yüksek düzeyde bir etkileşim söz konusudur.

Sınıf ortamlarında kullanılan sınıf dili tipleri kendi aralarında belli farklılıkları içerirler. Bu farklılıklar Tablo 2’de belirtilmiştir ve sınıf dili söylemleri özellikleri bakımından karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Otoriter ve Diyalojik Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması (Nystrand, 1997; Akt., Ametlller ve Scott, 2010)

Özellikler	Otoriter Öğretim Ortamı	Dayalı Diyaloğa Öğretim Ortamı
Paradigma	Öğretmen Sunumu	Tartışma
İletişim modeli	Bilgi aktarımı	Anlamaların, yorumların, aktarımı
Epistemoloji	Nesnel: bilgi verme	Diyalog: karşılıklı konuşarak ortaya çıkan bilgi
Öncelikli-tercih edilen öğrenme kaynakları	Öğretmen ve kitaplar: öğrenci dışında	Öğrenci merkezli yorum ve deneyim
Öğrenme ya da içerik yapısı	Konular ilişkisiz, bağlantısız	Bilgiler Bağlamsal konular

Diyalojik öğretmen öğrencilerin de fikirleri olduğunu kabul etmiştir. Onlara özgün sorular sorarak kendine özgü görüşlerini ifade etme fırsatı sağlamıştır. Ayrıca diyalojik öğretmen öğrencilere konuyu değiştirme fırsatı veren bir öğrenme sürecini yansıtır (Nystrand, 1997; Akt., Ametlller ve Scott, 2010). Buradan yola çıkarak öğrenme süreci yalnızca ders kitabı ve öğretmen üzerinden ilerlemez. Yani ders işleme sürecin öğrenciye göre ilerleme ve konuya ilişkin farklı boyutlarda ilişkilendirmeler yapmaya açık olarak tasarlanabilir. Diyalojik öğrenme etkileşimli olarak öğrenmeyi açıklayan yakınsak gelişim alanıyla doğrudan ilişkilidir. Yakınsak gelişim alanında olduğu gibi (Ahioğlu, 2011), diyalojik öğrenmede akran yardımlaşmasını, fikir paylaşımını ve iş birliği yaparak öğrenmeyi önemsemiştir. Dolayısıyla öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi artırmak diyalojik öğrenme ortamının sağlanması için önemli bir özelliktir. (Alexander, 2008). Buradan yola çıkarak diyalojik öğrenmede öğrencilerin kendilerini ifade edecekleri bir öğrenme süreci olduğu söylenebilir. Bu öğrenme süreci öğrencilerin birbirlerinin fikirlerinden etkilendikleri bir sınıf ortamını yansıtır.

Yukarıda belirtilen sınıflandırma türü, öğretimi ya “otoriter” ya da “diyalojik” olarak nitelendirme amacını taşımaktadır. Otorite öğrenme monolojik olarak düzenlenmiş öğrenme ortamını, diyalojik öğrenme diyaloğa dayalı olarak düzenlenmiş bir öğrenme ortamını belirtir. Bu açıdan diyalojik öğretime bir bütün olarak bakılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yani ders işleme süreçlerinin diyalojik öğretimin uygulanabilmesi için yalnızca diyalojik konuşma bölümlerinden oluşması gerektiği ve monolojik konuşmaya yer verilmemesi gerektiği yönünde örtük bir varsayım da vardır (Ametller ve Scott, 2010). Buradan yola çıkarak diyalojik öğrenme ders işleme süreçlerinin tamamını etkileyecek bir öğrenme ortamı sağlamalıdır. Yani diyaloga dayalı öğrenme ortamında monolojik sürecin yer almaması gerektiği vurgulanmıştır.

Scott, Mortimer ve Aguiar vd. (2006) öğrenme süreçlerinde diyaloga dayalı olarak öğrenciyi aktif kılan ve onun üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan öğrenme süreci deseni vardır. Bu öğrenme süreç zincirsel söylem deseni olarak adlandırılır. Bu söylem deseninde öğretmen diyalogu başlatır ve öğrencilerden cevap ve fikir sunmalarını bekler. Öğretmen tekrar öğrencinin verdiği cevaba yönelik onun düşüncesini geliştirmeyi amaçlayan bir soruyla devam eder. Bu sayede birbirini izleyen soru, cevap ve dönütlerle bir diyalog zinciri kurulmuş olur (Scot vd, 2006). Bu desende etkileşimli olarak ilerleyen ve öğrencilerin kendini rahatlıkla ifade edebildiği iletişim sürecinden bahsedilmiştir. Bu sürecin soru cevap etkinliğiyle yürütüldüğü belirtilmiştir. Sınıf ortamlarında söylem dili çeşitlerini ifade eden iletişimsel yaklaşım 2 ana kategoriye ayrılmıştır. İki kategori kendi içinde de 2'ye ayrılarak sınıflandırılmıştır. Mortimer ve Scott (2003) "Otoriter Etkileşimli ve Otoriter Etkileşimsiz, Diyalojik Etkileşimli ve Diyalojik Etkileşimsiz" olmak üzere 4 kategoride ele alınmıştır. (Akt., Cankara ve Yılmaz, 2021). Diyalojik söylem ve otoriter söylem tipleri genel özelliklerini yansıtan bu kategoriler aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf İçi Söylem Tipleri (Scott vd., 2006)

İletişimsel Yaklaşımların Genel Özellikleri	
Otoriter-Etkileşimli	➤ Sınıf içinde farklı görüşler ifade edilir fakat öğrencilerin bu görüşleri hemen değerlendirilir. ➤ Soru- cevap belli bir kalıpta ilerler. ➤ Keşfetme ve tartışma fırsatı yoktur.
Otoriter- Etkileşimsiz	➤ Sınıf içinde öğretmen ön plandadır. ➤ Bilimsel bilgi öğretmen tarafından doğrudan ifade edilir. ➤ Karşılıklı bilgi ve soru paylaşımına yer verilmez.
Diyaloglu- Etkileşimli	➤ Öğrenciler fikirlerini serbestçe ifade edebilir. ➤ Öğrenciler birbirlerinin fikirlerine saygı duyar. ➤ Öğretmen belli bir bakış açıyla yaklaşmaz; amaç öğrencinin fikirlerini ortaya çıkarmaktır. ➤ Tartışma ortamı sağlanır.
Diyaloglu- Etkileşimsiz	➤ Öğretmen, öğrencileri dinler. ➤ Sonuç öğretmen tarafından belirlenir. ➤ Tartışma ortamı yaratılmaz.

Diyalojik öğretim, konuşmanın potansiyel gücü konusunda öğrencilerin farkındalıklarını artırmayı içermektedir. Etkili bir öğretmen, ders esnasında çocukların öğretim programında belirtilen ders içeriğini anlamalarına yardımcı olmakla kalmayacak, aynı zamanda bilimin incelenmesi ve uygulanmasına ilişkin diyalog süreçlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır. Diyalojik öğretim, öğretmenlerin öğrencileri kendi anlayışlarını ifade etmek, bu ifadeler üzerinde düşünmek ve yanlış bilgileri değiştirmek için tüm sınıf ve grup temelli tartışmaları kullanarak aktif olarak katılmaya teşvik ettikleri pedagojik bir yaklaşımı açıklamaktadır. Mercer, Warwick, Kershner ve Staarman' a (2010; Akt., Yıldırım, Uçak ve Gencer, 2021) göre diyalojik öğretimde öğretmen:

- Öğrencilere derslerde ortaya çıkan fikir ve konular hakkında soru sorma ve yorum yapma fırsatı verir.
- Öğrencilerle, ders içeriğinin gelişimini araştıran ve destekleyen tartışmalar yürütür.
- Dersin konu temasını geliştirmede ve öğrencilerin konuşma ve diğer etkinlikler yoluyla kendi anlayışlarını sürdürmelerine olanak tanıyan faaliyetler geliştirmede öğrencilerin katkılarını dikkate alır.
- Konuşmayı, öğrencilerin karşılaştıkları yeni bilgiye dahil olmalarını sağlamak için birikimli, sürekli ve bağlamsal bir çerçeve sağlamak için kullanır.
- Öğrencilerin, konuşmanın sadece günlük yaşam sohbetinden ibaret olmadığını, aynı zamanda bilginin ortak inşası için değerli bir araç olduğunu fark etmelerini sağlar.

Diyalojik öğrenme ortamının öğretmene sunduğu rol sınıfı ders işleme sürecinde aktif olacakları şekilde yönlendirmek şeklinde belirtilmiştir. Bu açıdan öğretmene düşen rol yansıtıcı ve eleştirel düşünmeyi öğretmede öğrenciye rehberlik etmek olmuştur. Bu amaçla diyalojik sınıfta öğrencinin farklı fikirleri hızlı bir şekilde anlayarak yorumlamaları sağlanır. Öğrenci öğretmen tarafından yöneltilen çelişkili ve açık uçlu sorularla kendi görüş ve uygulamaları arasındaki uyumu sorgular. Diğer arkadaşlarının da bu yöndeki uyum farklılıklarını anlar. Dolayısıyla kendini ve akranlarını sorgulayarak yeni bilgiler oluşturur. Öğretmen öğrencinin kendini ve çevresinin sorgulayarak aktif öğrenmesini sağlayan yönlendirici konumundadır (English, 2011). Sınıfta kullanılan söylem dili öğrenme süreçlerinde etkili iletişimi artırmak açısından etkilidir. Bu etkiden dolayı öğretmen ve öğrencinin iletişim süreçlerinde belli sorumlulukları uygulamaları gereklidir. Etkili iletişime dair öğretmen ve öğrenci sorumluluklarını Günhan (2022) şöyle özetlemiştir:

- 1) Öğretmen öğrencileri iyi tanır, düşüncelerine değer verir, saygılı olur, iletişime açık olarak ders işler, yapıcı iletişim kurar, güvenilir bir ortam kurar, öğrencileri aktif bir şekilde dinler ve cesaretlendirir, öğrencilerin sınıf içi diyaloglara etkin katılımını sağlar, öğrencilere düşündürücü sorular sorar ve soruları cevaplamaları için yeterli süre verir.
- 2) Öğrenci iletişime açıktır, güler yüzlüdür, yapıcı iletişim kurar, öğretmen ve akranlarını etkin bir şekilde dinler, çalışmalarda akranlarına karşı saygılı olur, ders esnasında not alır, fikirlerini yazılı ve sözlü şekilde açıklamak için isteklidir, diyaloglara katılmak için çaba sarf eder ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenir.

Öğretmenler dersin işlenişi sırasında öğrencilere konuya ilişkin sorular yöneltirler. Bu soruların cevaplanması için belli bir süre verirler. Mary B. Rowe tarafından yapılan çalışmada, öğretmenin soru sorduktan sonra öğrencilerin cevaplama için bir saniyeden daha az süre verdiklerini tespit etmiştir. Oysaki hafıza cevap ararken bütün zihinsel ağırları kullanır. Bu ağırları kullanma verimliliği zaman ister. Dolayısıyla bu ağırlar üzerinden yapılan ilişkilendirmeler sonucunda doğru cevaba ulaşmak için hafızaya yeterli süre verilmelidir. Öğretmenler sınıfa soru sorduktan sonra öğrencilere verdikleri cevaplama süresine dair çalışmalar yapılmıştır. Daha uzun süre vermenin hafızayı nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Bu araştırmalardan elde edilen bazı sonuçlar şöyledir (Akt., Baysen, Soylu ve Baysen, 2003):

1. Derse katılım, öğrenci konuşmasının artması ve düşünmenin artması sağlanır.
2. Öğrencilerin bir soruya verdikleri cevapları ayrıntılı olarak artar. Yani öğrenciler Daha uzun cümleler kurmaya başlarlar ve daha uzun süreyle kendilerini ifade ederler.
3. Öğrenciler sorulan sorulara öğretmenden yardım almaksızın cevap verirler. Öğretmenden yardım alınmadan verilmesine rağmen uygun ve doğru cevap sayıları artar. Cevaplardaki hatalar azalır.
4. Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri artar.
5. Öğrencilerin sordukları soru sayısı artar.
6. Yavaş düşünen öğrencilerin de derse katılım oranı artar.

Buradan yola çıkarak diyalojik sınıflarda öğrencilere verilen cevaplama süresinin artırılması öğrencinin kendini ifade etme becerisini güçlendirmektedir. Öğrenciler daha uzun süre konuşma süresi elde ederek daha fazla kelime ve cümle kullanarak kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Bu durum öğrencilerin birbirleriyle daha yoğun bir fikir

paylaşımı süreci yaşamalarına neden olmuştur. Fikir paylaşımının yoğunlaşması öğrencilerin birbirlerini etkileyerek öğrenmeleri açısından zengin bir ders işleme süreci sonucunu ortaya çıkarmıştır.

2.6.1. Sınıf İçi Ders İşleme Süreçlerinde Söylem Dili ve Öğrenme

Sınıf içi söylem dilinin sınıf ortamlarındaki ders organizasyonu süreçlerine önemli etkileri vardır. Bu etki öğrenmeye olan katkı bakımından üzerinde düşünülmesi gereken bir konuma sahiptir. Diyaloğa dayalı tartışma ve konuşmanın özellikle ders işleme süreçlerini nasıl etkilediği üzerinde incelemeler yapılmıştır. Bu anlamda diyalogik ortamlarda bilmekten çok ne bildiğinin ve ne bilmediğinin farkında olmak düşüncesi öğrencinin iç dünyasında belirginlik kazanır. Diyalogik sınıflarda kendi fikirlerini savunma, ifade etme, etkileme ve etkilenme gerçekleşir. Öğrenciler konuşma ve tartışma süreçlerinde yaşadıkları sosyal etkileşim üzerinden kendi bildiklerini inşa ederler. Demokratik bir ortamda bilgiyi işlemek ve öğrenmek için diğer insanları anlamak en önemli unsurlardandır. Bu nedenle diyalog üzerine kurulan öğrenme ortamında öğrenci akranlarının da fikirlerini öğrenmeye ve anlamaya çalışır. Bu durum öğrencilere karşılıklı etkileşim içerisinde fikirleri analiz etme ve anlamlandırma alışkanlığı üzerinden gelişen bir öğrenme süreci sağlar (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Buradan hareketle başkalarının da fikirlerini önemseyerek etkileşim kurma yönünde katılımcı bir öğrenme sürecinin yaşandığı anlaşılmıştır. Bu durumun öğrenciyi yeni öğrenmelere açık bir düşünce tarzına götüreceği söylenebilir.

Sınıf içi ders işleme süreçleri üzerinde öğretim programları ve ders kitapları üzerinden sınıf ortamında giren öğretme-öğrenme yaklaşımları etkili olmuştur. Ders işleme ortamları uzun yıllar öğretim programları üzerinden davranışçı kuramların etkisinde kalmıştır (Şahin, 2009). Ancak diyalogik öğrenme ortamları davranışçı öğrenme kuramlarından önemli derecede farklılık gösterir ve davranışçı kuram etkisinden uzak bir şekilde yapılır. Bu açıdan diyalogik sınıflarla monolojik sınıfların farklılıklarının temel sebebi esas alınan öğretme ve öğrenme teorileri olmuştur (Winddschitl, 2002; Akt.: Reznitskaya, 2012). Davranışçı teoriler öğrenciyi pasif ve kopya edici alıcılar olarak görmektedir. Görüşler ve sorulara verilen cevaplar öğretmen tarafından doğru ya da yanlış olarak değerlendirilir (Reznitskaya, 2012). Ancak yeni öğrenme yaklaşımlarına göre öğrenmede öğrenene ait özellikler etkilidir. Dolayısıyla öğrenme öğrenenin bakış açısı üzerinden gerçekleşen ve açıklanabilen bir süreç olarak ele alınmıştır. Öğretmen ve

çevre bu bakış açılarını açığa çıkarma da rehberlik eder. Dolayısıyla öğrenme bireyin aktif katılımıyla gerçekleşir (Bacanlı, 2021; Taylor, 1986). Bu teorilere göre öğrenciler bilişsel gelişimlerini kendileri ilerleten aktif anlam üreticileridir. Bu anlam üretme sürecinde dil önemli bir araçtır. Dil sadece fikirleri iletme aracı değil aynı zamanda doğal yollarla yeni anlamların oluşturulması için kullanılan düşünme ve bilmeye ilişkili bir beceridir. Bu açıdan diyalog esnasında öğrenciler dil becerilerini kullanarak öğrenme sağlarlar ve dil becerilerini de geliştirerek öğrenme kapasitelerini artırabilirler (Aydın, 2012). Diyalojik bir sınıf ortamında konuşma ve tartışma süreçlerine aktif olarak katılan öğrenciler grup içi ve grup dışı etkileşime açık olarak çalışırlar ve fikirlerini ifade ederler. Bu karşılıklı dinleme ve konuşmaya dayalı diyalog sürecinde birbirlerinin bakış açılarını irdeleyerek müzakere ederler ve yeni bilgiler inşa ederler. Dolayısıyla diyalojik sınıfta öğrenme gözlemlene, deneyimleme ve görüş bildirme gibi etkin süreçlerle gerçekleşir (Reznitskaya, 2012). Bu açılardan düşünüldüğünde diyalojik sınıf ortamlarının aktif öğrenme ilkesini benimseyen yapılandırmacı yaklaşımla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca diyalojik sınıflarda öğrenciler karşılıklı konuşmalarla düşüncelerini ifade ederler. Konuşmalarda kullanılan kelimeler önemlidir. Çünkü Vygotsky'ye (1986) göre kelimeler sadece anlam ifade eden yapılar değil aynı zamanda kişiler arası düşünceleri aktarmaya yarayan etkileşim araçlarıdır. Buradan yola çıkarak karşılıklı konuşma ve tartışma ortamlarının sağlanması temelinde şekillenen diyalojik sınıf ortamlarında iletişim süreci oldukça önemlidir. Çünkü bu süreçler sınıftaki bütün öğrencilerin düşünce etkileşimi yaşadığı öğrenme süreçleri olarak belirtilebilir. Diyalojik öğrenmede tek bir doğru yerine herkesin üst düzey düşünme becerileriyle bilgi elde edebileceği ve bu bilgileri sunabileceği katılımcı bir öğrenme ortamı vardır (Alexander, 2018). Bu ortamda öğrenme gerçek hayatta karşılaştığımız problemleri çözmeye uyumlu olarak sınıf içinde etkili iletişim kurma ve anlama çabası sonucunda oluşur (Vygotsky, 1986). Dolayısıyla diyalojik öğrenme ortamları öğrencilerin rahatlıkla konuşarak kendi bakış açılarını ifade ettikleri şekilde organize edilmiştir. Ayrıca diyalojik sınıflarda öğrencilerin bakış açılarını ifade etme sürecindeki etkileşim üzerinden öğrenmeyi sağladığı ifade edilebilir.

Diyalog kurma sürecine dayalı sınıflarda öğrenciler fikirlerini eyleme dönüştürerek uygulama ve savunabilme çabası içindedirler. Bu çaba öğrencilerde problemlere karşı birçok yol bulma davranışını geliştirir. İnsan çözüm yoluna yönelik çaba sarf ederken bir amaç belirleme ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyaç öğrenci merkezlidir ve onu aktif eder. Çünkü

insan düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildiği ortamlarda mutlaka uygulamaya yönelik olarak aktifleşmek ister. Bu durum düşünce ile uygulama arasında sürekliliği olan aktif bir etkileşim süreci olarak belirtilmiştir (Smit, 2011; Akt.; Scales, Briddon, ve Senior; 2015). Birey kendi öğrenme çabasıyla aktif öğrenme sağlaması öğrenmenin bireysel yönünü ön plana çıkarmıştır. Bununla birlikte sosyal çevreyle kurduğu diyaloglar üzerinden etkileşimli öğrenme sağlamıştır (Scales, Briddon, ve Senior; 2015). Buradan yola çıkarak diyalojik sınıf ortamlarında uygulama, tartışma ve konuşmanın önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle sınıf ortamlarında uygulama ve deneyimleme süreçleriyle tartışma ve bakış açısını ifade etme fırsatları öğrencinin etkin bir şekilde öğrenme sürecine dahil olmasını sağlamıştır. Konfüçyüs'ün “Okudum, unuttum; gördüm, hatırladım; yaptım, öğrendim.” ifadesi de deneyim ve uygulamanın öğrenmeye olan etkisini çağırıştırılmıştır. Bu etki sınıf ortamları içinde geçerlidir. Bilgiyi uygulama ve deneyimleme basamakları artıkça öğrenci öğrenme sürecinde aktif olarak yer alacağından öğrenme de olumlu yönde etkilenecektir (Durhat ve Ökten, 2020). Bilginin gerçek hayata dair uygulamaları içerecek şekilde ve tartışma ortamında sunulması etkili bir şekilde öğrenmeyi sağlayacaktır (Açıkalin ve Turan, 2020). Burada ifade edilen bilgiler ışığında diyalojik sınıflarda tartışma ve deneyimlerin karşılıklı konuşmalarla açık olarak ifade edildiği anlaşılmıştır. Bu şekilde işlenen ders süreçlerinin öğrenmeye olan etkisinin güçlü olduğu belirtilmiştir. Ayrıca birey farklı fikirleri deneyimlerse derse katılma motivasyonunun da artacağı ifade edilmiştir.

Öğrenciler geleneksel öğrenme ortamlarının etkisinde kaldıklarında fikirlerini baskılamayı tercih etmişlerdir. Bu da değişime dayalı öğrenme anlayışına engel bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bir tartışmayı sürdürmekte ve fikirlerini ifade etmekte zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendilerini doğrulayıcı fikirleri daha çabuk kabule ettikleri de belirtilmiştir. Bireyin kabul ettiği düşünce ve inançları; karşıt olanların inanç ve düşüncelerinden daha ikna edici olmuştur. Dolayısıyla birey kanıt yeterliliğinden çok hazır doğrularına ikna olma eğiliminde olmuştur (Zeidler, 1997; Akt.; Driver, Newton ve Osborne; 2000). Buradan yola çıkarak bireyin kolayca kabul ettiği düşüncelerini değiştirme sürecine karşı direnç gösterdiği söylenebilir. Ancak diyalojik sınıflarda lider ve otorite fikir yerine herkesin fikrini paylaştığı ve kanıt sunduğu etkili bir süreç vardır. Bu süreçte birey etkileyen ve etkilenen olarak sürekli değişimler yaşayarak öğrenme yönünde gelişim sağlar. Böylece öğrenci başka görüşlere değer vermeyi de deneyimleyerek öğrenmiş olur (Acar, 2023; Scales, Briddon, ve Senior; 2015).

Dolayısıyla diyalojik sınıf ortamları sosyal bir topluluk içerisinde oluşmuştur. Bu durum konuşmalarda alternatif fikir sunarken gerekçelendirme ve kanıtlama çabası gerektirir. Herkes karşı olduğu durumlara yönelik açıklamalarını gerekçeleriyle ifade eder. Bu şekilde sağlanan çoklu düşünceye dayalı tartışma ve konuşma ortamı çok verimlidir. Çünkü bireyler ileri sürülen bütün iddiaları ve farklı fikirleri değerlendirerek ve sorgulayarak sahiplenir (Kaya ve Kılıç, 2010). Bu açılarından bakıldığında diyalojik sınıflarda birey bilgiyi doğrudan alıp aynen hafızasına yerleştirmez. Düşünerek ve gerekçelerden yararlanarak öğrenir. Alternatif düşüncelere yönelik farkındalık ve ilgi kazanır.

Kendi düşüncelerine olan bağlılık akran düşüncelerindeki geçerlilik gücü yüksek fikirlerin değerlendirilerek etkileşim sağlanmanın önünde engel olabilir. Oysaki tartışma ve konuşmaya dayalı ders ortamlarında öğrenci kendi fikirlerini sorgulayarak gelişmeyi öğrenir (Günhan, 2022). Çünkü araştırmacılar düşünme becerilerinin gelişmesinde dilin önemli rolünün kullanılması için sınıf ortamlarının diyalojik bir karakterinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla düşünme becerilerini öğrenmeye yönelik etki bakımından diyalojik sınıflar yüksek potansiyele sahiptir (Ateş, Döğmeci, Güray ve Gürsoy; 2016). Bu sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrenciler adil bir şekilde katılım ve görüş bildirme hakkına sahiptir. Bu şekilde tek doğru yerine farklı bakış açılarının ortaya çıkarılmasıyla öğrenci eleştirel düşünme ve sorgulama gibi düşünme boyutlarını da geliştirecektir. Tek doğru düşünce öğrencinin yeni bir fikir üretme ihtiyacını törpülenmiştir. Bunun yerine üstü düzey düşünmeyi güçlendiren tüm sınıfın etkileşim içerisinde olduğu diyalojik sınıf ortamları tasarlandığında yeni fikirler üreterek ve değişime açık olan bireyler yetiştirmesi hedeflenmiştir (Alexander, 2018). Diyalojik sınıfların bireye katkısı sadece biliş ve düşünce farklılıklarını geliştirmek değildir. Bununla birlikte duygusal özellikler açısından da bireyleri etkilemiştir. Duygusal gelişim alanları diyalojik konuşma ve tartışma ortamlarında gelişir. Çünkü diyalojik sınıflar da yapılan düşünce paylaşımlarında farklı görüşlere açık olmak, karşılıklı olarak anlayış göstermek ve sıkça empati yaparak diğer bireyleri anlamak ders sürecine dair önemli ilkelerdir. Bu ilkeler bireylerin ders esnasında farklı duygusal deneyimler yaşamalarına ve fikirlerini duygusal açılarından da ifade etmelerine olanak tanıyan ders işleme süreçlerini sağlamıştır (Erk, 2023). Buradan yola çıkarak diyalojik sınıflarda öğrencilerin hem düşünsel hem de duygusal açılarından farklı bakış açısı geliştirdikleri ders organizasyonu olduğu söylenebilir. Öğrenci diyalojik sınıflarda bilgi ve duygu yönüyle gelişme sağlar.

Sınıf ortamlarında öğretmenlerin öğrencilerle sürekli diyalog kurarak iletişim kurmaları ders işleme süreçlerinin olumlu bir atmosfer içerisinde yürütüleceğini göstermiştir. Diyaloga dayalı iletişim öğrencinin öğrenmeye yönelik kaygılarının yok edilmesini ve öğrenme motivasyonunu sağlamıştır. Öğretmen tarafından öğrencilere diyalojik ortamda verilen her türlü destek öğrencilerin psikolojik, sosyal, duygusal ve akademik anlam oluşturma süreçlerinde iyi bir düzeye gelmelerini sağlamıştır. Bu durum öğrencinin güven duygusunu güçlendirerek öğrenme süreçlerine etkin katılımında önemli bir rol oynamıştır (İşginöz ve Bülbül, 2012). Öğrenciler Kabul gören hazır bilgileri almak yerine saygı ve nezaketle konuşarak diyalog kurmaya cesaretlendirilirler. Düşüncelerini söylemeleri için öz güven duyguları gelişir. Konular öğrencinin yaşantı ve deneyimleriyle ilişkilendirilerek uygulamaya yönelik bilgi oluşturmaları için öğrenciyi teşvik eder (Açıkalın ve Turan, 2020). Öğretmen öğrencilerin kendi düşüncelerinde ve davranışlarında etkili olan sebepleri yine öğrencilerin kendilerinin anlayarak öğrenmelerini sağladığı belirtilmiştir. Bu şekilde öğrenme öğrencinin kendini tanıyarak ve yeni düşünceleri öğrenmeye kendi ihtiyacını hissederek öğrenmeyi beraberinde getireceği söylenmiştir. Öğrenci kendinin tanıyarak öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebildiği durumlarda daha istekli ve mutlu bir şekilde öğrenme gerçekleştireceği vurgulanmıştır (English, 2011). Buradan yola çıkarak diyaloga dayalı öğrenme süreçlerinin öğrencinin katılımcı ve mutlu bir şekilde öğrenmesinin sağlayan bir etkisi olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler konuşmaya ve düşüncelerini söylemeye yönelik iyi düzeyde motivasyon elde ederler. Kendi düşüncelerini ifade edebilirken akranlarının da düşüncelerine önem verdikleri bir ders işleme süreci yaşarlar. Sınıfta yer alan öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri ders ortamı yapısı gereği öğrencilerin ifade etme isteği ve becerisini geliştirdiği de anlaşılmıştır.

İlgili alanyazından anlaşıldığı üzere, monolog sınıflar baskın fikrin ve tek doğrunun kabul gördüğü sınıf ortamlarıdır. Dolayısıyla bu sınıflarda bakış açıları kısıtlanır. Ancak diyalojik sınıf ortamları her öğrencinin görüşlerini ve duygularını rahatlıkla söyleyebileceği ve farklı bakış açılarının bolca yer aldığı öğrenme ortamlarıdır. Düşünceler kısıtlanmaz aksine düşünme ve kendini ifade etme becerileri geliştirilir. Diyalojik sınıflar düşünce paylaşımı yaşanan sınıflar olmaktan da öte düşünceler arası etkileşim ve değişim yaşanan sınıflar olduğu anlaşılmıştır.

2.7. Ders İşleme Süreçlerinde Kullanılan Empatik, Düşünsel ve Ahlaki (EDA) Soru Türleri

Ders işleme süreçlerinde öğretmenler öğrenme üzerine olan önemli etkisinden dolayı öğrencilere konuya ilişkin soru sordukları görülmüştür. Bu sorular çeşitlilik göstermiştir. Sınıf ortamlarında empatik, düşünsel ve ahlaki soruların farklı bakış açıları geliştirmek amacıyla kullanıldığını belirtmiştir. Öğrenciler EDA soruları üzerinden demokratik bir şekilde kendilerini ifade etmeyi ve diğer tarafı anlayışla karşılayarak dinlemeyi özümserler (Kabapınar, 2021a). Geleneksel sınıf ortamlarında farklı yöntem ve soru türleriyle çeşitlenmeyen ders işleme süreçleri sadece düşünsel gelişimi sürdüren bir yapıya dönüşebilir. Bu noktada soru türlerinin empatik, düşünsel ve ahlaki bakımdan çeşitlenmesi sadece düşünsel ağırlıklı olmayan sınıf ortamı durumuna karşı gerekli bir önemdir. Bu tarz sınıflarda öğrenci düşünsel beceri, empati kurma becerisi ve ahlaki bakış açısı geliştirirler. Bireysel farklılıkların da gözetilerek soru türlerinin çeşitlenmesi öğrenciye çoklu bakış açısı kazanma fırsatını sağlar (Alacapınar, 2015; Kabapınar, 2021a; Sönmez, 2021). Ayrıca belirtilmesi gereken önemli bir konuda uzun yıllar öğretim programlarımızın daha çok bilişsel yönü ön plana çıkarmış olmasıdır. Bilişsel çıktılar düzenli bir şekilde öğretimi planlanmış ve ölçülmüştür. Ancak her ne kadar farklı şekillerde programlarda yer alsada ahlaki ve empatik değerler gerektiği önemi görmemiştir. Empatik ve ahlaki değer yargılarının öğrenme sürecine dahil olması ve değerlendirme boyutları programlarda etkili bir şekilde yer almamıştır (Yaşaroğlu, 2013). Buradan yola çıkarak soru türleri öğrencinin bakış açısı geliştirmesinde etkili rol oynadığı ve sınıf ortamlarında farklı soru türlerinin tercih edilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Yine bilişsel beceriler gibi değer yargıları da öğrenme süreçlerinde planlı bir şekilde yerini alması gerektiği söylenebilir. Hayat bilgisi dersleri değer yargısı geliştirmeye yönelik oldukça uygun bir zemine sahiptir. Bu nedenle hayat bilgisi dersi öğretim programında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklinde kök değerler belirtmiştir. Bu değerlerin diğer değerlerle ilişkilendirilerek verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Buradan yola çıkarak sınıf ortamlarında değer yargılarının oluşturulmasında tercih edilen soru türlerinin farklı bakış açılarını yansıtacak şekilde seçilmesi gerektiği söylenebilir. Aşağıda öğretmenler tarafından ders işleme süreçlerinde tercih edilen soru türlerine yer verilmiştir.

2.7.1. Ders Ortamlarında Kullanılan Empatik Soru Türlerini Kullanarak Bakış Açısı Geliştirme

Empati becerisi gündelik hayatta insan ilişkilerinde önemli etkileri olan bir beceri olarak karşımıza çıkmıştır. Empati kurma bireyler arası ilişkilerde önemli bir etkileşim yoludur. Sözlükte başkasının duygularını anlamak için kendini onun yerine koyma becerisi olarak tanımlanmıştır. (TDK, 2024). Empati farklı kişilerin algı dünyasına nezaketle girerek onları anlama biçimidir. Kişiler kızgınlık, mutluluk, korku ve sevgi gibi çeşitli duygular yaşar ve bu kişilere göre değişiklik gösterir. Geçici olarak kişilerin bu duygularını paylaşarak yaşamak empati kurma becerisidir. İnsan ilişkileri ve davranışlarında güçlü etkiye sahip bir beceridir (Rogers, 1975). Eisenberg ve Fabes (1990)'a göre duyuşsal ve bilişsel beceriler birlikte aktif olur. Çünkü başkasının duygusal durumunu anlaması bilişsel bir beceri; anladığını tahmin ettiği duyguları paylaşması duyuşsal bir beceridir (Akt., Yüksel, 2015). Buradan anlaşıldığı üzere empati kurma becerisinin kişilerin birbirlerini anlamada etkili bir yeri vardır. Bu beceri sınıf ortamlarında kullanılarak gücünden yararlanmak bakış açısı geliştirmede etkili olacağı söylenebilir.

Ders işleme süreçlerinde öğretmenler bu beceriyi geliştirme yönünde empatik soruları kullanmışlardır. Çünkü sınıf ortamı ilgi alanı, yetenek, kültür ve öğrenme biçimi gibi birçok farklılığı ve sorunu barındırarak ilk sosyal ortamdır. Bu farklılıklar empati kurmayı zorunlu kılmıştır. Bir öğrenme ortamı olan sınıf ikliminde olumlu bir havanın oluşması için farklılıkları anlayışla karşılamaya ve paylaşmaya yönelik olarak empati becerisinin yer alması gerekir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturan empati öğrencinin öğrenme ve farklı bakış açısı geliştirme motivasyonunu artırır (Mozakoğlu, 2015). Empatik düşünme çözümlmeleri öğrenciyi kendisini sorgulaması yönünde de etkiler. Başkalarını anlama ve gerçeğe yakın düşünme becerisi gelişir. Sınıftaki sosyal ortamda sunulan örnek olaylar ve empatik sorular üzerinden öğrenciler bakış açısı geliştirir. Ahlaki ve empatik açıdan sorgulama becerileri güçlenir (Aydın, 2011). Buradan yola çıkarak empatinin farklı bakış açısı geliştirmesi bakımından sorulan empatik soruların öğrenmeye katkı yapacağı söylenebilir. Ütkür (2018b) tarafından yapılan çalışmada empatik ve ahlaki sorular soran öğretmenler öğrencilerde motivasyon ve istek artışı gözlemlemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin empatik sorulara nitelikli ve açıklayıcı cevap verdiklerini, derslerin daha eğlenceli geçtiğini, derse katılımın arttığını, yaşantılarıyla değerler arasında karşılaştırmalar yaptıklarını, problem çözme ve olaylara farklı bakabilme gibi etkileri de gözlemlediklerini

belirtmişlerdir. Buradan hareketle farklı öğrenme boyutlarını açığa çıkaran empati becerisi ders ortamlarında uygulanması gereken önemli bir beceri olarak belirtilebilir.

Birey sosyal çevresinde birtakım sorunlar gözlemleyebilir veya yaşayabilir. Birey bu sorunlara yönelik çözüm arayışına girer. Sosyal çevrede yaşanan sorunlara yönelik çözümler öğretmen tarafından yöneltilen empatik, düşünsel ve ahlaki sorularla öğrenciye buldurulmalıdır. Öğrenci “Öğretmenim benden hangi cevabı ister acaba? Onu söylesem.” Algısı ve endişesi taşımadan kendine ait çözüme ve cevaba ulaşmalıdır. Bu açıdan öğrencilerin cevapları da bir kalıpla tekillleştirilmeden bakış açılarının farklılaşmasına izin verilmelidir. Bu durum diğer bakış açılarını da kabul etmeye hazır olana demokratik düşünme kazanımını sağlayacaktır (Kabapınar, 2021b). Buradan yola çıkarak öğrenci empatik sorular bağlamında geliştirdiği bakış açıları üzerinden yaşadığı sorunlara çözüm yolları üretme fırsatı bulur. Daha sağlam ve anlayışlı insan ilişkileri geliştirebilir.

Empati becerisi yerel ve genel birçok sorunun çözüme kavuşarak toplumun olumlu bir iklime kavuşmasında oldukça etkili olduğu belirtilmiştir (Karaçam, 2022). Dolayısıyla empati kurma becerisine yönelik soruların da bireylerde yaşadığı toplum içerisindeki sorunlara karşı duyarlılığını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Çünkü empati duygusu gelişmemiş bireyler kendilerine sunulan yanlışları bile kolaylıkla kabul edip duygularını baskılama endişesi yaşarlar. Ancak empati becerisi gelişmiş bireyler yaşadığı çevrenin sorunlarından kaçmadan etkin bir şekilde problem çözme eğiliminde olurlar (Yıkılmış, 2021). Buradan hareketle okulda, evde, şehirde ve ülkede yaşanan sorunların çözümüne yönelik bireylerin yetişmesi empati becerisiyle yakından ilişkilidir. Bu becerinin gelişiminde ise sınıf ortamları önemli rol oynamaktadır. Empati becerisi gelişen çocuklar diğerlerinin bakış açısıyla düşünebilme farkındalığını elde ederek demokratik tartışma ortamlarında yeni bakış açıları ve değer yargıları üretebilecektir (Topçubaşı, 2020). Buradan yola çıkarak empati becerisini diğerlerini anlama ve yeni fikirler üretmeye yönelik etkisinin ders işleme süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmıştır. Empati becerisine yönelik hayat bilgisi gibi derslerde kullanılabilecek bazı örnek olay konuları ve açık uçlu soru örnekleri şöyledir:

- 1) Bir kişinin gereksiz yere ambulansı çağırması sonucunda ambulansın gerçek bir hastaya gecikmesi ve sonrasında yaşananlara dair bir örnek olay sınıfa sunulabilir. Burada öğrencinin geç gidilen hasta ve yakınları, ambulans şoförü ve sağlık

görevlileri yerine kendini koyarak görüşlerini ifade etmesi sağlanabilir. Örneğin “Hasta yerinde sen olsaydın ne hissederdin? Sen hastanın annesi olsaydın neler düşünürdün? Sen ambulanstaki sağlık görevlisi olsaydın neler düşünürdün? Hastaya geç kalınmasına sebep olan kişi olmak ister miydin? Niçin?” gibi açık uçlu sorularla empati kurma çalışması yapılabilir. Bu yönde birçok empatik bakış açısı ortaya çıkacağı ön görülebilir.

- 2) Hız sınırına uymadan araba kullanarak çocuğunu okula bırakan ve ehliyetsiz olan birinin sebep olduğu kazaya dair gerçek hayat kaynaklı örnek olay üzerinden empati kurma çalışmaları yapılabilir. Örneğin “Kaza yapan kişi yerinde olmak ister miydiniz? Niçin? Kazada yaralanan kişinin annesi siz olsaydınız neler hissederdiniz? Kazada yaralanan kişi siz olsaydınız neler hissederdiniz? Okula bırakılan çocuk siz olsaydınız bu süreçte nasıl davranırdınız? Kaza anını gören kişilerden biri olsaydınız neler düşünürdünüz?” benzeri açık uçlu sorular empatik sorular olarak farklı bakış açılarının ifade edilmesi sağlanabilir.

2.7.2. Ders Ortamlarında Düşünsel Soru Türlerini Kullanarak Bakış Açısı Geliştirme

Ders işleme süreçlerinde önemli bir yeri olan soru türlerinden biri de düşünsel sorulardır. Öğretmenlerin bakış açısı geliştirme açısından düşünsel soruları kullanarak dersleri organize ettikleri görülmüştür. Etkinlik süreçlerinde sunulan örnek olaylar öğrencilerin birçok farklı çözüm yolu önerebilecekleri ve farklı görüşler sunmalarına yönelik tasarlanmalıdır. Dolayısıyla tek doğru cevabı olan ve farklı çözüm yollarına imkân tanımayan sorular sosyal bilimler içerikli derslerde kullanılmayabilir. Öğrenciler ders işleme süreçlerinde sorunları çok yönlü bir bakış açısıyla çözebilecekleri düşüncesini geliştirmelidir (Sönmez, 2021). Bu açıdan düşünsel soruların öğrencilerin düşünme biçimlerini çeşitlendirerek geliştirdiği sonucuna varılabilir.

Düşünsel sorular örnek olay çözümlemelerinde sıkça kullanıldıkları belirtilmiştir. Düşünsel sorular örnek olayda yer alan kahramanların düşüncelerine yönelik anlayışları algılamayı sağlamıştır. Düşünsel sorular içerisinde 5N1K soruları yer alır. Ancak bu sorularda “ne, nerede ve kim” soruları sadece olguları sorması nedeniyle daha çok Türkçe ders işleme süreçlerine uygun olduğu belirtilebilir. Ancak hayat bilgisi gibi sosyal içerikli derslerde “neden, niçin ve nasıl” gibi olayları ve karakterlerin davranışlarını düşünsel

nitelikte çıkarım yapmayı amaçlayan soruların yöneltilmesi gerekir (Kabapınar, 2021). Buradan hareketle sosyal içerikli derslerde sorulan soruların farklı düşünsel görüşleri açığa çıkarıcı bir yapıda olmalıdır. Bu yapıya uygun olarak yöneltilen sorular öğrencilerde görüşlerini ayrıntılı olarak açıklamaya yönlendireceği söylenebilir. Ütkür (2016)'e göre bu tarz sorular günlük yaşamda kullanılan becerilerden yararlanarak cevaplanabilecek niteliktedir. Öğrencilere gündelik hayata ilgili kavram, atasözü ve deyimler üzerinden yoruma ve çıkarıma dayalı sorular da bu türdendir. Dolayısıyla düşünsel sorular öğrencilere gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözme becerisini geliştirme fırsatı sunar. Bu şekilde yapılan ilişkilendirmelerle problem çözme becerilerine gündelik hayat kaynaklık etmiş olur.

Öğrencilere yöneltilen düşünsel nitelikli sorularda öğrenciler cevap verme yönünde karşılık verirler. Ancak bazen öğretmenler bilginin gücünü kullanarak kontrolü sağlamak veya öğrencilerin aceleci talepleri gibi sebeplerle cevabı öğretmenden talep edebilirler. Bu durum öğrencileri hazırcılığa alıştırır ve düşünmeyi durdurur. Öğretmen öğrencileri hazırcılığa alıştırmamalı ve soruların cevaplarını öğrencilerin bulmasını sağlamalıdır (Akpınar ve Ergin, 2005). Böylece öğrenciler hazırcı değil girişimci, üretici ve soruları bağımsız bir şekilde cevaplayabilen bir kişilik yapısı oluştururlar. Öğrenciler öğretmenin beklediği cevaplar ve çözüm yolları yerine; kendi kurdukları neden sonuç ilişkilerinden yola çıkarak kendilerine özgü cevaplar ve çözüm yolları üretirler. Öğretmen öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında benzerlik, farklılık ve zıtlık olacağının bilince olmalıdır. Dolayısıyla tek bir doğru cevaba ulaşacak şekilde değil farklı görüşleri ifade edecek şekilde süreci yönlendirmelidir (Kaya, 1996). Buradan yola çıkarak düşünsel nitelikli soruların kullanıldığı sınıf ortamları çoklu bakış açısını geliştiren bir şekilde organize edilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bakımdan düşünsel sorular görüşleri tek tipleştiren değil; farklılaştırarak zenginleşmesini sağlayan ders organizasyonu şeklinde düşünülebilir. Ders ortamlarında öğrencilere sorulabilecek düşünsel soruları belirten bazı örnekler verilmiştir.

- 1) Çevrenizde düğün törenleri nasıl yapılmaktadır? Açıklayınız.
- 2) Arkadaşlarınızla hangi durumlarda yardımlaşırsınız? Anlatınız.
- 3) Sizin çocukluğunuzla büyüklerinizin çocuklukları arasında ne gibi farklılıklar vardır? Anlatınız.
- 4) Komşuluk ilişkileri niçin önemlidir?
- 5) Elektrik ve su gibi kaynakları sizce nasıl tasarruflu kullanabiliriz? Açıklayınız.

2.7.3. Ders Ortamlarında Ahlaki Soru Türlerini Kullanarak Bakış Açısı Geliştirme

Ders işleme süreçlerinde öğretmenler tarafından kullanılan diğer bir soru türü olarak ahlaki nitelikli sorular vardır. Ahlaki değer yargılarının oluşması açısından hayat bilgisi ders ortamları önemli bir etkiye sahiptir. Toplumun geleceği kendi değerlerini geliştirebilen ve gündelik hayatta yaşayabilen bireylere bağlıdır. Bu nedenle öğrenme süreçlerinde öğrenciler ahlaki kararlar alabilme ve bu yöndeki davranışlarını sergileyebilme yeterliliğini kazanarak yetişmesi gerekir. Bu açıdan neyin doğru ve neyin yanlış olduğunun yer aldığı öğretim programları açık bir şekilde ders ortamlarında ahlaki değer yargılarının geliştirilmesini hedeflemiştir (Yaşaroğlu, 2018). Buradan hareketle ahlaki soruların nitelikleri öğrenciye doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi değer yargılarını oluşturma fırsatı vermelidir. Doğru ya da yanlış olarak değerlendirme nedenlerini de açığa çıkarmalıdır. Bu sorular öğrencide ahlaki değerleri tanıma fırsatı sağlar (Kabapınar, 2021). Buradan yola çıkarak ahlaki bakış açısını geliştirme açısından ders ortamları bireylere için önemli süreçleri barındırdığı söylenebilir. Bir erdem ve değer olarak görülen ahlaki değer yargısı oluşturma süreci güçlü bir şekilde yapılandırılmalıdır. Bu yapılandırma ise öğrenme yoluyla ve bireye ahlaki değer yargısı oluşturma fırsatı verilerek olabilir (Yaşaroğlu, 2018). Buradan hareketle hayat bilgisi ders ortamlarının değer yargısı oluşturma süreci bakımından önemli bir konuma sahip olduğu söylenebilir.

Hayat bilgisi derslerinde kullanılan ahlaki soru türlerine dair bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

- 1) Sence kırmızı ışıktaki geçmek doğru bir davranış mıdır? Niçin?
- 2) Arkadaşımızla yardımlaşmak güzel bir davranış mıdır? Niçin?
- 3) Sence ev ortamında geçirdiğin en iyi süre nedir? Açıklayınız.
- 4) Odanızı annenizin toplamasını doğru buluyor musunuz? Nedenlerini açıklayınız.
- 5) Bir sürücünün hız sınırına uymadan araba kullanmasını doğru buluyor musun? Niçin?

Yukarıda verilen ahlaki soru örneklerine bakıldığında doğru, güzel, iyi gibi değer yargılarının açığa çıkarılması hedeflendiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler ahlaki soruları cevaplarken kendi bakış açılarından yola çıkarak yaptıkları değerlendirmeleri ifade ederler. Bu sürecin yaşandığı sınıf ortamında öğrenciler akranlarının değer yargılarını da gözlemlemiş olurlar.

Burada öğrenme ortamlarına dair ifade edilmesi gereken önemli bir durum şöyle belirtilebilir. Öğrenciler farklı etkinlik süreçlerinde öğrenciler bilişsel ve duyuşsal bakış açılarını yansıtan görüşlerini açıklarlar. Bu süreçte öğrenci kendi görüşünü diğer görüşlerden yararlanarak değiştirebilir, geliştirebilir veya savunabilirler. (Sönmez, 2021). Buradan hareketle öğrenme ortamlarında düzenlenen etkinlik süreçlerinde EDA soruları bağlamında da farklı görüş ve bakış açılarını yansıtan; birbirinden etkilenecek gelişen cevap verme süreçlerinin yaşanmasına fırsat sağlanmalıdır. Tek tip soru tarzıyla kısıtlamadan EDA sorularının farklı görüşleri açığa çıkaran etkisinden yararlanmak gereklidir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Alanyazında yer alan ilgili çalışmalar konu, araştırma yöntemi, araştırma deseni, incelenen ders, akademik düzey ölçütleri bazında incelenmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde diyalogik sınıf dili kullanımı kapsamında sınıfta neler oluyor sorusunu farklı derslerde ele alan toplam 12 tez çalışması bulunmuştur. Bu çalışmalara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Dili Türleri Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Tez/Makale	Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Akademik Düzeyi	İncelenen Ders Adı
Tez 1	Nitel Araştırma	-	Yüksek Lisans	Fen ve Teknoloji Dersi
Tez 2	Nitel Araştırma	-	Yüksek Lisans	Fen ve Teknoloji Dersi
Tez 3	Nitel Araştırma	Çoklu Durum Çalışması	Yüksek Lisans	İngilizce
Tez 4	Nitel Araştırma	Eylem Araştırması	Doktora	Matematik
Tez 5	Nicel Araştırma	Yarı Deneysel	Yüksek Lisans	Matematik
Tez 6	Karma Yöntem	İç İçe Desen	Doktora	Türkçe
Tez 7	Karma Yöntem	Açımlayıcı Sıralı Desen	Doktora	Matematik
Tez 8	Nitel Araştırma	Eylem Araştırması	Yüksek Lisans	Hayat Bilgisi
Tez 9	Nitel Araştırma	Durum Çalışması	Yüksek Lisans	Matematik
Tez 10	Nitel Araştırma	Bütüncül Tek Durum	Doktora	Matematik
Tez 11	Nicel Araştırma	Deneysel Araştırma Deseni	Yüksek Lisans	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
Tez 12	Nitel Araştırma	Eylem Araştırması	Doktora	İngilizce

Tablo 4 incelendiğinde, diyalojik sınıf dili kullanılan ders ortamlarına yönelik 12 tane tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Yapılan tezlerin 8'i nitel araştırma yöntemi kullanılarak, 2'si nicel araştırma yöntemi kullanılarak, 2'si de karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Nitel çalışmaların ağırlıklı olarak tercih edildiği anlaşılmıştır. Yine tabloya bakıldığında 7'si yüksek lisans düzeyinde, 5'i doktora düzeyinde tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Diyalojik sınıf ortamı tez çalışmalarının yüksek lisans düzeyinde daha fazla çalışıldığı anlaşılmıştır. Yine tabloya bakıldığında, en fazla matematik dersi sınıf ortamlarının diyalojik dil bakımından araştırmaya konu edildiği anlaşılmıştır. Ayrıca fen ve teknoloji, Türkçe, İngilizce, hayat bilgisi ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin de diyalojik sınıf dili kullanımı açısından çalışma konusu edildiği anlaşılmıştır.

Alanyazında yer alan ilgili çalışmalar konu ve akademik düzey ölçütleri bazında incelenmiştir. Ulaşılan kaynakların sınırlılığı içerisinde diyalojik sınıf dili kullanımı kapsamında sınıfta neler oluyor sorusunu farklı derslerde ele alan toplam 12 tez çalışması bulunmuştur. Bu çalışmaların konuları ve akademik düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Diyalojik Sınıf Dili Kapsamında Yapılan Tez Konuları

Tez Konusu	Akademik Düzeyi
Otoriter ve Diyalojik Öğretmenlerin Öğretmen-Öğrenci Rollerine Dair Beklenti ve İnançlar	Yüksek Lisans
Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Sınıf İçi İletişim ve Etkileşimlerinin Analizi: Diyalojik ve Otoriter Tartışmalar	Yüksek Lisans
İngilizce Öğretim Sürecinde Diyalojik Pedagojinin Uygulanmasına Yönelik Fırsat ve Sınırlılıkların İncelenmesi	Yüksek Lisans
Analoji Destekli Diyalojik Yöntem ile Limit Öğretiminden Yansımalar: Bir Eylem Araştırması	Doktora
Bir Mesleki Gelişim Programı Kapsamında Eğitim Alan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Otoriter ve Diyalojik Söylem Kullanım Durumlarının İncelenmesi	Yüksek Lisans
Diyalojik Öğretimin Türkçe Derslerinde Kullanımı ve Okuma Anlamaya Etkisi	Doktora
Diyalog ve Grup Sorgulaması Stratejileriyle Desteklenen İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi	Doktora
Düşünme Rutinleri Kullanılarak Tasarlanan 1.Sınıf Hayat Bilgisi Derslerinin Diyalojik Öğretim Açısından Etkililiğinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
Diyalojik Yaklaşımla Dörtgenler Konusunun Öğretiminin İncelenmesi	Yüksek Lisans
Diyalojik Tartışmalar Temelli Sokratik Seminerler Yoluyla Sınıf İçi Öğrenci Soru Düzeylerinin Bloom Taksonomisi Bakımından İncelenmesi	Doktora
Diyalojik Argümantasyona Dayalı Öğretimin 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Demokrasiye Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
Tartışma Söylemi Yaratmak İçin Diyalojik Yaklaşım: Üniversite Düzeyinde Yabancı Dil Sınıfında Argümantasyonun Desteklenmesi	Doktora

Tablo 5 incelendiğinde, diyalojik sınıf ortamına yönelik araştırma yapan toplam 12 tez çalışmasının konu başlıkları görülmüştür. Araştırma konularının sınıf ortamlarında kullanılan diyalojik ya da monolojik sınıf dilinin araştırma boyutlarına dair içerikten haber verecek şekilde yazıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca diyalojik sınıf ortamı bağlamında yapılan araştırmaların akademik düzey olarak 7'sinin yüksek lisans, 5'inin doktora düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Buradan yola çıkarak yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmaların daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Diyalojik sınıf dili kapsamında YÖK tez tarama sayfasından yapılan tarama sonucunda ulaşılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarına dair bulgulara ve çalışma yöntemlerine kısaca yer verilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Akış (2012) tarafından nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada diyalojik öğretmen ile otoriter öğretmen karşılaştırması yapılmış, otoriter öğretmenin ders ortamlarında bilginin kaynağı olduğu, öğrencinin ise doğruyu bulmaya çalışan ve öğretmeni onaylayan kişi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baykal (2014) tarafından nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada öğretmenlerin etkinlik süreçlerinde diyalojik etkileşimli dili kullandıkları, soru cevap ve değerlendirme şeklinde üçlü diyalogları kullanmadıkları, doğru cevabı vermekten kaçındıkları, etkinlikler sırasında sık sık genişletici ve tekrarlatıcı yönlendirmeler yaptıkları, çatıştırıcı yönlendirmelere çok nadir yer verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Beyazbal (2018) tarafından nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada 5. sınıf İngilizce ders işleme süreçlerinde üç okulun monolojik, bir okulun yarı diyalojik ve bir okulunda monolojik eğilim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Güveli (2019) tarafından nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada limit konusuna yönelik olarak başarının arttığı ve öğrencilerin diyalojik sınıf ortamlarında daha derinlemesine incelemeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gizlenci (2019) tarafından yapılan nicel çalışmada diyalojik sınıf eğitimi alan öğretmenlerin eğitimden önce otoriter söylem ağırlıklı ders işledikleri, eğitimden sonra diyalojik ağırlıklı ders işledikleri yönünde değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüceer (2020) tarafından karma yöntemle yapılan çalışmada diyalojik sınıf ortamının okuma anlama düzeyine artırmaya yönelik etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahçeci (2020) tarafından karma yöntemle yapılan çalışmada matematik dersi işleme süreçlerinde diyalojik dil kullanmanın derse yönelik olumlu tutum geliştirmeye etkisi olduğu, diyalojik sınıflardaki öğrencilerin eleştirel düşünmeye eğilimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağlam (2022) tarafından nitel yöntemle yapılan araştırmada hayat bilgisi derslerinde düşünce rutinlerinin uygulanmasıyla sınıfta diyalojik dil kullanımının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Abdioğlu (2022) tarafından nitel

araştırmada diyalojik temelli ders işlenen sınıflarda öğrencilerin süreçte aktif oldukları, öğretmen ve öğrenci davranışlarının geleneksel izler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Zaimoğlu (2022) tarafından nitel yöntemle yapılan çalışmada Sokratik seminerlerin ve farklı çözüm yollarının keşfedilmesinin diyalojik sınıf ortamına katkısı olduğu, diyalojik sınıflarda öğrenci sorularının bilişsel düzeyinin belli ölçüde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Erk (2023) tarafından nicel yöntemle yapılan araştırmada diyalojik argümantasyon kullanılan sınıflarda demokrasiye olan tutumun olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Kabadayı (2023) tarafından nitel yöntemle yapılan araştırmada diyalojik öğretim prensiplerinin öğrencilerin tartışma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diyalojik sınıf dili kapsamında sınıf ortamlarının ne şekilde bir uygulamaya sahne olduğu araştırmalarda konu edilmiştir. Öğretim programlarında vurgulanan etkili iletişim, kendini ifade edebilme, tartışma ortamlarında kanıt sunabilme ve başkalarının fikrini de önemseyerek saygıyla dinleyebilme becerilerinin araştırmalarda odak noktası olduğu anlaşılmıştır. Çünkü iletişim ve ifade becerilerinin etkileşim olarak öğrenme sağlaması nedeniyle araştırmalar bu noktada yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmalarda, anketler, başarı testleri, günlükler, gözlem formları, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri kullanıldığı görülmüştür. Bir kısım çalışmalarda da ses ve görüntü kayıtları kullanıldığı anlaşılmıştır. Ancak gözlem yapılan ders sayısı bakımından derinlemesine analiz yapacak düzeyde çalışmaların görece az düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bazı çalışmaların yapılan gözlemlerden elde edilen bulguları nitel boyutuyla görece ayrıntılı bir yorumlamayla yansıtmadığı da görülmüştür. Örneğin gözlem yapılan ve ses kaydına alınan ders kesitlerinin görece az bir kısmı tez metinlerinde yer almıştır. Ders süreçlerinde yer uygulamaya koşulan yöntem ve tekniklerin ağırlıklı olarak nicel boyutu ön plana çıkmıştır. Yapılan tez çalışmalarının metinlerine bakıldığında ders süresince gerçekleşen konuşma içeriğini yansıtan kesitlerin nicel olarak belirtilmesi ve nitel boyutlarıyla değerlendirilmesi yönünde görece az düzeyde bilgi verildiği ve analiz içeriğine dahil edildiği anlaşılmıştır. Buradan hareketle öğretim programlarının son uygulama noktası olan sınıf ortamlarının ve ders kitaplarının teorik arka planlarının yeterince açığa çıkarılması gerektiği düşüncesi; bu alanda yapılacak yeni çalışmaların faydalı olacağı kanaatine neden olmuştur.

Öğretim programlarının temelinde yer alan öğretme öğrenme yaklaşımları kendini somut olarak ders kitaplarında ve ders ortamlarında göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında yaptığımız çalışma kapsamında öğrenme süreçlerinin ne derecede öğretim programından etkilendiğinin belirgin bir göstergesi olarak sınıf ortamlarına dair yapılan incelemeler önemli

göstergeleri ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ders ortamına yönelik yapılan çalışmalar öğretmenin de öğretim programıyla beraber değişim gösterip göstermediği ortaya çıkacaktır. Çünkü programlar değişmiş olsa da öğretmenler değişmediği sürece yeni yaklaşımların eğitim sistemimizde yer edinemeyeceği söylenebilir. Çünkü öğretmenler merkezi noktalarda alınan kararların uygulama noktasındaki son temsilcileridir. Burada belirtilmelidir ki algı, mülakat, anket ve tutum düzeyinde veri sağlayan çalışmalar ders işleme süreçlerine dair iletişim ve etkinlik aşamalarını yansıtmadığı sürece bu konuda yeterli bir yoruma ulaşacak özellikten uzaktır. Bu açıdan bakıldığında “Hayat bilgisi dersi sınıf ortamlarında neler oluyor?” sorusunu yeterince irdelenmeyen bir araştırma konusudur.

Hayat bilgisi dersi sınıf ortamlarında neler oluyor sorusu üzerinden yola çıkarak yapılan araştırma kapsamında sınıf içi konuşmalarda öğretmen ve öğrencilerin konuşma sürelerinin belirlenmesi öğretim programında belirtilen öğrencilerin aktif olarak öğrenme gerçekleştirdiklerine dair net veriler ortaya koymaktadır. Bu verilerden yola çıkarak öğretmen ve öğrenci konuşmalarının hangi tarafta ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. Bu tespit sonucunda öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli olması boyutuyla ders ortamlarının genel eğilimi açığa çıkarılmıştır. Yine sınıf ortamlarının öğretim programlarına temel olan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ne derece öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci diyaloguna sahne olduğu ortaya çıkarılmıştır. Diyalog temelli etkileşim içeren sınıflar aktif bir öğrenme sürecini yansıtmaları bakımından yeni öğretim programlarının uygulamaya dökülmüş biçimini yansıtmışlardır. Bu açıdan fikirsel paylaşım ve etkileşimlerin yapıldığı diyalojik etkileşim içeren veya içermeyen ders işleme süreçlerinin belirlenmesi öğretim programlarının uygulamada bulduğu karşılığın boyutlarını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur. Bu anlamda yeni program anlayışını ülkemizde uygulamaya koyan Millî Eğitim Bakanlığı’nın program geliştirme ve ders kitabı yazmakla görevli olan kurulları için bu çalışma programın uygulanma boyutlarına en belirgin bir şekilde sahne olan sınıf ortamlarından ayna tutmuştur. Dolayısıyla sınıf ortamında ders işleme süreçleri etkinlikler üzerinden nasıl şekilleniyorsa onu açığa çıkarması bakımından; bu çalışma kendi bağlamında önemli katkılar sağlayacağı belirtilebilir. Yine bu alanda yapılan çalışmalara yeni boyutlar katma etkisi bakımından da araştırmacılara merak ettikleri yönleriyle ders işleme süreçlerini yansıtacağı yönünde de faydalı olacağı düşünülmüştür.

Bu açıdan bakıldığında bu çalışma kabul edilen öğretim programlarının ders ortamlarında uygulanmasına yönelik olarak önemli konuları gündeme getirdiği belirtilmelidir. Çalışma kapsamında hayat bilgisi dersi sınıf ortamlarında neler olduğunu açığa çıkarma bağlamında

ders işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin konuşma süreleri, konuşmalarında kullandıkları kelime sayıları, ders işleme süreci iletişim kesitleri, okutulan hayat bilgisi ders kitabı kesitleri, öğretmenlerin ders işleme sürecindeki uygulamalarına dair algılarını ifade ettikleri kesitler, ders esnasında kullandıkları yöntem ve teknikler, kullanılan soru türleri ve etkinliklere ayrılan süreler hem niceliksel hem de niteliksel özellikler bakımından incelenecektir. Bu inceleme sonucunda öğretim programının uygulama süreçlerine yansımaları açığa çıkmakla birlikte elde edilen bulgular yapılandırmacı yaklaşımın ve diyalogik sınıf ortamının özellikleri bakımından yorumlanacaktır.



BÖLÜM III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek, öğrenme sürecinde edindikleri ilkeleri belirlemek, hayat bilgisi derslerini işlerken rutinleştirdikleri öğretme uygulamalarını belirlemek, farklı öğrenme yaklaşımları temelinde hazırlanmış ders kitaplarına yönelik görüşlerini tespit etmek, hayat bilgisi öğretim programına yönelik düşüncelerini açığa çıkarmak, öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik bakış açısını belirlemek, sınıf içi iletişim ortamının özelliklerine yönelik bilgi elde etmek, ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında konuşma süresi dağılımını ve kelime kullanma dağılımını belirlemek, hayat bilgisi derslerinin matematik ve fen bilimleri derslerinden ayrıştığını düşündükleri noktaları tespit etmek amacıyla öğrenme süreçlerine dair algı ve görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak nitel araştırma yöntemlerinin uygulanmasına ve durum desenli/deseni çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir.

Durum çalışmaları bilimsel araştırma süreçlerinde incelemeye konu olan durumlara yönelik sorulara cevap aramada kullanılan ayırt etme özelliği olan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Karasar (2022)'e durum çalışması modeli ortam ve olguların derinlemesine, ayrıntılı ve geniş çaplı olarak araştırmayı amaçlar. Durum çalışmalarında katılımcılara ait bakış açılarını yansıtan bir özelliği vardır. Genelleme yapılmaz (Creswell, 2013). Durum çalışmalarının en temel özelliği derinlemesine bilgi toplamaktır. Bu kapsamda etkenlerin araştırılan durumdan nasıl etkilendiği ya da durumu nasıl etkilediği üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma kapsamında hayat bilgisi ders işleme süreçleri derinlemesine veri elde etmek amacıyla incelenmiştir.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde seçtikleri yöntemler, benimsedikleri öğrenme ilkeleri, kazanım, ders kitabı ve ders işleme süreçleri arasındaki ilişkileri, empatik, düşünsel ve ahlaki bakış açısına yönelik sorular, öğrencilerin kendilerini ifade etme süresi ve ders sürecinde kullandıkları kelime sayıları, öğretmenin ders işleme sürecinde kullandığı konuşma süresi ve kelime sayıları, öğretmen ve öğrenci ifadelerinin kazanım ve beceri ilişki açısından derinlemesine bilgi elde edilmesi

amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ders işleme süreçlerini nasıl yönlendikleri doğal süreçler içerisinde gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler öğrenme yaklaşımları temelinde sınıf içi dil (söylem) açısından değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında öğrenme süreçlerine yönelik algı, görüş ve uygulamalarını incelemek amacıyla gözlem ve görüşme süreçlerinin çalışma grubunu öğretmen, öğrenciler ve hayat bilgisi ders kitapları olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda bir devlet okulunda çalışan ve 3. sınıf okutan 1'i kadın ve 4'ü erkek olmak üzere 5 sınıf öğretmeni yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerin 4'ü kadrolu ve 1'i ücretli pozisyonda çalışan öğretmenlerden seçilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan 5 farklı 3. sınıf gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan sınıflar ve öğrenci sayıları 3/B 37 öğrenci, 3/C 36 öğrenci, 3/E 34 öğrenci, 3/F 33 öğrenci, 3/İ 30 öğrenci şeklinde belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan ders kitapları 2023-2024 yılında okutulan ders kitapları olarak seçilmiştir. Çalışma kapsamında İstanbul'un Avcılar İlçesi'nde yer alan bir devlet okulu araştırma yeri olarak seçilmiştir. Tablo 1'de çalışma grubuna katılım sağlayan öğretmenlere yönelik genel bilgiler yer almıştır. Katılımcılara ait isimler müstear isim olarak verilmiştir. Çalışmada kişisel verilerin korunması sağlanmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Katılım Sağlayan Öğretmenlere Yönelik Genel Bilgiler

	Cinsiyet	Kıdem	Sınıf/Şube	Sınıf Mevcudu	Çalışma Pozisyonu
Gamze Öğretmen	Kadın	2 yıl	3/B	37	Ücretli
Yasin Öğretmen	Erkek	12 yıl	3/C	36	Kadrolu
Murat Öğretmen	Erkek	11 yıl	3/E	34	Kadrolu
Faruk Öğretmen	Erkek	16 yıl	3/F	33	Kadrolu
Levent Öğretmen	Erkek	7 yıl	3/İ	30	Kadrolu

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya konu olan öğretmenlerden 1'i kadın 4'ü erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kıdem sürelerinin 2 yıl ile 16 yıl arasında değiştiği görülmüştür. En eski kıdeme sahip öğretmen dahi 2005 yılı sonrası yapılan değişikliklerle yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programlarının uygulanmaya başladığı süreçte lisans eğitimi aldıkları anlaşılmıştır. Çalışma grubunun tamamı 3. sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Sınıf mevcutları 30 ile 37 arasında değişmektedir. Ders katılım açısından söz hakkı almaya yönelik olarak öğrenci sayısının görece yoğun olduğu bir sınıf

ortamı vardır denilebilir. Çalışma kapsamında öğretmenlerden 1'i ücretli, 4'ü kadrolu pozisyonda çalışmaktadır.

Araştırma kapsamında çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Patton’a (1987) göre amaçlı örnekleme zengin ve ayrıntılı bilgiye sahip olduğu düşünülen araştırma kapsamında incelenmesi düşünülen durumların derinlemesine bir biçimde çalışılmasına imkân tanımaktadır. Bu açıdan amaçlı örneklem seçiminde evreni temsil etme zorunluluğu bulunmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Araştırma grubu ders saatlerinin çakışmama sebebi ve gözlem yerine ulaşımda yakınlık sağlanması için araştırma grubu araştırmacının okulundaki öğretmenlerden seçilmiştir. Öğretmenler gönüllülük esasıyla çalışmaya katılmışlardır ve çalışma sonuçlanana kadar araştırma süreçlerine destek vermişlerdir. Araştırma konusu olan diyalojik sınıf diline yönelik ayrıntılı veri elde edeceğimizi düşündüğümüz genç öğretmenler seçilmiştir. Bu açıdan lisans eğitimini yeni tamamlamış veya eğitim sürecinde yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programlarına dair dersler almış olan öğretmenlerden seçilmiştir. Bu nedenle çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen çalışma grubu öğrenme süreçleri bakımından derinlemesine incelenmiştir. Derinlemesine elde edilen bilgiler genelleme yapmadan çalışma kapsamı ve amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ders işleme süreçlerine yönelik görüş ve algılarına dair veri elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme ortamlarına yönelik algılarının ve öğrenme anlayışları temelinde ders işleme süreçlerine yönelik uyumun gözlemlenmesine yönelik “Öğretmen Davranışı Özlem Formu” kullanılmıştır. Ders içi öğretmen öğrenci konuşmalarına yönelik ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının genel özellikleri aşağıda ayrıntılı olarak yazılmıştır

3.3.1. Görüşme Formu

Görüşme sözlü iletişim kurarak veri elde etme tekniğidir. Görüşme kişinin araştırma konusu kapsamında bilgi, görüş, algı ve davranışlarıyla bunlara neden olan etkenlerin

öğrenilmesinde en kestirme yol olarak belirlenmiştir (Karasar, 2022). Görüşme formu araştırma konusuna yönelik tüm soruların ve boyutların kapsam içerisinde yer almasına yönelik güvence altına alma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma amacına uygun olarak hazırlanan görüşme önceden hazırlanır. Görüşme soruları 3 ile 10 arasında olmalıdır (Karasar, 2022; Sönmez ve Alacapınar, 2017). Bu çalışmada araştırma amacına uygun olarak 10 sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin kendilerine yönelik öğretmenlik algıları araştırılmıştır.

Nitel araştırmalar kendine has özellikler taşır. Geçerlilik ve güvenilirlik tutarlılık ve teyit edilebilirlik şeklinde sağlanır. Sürekli değişen bilginin geçerliği ve güvenilirliği teyit edilebilirlik ve tutarlılıkla sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma kapsamında ilgili literatürden yararlanarak ve araştırma amaçları dikkate alınarak görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun araştırma konusuna uygunluğu bakımından uzman görüşü alınarak gözlem kriterlerinde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşmede ayrıntılı bilgi elde etme amacı takip edilmiştir. Görüşme esnasında sorular ek sorularla artırılarak konunun tam irdelenmesi sağlanmıştır. Görüşme formunda toplam 10 soru vardır. Soruların daha iyi anlaşılması için sonda sorular sorulmuştur. Sorular hazırlandıktan sonra iki uzman görüşü alınmıştır. Bazı sorular anlaşılır bulunmadığı için soru ifadeleri sadeleştirilerek daha anlaşılır hale getirilmiştir. Pilot uygulaması yapıldıktan sonra iki sorunun başka soru içerikleriyle benzer olma durumundan dolayı çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yöneltmiştir. Detaylı bilgi istenen görüşlerde sonda soruları sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlerin kendi öğretmenlik algılarına yönelik düşünceleri açığa çıkarılmıştır. Öğretmenler ayrıntılı bir şekilde soruları cevaplamışlardır. Elde edilen kesitler durum analizi yapılarak incelenmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların öğrenme süreçlerine yönelik algıları, kullandıkları yöntemler vd. konularda derinlemesine ve ayrıntılı bilgi alınmıştır. Görüşme süreleri ortalama 50' ile 60' sürmüştür. Katılımcılar soruları detaylı olarak cevaplamışlardır. Görüşme kapsamında öğretmenlerin hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek, öğrenme sürecinde edindikleri ilkeleri belirlemek, hayat bilgisi derslerini işlerken rutinleştirdikleri öğretme uygulamalarını belirlemek, farklı öğrenme yaklaşımları temelinde hazırlanmış ders kitaplarına yönelik görüşlerini tespit etmek, hayat bilgisi öğretim programına yönelik düşüncelerini açığa çıkarmak, öğrencinin öğrenme sürecine yönelik bakış açısını belirlemek,

sınıf içi iletişim ortamının özelliklerine yönelik bilgi elde etmek, sınıf içi disiplin anlayışlarını belirlemek, hayat bilgisi derslerinin matematik ve fen bilimleri derslerinden ayrıştığını düşündükleri noktaları tespit etmek amacıyla öğrenme süreçlerine dair algı ve görüşlerinin açığa çıkarılması sağlanmıştır.

3.3.2. Öğretmen Davranışı Gözlem Formu

Araştırmaya konu doğrultusunda çalışma grubunda yer alan sınıf yansız bir şekilde gözlenip kaydedilmelidir. Buna yönelik olarak çalışma amacına göre katılarak gözlem yapılabilir. Katılarak gözlemde sınıftan biri gibi olup araştırmaya yönelik verilerin derinlemesine gözlemlenmesi amaçlanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2017; Karasar, 2022). Bu amaç doğrultusunda “Öğretmen Davranışı Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Tablo 2’de gözlem yapılan sınıf ve öğretmenlere dair bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. Gözlem Yapılan Süre, Sınıflar ve Öğrenci Sayıları

	GÖZLEM YAPILAN DERS SAYISI	Sınıf/Şube/Mevcut	Sınıf Mevcudu	Çalışma Pozisyonu
Gamze Öğretmen	8 ders	3/B:	37	Ücretli
Yasin Öğretmen	8 ders	3/C	36	Kadrolu
Murat Öğretmen	8 ders	3/E	34	Kadrolu
Faruk Öğretmen	7 ders	3/F	33	Kadrolu
Levent Öğretmen	7 ders	3/İ	30	Kadrolu
TOPLAM	38 ders	5 sınıf	170 öğrenci	5 öğretmen

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında toplam 38 ders süresince gözlem yapıldı. Gözlem yapılan sınıf mevcutları en az 30, en fazla 37 şeklinde belirlendi. Gözlem yapılan sınıfların mevcutları 170 öğrenci olarak belirlendi. Ancak belli zamanlarda hastalık veya izin alma nedenlerinden dolayı derste bulunmayan öğrenciler oldu. Levent öğretmenin ders gözlemleri yıl sonuna doğru olması nedeniyle öğrenci sayısı 24 şeklinde belirlendi. Gözlemler daha derinlemesine ve ayrıntılı veri elde edebilmek amacıyla “katılarak gözlemci” yöntemiyle yapıldı. Öğretmen davranışı gözlem formu hazırlandı. Gözlem formu öğretmen ve öğrencilerin konuşma süreleri, kullandıkları kelime sayıları, sınıf içi iletişimde kullanılan söylem tipi, soru türleri ve sayıları, kullanılan yöntem ve teknikler, kazanımla olan bağlantılar, derste söz hakkı alma sayısı, ders kitabı okutma süresi, etkinlik kaynakları bakımından önemli olan verileri elde etmek amacıyla kullanıldı.

Ders işleme süreçlerinde diyalojik ya da otoriter öğretmen davranışlarını gözlemlemek ve ders iletişim kesitlerini belirlemek amacıyla gözlem formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında incelemelere katkı sağlayacak önemli kesitler görüşme formlarına not edilerek veriler kayıt altına alınmıştır. Gözlem formunda öğretmenin kullandığı konuşma süresi ve kelimeler ile öğrencilerin kullandığı konuşma süresi ve kelimelere dair veriler yer almıştır. Ayrıca öğretmen tarafından kullanılan soru türleri, öğrencilerin sordukları soru örnekleri, kullanılan yöntem ve teknikler ve etkinlik akışına dair veriler yer almıştır.

3.3.3. Ders İşleme Süreci Ses Kayıtları

Ders işleme süreçlerinde veri kaybının yaşanmaması ve veri güvenliğinin sağlanması için ders işleme süreçleri ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra word dosyası şeklinde metne aktarılmıştır. Metin şekline getirilen ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci konuşmaları süre ve kelime sayısı bakımından hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda öğretmen ve öğrencilerin zaman kullanma ve kelime kullanma dağılımları elde edilmiştir.

3.3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini toplama ve verileri analiz süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleşmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda yapılan görüşme, gözlem ve ses kayıtlarından veri elde etme süreci ve analiz süreci aşağıda detaylı olarak anlatılmıştır. Tablo 3'te veri toplama sürecinde yapılan gözlem süresi, ders saati sayısı, görüşme sayısı ve incelenen ders kitabı sayısı verilmiştir.

Tablo 3. Veri toplama Sürecinde Yapılan Gözlem Süresi, Ders Saati Sayısı, Görüşme Sayısı ve İncelenen Ders Kitapları

GÖZLEM YAPILAN DERS SAYISI ve SÜRE						
Gözlem Yapılan Öğretmenler	Gamze Öğretmen	Yasin Öğretmen	Murat Öğretmen	Faruk Öğretmen	Levent Öğretmen	Toplam
Gözlem Yapılan Ders Saati ve Süresi	8 ders 320'	8 ders 320'	8 ders 320'	7 ders 280'	7 ders 280'	38 ders 1420 '
Görüşme Sayısı	1	1	1	1	2	6
Analiz Edilen Ders Kitabı Sayısı	K1	K1	K2	K2	K2	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan gözlemler üzerinden veri toplama süreci 3 öğretmeni 8 ders saati, 2 öğretmeni 7 ders saati gözlemlemek şeklinde toplam 38 ders saatini kapsamaktadır. Gözlem için ayrılan süre toplamda 1420 dakika olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan 5 öğretmenle toplam 6 görüşme yapılmıştır. Bir öğretmenle yapılan görüşme esnasında öğretmenin çocuğunu okuldan alma saati gelmesi nedeniyle görüşme yarıda kesilmiştir. Görüşme ertesi gün tamamlanmıştır. Ders esnasında okutulan iki farklı yayınevine ait ders kitabı kesitleri incelenmiştir. Ders kitabı kesitleri kazanım ve ders kesitleriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Tablo 4'te gözlem yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarından transkript edilen sayfa sayısı verilmiştir.

Tablo 4. Gözlem Yapılan Ders Saati Süresi, Görüşme Sayısı, Ses Kayıtlarından Transkript Edilen Sayfa Sayısı

Gözlem Yapılan Ders Sayısı Ve Süre							
Gözlem Yapılan Öğretmenler		Gamze Öğretmen	Yasin Öğretmen	Murat Öğretmen	Faruk Öğretmen	Levent Öğretmen	TOPLAM
Gözlem Yapılan Ders Saati		8 Ders	8 Ders	8 Ders	7 ders	7 ders	38 ders
Görüşme Sayısı		1	1	1	1	2	6
Transkript Edilen Sayfa Sayısı	Gözlem	65	68	63	66	57	319
	Görüşme	19	17	18	27	29	110

Tablo 4'en anlaşıldığı gibi, 38 ders saati boyunca 5 farklı öğretmen ders ortamında gözlemlenmiştir. 6 görüşme yapılmıştır. Ders işleme süreçlerinde ses kayıtlarından elde edilen toplam 319 sayfa gözlem metni ve 110 sayfa görüşme metne aktarılmıştır. Elde edilen metinden yapılan ders iletişim kesitleri araştırma konusuna yönelik olarak analiz edilmiştir.

3.3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç elde edilen verileri açıklayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Betimsel analizde araştırma sürecinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanır. Belli uzunlukta alınan konuşmalar, anlatımlar, davranışlar, söylenenler ve görüşme notlarını araştırmacı tarafından yorumlanarak sunulur. Toplanan verilen tamamı sunulmaz. Bunun yerine araştırma amacı doğrultusunda yansıtacağı verileri seçer ve onları belli bir sıraya koyarak yazar. Sonra yorumlama aşamasına geçer (Sönmez ve Alacapınar, 2017). Betimsel analizde araştırmacı görüşmeden

doğrudan alıntılar yapar ve yorumlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Tezin sayısal bulgularından oluşturulan verilerin irdelenmesinde içerik analizi, sınıf içi iletişim kesitlerinin irdelenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme form ve öğretmen davranış gözlem formuyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Sınıf içerisinde gözlem yapılmadan önce öğretmenlerin genel öğretmenlik anlayışlarının algılarını açığa çıkarmak ve ders işleme süreçlerinde takip ettikleri öğrenme anlayışına yönelik görüşlerini açığa çıkarmak hedeflenmiştir. Görüşme kesitlerinden yapılan alıntılar araştırma amacına yönelik olarak yorumlanmıştır. Yapılan yorum ve çıkarımlara dair uzman görüşü alınarak görüş birliği sağlanmıştır. Ayrıca alıntılardan yapılan yorumlara dair belli yerlerde katılımcı görüşleri alınarak ne demek istediği sorulmuştur. Uyuşmazlık durumunda veri yeniden yorumlanarak araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Tablo 5'te görüşme yapılan öğretmenler ve görüşme süreleri verilmiştir.

Tablo 5. Görüşme Yapılan Öğretmenler ve Görüşme Süreleri

	Görüşme Sayısı	Görüşme Süresi	Çalışma Pozisyonu
Gamze Öğretmen	1	46'	Ücretli
Yasin Öğretmen	1	71'	Kadrolu
Murat Öğretmen	1	70'	Kadrolu
Faruk Öğretmen	1	81'	Kadrolu
Levent Öğretmen	2	93'	Kadrolu
TOPLAM	6	361	5 öğretmen

Görüşme 5 öğretmenle farklı gün ve saatlerde araştırma yapılan devlet okulunda yapılmıştır. Toplam 6 görüşme yapılmıştır. 4 öğretmenle 1'er görüşme, Levent öğretmenle 2 farklı görüşme yapılmıştır. Levent öğretmenin görüşme esnasında ortaya çıkan mazeretinden dolayı (çocuğunu okuldan alma saati) görüşme yarıda bölünüp 1 hafta sonra yapılabilmektedir. En az görüşme süresi 46' en fazla görüşme süresi 93' sürmüştür. Toplam görüşme süresi ses kaydı 361' olarak belirlenmiştir. Her bir görüşme ses kaydı transkript edilerek metne aktarılmıştır. Görüşme esnasında katılımcının çalışma amaçları kapsamındaki ifadeleri analiz edilmek üzere not edilmiştir. Görüşme kesitleri araştırma raporunda kesitlerle alıntılanarak sunulmuştur. Alanyazında yapılan çalışmalardan da yararlanılarak görüşme kesitleri yorumlanmıştır. Yorumlamalar geniş ve ayrıntılı değil her

bir kesit kendi yer aldığı ders işleme süreci özelinde incelenerek derinlemesine analiz yapılmıştır. Kesitler yapılandırmacı ve davranışçı öğrenme kuramlarının öğrenme süreçlerine temas eden tanımlamaları ve ilkeleriyle ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Görüşme kesitleri üzerinden öğrenme anlayışlarına yönelik yapılan ilişkilendirmeler öğretmenin benimsediği öğrenme ve öğretmenlik ilkeleri açığa çıkmıştır. Burada belirtilmesi gereken önemli bir durum şöyledir: Görüşme ifadeleri henüz sınıf öğretmenlerinin kendilerine yönelik algıları olduğunda görüşmede belirtilen öğretmenlik anlayışının ders işleme süreçlerine ne şekilde yansıdığı veya yansımadığına yönelik veriler gözlem sürecinde elde edilecektir. Görüşme kapsamında analizi yapılacak olan görüşme bulgular, öğretmenin ders işleme sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, öğretmenlik ilkeleri, farklı öğrenme yaklaşımları temelinde hazırlanan ders kitaplarına yönelik cevaplar, sınıf içi disiplinin sağlanması, hayat bilgisi dersinin matematik ve fen bilimleri derslerinden ayıran özelliklere yönelik algılar şeklinde oluşmuştur.

Analiz süreçlerinde çözümlemesi yapılan diğer bir veri toplama aracı olan gözlem formlarıdır. Gözlem formlarından elde edilen veriler 5 öğretmeninde ders işleme süreçlerinde kullandığı konuşma süresi ve konuşurken kullandıkları kelime sayılarını belirleyecek şekilde analiz edilmiştir. Yine gözlem formlarından elde edilen veriler öğrencilerin ders işleme süreçlerinde yaptığı konuşma süresi ve konuşurken kullandıkları kelime sayısını belirleyerek analiz edecek şekilde incelenmiştir. Gözlem formlarından öğretmen ve öğrencilerin konuşma süresi ve kullandıkları kelime sayısı bakımından tablolastırılmıştır. Ayrıca tablolarda toplam zaman ve kelime dağılımını görsel olarak ön plana çıkaran zaman ve kelime dağılımı çizgileri yer almıştır. Zaman ve kelime çizgilerinde öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları ve zaman kullanımları görsel olarak yansıtılmıştır. Gözlem formundan elde edilen bulgulara dair uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 1

Ders Gözlem Saati: 1

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-B

Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk

Öğrenci Sayısı: 37

Mesleki Kıdem: 2 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır. Aile büyüklerinin doğdukları ve büyüdükları yerler, yapmaktan hoşlandıkları işler, oynadıkları oyunlar ve dönemin teknolojik imkânları gibi konular ele alınır.

4.1.1. Birinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Birinci derste işlenen “Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk” başlıklı konuya yönelik kazanım yukarıda belirtilmektedir. Kazanımda yer alan kendisinin ve büyüklerinin çocukluk dönemine ait özellikler ifadesi bilgi çağırışımı yapmaktadır. İki farklı dönemin kıyaslanması ise karşılaştırma yapma becerisini vurgulamaktadır. Kitapta iki döneme ait bilgiler verilirken; karşılaştırma becerisine yönelik bir etkinliğe de yer verildiği görülmektedir. Ders akışı da bu açıdan incelenmektedir. Gamze öğretmenin birinci ders işleme sürecinin genel etkinlik akışı ve etkinliklere ayrılan süre Tablo 1’de verilmiştir. Etkinlik sıralaması ve etkinliklere ayrılan süre bakımından Tablo 1’de yer alan veriler ders işleme sürecini bütünsel bir şekilde göstermektedir.

Tablo 1. Birinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı, Etkinlik Kaynağı ve Süreleri

Etkinlikler	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk'/sn'')
Isındırma: Konu Başlığı Üzerinden Soru Cevap (Ders Kitabı, ss.50)	Öğretmen	1' 3"
E1: Sözlü Tarih Araştırma Ödevini Okuma	Öğretmen	5' 28"
Metin Okuma: Ders Kitabı ss.50-52	Ders Kitabı	7' 9"
E2: Soru-Cevap	Öğretmen	12' 49"
Ödevlendirme: Ders Kitabı, ss.53	Ders Kitabı	59"
E3: Görüş Bildirme Etkinliği, Ders Kitabı ss.53	Ders Kitabı	2' 34"
Toplam Süre		30' 2"
Diğer Faaliyetler Süresi		8' 8"

Tablo 1 incelendiğinde, Gamze öğretmenin ders işleme sürecinin 6 aşamadan oluşmaktadır. Ders süresi 40 dakikadır. Ders işleme sürecinde 21' 54" etkinliklere ayrılmaktadır. Ders sürecinde en fazla sürenin 12' 48" olarak soru cevap etkinliğine ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca sözlü tarih ödevi, görüş bildirme etkinlikleri de ders sürecinde yer almaktadır. Diğer faaliyetlerin organizasyonu için 8' 8" süre kullanılmaktadır. Diğer faaliyetlerle belirtilen çalışmalar ders organizasyonunda yer alan ödevlendirme ve ders kitabından metin okuma aşamalarıdır. Dersin tüm aşamaları için kullanılan toplam süre 30' 2" şeklindedir. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin 3'ünün öğretmen tarafından organize edildiği 3'ün de ders kitabında yer aldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen, ders kitabından ve ders kitabı dışından farklı etkinliklere yer vermektedir. Buradan hareketle farklı etkinlik türlerinin öğrencilerin görece derse aktif katılmalarına yönelik olarak organize edildiği söylenebilir.

Birinci Ders İşleme Süreci:

Ders işleme sürecine ısındırma aşamasıyla başlayan Gamze öğretmen bu aşamada konu başlığının çocuklarda hangi çağrışımları yaptığını sormuştur. Bu aşamada kullanılan konu başlığını gösteren kitap bölümü ders kitabı kesit 1'de gösterilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 1: Ders Kitabındaki Hazırlık Sorusu

AİLE BÜYÜKLERİMİZ DE ÇOCUKTU



Aile büyüklerimizin çocukluk dönemleri hakkında neler biliyoruz?

(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Aşağıda ısındırma aşaması birinci ders kesiti 1 verilmektedir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 1: Isındırma Aşaması

*Gamze Öğretmen: Evet. Şimdi sayfa 50'yi açtık. Bir başlıklardan bakalım. **Başlıklar ne çağrıştırıyor?***
Evet, Sıraç.

Sıraç: Aile büyüklerimiz de çocuktu.

Gamze Öğretmen: Bir dakika ne demek istiyor başlıkta bize yani? Aile büyüklerimiz de çocuktu. Bundan ne anlıyorsun? Merve?

*Merve: Öğretmenim mesela annelerimiz de küçükken bir şeyler yaşamış. **Annelerimiz de çocukluğu yaşamış.***

Gamze Öğretmen: Evet başka babalarımız değil mi? Dedelerimiz, anneannelerimiz bunlar da çocukluğunu yaşamış.

Kız Öğrenci: Akrabalarımız.

Gamze Öğretmen: Akrabalarımız bizden önceki nesillerde çocukluk yaşamışlar. Belki bizim yaptığımız şeyleri yapmışlar ve bu yaşlarına gelmişler. Peki, orada bir ünlem var. Onu bana kim okuyacak sesli?

Birinci ders iletişim kesiti 1’de görüldüğü gibi Gamze öğretmen ısındırma aşamasında konu başlığının çocuklarda hangi çağrışımları yaptığını sordu. Çağrışım etkinliği kitapta yer almıyordu. Öğretmen kaynaklı tasarlanmış bir etkinliği ve öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirdi. Bu aşamada 4 öğrenciye söz hakkı verildiği görülmektedir. Gamze öğretmen ders kitabında yer alan konuya ait “Aile Büyüklerimiz de Çocuktı” başlığının öğrencilerde yaptığı çağrışımları sordu. İki öğrencinin cevabını dinledi. Sonra sınıfa hazırlık sorusunu yönelterek 2 öğrencinin cevaplarını dinledi. Isındırma aşamasında Gamze öğretmen öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak derse giriş yaptı. Yine birinci ders iletişim kesiti 1’de görüldüğü gibi ısındırma aşamasında Gamze öğretmen çağrışımlardan yola çıkarak öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılımını sağlamaya çalışmaktadır. Öğrenciler herhangi bir kaynaktan bağımsız bir şekilde kendi zihinlerinden ve günlük hayattaki bilgilerinden yola çıkarak anımsadıkları çağrışımları söylemektedirler. Bu durum ön bilgileri yoklamak açısından diyalogik öğrenme sürecine uygun bir aşama olarak belirtilebilir. Sözlü tarih araştırma ödevini sunma etkinliğine geçildi. Bu etkinliğe dair birinci dersin iletişim kesiti 2 aşağıda verilmektedir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 2: Sözlü Tarih Okuma Etkinliği

Gamze Öğretmen: Tamam sizinkini de dinleyeceğiz. Evet Yağmur.

Yağmur: Öğretmenim ben annemi yazdım.

Gamze Öğretmen: Tamam.

Yağmur: Anneminkinin çeşme tek varmış.

Gamze Öğretmen: Tek çeşmede su akıyormuş. Evet, su dolduruyor muymuş annen çocukken?

Yağmur: Evet. Bir de küçük bir tane dayım vardı bebekken ona annem bakıyordu.

Gamze Öğretmen: Annen bakıyordu. Çocuklara da bakıyorlarmış, su dolduruyorlarmış. Tamam.

Yağmur: Aaa! Bir de iş çalışıyorlar.

Gamze Öğretmen: Tamam teşekkür ederim, Yağmurcum. Annen su doldurmaya çeşmeye gidip geliyor. Evlerde su yok.

Yağmur: Çadırda yaşıyorlarmış.

Gamze Öğretmen: Tamam çadırda yaşıyorlar tamam. Bak biz şimdi nasılız? Onlar çadırda yaşıyor, şimdi herkesin evi var. Herkes eve sahip. Çadırları değiştiriyorlar mıymış Yağmur? Taşıma yapıyorlar mıymış, yoksa hep beraber aynı yerde mi kalıyorlarmış?

Yağmur: Aynı yerde kalıyorlarmış.

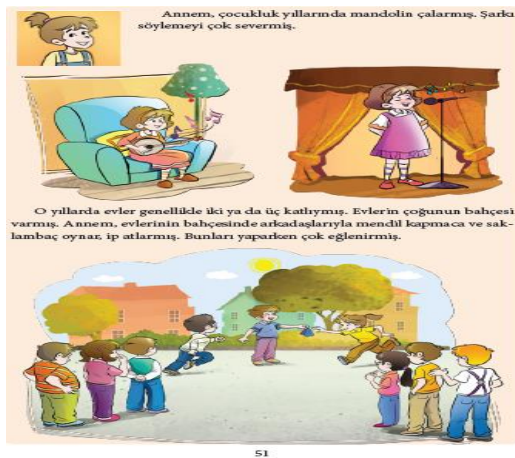
Gamze Öğretmen: Aynı yerde kalıyormuş. Tamam.

Sözlü tarih etkinliğinde Gamze öğretmen önceki gün verdiği sözlü tarih yazma ödevini öğrencilere okuttu. 10 öğrencinin söz hakkı aldığı görüldü. Etkinliğin kitapta yer almadığı ve öğretmen tarafından konu işlenmeden önce araştırma ödevi olarak verildiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin evde büyüklerine ait yazdıkları anıları sınıfta okuyarak paylaştıkları gözlenmektedir. Çocuklar kendi çalışmalarından elde ettikleri bilgileri rahatlıkla sınıfa sunmakta oldukları görülmüştür. Etkinlik esnasında Gamze Öğretmen ara

girişler yaparak çocuklara kendi çocukluk dönemleri ile büyüklerinin çocukluk dönemleri arasında karşılaştırma yapıcı ifadeler kullanmıştır. Öğrencilerin kendi çocuklukları ile büyüklerinin çocukluklarına yönelik karşılaştırma yapmaları konu ile ilgili kazanımda yer almaktadır. Ders kesitlerine bakıldığında bu karşılaştırmanın öğretmen ve öğrenciler tarafından zaman zaman yapıldığı gözlemlenmektedir. İletişim kesitinde verilen etkinlik sürecinde öğrencilerin kendileri aktif olarak elde ettikleri bilgileri rahatlıkla diğer öğrencilerle paylaşmaları bakımından diyalojik sınıf ortamına uygun bir aşama olarak belirtilebilir. Çünkü diyalojik sınıf ortamında öğrenciler kendileri merkezli bakış açılarını sınıfta sunabilirler.

Ders işleme süreci metin okuma aşaması ile devam etti. Metin iki defa okundu. Gamze öğretmen tarafından etkinlik esnasında çok fazla kesinti yapılmadı. Öğrencilerin metin üzerinden düşüncelerini söyledi. Okuma öncesinde kazanıma yönelik olarak kendi çocukluğu ile büyüklerinin çocukluğu arasında karşılaştırma yapmaları gerektiği ifade edildi. Ayrıca burada çocuğun kendine yönelik olarak düşünmesini Gamze öğretmen “ben” kavramıyla vurguladı. Yani çocuklara metni okurken “Siz de kendinizin ve büyüklerin hayatlarına dair çıkarımlar yapın!” anlamında telkinde bulundu. Bu aşamada öğretmen metni okumaya yönelik bir bakış açısı sınıfa sunmuştur. Bu süreçte öğrenciler tarafından metne ve konuya dair farklı bakış açıları sunulmamıştır. Yalnızca öğretmenin bakış açısını ifade etmesiyle sınırlı kalan bu etkinlik aşaması diyalojik öğrenme ortamı şeklinde belirtilemez. Bu aşamada hayat bilgisi ders kitabından iki defa okutulan metne ait kesitler ders kitabı kesiti 2 ve 3’te verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 2. Ders Kitabı Okuma Metni Ders Kitabı Kesiti 3. Ders Kitabı Okuma Metni



(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Hayat bilgisi ders kitabındaki metin çocukluk dönemlerini karşılaştırmacı ifadelerle yer vermektedir. Metinde sade ve anlaşılır bir dil kullanıldığı görülmektedir. Gamze öğretmen ders işleme sürecinde metni sınıfta sırayla okuttuğu görülmektedir. Okuma çalışmasının konuya yönelik ilgiyi artırdığı söylenebilir. Ayrıca metin okuma çalışması konuya dair bakış açılarının artmasını sağlayabilir. Çocukluk dönemi özelliklerine dair ders kapsamını okuma sonrasında genişleyebilir. Bu düşünceden hareketle okuma etkinliği öğretmen tarafından ders zeminini ve içeriğini güçlendirmek amacıyla tercih edilmiş olabilir. Ders işleme sürecine soru cevap etkinliğiyle devam edildi. Soru cevap etkinliğini yansıtan ders işleme sürecine dair birinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmektedir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 3: Soru Cevap Etkinliği

*Gamze öğretmen: Evet, şimdi karşılaştırma yap bakalım. Anlattığın hikâyelerden veya anlatmadıysan da şimdi kalkıp anlatabilirsin. Anlattıktan sonra **karşılaştıralım. Geçmişte neler farklıymış ve günümüzde değişmiş sana farklı geliyor?** Tamam mı? Eğer hikâyeyi anlatmadıysan, annenle, babanla, dedenle konuştuksan, onların bir anısını dinlediysen anlatabilirsin. Anlattıktan sonra yorumunu yapabilirsin. Eğer anlattıysan da hemen yorumunu yapabilirsin.*

*Merve: **Onlar hep tarlada çalışıyorlar.***

Gamze öğretmen: Tarlada çalışıyorlarmış.

Merve: Beton ya da taşıyorlar öğretmenim. Bazıları öyle yapıyormuş. Çeşmede su dolduruyormuş benim annem bazen.

Gamze öğretmen: Evet.

Merve: İşte çeşme tam işte cadde değil de köyün ortasındaymış. Benim dedemin evi de tam dağın başındaymış.

Gamze öğretmen: Oradan oraya yürüyerek gidiyor.

*Merve: **Oradan oraya yürüyerek geldiği için yoruluyorlarmış.** Dedem ve benim babam da çalıştıkları için çok mesela dayıma çok yardımcı olamıyorlarmış.*

Gamze öğretmen: Evet.

*Neşe: Mesela ben bir kez sordum nasıl ödevlerinizi yapıyorsunuz? Dedem çalışıyormuş. Onlar da bir tane **mum yakıyorlarmış.** Uyuyorlarmış. Ders çalışıyorlarmış. **Bitince de gidiyorlarmış babalarına yardım ediyorlarmış** öğretmenim.*

*Gamze Öğretmen: Di mi bak düşün, önceden mesela mum yakmaları gerekiyormuş, işte işlerini bitirmeleri gerekiyormuş **önceden çocuklar annelere babalara daha çok yardım ediyormuş ama şimdi öyle mi?** Annen baban ne diyor? Getir hadi ödevlerini yapalım beraber diyor değil mi? Şu an daha rahat. Işığımız var istediğimiz zaman yapabiliyoruz. Evet başka?*

Selin: Öğretmenim şey benim ananem şey... Bizim evin önünde bahçe vardı. Orda tohumlar vardı fasulye falan...

Gamze Öğretmen: Tohumlar... Önceden kendileri ekiyormuş değil mi? Başka?

Tuğba: Onları, tohumları ekiyordu.

Gamze Öğretmen: Tamam.

Tuğba: Şey fidanken ekiyordu. Ananem de onları eliyle bölüp bölüp bir tane...

Gamze Öğretmen: Yemek yapıyordu değil mi onlarla? Önceden mesela kendiniz ekip kendiniz biçip kendiniz yemeğinizi yapıyormuş. **Şimdi nasıl?** Gidip normal pazardan, manavdan alıyoruz. Peki, İstanbul'da sence böyle ekip biçmek için alan var mı?

Tuğba: Öğretmenim hayır.

Gamze Öğretmen: Yok değil mi?

Tuğba: Bir tane üç tane var. Onlar da hep manavlara götürüyorlar. **Biz de manavlardan alıyoruz.**

Gamze Öğretmen: Değil mi kendimiz ekip biçemiyoruz. Gidip hazır olarak satın alıyoruz.

Gamze Öğretmen: Evet, başka kim anlatıyor? Merve.

Ceyda: Yani **eski dönemlerde neler varmış şimdi neler varmış.**

Gamze Öğretmen: Tabii o da olur, onu da konuşabiliriz.

Ceyda: Öğretmenim **eskiden onlara ışık yokmuş teknoloji yokmuş.**

Gamze Öğretmen: Evet.

Ceyda: Böyle çok fazla meyveler... **Hani meyve alıyoruz ya ama onları kendisi ekebiliyormuş zorlanıyorlarmış.** Çocuklara **ışık bulamıyorlarmış** derslerini yapamıyorlarmış. Öğretmenim ayakkabı da çok bulunmuyormuş ama **şimdi her istediğimizi yapabiliyoruz. Bilgisayar var, teknoloji var, ayakkabımız var giysilerimiz var, internetimiz var. Her şey var.**

Gamze Öğretmen: Şimdi mesela size bir oyun açıyorum mesela ya da bir şey öğretiyorum. Çok hızlı sıkılıyorsunuz, çok hızlı hemen bunalıyorsunuz, hemen istemiyorsunuz onu. Peki, sizce önceden öyle miymiş?

Esmâ: Hayır öğretmenim. **Tahta bile yokmuş.**

Gamze Öğretmen: Di mi önceden tahta bile yokmuş?

Esmâ: **Biz** mesela açıp **izleyebiliyoruz ama onlar** öyle **bir şey bilmiyorlarmış.**

Gamze Öğretmen: Onların zamanında kara tahta vardı.

Ayşe: Mesela **5 katlı evler var** ama **onlarda 2 katlı 1 katlı ya da 3 katlı evler var.**

Hep sütleri biz marketten alıyoruz ama onlar kendisi inek, tavuk alıyorlar. Kendileri yetiştirip onlar kendisi yapıyorlar öğretmenim.

Gamze Öğretmen: Eskiden bu bakımdan daha sağlıklı di mi?

Birinci ders iletişim kesitinden 3'ten anlaşıldığı üzere Gamze öğretmen öğrencilere konu ile ilgili ve kazanıma yönelik sorular yöneltti. Öğrenciler cevaplarını sınıfla paylaştılar. 12 öğrencinin etkinlikte söz hakkı aldığı gözlemlendi. Kazanımda yer alan karşılaştırma becerisine yönelik sorulara yer verildiği görüldü. Öğrenciler kendilerinin ve büyüklerinin çocukluk dönemine ait bilgilerini paylaşıırken zaman zaman da karşılaştırma yaptıkları görüldü. Süreç esnasında öğretmenin öğrencileri verdikleri cevapları içerik boyutuyla kısıtlamadığı ve öğrencilerin huzurlu bir şekilde cevap verdikleri görüldü. Gamze öğretmen cevapların daha ayrıntılı olması için öğrencileri teşvik eden konuşmalar ve açıklamalar yaptığı görülmektedir. Öğrenciler eskiden internetin olmayışı, evlerin daha az katlı olması, iş yoğunluğundan dolayı büyüklerin çocuklara ödevlerde pek fazla yardımcı olamadıkları, kendi yiyeceklerini ürettikleri gibi konulara değinerek eski dönemle kendi çocukluk dönemleri arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalıştılar. Bu çıkarımları kendi zihinlerinden yaptılar. Çünkü herhangi bir kaynağa bakmadan düşüncelerini ifade ederek

soruları yanıtladılar. Gamze öğretmen de çocukların konuşmalarından hareketle eskiden mumla aydınlatma olduğu, çocukların büyüklerine çalışmalarında yardım ettikleri, şimdiye göre hazır gıda tüketiminin daha az olduğu; şimdi ise hayatı iş yükünün azaldığını, anne babaların çocuklara ödevlerinde daha fazla yardımcı olabildiğini, teknolojiye ulaşmanın daha kolay olduğu şeklinde açıklamalar yaparak konuşulanlara katkı sağladı. Bu aşamada öğrencilerin karşılaştırma yaparak düşünme becerilerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Düşünme sonucunda ulaştıkları bakış açılarını diğer öğrencilerle paylaşmaktadırlar. Karşılaştırma becerisinin kullanılması ve bakış açılarını sınıfla paylaşma fırsatı bulmalarından dolayı diyalogik bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Ders kısa bir ödevlendirme süreci ile devam etti. Kitapta yer alan röportaj etkinliği yönergesi okunduktan sonra Gamze öğretmen tarafından ev ödevi olarak verildi. Ertesi gün ödevin okunacağı bilgisini paylaşıldı. Ödevlendirme sürecine dair birinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 4: Ödevlendirme

Gamze Öğretmen: Etkinliği okuyoruz oğlum haydi! Kim okuyacak etkinliği? Emir oku bakayım!

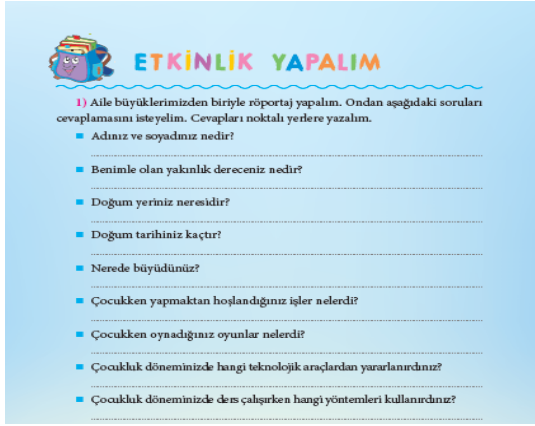
*Emir: **Aile büyüklerimizden biriyle röportaj yapalım.***

Gamze Öğretmen: Röportaj.

Emir: Ondan aşağıdaki soruları cevaplamasını isteyelim. Cevapları noktalı yerlere yazalım.

*Gamze Öğretmen: Evet ödev, ödev. Akşam gidince **anne, baba** evde kim varsa **deden, halan amcan** röportaj yapıcan.*

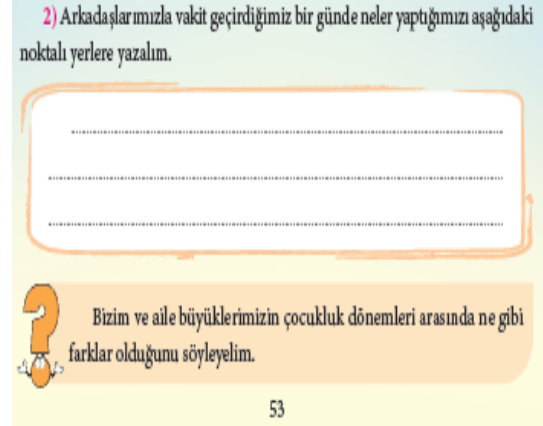
Gamze öğretmen tarafından verilen röportaj ödevi kitap kaynaklı bir çalışma olarak ders işleme sürecinde yerini aldı. Röportaj ödevi öğrencilerde büyüklerinin çocukluklarına dair bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Bu edindikleri bilgilerden yola çıkarak kazanım doğrultusunda kendi çocukluk dönemlerinin özellikleri ile karşılaştırma yapmalarına zemin hazırlanmaktadır. Ödevin sözlü tarih çalışmasına yönelik bir araştırma çalışması olduğu görülmektedir. Ders kitabı iletişim kesiti 4'te ders kitabında yer alan ve ödev olarak verilen röportaj etkinliği verilmektedir.



ETKİNLİK YAPALIM

1) Aile büyüklerimizden biriyle röportaj yapalım. Ondan aşağıdaki soruları cevaplamasını isteyelim. Cevapları noktalı yerlere yazalım.

- Adınız ve soyadınız nedir?
- Benimle olan yakınlık dereceniz nedir?
- Doğum yeriniz neresidir?
- Doğum tarihiniz kaçtır?
- Nerede büyüdünüz?
- Çocukken yapmaktan hoşlandığınız işler nelerdi?
- Çocukken oynadığınız oyunlar nelerdi?
- Çocukluk döneminizde hangi teknolojik araçlardan yararlanırdınız?
- Çocukluk döneminizde ders çalışırken hangi yöntemleri kullanırdınız?



2) Arkadaşlarımızla vakit geçirdiğimiz bir günde neler yaptığımızı aşağıdaki noktalı yerlere yazalım.

Bizim ve aile büyüklerimizin çocukluk dönemleri arasında ne gibi farklar olduğunu söyleyelim.

53

(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Yukarıda ders kitabı iletişim kesiti 5'te verilen görüş bildirme etkinliği ile derse devam edildi. Etkinlik yönergesi okunduktan sonra öğrencilere iki dakika süre verildi. Öğrenciler görüşlerini sınıfa sunmak için etkinlik sayfasına yazdılar. Görüş bildirme sürecine yönelik birinci ders işleme kesiti 5 aşağıda verilmektedir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 5: Görüş Bildirme

Gamze Öğretmen: Yazdın mı? Evet başlayalım. Ali Kemal oku oğlum!

Ali Kemal: Arkadaşlarımla bazen saklambac bazen de beştaş oynarız. Arkadaşlarımla su, abur cubur gibi şeyleri paylaşıyorum.

Gamze Öğretmen: Tamam. Kaan?

Kaan: Ben Yusuf Çakmak'la oynarım. Yusuf Çakmak'la, kapak ve demir gibi şeyler toplarız. Merve ve Zeynep de alır.

Gamze Öğretmen: Tamam evet. Sizden mi alıyorlar kapakları?

Kaan: Evet.

Gamze Öğretmen: Bir dahaki ders devam ederiz.

Yukarıda ders kitabı iletişim kesiti 5'te verilen görüş bildirme etkinliği ile derse devam edildi. Etkinlik yönergesi okunduktan sonra öğrencilere iki dakika süre verildi. Bu aşamada 2 öğrenci söz hakkı alarak arkadaşlarıyla nasıl vakit geçirdiklerine dair görüşlerini sınıfla paylaştılar. Görüş bildirme etkinliği günlük hayatla ilgili kendini ifade etme ve konuyu kavrama açısından faydalı oldu. Söz hakkı alan öğrenci sayısı 2 olarak belirlendi. Bu etkinlik kazanım doğrultusunda kendi çocukluk dönemini özelliklerini fark etmeyi sağlamaktadır. Bu farkındalık eski dönemlerle olan karşılaştırmayı güçlendirmektedir. Görüş bildirme etkinliğine ayrılan sürenin görece az olması dikkat çekti. Ancak öğretmen bir sonraki derste etkinliğe devam edileceğini belirtti. Bu aşamada öğrencilerin gündelik hayat kaynaklı olarak elde ettiği görüşleri sınıfa sundukları gözlemlenmektedir. Bu durum konu ile gündelik hayat arasında bağ kurma süreci olarak belirtilebilir. Öğrencilerin gündelik

hayatla bağ kurma sonucunda elde ettiği görüşleri sınıfa sunmaları diyalojik sınıf ortamına uygun bir süreçtir. Tablo 2’de birinci ders işleme sürecine dair öğretmen ve öğrenciler arasındaki zaman dağılımına dair veriler yer almaktadır. Tablo 2’de ders aşamalarının da yansıtıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Birinci Ders Zaman Dağılımı

1. Ders			
Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Konu Başlığı Üzerinden Soru Cevap (Ders Kitabı, ss.50)	48"	15"	1' 3"
E1: Sözlü Tarih Araştırma Ödevini Okuma	2' 59"	2' 29"	5' 28"
Metin Okuma: Ders Kitabı ss.50-52	57"	6' 12"	7' 9"
E2: Soru-Cevap	5' 05"	7' 44"	12' 49"
Ödevlendirme: Ders Kitabı, ss.53	36"	23"	59"
E3: Görüş Bildirme Etkinliği, Ders Kitabı ss.53	1' 52"	42"	2' 34"
Toplam Süre	12' 17"	17' 45"	30' 02"
Diğer Faaliyetler Süresi	1' 33"	6' 35"	8' 8"

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ	30' 02"
12' 17"	17' 45"	

Tablo 2 incelendiğinde, Gamze öğretmenin dersi 6 aşamada işlediği anlaşılmaktadır. Ders işleme sürecinin toplam 30' 02" olduğu görülmektedir. Öğrenciler toplam ders işleme sürecinde 17' 45" süre ile öğretmenden daha fazla süre kullanmışlardır. Bu durum öğrencilerin ders esnasında aktif bir süreç yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin soru cevap etkinliğinde 7' 44" süre kullandıkları görülmektedir. Sözlü tarih ve görüş bildirme etkinlikleri de ders sürecinde yer almaktadır. Diğer faaliyetler kapsamında metin okuma ve ödevlendirme çalışmaları gözlenmektedir. Öğrencilerin en çok metin okuma sürecinde 6' 12" süreyle aktif oldukları görülmektedir. Ders organizasyonunda öğrencilerin derste aktif olduğu etkinlik türlerinin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Tablo 3’te yer alan veriler birinci ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan kelime sayıları verilmektedir. Tablo 3’te ders aşamalarına göre kullanılan kelime sayıları da yer almaktadır.

Tablo 3. Birinci Ders Kelime Dağılımı

1. Ders			
Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Konu Başlığı Üzerinden Soru Cevap (Ders Kitabı, ss.50)	95	28	123
E1: Sözlü Tarih Araştırma Ödevini Okuma	406	346	752
Metin Okuma: Ders Kitabı ss.50-52	108	380	488
E2: Soru-Cevap	487	694	1181
Ödevlendirme: Ders Kitabı, ss.53	44	24	68
E3: Görüş Bildirme Etkinliği, Ders Kitabı ss.53	124	71	195
Genel Toplam	1264	1543	2807
ÖĞRETMEN		ÖĞRENCİ	
1262		1543	
		2807	

Tablo 3'e göre birinci ders sürecinde öğretmenin kullandığı kelime sayısı 1262 ve öğrencilerin kullandığı kelime sayısı 1543 olarak görülmektedir. Öğrencilerin kullandığı kelime sayısı öğretmenin kullandığı kelime sayısından fazladır. Bu durum öğrencilerin düşüncelerini ifade etme fırsatı bulduklarını göstermektedir. Öğrenciler 694 kelime ile en fazla soru cevap etkinliğinde konuştukları görülmektedir. Burada kullanılan kelimeler öğrencilerin kendi zihinlerindeki kişisel düşünceleri ifade etmektedir. Aynı düşünce öğrencilerin 346 kelime kullandıkları sözlü tarih sunumu için de geçerlidir denilebilir. Tablo 4'te ders işleme sürecinde öğretmen tarafından kullanılan soru türleri ve ders işleme aşamalarına göre kullanım sıklıkları verilmektedir.

Tablo 4. Birinci Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

1. Ders				
Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk				
Ders Akışı	Soru Türleri			Toplam
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	
-	1	-	-	1
E1: Sözlü Tarih Ödevini Okuma	1	2	-	3
Metin Okuma: Ders Kitabı ss.50-52	-	-	-	-
E 2: Soru-Cevap	-	10	-	10
Ödevlendirme: Ders Kitabı, ss.53	-	-	-	-
E3: Görüş Bildirme Etkinliği, Ders Kitabı ss.53	-	2	-	2

Toplam Soru Sayısı	1	15	-	16

Tablo 4 incelendiğinde, Gamze öğretmen tarafından 16 soru sorulmuştur. Ders esnasında 15 düşünsel soru, 1 empatik soru sorulduğu görülmektedir. En fazla düşünsel soru türünün tercih edildiği görülmektedir. Etkinlik bazında en fazla sorunun soru cevap etkinliğinde sınıfa yöneltildiği görülmektedir. Düşünsel sorulara verilen cevaplar etkinlik yapılarından anlaşıldığı üzere öğrenci kaynaklıdır. Bu açıdan ders ortamında sorulan düşünsel soruların zihinsel süreçlerin çalışmasına katkı sağladığı söylenebilir. Soruları cevaplama sürecinde öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatı buldukları söylenebilir. Ders sürecinde empati kurmaya yönelik 1 soru yer almaktadır. Ahlaki soru yer almamaktadır. Geçmiş ve yaşadığımız dönem ikileminde empati kurma ve sözlü tarihten elde edilen verileri ahlaki bağlamda değerlendirmeye yönelik uygun bir zemin vardır. Konunun empatik ve ahlaki açıdan uygun bir zemine sahip olması itibarıyla görece daha çeşitli soru türlerine yer verilebilirdi.

4.2. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 2

Ders Gözlem Saati: 2

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-B

Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk

Öğrenci Sayısı: 37

Mesleki Kıdem: 2 yıl

Süre: 40 dk.

Kazanım: Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır. Aile büyüklerinin doğdukları ve büyüdükları yerler, yapmaktan hoşlandıkları işler, oynadıkları oyunlar ve dönemin teknolojik imkânları gibi konular ele alınır.

4.2.1. İkinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Birinci derste işlenen “Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk” başlıklı konuya yönelik kazanım yukarıda belirtilmektedir. Kazanımda yer alan kendisinin ve büyüklerinin çocukluk dönemine ait özellikler bilgi çağırışımı yapmaktadır. Ancak iki dönem arasında karşılaştırma yapılacağı da vurgulanmaktadır. Ders kitabında iki döneme ait bilgiler verilmektedir. Karşılaştırma becerisine yönelik 1 etkinlik ders kitabında yer almaktadır. Ders akışı incelemelerinde kazanıma yönelik vurgulara da yer verilmektedir. Gamze öğretmenin ikinci ders işleme süreci etkinlik akışı Tablo 5’te verilmiştir. Etkinlik sıralaması ve etkinliklere ayrılan süre bakımından Tablo 5’te yer alan veriler ders işleme sürecini bütünsel bir şekilde göstermektedir.

Tablo 5. İkinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

2. Ders		
Konu:	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk' sn'')
Aile Büyüklerimiz de Çocuktu		
E1: Röportaj (Ders Kitabı, ss.53)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	14' 8"
E2: Drama	Öğretmen	9' 14"
E3: Görüş Bildirme (Ders Kitabı ss.53)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	3' 55"
Toplam Süre		27' 17"
Diğer Faaliyetler Süresi	Diğer faaliyetler yer almadı.	-

Tablo 5 incelendiğinde Gamze öğretmenin ders işleme sürecinin 3 aşamadan oluştuğu görülmektedir. Bir ders süresi 40 dakikadır. Ders işleme sürecinde etkinliklere ayrılan sürenin 27' 17" olduğu görülmektedir. En fazla sürenin 14' 8" olarak röportaj etkinliğine ayrıldığı görülmektedir. Yine drama etkinliği 9' 14" ve görüş bildirme etkinliği 3' 55" süreyle görece verimli bir süreyle ders organizasyonunda yerini almaktadır. Ders organizasyonunda yer alan etkinlik türlerinin 2'sine hayat bilgisi ders kitabı, 1'ine öğretmen kaynaklık etmektedir. İkinci ders işleme sürecinde öğrencileri aktifleştirecek etkinlik türlerinin uygulandığı görülmektedir.

İkinci Ders İşleme Süreci:

İkinci ders işleme süreci röportaj etkinliğiyle başladı. Röportaj etkinliğini yansıtan ikinci ders iletişim kesiti 1 aşağıda sunulmaktadır.

İkinci Ders İletişim Kesiti 1: Röportaj Okuma

*Gamze Öğretmen: Tamam, **çok güzel olmuş. Teşekkür ederiz annene. Çok güzel cevaplar vermiş. Evet, Ali Kemal gel bakalım oğlum. Sen dinliyorsun. Bak bakalım senin aile büyüklerin ve arkadaşının aile büyükleri arasında farklar var mı yoksa genelde aynılar mı? Bir de kendini düşün. Sen farklı mısın? Senin yaşadığın dönem farklı mı? Tamam mı? Evet, oku bakalım!***

İkinci Ders İletişim Kesiti 1'den anlaşıldığı üzere, ders röportaj etkinliğinin sunumu ile başladı. Gamze öğretmen tarafından röportaj etkinliği ödevi önceki hayat bilgisi dersinde verildi. Öğrenciler hazırladıkları ödevleri sınıfa okudu. Etkinlikte 18 öğrenci söz hakkı aldı. Gamze öğretmen çocuklar okuduktan sonra dikkat çekme ve farklılıkları karşılaştırma

amacıyla aralarda açıklamalar yaptı. Ödevlerini okumak için öğrencilere yeterli düzeyde zaman tanıdı. Kazanım çerçevesinde çocukluk dönemlerini karşılaştırma yapmaya yönelik ifadeler kullandı. Ayrıca Gamze öğretmenin öğrencilere “Aferin, çok güzel olmuş!” gibi samimi ve motive edici ifadeler kurduğu gözlemlendi. Ayrıca öğretmen benzerlik ve farklılıkları ifade etmelerine yönelik olarak öğrencileri cesaretlendirmektedir. Bu süreç benzerlik farklılıkları ifade etme açısından düşünme becerisi geliştirme ve öğrencilerin farklı bakış açılarını sınıfa yansıtma sağlama açısından diyalogik sınıf ortamına uygun bir aşama olarak belirtilebilir. Röportaj etkinliğini yansıtan ikinci ders iletişim kesiti 2 aşağıda sunulmaktadır.

İkinci Ders İletişim Kesiti 2: Röportaj Okuma

Gamze Öğretmen: Evet şimdi, kimler okuyacak tahtada, yaptığı röportajı? Evet, yaptığı röportajı kim okuyor? Gel Emin, oku bakalım bize!

Emin: Aile büyüklerimizden biriyle röportaj yapalım. Onlarla aşağıdaki konuları cevaplamasını isteriz. Cevapları noktalı yerlere yazarım. Adınız ve soyadınız nedir? Aydın Polat. Benimle olan yakınlık dereceniz nedir? Annesiyim. Doğum yeriniz neresidir? Şanlıurfa. Doğum tarihiniz kaçtır? 08.09.1989. Nerede büyüdüünüz? Şanlıurfa. Çocukken yapmaktan hoşlandığınız işler nelerdi? Balık tutardım. Eskiden oynadığınız oyunlar nelerdir? Saklambaç. Çocukluk döneminizde hangi teknolojik aletlerden yararlanırdınız? Televizyon. Çocukluk döneminde ders çalışırken hangi materyalleri kullanırdınız? Kitaplar.

Gamze Öğretmen: Evet, gel bakalım Musacım? Halanla mı yaptın? Tamam.

Musa: Nerede büyüdüün? İstanbul. Çocukken yapmak hoşlandığınız işler? Dil öğrenmek. Çocukken oynadığınız oyunlar. Körebe, yakan top.

Gamze Öğretmen: Evet, onları ben de oynuyordum.

Musa: Çocukluk döneminde hangi teknoloji araç yararlandınız? Masaüstü bilgisayar. Çocukluk döneminde ders çalışırken hangi yöntemleri kullanırdınız? Ansiklopedi, bilgisayar.

Gamze Öğretmen: Tamamdır, çok teşekkür ederiz halana. Çok güzel cevap vermiş.

Merve, gel bakayım!

Merve: Doğum yeriniz neresidir? Yozgat. Doğum tarihiniz? 1961. Nerede büyüdüünüz? Yozgat/Çekerek Karahacılı köyünde. Çocukken yapmaktan hoşlandığınız işler nelerdir? Seker pancarından traktör yapmak. Çocukken oynadığınız oyunlar nelerdir? Celik çomak oyunu, mendil kapmaca. Çocukluk döneminizde hangi teknolojik araçlardan yararlanırdınız? El feneri, radyo, kitap. Çocukluk döneminizde ders çalışırken hangi yöntemleri kullanırdınız? Arkadaşlarla grup halinde ders yaptık.

Gamze Öğretmen: Tamam çok teşekkür ederim, Mervecim. Bak, şimdi! Mesela Merve'nin dedesinin dedi ki ya sizin anne babalarınız da. Bak mesela onun araç gereçlerinde ne var? Radyo var, pikap var, el feneri var. Sizinkiler mesela ne demişler anne babalar? Genellikle televizyon demişler. Demek ki Merve'nin dedesi zamanında televizyon yeni yeni belki de çıkmıştı. Daha Türkiye'ye gelmemişti. Belki de dedesi bir daha almadı. Çok yaygın değildi ama sonra bak sizin anne babalarınıza bu yaygınlaştı. Televizyon var. Şimdi sizde mesela bazılarınızın annesinde televizyon var. Musa'nın halası biraz daha genç olduğu için onda ne

geldi? Masaüstü bilgisayar geldi. Bir de ne var? Bir sürü telefon var, tablet var. Değil mi bak? Fark ettin mi genişliği?

Merve: Öğretmenim artık internet, televizyonlar var.

Gamze Öğretmen: Evet genişliği de anla tamam mı? Bak arada bunları da düşün. Arkadaşımda bu varmış aaa benimkindede de bu var diye düşünebilirsin.

İkinci ders iletişim kesitinden de anlaşıldığı üzere Gamze öğretmen eskiden kullanılan pikap, radyo, el feneri gibi araç gereçleri örnekledi. Televizyonun, tablet ve bilgisayar gibi teknoloji ürünlerinin sonradan yaygınlaştığını ifade etti. Merve'nin dedesi ve Musa'nın halası ve öğrencilerin dönemi olmak üzere üç ayrı döneme değinerek karşılaştırma yaptı. Bu açıdan bakıldığında öğretmen iki dönemi genişleterek üç dönem üzerinden kıyas yaptı. Öğrencilere tarihsel sürece dair daha geniş bir bakış açısı telkin etti. Öğrenciler büyüklerinin ders çalışma yöntemlerinden bahsettiler. Büyükler tarafından kullanılan ders çalışma yöntemleri, matematik dersinde parmak sayma, kitaplardan yararlanma, arkadaşlarıyla grup halinde çalışma, bilgisayar kullanma şeklinde belirtilmektedir. Teknoloji alet kullanımı açısından radyo, plak, televizyon kullandıkları ifade edilmektedir. Oyun olarak mendil kapmaca, çelik çomak, şeker pancarından traktör yapma, dokuz taş, ip atlama gibi oyunlar oynadıklarını belirtilmektedir. Büyüklerinin çocukluklarını araştırıp bilgi sahibi olan öğrenciler aktif bir şekilde sözlü tarih çalışması yaptılar denilebilir. Kazanımda yer alan karşılaştırma becerisine etkinlik esnasında değinildiği görülmektedir. Röportaj etkinliği öğrencilerin etkin süreç yaşadığı bir aşama olarak ders sürecinde yer almaktadır. Bu etkinlik eski ve yeni dönemlere ait fotoğraf, mektup, oyuncak vb. kanıtlarla daha da zenginleştirilebilecek geniş bir kapsama sahiptir. Röportaj etkinliği öğrencilerin kendilerinin aktif olarak elde ettikleri bilgileri sınıfa rahatlıkla sunmaları ve karşılaştırma becerisinin kullanılmış olması bakımından diyalojik bir süreç olarak değerlendirilebilir. Çünkü diyalojik sınıflar öğrencinin bilgiye aktif bir şekilde ulaştığı ve bakış açılarının rahatlıkla sunabildiği öğrenme ortamlarıdır. Drama etkinliği ile ders işleme sürecine devam edildi. Bu etkinlikte 16 öğrencinin rol oynadığı görüldü. Drama etkinlik süreçlerini yansıtan kesitlere aşağıda yer verilmektedir.

İkinci Ders Kesiti 3: Drama

Erkek Öğrenci: Benimle olan yakınlık dereceniz nedir?

Gamze Öğretmen: Arkadaşıyım.

Kız Öğrenci: Arkadaşıyım.

Gamze Öğretmen: Evet.

Erkek Öğrenci: Doğum yeriniz neresidir?

Kız Öğrenci: İstanbul.

Erkek Öğrenci: Doğum tarihiniz kaçtır?

Kız Öğrenci: Bilmiyorum.

Gamze Öğretmen: Bilmiyorsun tamam.

Erkek Öğrenci Nerede büyüdüünüz?

Kız Öğrenci: İstanbul.

Erkek Öğrenci: Çocukken yapmaktan hoşlandığınız işler nedir?

Gamze Öğretmen: Yani **şu an hangi işleri yapmaktan hoşlanıyorsun? Mesela onu söyleyebilirsin.**

Kız Öğrenci: Öğretmenim!

Gamze Öğretmen: Şu an küçüksün ya. Yani kendini büyük biriymiş gibi röportaj veriyormuş gibi. Şu an ne yapmaktan hoşlanıyorsun?

Kız Öğrenci: **Ders yapmaktan.**

Gamze Öğretmen: Ders yapmaktan, tamam.

Erkek Öğrenci: Çocukken oynadığınız oyunlar nelerdir?

Kız Öğrenci: **Saklambaç, körebe.**

Gamze Öğretmen: Saklambaç, körebe.

İkinci Ders İletişim Kesiti 4: Drama

Gamze Öğretmen: Yok benimle olan yakınlık dereceniz.

Kız Öğrenci: Dereceniz, arkadaşımsınız.

Gamze Öğretmen: Tamam arkadaşımsınız.

Ayşe: Doğum yeriniz neresi?

Seda: İstanbul.

Ayşe: Doğum tarihiniz kaçtır?

Seda: 2016 11 Mart.

Ayşe: Nerede büyüdüünüz?

Seda: İstanbul

Ayşe: Çocukken yapmak **hoşlandığınız işler** nedir?

Seda: Saklambaç.

Gamze Öğretmen: **Hayır oyun değil. Yapmaktan hoşlandığın bir iş. Evde hangi işleri yaparız? Oyun oynamak. Tamam.**

Ayşe: Çocukluk döneminizde hangi teknoloji araçlardan yararlandınız?

Seda: Bilgisayar.

Ayşe: Çocukluk döneminizde ders çalışırken hangi yöntemleri kullandınız?

Gamze Öğretmen: Evet, hangi yöntemleri kullanıyorsun ders çalışırken?

Seda: **Ablama soruyorum.**

Gamze Öğretmen: Ablana soruyorsun. Başka bir şeyler yok mu kendi başına yaparken?

Seda: Yaparken **araştırıyorum.**

Gamze Öğretmen: Araştırma tamam. Evet, herkes yerine oturuyor. Başka var mı soru?

Seda: Yok.

Gamze Öğretmen: Tamam, **teşekkür ederim.**

Drama etkinliği öğrencilerin kendi çocukluk dönemlerini anlatacakları şekilde kurgulandı. Gamze öğretmen aralarda sık sık girişler yaparak etkinliği yönlendirdi. Öğrenciler çocukluk yıllarına ait özelliklerini belirterek kendilerini ifade ettiler. Drama

çalışmasında daha çok oyunlar ve teknolojik ürünleri belirten konuşmaların yer aldığı görüldü. Çocukluk yıllarında saklambaç körebe gibi oyunları oynadıklarını ifade ettiler. Ders çalışma yöntemi olarak araştırma yapma, ahlaya sorma gibi yöntemleri kullandıklarını belirttiler. Bir öğrenci teknolojik araç olarak bilgisayar kullandığını ifade etti. Doğum yeri ve tarihi yansıtılan özellikler arasındaydı. Drama esnasında öğretmenin sık sık girişler yaparak etkinliği yönlendirme çabası ve konuşmalara müdahalesi dikkat çekti. Bu aşamada öğrencilerin konuyla ilişkili olarak rollerini ve konuşmalarını kendilerinin belirlemesi diyalogik öğrenmeye uygun bir süreçtir. Çünkü diyalogik sınıflarda öğrenci merkezli olarak ilişkilendirmeler ve ders süreçlerini yönlendirmeler vardır. Bu yönlendirmelerde öğretmen gibi öğrenciler de etkin rol oynar. Ancak bu aşamada öğretmen tarafından konuya ilişkin ayrıntının artırılması adına “Şimdi şöyle de, şunu söyle!” şeklinde yaptığı müdahaleler diyalogik sınıf ortamına uygun bir durum değildir. Çünkü diyalogik öğrenme sürecinde öğrenciler konuya ilişkin kendi bakış açılarını sunmaları gerekmektedir. Derse hayat bilgisi ders kitabında yer alan görüş bildirme etkinliği tekrar yapıldı. Görüş bildirme etkinliğini yansıtan ders kesiti aşağıda sunulmaktadır.

İkinci Ders İletişim Kesiti 5: Görüş Bildirme

Gül: Arkadaşlarımızla vakit geçirdiğimiz bir günde neler yaptığımızı aşağıdaki noktalı yerlere yazarız. Arkadaşlarımızla teneffüste veya bedende saklambaç, voleybol oynarım. Onlarla birlikte anlamadığım konuları çalışırım ve sohbet ederim.

Gamze Öğretmen: Evet. Başka, Merve! Güzel oldu. Sessizlik!

Meryem: İp atlarım, voleybol oynarım, yakar top oynarım, sohbet ederim, evime davet edip derslerimi yaparım.

Gamze Öğretmen: Evet güzel aferin. Nisa!

Nisa: Arkadaşlarımızla vakit geçiriyoruz. Ödevlerimizi yapıyoruz. Çok eğleniyoruz ve körebe oynuyoruz.

Gamze Öğretmen: Tamam çok güzel. Asya!

Asya: Teneffüste oyun oynuyoruz, sohbet ediyoruz. Bir günümüz böyle geçiyor.

Gamze Öğretmen: Teşekkür ederiz Asya. Ebru sessiziz birazcık.

Berk: Bazen arkadaşlarımızla oyun oynuyoruz. Oynadığımız oyunlar da itfaiyecilik. Odun topluyoruz.

Gamze Öğretmen: ya da?

Berk: Ya da böyle şey...

Gamze Öğretmen: Ha, itfaiyecilik oynuyorsunuz.

Berk: Yalancıkdan odun alıyoruz. Odunları da olduğu yere şey yapıyoruz. Böyle yangın çıkmış gibi şeyler yapıyoruz.

Gamze Öğretmen: Tamam aferin. Evet, Yusuf Cabbar.

Yusuf Cabbar: Top oynarız, sohbet ederiz, futbol oynarız, gezeriz.

Gamze Öğretmen: Tamam. Evet Alya!

Hilal: Arkadaşlarımızla sohbet ederim. Bazen gideriz saklambaç, ebelemece ve yemekleri paylaşıyorum.

Gamze Öğretmen: Tamam, aferin benim kızıma. Evet Muhammet sen de kaldırdın sanki parmak. Oku!
 Muhammet: Arkadaşlarımla oyun, ebeleme, saklambaç oynarım.
 Gamze Öğretmen: Aferin.

Görüş bildirme etkinliğinde öğrenciler arkadaşlarıyla nasıl vakit geçirdiklerini yazdılar ve sırayla yazılarını sınıfa okudular. Bu etkinlikte 13 öğrenci söz hakkı aldı. Gamze öğretmen tarafından görüş bildirmeleri için öğrencilere yeterli düzeyde süre verildi. Ayrıntılı cevaplar verildiği görüldü. Öğrenciler keyifli bir şekilde kendilerini ifade ettiler. Daha çok oyun oynadıklarından, sohbet ettiklerinden, birlikte ders çalıştıklarından ve gezdiklerinden bahsettiler. Gamze öğretmen “Teşekkür ederiz, aferin, güzel...” gibi samimi ifadeler kullandı. Görüş bildirme etkinliği ile ders sonlandırıldı. Görüş bildirme etkinliğinde öğrencilerin kendi bakış açılarını sunmaları ve belirtilen görüşlerin kaynağının öğrencinin kendi gündelik hayatı olması diyalogik öğrenmeye uygun bir süreçtir. Çünkü öğrenciler bu süreçte kendi zihinlerinde var olan görüşleri ifade ettiler ve günlük hayatlarıyla bağ kurdular. Tablo 5’te ikinci ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında zaman kullanma dağılımı gösterilmektedir. Bu süreçte uygulanan etkinlikler ders aşamalarıyla birlikte verilmektedir.

Tablo 5. İkinci Ders Zaman Dağılımı

2. Ders			
Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktur		Zaman Dağılımı (dk' sn'')	
Ders Akışı	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Röportaj (Ders Kitabı, ss.53)	5' 18"	8' 50"	14' 8"
E2: Drama	4' 50"	4' 14"	9' 4"
E3: Görüş Bildirme (Ders Kitabı ss.53)	1' 9"	2' 46"	3' 55"
Toplam Süre	11' 27"	15' 50"	27' 17"
Diğer Faaliyetler Süresi	-	-	-

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
11' 27"	15' 50"
27' 17"	

Tablo 5 incelendiğinde, Gamze öğretmenin ikinci dersi 3 aşamada işlediği görülmektedir. Bir ders süresi 40 dakikadan oluşmaktadır. Etkinliklerde kullanılan toplam sürenin 27' 17" olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 15' 50" ile öğretmenden daha fazla süre kullandıkları

görülmektedir. Röportaj etkinliği 14' 8" ile en çok süre ayrılan ders aşaması olmuştur. Röportaj etkinliğinde 14' 8" süreyle öğrencilerin öğretmenden daha fazla süre kullandıkları görülmektedir. Yine drama etkinliğinde 4' 14" ve görüş bildirme etkinliğinde 2' 46" süre öğrenciler tarafından kullanılan görece iyi düzeyde süreler olarak ders organizasyonunda yerini almaktadır. Bir önceki derste yer alan görüş bildirme etkinliğinin tekrar uygulandığı görülmektedir. Diğer faaliyetlere ders organizasyonunda verilmemektedir. Tablo 6'da ikinci ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları verilmektedir.

Tablo 6. İkinci Ders Kelime Dağılımı

1. Ders			
Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Röportaj (Ders Kitabı, ss.53)	651	718	1369
E2: Drama	450	421	871
E3: Görüş Bildirme (Ders Kitabı ss.53)	162	249	411
Toplam	1263	1388	2651

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
1262	1388

Tablo 6 incelendiğinde, hayat bilgisi ders işleme sürecinde öğretmen 1263 kelime, öğrenciler 1388 kelime kullandıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin söz hakkı alma fırsatına sahip olduklarını göstermektedir. Röportaj etkinliği öğrencilerin 718 kelime ile en çok konuşma yaptıkları aşama olmuştur. Öğrencilerin drama etkinliğinde 421 kelime, görüş bildirme etkinliğinde 249 kelime kullandıkları anlaşılmaktadır. İkinci ders sürecinde kullanılan kelime oranlarına bakıldığında öğrencilerin kendini ifade edebildikleri etkin bir süreç yaşadıkları çıkarımı yapılabilir. Tablo 6'da drama etkinliği dikkat çekmektedir. Drama yapısı gereği öğrencilerin rol alarak konuştuğu bir etkinlik türüdür. Ancak öğretmen ve öğrenciler arasındaki kelime kullanım sayısı oldukça yakındır. Bu durum öğretmenin etkinlik sürecine çok müdahil olduğunu ve sık sık yönlendirmeler yaptığını göstermektedir. Tablo 7'de ikinci ders işleme sürecinde sınıfa yöneltilen soru türleri etkinlik türlerine göre bölümlere ayrılarak sunulmaktadır.

Tablo 7. İkinci Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

2. Ders Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk				
Ders Akışı	Soru Türleri			
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam
E1: Röportaj (Ders Kitabı, ss.53)	-	2	-	2
E2: Drama	-	-	-	-
E3: Görüş Bildirme (Ders Kitabı ss.53)	-	1	-	1
Toplam Soru Sayısı	-	3	-	3

Gamze öğretmenin ikinci ders işleme sürecinde 3 düşünsel soru yönelttiği görülmektedir. Empatik ve ahlaki soru türlerinin sorulmadığı anlaşılmaktadır. İkinci ders işleme sürecinde soru sayısının görece az olduğu gözlenmektedir. Bunun nedeni röportaj ödevinin okunması ve drama etkinliğinin yapısal özellikleridir denilebilir. Bu etkinlikler esnasında çok fazla soru sorulmayabilir. Ancak röportaj etkinliğinde araştırılan sözlü tarih üzerinden büyüklerin çocukluk dönemlerine dair empatik ve ahlaki boyutlu sorular sorulabileceği de ifade edilebilir.

4.3. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 3

Ders Gözlem Saati: 3

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-B

Konu: Komşuluk İlişkilerimiz

Öğrenci Sayısı: 37

Mesleki Kıdem: 2 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir. Komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli hak ve yükümlülükler bağlamında ele alınır.

4.3.1. Üçüncü Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

“Komşuluk İlişkilerimiz” adlı konuya ait kazanım yukarıda verilmektedir. Kazanımda komşuluk ilişkilerinin kendisi ve ailesi tarafından önemine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca komşuluk ilişkilerine dair hak ve yükümlülük kavramlarına yer verilmektedir. Ders kitabında komşuluk ilişkilerinin önemi, hak ve yükümlülük kavramları bilgilendirici içerikli metinle aktarılmıştır. Konu sonunda yer alan birinci ve ikinci etkinlikte ise komşuluk ilişkilerinin önemi vurgulanmaktadır. Hak ve yükümlülük kavramlarına dair etkinliklere yer verilmediği gözlenmektedir. Ders işleme süreci bu açılardan incelenerek aşağıda

incelenmektedir. Tablo 8’de üçüncü ders işleme sürecine yönelik ders işleme süreci verilerek ders aşamaları bütünsel bir şekilde yansıtılmaktadır.

Tablo 8. Üçüncü Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

3. Ders	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk'/sn'')
Konu: Komşuluk İlişkilerimiz		
Isındırma: Konu Başlığından Hareketle Çağrışım Yaptırma (Ders Kitabı, ss.54)	Öğretmen	21"
E1: Soru Cevap	Öğretmen	4' 34"
Metin Okuma 1: Ders Kitabı, ss.54-55	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	2' 48"
E2: Görsel Okuma (Ders kitabı, ss.55-55'teki görseller)	Öğretmen	3' 51"
E3: Drama	Öğretmen	13' 35"
Metin Okuma 2: Ders Kitabı, ss.54-55	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	34"
Toplam Süre		25' 43"
Diğer Faaliyetler Süresi		3' 22"

Tablo 8 incelendiğinde Gamze öğretmenin üçüncü dersi 6 aşamada işlediği anlaşılmaktadır. Ders işleme sürecinin toplam 25' 43" olduğu görülmektedir. Etkinlikler için kullanılan sürenin 22' 21" olduğu anlaşılmaktadır. Drama etkinliği 13' 35" sürerek derste en fazla süre ayrılan etkinlik olmuştur. Ders organizasyonunda soru cevap ve görsel okuma etkinlikleri de yer almaktadır. Ders organizasyonunda iki defa tekrar eden metin okuma çalışması diğer faaliyetler olarak yer almaktadır. Diğer faaliyetlere 3' 22" süre ayrıldığı görülmektedir. Ders organizasyonundaki aşamalara öğretmenin 4 defa, hayat bilgisi ders kitabının 2 defa kaynaklık ettiği görülmektedir. Üçüncü ders işleme sürecinde öğrencilerin derste aktif olacağı etkinlik çeşitlerine yer verildiği görülmektedir.

Üçüncü Ders İşleme Süreci:

Isındırma aşamasıyla derse başlayan Gamze öğretmen konu başlığını okuttu. Bir süre bekledikten sonra “Sayfa 54’te bir başlık var. Başlığı bir okuyalım bakalım. Komşuluk ilişkilerimiz tanıdık geliyor mu size?” şeklinde soru yöneltti. Öğrencilere başlık üzerinden çağrışım yaptırdı. Öğrenciler toplu bir şekilde “Evet.” Diyerek kısaca cevap verdiler. Gamze öğretmen çağrışım yaptırma amacı öğrencilerin konuya dair yaşantılarını canlandırmaktır denilebilir. Günlük hayatta komşuluk ilişkilerine dair yaşantılar vardır. Bu yaşantılarla ilgili çağrışımlar konuyla bağ kurmada etkili bir yöntemdir. Bağ kurma becerisi diyalojik sınıf ortamına uygun bir süreçtir. Ancak bağ kurma sonucunda elde edilen fikirlerin açığa çıkması

için öğrencilere bireysel olarak söz hakkı verilmemiş olması diyalojik öğrenme sürecine uygun bir durum değildir. Ders Kitabı Kesiti 6’da konu başlığı verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 6. Konu Başlığı ve Hazırlık Sorusu

KOMŞULUK İLİŞKİLERİMİZ



“Ev alma, komşu al.” sözünden ne anlıyoruz?

İkinci aşamada soru cevap etkinliğiyle derse devam edildi. Gamze öğretmen ilk olarak Ders Kitabı Kesiti 6’da yer alan ders kitabı hazırlık sorusunu sordu. Soru cevap etkinliğinden bazı bölümleri yansıtan kesitler aşağıda sunulmaktadır.

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 1: Soru Cevap

Gamze Öğretmen: Oradaki ünlemi bana birisi bir okusun. Ali Kerem oku oğlum.

Ali Kerem: **“Ev alma komşu al” sözünden ne anlıyorsun?**

Gamze Öğretmen: “Ev alma komşu al” yazalım tahtaya.

Gülsüm: Ev alma komşu al.

Gamze Öğretmen: Evet, Gülsüm ne anlıyorsun?

Gülsüm: Öğretmenim “ev alma komşu al” yani ev alırsan sıkılırsın ya da ne diyeyim yani **komşu komşuyla birlikte konuşursun, sohbet edersin, o her zaman yanında olur hastalandığında o senin yanında olur.**

Gamze Öğretmen: Tamam peki, sence bununla ilgili gerçekten ev almaktan mı bahsediyor yoksa başka bir şeyden mi bahsediyor?

Gülsüm: Başka bir şeyden.

Gamze Öğretmen: Evet Merve?

Merve: Öğretmenim yani burada **komşunun onun için çok değerli olduğunu** yani ev alma komşu al derken ev almak gerçek değil. **Komşum benim için evden daha değerli.**

Gamze Öğretmen: Değil mi? Yani evet evim çok önemli. Okey, ev yaşamamız için çok önemli ama etrafımda iyi komşum olmadığı zaman evimin bir kıymeti bir değeri yok değil mi? Neden? Komşum bana kötü davranırsa evimde mutlu olabilir miyim?

Öğrenciler: Hayır.

Gamze Öğretmen: Komşumla kavga edersem mutlu olabilir miyim?

Öğrenciler: Hayır.

Gamze Öğretmen: Peki mesela sabahları çıktım komşumu gördüm “Günaydın.” dedim o da bana “Günaydın.” dedi. Mutlu olabilir miyim?

Öğrenciler: Evet.

Gamze Öğretmen: **Başım bir şeye sıkıştı, başıma bir iş geldi, üzüldüm, mutsuz oldum, komşunun kapısını çaldım. Komşumla iletişim kurabilir miyim?**

Öğrenciler: Evet.

Gamze Öğretmen: **İyi komşu** mudur böyle hissediyorsam?

Öğrenciler: Evet.

Gamze Öğretmen: Peki komşum yaptığı yiyeceklerden bana getirip **ikram etti. Ben ona ikram ettim.** Bu iyi bir şey midir?

Öğrenciler: Evet.

Gamze Öğretmen: Komşum ilk üzüldüğünde, ilk başına bir şey geldiğinde benim kapımı çalıyorsa bu iyi bir şey midir?

Öğrenciler: Evet.

Gamze Öğretmen: Peki şöyle olsaydı: Hiç komşumla merhabalaşmıyorum, selamlaşmıyorum, hiç konuşmuyorum. O evine giriyor ben evime giriyorum. Güzel olur muydu?

Öğrenciler: Hayır.

Gamze Öğretmen: Değil mi? Kimseyle konuşamadığımız zaman canımız sıkılır, üzülmür, bazen oturmak isteriz, bir şeyler içmek isteriz. Bu önemli değil mi bizim için? Anneniz yapıyor mu öyle şeyler komşularıyla?

Öğrenciler: Evet.

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 2: Soru Cevap

Gamze Öğretmen: Komşu alıyor değil mi? Evet Miraç?

Miraç: Öğretmenim mesela şimdi genellikle Zeynep uyanınca biz komşumuz Aysel Teyze'ye bırakıyoruz. Sonra biz geliyoruz.

Gamze Öğretmen: Değil mi? Sen annen sabahları okula bırakırken Zeynep o arada uyanıyor. Aysel Teyze'nin yanında duruyor sakinleşiyor çünkü Aysel Teyze'yi tanıyor. Çünkü onun komşusu olduğunu biliyor. Sakinleşiyor siz gelene kadar uslu duruyor. Evet Gülsüm?

Gülsüm: Öğretmenim ben benim ablam okula gidecekmiş. Beni komşuma bırakmış öyle gitmiş.

Gamze Öğretmen: Evet, Şehmuz!

Şehmuz: Öğretmenim benim bir keresinde kafam kırılmıştı. O zaman 2. Sınıftaydım. Kafam kırılmış bantlanmıştı. Bir acil durum olmuştu. Bir sürü kan akıyordu. Komşumuz da acil müdahale etti ona.

Gamze Öğretmen: Değil mi? Komşun geldi sana baktı. Bu ne oldu, diye ona baktı. Babanı anneni aradı. Seni bir anda hastaneye götürdüler. Evet aferin.

Soru cevap etkinliğinde Gamze öğretmen Ders Kitabı Kesiti 7'de yer alan “Ev alma komşu al sözünden ne anlıyorsunuz?” sorusunu sınıfa yöneltti. Sınıfa komşuluk ilişkileri konusuna dair farklı sorular sordu. Öğrenciler söz hakkı alarak soruları cevapladılar. Öğrenciler komşuluk ilişkilerine ve komşuluğun önemine dair örnekler verdiler. Öğretmen de bu yönde örnekler verdi. Ayrıca komşuluk ilişkilerinin hayatımıza mutluluk ve yardımlaşma gibi katkılarından bahsetti. İyi veya zor durumlarda komşularla paylaşım içerisinde olmanın faydalı olduğunu da vurguladı. Öğrenciler komşulukla ilişkili düşüncelerini ifade ederek gündelik hayatlarıyla bağ konu arasında bağ kurdular. Bu açıdan aktif bir etkinlik süreci yaşandığı ifade edilebilir. Öğrenciler kendi hayatlarından yola çıkarak konuya ilişkin düşünce ve deneyimlerini ifade ettiler. Öğrencilerin zihinsel süreçlerde bağ kurarak deneyimlerini sınıfta ifade etmeleri diyalojik iletişim açısından önemli bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler diğer öğrencilerin deneyimleriyle etkileşim halindedirler. Bu aşamada söz hakkı alan öğrenci sayısının 10 olduğu belirlendi. Üçüncü

aşamada okunan hayat bilgisi ders kitabında yer metne ait bazı kesitler Ders Kitabı Kesiti 7 ve Ders Kitabı Kesiti 8’de yer almaktadır.

Ders Kitabı Kesiti 7. Ders Kitabı Okuma Metni Kesiti

Aynı mahalle, sokak ya da apartmanda oturan kişiler birbirine komşudurlar. Evleri birbirine yakın olan kişilere komşu deriz.

Komşuluk ilişkileri ailemiz ve bizim için önemlidir. Bizleri geliştirir. Komşularımızla hoşça vakit geçirir, sohbet ederiz. Bizi sevindiren ya da üzen olayları onlarla paylaşıyoruz. Komşularımızın çocuklarıyla oyun oynar, beraber eğleniriz. Komşularımızı mutlu etmek ve onlarla ilişkilerimizi geliştirmek isteriz. Bunun için komşularımıza karşı bazı yükümlülüklerimiz vardır. Örneğin komşularımızla yardımlaşma ve dayanışma içinde olmamız gerekir. Bunlar bizi mutlu eder. Huzurlu yaşamamızı sağlar. Bunun için komşularımızın doğum günü, düğün gibi özel zamanlarında mutluluklarını paylaşmalıyız.



Ders Kitabı Kesiti 8. Ders Kitabı Okuma Metni Kesiti



Komşularımızı rahatsız edecek davranışlardan kaçınmalıyız. Apartmanda ve evimizde yüksek sesle konuşmamalı, gürültü yapmamalıyız. Radyo ve televizyon gibi araçların sesini çok açmamalıyız. Bahçede oyun oynarken sessiz olmaya özen göstermeliyiz.

Balkon ve pencerelerden örtü, halı gibi eşyaların çırpılmaması gerektiğini unutmamalıyız. Apartmanımızın içine ve bahçesine çöp atmamalıyız.

Evimizde onarım yapılacaksa komşularımızı bundan haberdar etmeliyiz. Vereceğimiz rahatsızlıktan dolayı önceden özür dilemeliyiz.

Komşularımıza karşı kibar ve saygılı davranarak onlara örnek olmalıyız. Bu, onların da bize aynı şekilde yaklaşmasını sağlar. Böylece komşuluk ilişkilerimizde sahip olduğumuz hakları korumuş oluruz.

55

(İkan, 2023)

Metin okuma çalışması üçüncü aşama olarak uygulandı. Hayat bilgisi ders kitabında yer alan metnin Ders Kitabı Kesiti 7 ve Ders Kitabı Kesiti 8’de belli kesitleri verilmektedir. Metinde komşuluk ilişkilerinin önemi, komşuların birbirine karşı hak ve yükümlülükleri konularında bilgi aktarımı yapılmaktadır. Sade ve akıcı bir dil kullanıldığı söylenebilir. Metin görsellerle desteklenerek komşuluk ilişkilerine dair anlam çıkarımları güçlendirilmektedir. Metin okuma çalışması herhangi bir yorum yapılmadan sırayla sesli bir şekilde okundu. Gamze öğretmen metni okurken sınıfa “Anlamaya çalışın ve takip edin! Sonra üzerinde konuşacağız.” yönlendirmesinde bulundu. Bu şekilde öğrencilerin metni anlayarak okumalarına yönelik telkin de bulundu. Metnin tamamını öğrencilere sırayla okuttu. Metin üzerinden alınan mesajlar üzerinden farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına yönelik açık uçlu soru sorma, tahmin yapma veya özet sunma benzeri etkinlikler yapılmadan okuma yapılmıştır. Bu açıdan okuma süreci etkileşim içerisinde olarak farklı bakış açılarını ifade etme fırsatı sunmadığı için diyalojik sınıf ortamına uygun değildir. Görsel okuma etkinliği ile derse devam edildi. Hayat bilgisi ders kitabına yer almayan bu etkinlik öğretmen kaynaklı olarak düzenlendi. Görsel okuma süreçlerini yansıtan üçüncü ders kesitleri aşağıda sunulmaktadır.

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 3: Görsel Okuma

Gamze Öğretmen: İlk fotoğrafı söyle.

Miraç: Şey mesela bir Esmâ diye komşumuzun doğum günü olmuş. Ona hediye almaya gelmişiz. Mutlu yıllar dilemişiz.

Gamze Öğretmen: Hediye aldık geldik mutlu yıllar diliyoruz. Tamam. İkinci fotoğraf.

Kız Öğrenci: Öğretmenim.

Gamze Öğretmen: Yağmur öğretmenim diye bağırmayın. Havin?

Havin: Bir tane kadın komşusuna çorba getirmiş.

Gamze Öğretmen: Değil mi? Komşusu... Evinde yapmış. Komşusunun da tatmışın istemiş. Niye tatmasını istiyoruz bazen komşularımızın? Merve niye tatmasını istiyoruz? Kendi başımıza olmaz mı? Niye komşuya götürüyoruz?

Kız Öğrenci: Öğretmenim hani demişler ya komşu komşunun külüne muhtaçtır.

Gamze Öğretmen: Evet.

Kız Öğrenci: Yani bizim de ona bir şeylerimizi paylaşmamız lazım. Sonuçta sıkıştığımızda biz nasıl ona sığınıyoruz.

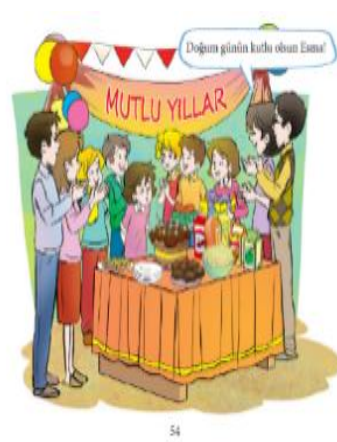
Gamze Öğretmen: Onla da bir şeyleri paylaşmamız lazım.

Kız Öğrenci: Evet.

Üçüncü ders kesitinden anlaşıldığı üzere öğrenciler tarafından Ders Kitabı Kesiti 9 ve Ders Kitabı Kesiti 10'da yer alan görsellerin incelenmesi ve komşuluk ilişkilerine dair görsellerin çağrıştırdığı duygu ve düşünceler ifade edildi. Bu aşama karşılıklı konuşma şeklinde ilerledi. Etkinlik sürecinde öğrenciler komşular arasında paylaşma, yardımlaşma ve dayanışma gibi konulara değinerek kendilerini ifade ettiler. Bu süreçte komşuluk ilişkileri çeşitli yönleriyle ele alındı. Kazanımda vurgulanan hak ve yükümlülük kavramlarına yönelik bir ifadede bulunulmadı. Toplam 10 öğrenci etkinlik esnasında söz hakkı aldı.

Ders Kitabı Kesiti 9. Görsel Okuma Yapılan Kitap Bölümü

Ders Kitabı Kesiti 10. Görsel Okuma Yapılan Kitap Bölümü



(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Üçüncü ders işleme süreci dördüncü aşamasında drama etkinliği ile devam edildi. Drama etkinliğini yansıtan ders kesitleri aşağıda verilmektedir.

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 4: Drama

*Gamze Öğretmen: **Hem orada hem burada yardımcı olsun. Beslenmeni alabilirsin.***
Erkek Öğrenci: Beslenmem yok ki.
Gamze Öğretmen: Beslenmen yok ki tamam.
Erkek Öğrenci: Bak beslenme.
Erkek Öğrenci: Tamam beslenme alsın o zaman.
Kız Öğrenci: Teyze de beslenme alsın.
Erkek Öğrenci: Öğretmenim onlar eş olsun.
*Gamze Öğretmen: Evet, Yağmur'la Emir yaşlı birer teyze ve dede. Yürüyorlar. **Gülmeden yürüyorsun yaşlısın, üzgünsün.** Eşyaların çok ağır. Dinle beni yani herkese elindekini veriyor musun sen hemen?*
Kız Öğrenci: Öğretmenim komşum gel sana yardım edeyim diyor.
*Gamze Öğretmen: Öyle de komşum merhaba Ahmet Amca nasılsın? İyi misin? Ben Esra'nın oğlu Miraç. Senin komşunum. **Böyle şeyler diyeceksin. Haydi!***
Erkek Öğrenci: Ahmet amca ben komşunum. Emir amcacığım ben Esra'nın sizin komşunuzum. Esra'nın oğluyum.
*Gamze Öğretmen: **Ben taşıyayım de ben taşıyayım.***
*Erkek Öğrenci: **Ben taşıyım.***
Gamze Öğretmen: Sen yoruldun.
Kız Öğrenci: Sana yardım edeyim.
Gamze Öğretmen: Tamam güzeldi alkışla. Yıldızları en son vereceğim.
Öğrenciler: Öğretmenim!

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 5: Drama

Erkek Öğrenci: Dersi kaynatıyoruz.
Kız Öğrenci: Gel komşu ağırlık olmasın ben de taşıyayım. Hamilesin.
Gamze Öğretmen: Evet.
Erkek Öğrenci: Öğretmenim çok güzel oynuyor tiyatro oyunu.
Gamze Öğretmen: Gel Irmak.
Erkek Öğrenci: Yapamayacak.
Gamze Öğretmen: Arkadaşlarına tanıt kendini hadi!
Gamze Öğretmen: Yine mi aynısını yapıyorsun? Niye aynısı ya?
Erkek Öğrenci: Hayır.
Gamze Öğretmen: Bir saniye.
Erkek Öğrenci: ... olayım ben de.
Erkek Öğrenci: Çok güzel bir oyun buldum var ya.
Erkek Öğrenci: Biz vermiyoruz.
*Gamze Öğretmen: **Farklı bir şey düşünüyor farklı bir şey.** Bak beni anlamıyorsunuz gene. **Buradakiler olmayacak. Farklı bir şeyler düşünün. Hiç farklı bir şeyler yaşamıyor musunuz?** Hala konuşuyorsunuz!*
Erkek Öğrenci: Öğretmenim farklı bir...
Gamze Öğretmen: Hala konuşuyorsun! Hala konuşuyorsun! Yavaş. Beni duydu mu? Hala konuşuyorsun!

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 6: Drama

Arda: **Fırınımız bozuldu da siz pişirir misiniz?**

Hasan: **Hayır istemem.**

Hacer: *Annem kızar bana.*

Gamze Öğretmen: **Tamam diyorsun sonradan.**

Hacer: **Tamam.**

Gamze Öğretmen: **Tamam diyorsun. Kabul et yani komşusun ya.**

Ders kesitlerinde de anlaşıldığı üzere öğrenciler drama etkinliğinde aktif rol aldılar. Etkinlik sürecinde 16 öğrenci söz hakkı aldı. Komşuluk ilişkilerinde dair konuşmalarla komşuluk ilişkilerini yansıttılar. Drama senaryolarının daha çok yaşlı ya da hamile komşuya yardım etme şeklinde kurgulandığı görüldü. Rollerin doğaçlama şeklinde yapıldığı görüldü. Bu durum öğrencilerin kendi iç düşüncelerini roller üzerinden açığa çıkardı. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler için etkin bir öğrenme süreci yaşayarak diyalojik öğrenme ortamına uygun bir ders aşaması yaşamış oldular. Çünkü diyalojik sınıflarda öğrenciler kendi dünyasında oluşturduğu bilgiyi rahatlıkla açığa çıkararak diğer arkadaşlarına belirtebilir. Bu bilgileri belirtirken tam anlamıyla kendi bakış açısını yansıtabilir. Öğretmen drama sürecinde rolleri ve konuşmaları tayin edecek kadar aktifti. Drama senaryolarının ders kitabındaki senaryodan farklılaşmasını istiyordu. Bu açıdan etkinliğin yeni bakış açıları yansıtacak şekilde ilerlemesine yönelik çaba gösteriyordu.

Drama etkinliğinde dikkat çeken bir boyut farklı bir bakış açısını ifade eden öğrencinin konuşmasıydı. Bu durum üçüncü ders iletişim kesiti 6'da verilmektedir. Drama esnasında fırını bozuk olan komşu yemeğimi pişirir misiniz, şeklinde teklifte bulunuyor. Komşu rolündeki öğrenci bu teklifi reddediyor. Ancak öğretmen “Kabul et! Tamam, de! Komşun ya...” şeklinde diyerek öğrenciye dikte ediyor. Burada öğrencinin beklenenin aksine bir davranışta bulunması farklı bakış açısıyla konuya yaklaşmak adına önemli bir düşünce olarak görülmektedir. Ancak bu fırsatın öğretmen tarafında görece iyi bir fırsata çevrilmediği söylenebilir. Yaşanan bu süreç diyalojik bakış açısına uygun olmamıştır. Çünkü diyalojik sınıf ortamı farklı bakış açılarına uygun bir iletişim sürecini sağlamalıdır.

Beşinci aşamada ders kitabında yer alan metin sessiz okuma yöntemi ile tekrar okundu. Aynı metin ikinci aşamada da okunmuştu. Konuya dair bilgi ve kavramlara yer verilen metin konuya ilişkin bilgi ve düşünceleri anımsama ve güçlendirme amacıyla okunduğu söylenebilir. Yine bu süreçte okuma çalışması öğrencilerin yeni çıkarımlar yapmalarına yönelik etkinliklerle desteklenmediği için diyalojik sınıf ortamına uygun bir süreç olmamıştır. Çünkü öğrenciler metinden elde ettikleri farklı bakış açılarını ifade

edememişlerdir. Kısa süren okuma etkinliği esnasında zil çalarak ders bitti. Ders sürecinde ve sonunda değerlendirme çalışması yapılmadı. Tablo 9’da üçüncü ders işleme sürecinde uygulanan etkinlik aşamalarıyla birlikte öğretmen ve öğrenciler arasında zaman kullanma dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 9. Üçüncü Ders Zaman Dağılımı

3. Ders			
Konu: Komşuluk İlişkilerimiz			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Konu Başlığından Hareketle Çağırışım Yaptırma (Ders Kitabı, ss.54)	19"	2"	21"
E1: Soru Cevap	2' 30"	2' 4"	4' 34"
Metin Okuma 1: Ders Kitabı, ss.54-55	36"	2' 12"	2' 48"
E2: Görsel Okuma, Ders Kitabı, ss.55-55'teki görseller	2' 7"	1' 44"	3' 51"
E3: Drama	10' 21"	3' 14"	13' 35"
Metin Okuma 2: Ders Kitabı, ss.54-55	20"	14"	34"
Toplam Süre	16' 13"	9' 30"	25' 43"
Diğer Faaliyetler Süresi	56"	2' 26"	3' 22"

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
15' 17"	22' 21"
	7' 04"

Tablo 9 incelendiğinde, Gamze öğretmenin üçüncü dersi 6 aşamada işlediği görülmektedir. Ders işleme sürecinde toplam süre 25' 43" olarak kullanılmıştır. Üçüncü derste öğretmen tarafından 16' 13" öğrenciler tarafından 9' 30" süre kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenden daha az süre kullandıkları görülmektedir. Sürenin en fazla kullanıldığı drama etkinliği 13' 35" sürmektedir. Drama etkinliğinde öğretmenin 10' 21" öğrencilerin 3' 14" süre kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin daha az süre kullanmaları öğretmenin etkinliği yönlendirme ifadelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ders işleme sürecinde soru cevap, görsel okuma etkinlikleri de yer almaktadır. Metin okuma aşamaları iki kez tekrar eden diğer faaliyetler olarak belirtilmektedir. Diğer faaliyetlere 3' 22" zaman ayrıldığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından diğer faaliyetlerde 2' 26" süre kullanıldığı görülmektedir. Üçüncü ders aşamalarında öğrencilerin derse aktif katılımına yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Tablo 10’da üçüncü ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları verilmektedir.

Tablo 10. Üçüncü Ders Kelime Dağılımı

3. Ders Konu: Komşuluk İlişkilerimiz			
Kelime Dağılımı			
Ders Akışı	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Konu Başlığından Hareketle Çağrışım Yaptırma (Ders Kitabı, ss.54)	28	1	29
E1: Soru Cevap	410	248	658
Metin Okuma 1: Ders Kitabı, ss.54-55	63	231	294
E2: Görsel Okuma, Ders Kitabı, ss.55'teki)	253	186	439
E 3: Drama	701	358	1059
Metin Okuma 2: Ders Kitabı, ss.54-55	23	18	41
Genel Toplam	1478	1042	2520



Tablo 10 incelendiğinde, toplam 2520 kelimedenden 1478'ini öğretmen 1042'sini öğrenciler kullanmaktadır. Burada öğretmenin daha fazla kelime kullandığı görülmektedir. Bunun önemli bir sebebi öğretmenin ipucu verme, yönlendirme, bakış açısı belirtme, soruyu açıklamaya yönelik ifadeleri olarak anlaşılmaktadır. Bu durum drama etkinliğinde 701 kelime ve soru cevap etkinliğinde 410 kelimeyle öğretmenin öğrencilerden ortalama iki kat fazla kelime kullanması boyutunda açıkça görülmektedir. Buradan hareketle üçüncü ders sürecinde öğrenciler etkinliklerde kendilerini ifade fırsatı bulmuşlardır yorumu yapılabilir. Etkinlik süreçlerinde öğrenciler tarafından yapılan açıklamaların bağımsız bir şekilde yapılması desteklemektedir. Tablo 11'de üçüncü ders işleme sürecinde sınıfa yöneltilen soru türleri etkinlik türlerine göre bölümlere ayrılarak sunulmaktadır.

Tablo 11. Üçüncü Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

3. Ders Konu: Komşuluk İlişkilerimiz				
Soru Türleri				
Ders Akışı	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam
Isındırma: Konu Başlığından Hareketle Çağrışım Yaptırma (Ders Kitabı, ss.54)	-	1	-	1
E1: Soru Cevap		8	4	12
Metin Okuma 1: Ders Kitabı, ss.54-55	-		-	
E2: Görsel Okuma, Ders Kitabı, ss.55'teki	-	4	-	4
E3: Drama		3		3
Metin Okuma 2: Ders Kitabı, ss.54-55				
Toplam Soru Sayısı	-	16	4	20

Tablo 11 incelendiğinde, Gamze öğretmen üçüncü derste toplam 20 soru sormuştur. Bunun 16'sı düşünsel, 4'ü de ahlaki soru türüdür. Empatik soru yer almamıştır. En çok düşünsel soru tercih edilmektedir. Ahlaki sorulara da yer verilmektedir. Üçüncü ders sürecinde öğrenciler düşünsel ve ahlaki soruları cevaplama fırsatı bulmuştur. Bu durum öğrencilerde konuya ilişkin farklı bakış açıları oluşmasını sağlamaktadır. Diğer bir durum ise konu kapsamı çok uygun olmasına rağmen empatik soruya yer verilmemesidir. “Eğer komşun geç vakitlere kadar yüksek sesle televizyon izlese neler hissederdiniz?” şeklinde komşuluk ilişkilerine dair birçok boyutta empati yaptırmak mümkündür.

4.4. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 4

Ders Gözlem Saati: 4

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-B

Konu: Komşuluk İlişkilerimiz

Öğrenci Sayısı: 37

Mesleki Kıdem: 2 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir. Komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli hak ve yükümlülükler bağlamında ele alınır.

4.4.1. Dördüncü Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Dördüncü ders işleme sürecinde de yukarıda verilen kazanım kapsamında yine “Komşuluk İlişkilerimiz” adlı konu işlenmeye devam edildi. Ders kitabında yer alan komşuluk ilişkilerinin önemi ile ilgili Resim 10 ve Resim 11’de verilen etkinlikler yapıldı. Etkinlikler kazanımda belirtilen komşuluk ilişkilerinin önemini ve katkısını yansıtmaktadır. Birinci etkinlik atasözleri aracılığıyla komşuluk ilişkilerini anımsatan mesajlar içermektedir. İkinci etkinlik komşuluk ilişkilerine dair görüşleri açığa çıkaran bir çalışma olduğu görülmektedir. Ayrıca dördüncü ders işleme sürecine yönelik inceleme sonuçlarına aşağıda yer verilmektedir. Tablo 12’de dördüncü ders işleme süreci verilmektedir. Tablo 12 ders işleme süreci aşamalarını bütünsel bir şekilde göstermektedir.

Tablo 12. Dördüncü Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

4. Ders		
Konu: Komşuluk İlişkilerimiz	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk'/sn'')
Hatırlatma: Düz Anlatım	Öğretmen	55"
E1: Boşluk Doldurma (Kitap, s56)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	3' 23"

E2: Görüş Bildirme Etkinliği (s56-2)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	8' 22"
Yazı Yazma: Öğretmenin tahtaya yazdığı metnin aynısını deftere yazma	Öğretmen	9' 34"
Toplam Süre		22' 14"
Diğer Faaliyetler Süresi		9' 34"

Tablo 12 incelendiğinde, Gamze öğretmenin ders işleme süreci 4 aşamadan oluşmaktadır. Ders 40 dakikadır. Ders işleme sürecinin 22' 14" sürdüğü görülmektedir. En fazla süre 8' 22" ile görüş bildirme etkinliğinde kullanılmaktadır. Boşluk doldurma etkinliğinin 3' 23" sürdüğü görülmektedir. Diğer faaliyet olarak yazı yazma çalışmasına 9' 34" süre ayrıldığı anlaşılmaktadır. Ders sürecinde uygulanan etkinliklere öğretmenin 2 defa, hayat bilgisi ders kitabının 2 defa kaynaklık ettiği görülmektedir. Farklı kaynak kullanımı öğrencileri tek kaynağa bağlı düşünme biçiminden korumaktadır. Öğretmen derse hatırlatma aşaması başlamaktadır. Böylece bir önceki derste işlenen konuyla bağ kurarak zihinsel süreçleri hareketlendirmektedir.

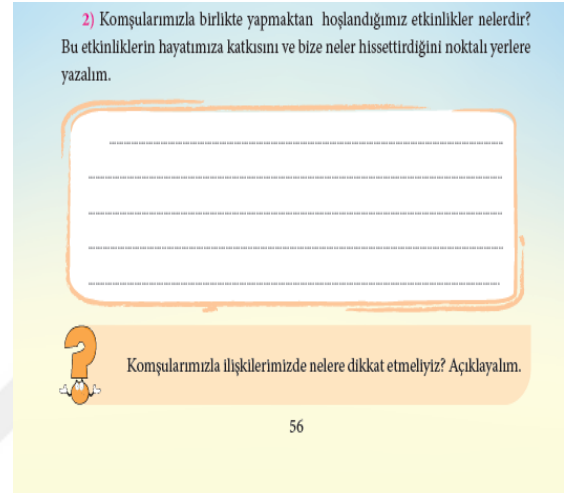
Dördüncü Ders İşleme Süreci:

Dördüncü ders işleme sürecinin Gamze öğretmen tarafından hatırlatma aşamasıyla başladığı görülmektedir. Komşuluk ilişkilerinin önemine yönelik birkaç cümle ile önceki ders yapılan etkinlikler hatırlatılmaktadır. Hatırlatma aşaması bir önceki ders ile bağ kurma açısından önemlidir. Önceki ders işlenen konuyla ilişki kurma zihinsel düzeyde harekete geçmeyi sağlamaktadır. Bu açıdan hatırlatma aşaması öğrenme süreçlerinin aktif başlaması yönüyle diyalojik öğrenme ortamına uygundur. Hatırlatma çalışması öğrencilerin eski ve yeni konu arasında bağ kurmalarında etkili olması nedeniyle diyalojik sürecin başlamasında etkilidir.

Ders işleme sürecine resim 10'da verilen boşluk doldurma etkinliğiyle devam edildi. Etkinlik sürecinde 10 öğrencinin söz hakkı aldığı görüldü. Boşluk doldurma etkinliğinde yer alan kelimeler yerine yerleştirildikten sonra komşuluk ilişkilerinin önemini anımsatan atasözlerinin ortaya çıktığı görüldü. Atasözleri önemli mesajlar içeren ifadelerdir. Konuya ilişkin çıkarımlarla açığa çıkarılan mesajlar etkin bir anlama süreci yaşatmaktadır. Gamze öğretmen boşluk doldurma etkinliği esnasına atasözünün anlamı hakkında açıklama yapmaktadır. Öğrenciler çıkarım yapma davranışını model alarak atasözlerini anlamaya yönelik düşünce geliştirebilirler. Buna yönelik olarak öğrenciler atasözlerinden elde ettikleri mesajları sınıfla paylaşmaları aktif süreci güçlendirebilirdi. Öğrencilerin boşlukları

rahatlıkla doldurarak cevapladıkları görüldü. Ders kitabı kesiti 11’de ders kitabı boşluk doldurma etkinliğine yer verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 11. Ders Kitabı Boşluk Doldurma Etkinliği **Ders Kitabı Kesiti 12.** Ders Kitabı Görüş Bildirme Etkinliği



(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Ders işleme sürecinin Ders Kitabı Kesiti 12’de verilen görüş bildirme etkinliğiyle devam edildiği görülmektedir. Dördüncü ders görüş bildirme etkinliği kesiti aşağıda verilmektedir.

Dördüncü Ders İletişim Kesiti 1: Görüş Bildirme

Gamze Öğretmen: Oku bakayım Talha. Önce soruyu okuyoruz.

Tarık: Komşularınızla birlikte yapmaktan hoşlandığınız etkinlikler nelerdir? Bu etkinliklerinin hayatımıza katkıları ve bize neler hissettirdiğini noktalı yerlere yazalım.

“Komşu çocuğu ile oynadık. Evinde kaldım. Bana iyi davrandılar. Kendimi çok iyi hissettim. İyi vakit geçirdik.”

Gamze Öğretmen: Tamam oldu. Güzel yazmışsın, aferin. Mehmet!

Mehmet: Komşumun çocuğu hasta olmuştu. Onlara başın sağ olsuna gittim.

Gamze Öğretmen: Başın sağ olsun olmaz. Ölen birine başın sağ olsun a gidilir. Geçmiş olsun gittik. Düzelt bakalım orayı! Geçmiş olsun a gittik. Devam et, tamam, devam et okumaya! Geçmiş olsun diye oku!

Mehmet: Geçmiş olsun a gittik ama çok üzüldüm!

Gamze Öğretmen: Ayşe!

Ayşe: Bizim komşumuzun çocuğuyla oynadım. Çok mutlu olduk!

Gamze Öğretmen: Tamam, Seda!

Seda: Benim komşumun çocuğu geldiğinde onunla birlikte ders yaparız, oyun oynarız.

Gamze Öğretmen: Sessizlik bir uğultu var.

Seda: Komşum hep geldiğinde ilk utanır. Sonra daha da açılıyor.

Gamze Öğretmen: Ha önce geldi utaniyor mu?

Seda: Evet öğretmenim. Sonradan ben diyorum “Ya gel oynayalım gel bir şey yapalım.” Sonradan açılıyor.

Gamze Öğretmen: Aferin sana. İyi yapıyorsun. Kerem!

Ekrem: Oyun oynamayı, ders çalışmayı isterim. Komşumun çocuğuyla hep mutlu oluruz.

Dördüncü ders kesitinden de anlaşıldığı gibi görüş bildirme etkinliği sırasında öğrencilerin aktif oldukları görülmektedir. Etkinlikte 12 öğrencinin söz hakkı aldığı anlaşılmaktadır. Gamze öğretmen görüşlerini yazmaları için öğrencilere süre verdi. Öğrenciler yazılarını tamamladıklarında söz hakkı alarak istedikleri süre miktarınca cevaplarını okudular. Öğrenciler etkinlik yönergesinde de belirtildiği gibi komşularıyla vakit geçirirken neler yaptıklarından ve neler hissettiklerinden bahsettiler. Öğrenciler daha çok birlikte oyun oynama, ders çalışma ve hasta ziyareti etmeye dayalı komşuluk ilişkilerinden bahsettiler. Ayrıca komşu çocuklarıyla geçirdikleri vakitlerde kendilerini mutlu ve iyi hissettiklerini söylediler. Ayrıca Gamze öğretmenin etkinlik esnasında kendilerini ifade etmeleri için öğrencilere yeterli süre verdiği ifade edilebilir. Gamze öğretmenin etkinlik esnasında kendilerini ifade etmeleri için öğrencilere yeterli süre vermesi diyalojik bir etkinlik süreci olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan öğrenciler düşüncelerini rahatlıkla ifade etme fırsatı buldukları görülmektedir. Öğrencilerin ifade ettikleri düşüncelerin kaynağı kendi gündelik hayatlarıdır.

Dördüncü aşamada yazı yazma çalışması yapıldı Gamze öğretmen tarafından tahtaya yazılan metni öğrenciler de aynı şekilde deftere yazdılar. “Bir Zamanlar Çocuktuk” adlı kısa metin çocuklara konuya ilişkin sözlü tarih örneği sunduğu görüldü. Metinde farklı birine çocukluk anıları anlatıldı. Öğrenciler bu anı üzerinden önceki dönemlere yönelik yeni bir sözlü tarih örneği görmüş oldular. Yazı etkinliğinin kendisi sözlü tarih örneğini çeşitlendirmiştir. Ancak verilen örnek üzerinden öğrencilerin farkı görüşlerinin açığa çıkmasına yönelik bir organizasyon olmadığı için diyalojik sınıf ortamına görece uygun olmayan bir süreç yaşanmıştır. Bu çalışma esnasında ders bitti. Dördüncü ders “Komşuluk İlişkilerimiz” adlı konunun son dersi olmasına rağmen herhangi bir değerlendirme çalışması yapılmadı. Tablo 13’te dördüncü ders zaman dağılımı etkinlik aşamalarına ayrılan süre öğretmen ve öğrenci arasındaki zaman dağılımı bakımından yansıtılmaktadır.

Tablo 13. Dördüncü Ders Zaman Dağılımı

4. Ders			
Konu: Komşuluk İlişkilerimiz			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Hatırlatma: Düz anlatım	50"	5"	55"
E 1: Boşluk doldurma (Kitap, s. 56)	2' 44"	39"	3' 23"
E 2: Görüş Bildirme Etkinliği (s.56-2)	4' 24"	3' 58"	8' 22"
Yazı Yazma: Öğretmenin tahtaya yazdığı sözlü tarih metninin deftere yazılması	8' 58"	36"	9' 34"
Toplam Süre	16' 56"	5' 18"	22' 14"
Diğer Faaliyetler Süresi	8' 58"	36"	9' 34"

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ	22' 14"
16' 56"	5' 18"	

Tablo 13 incelendiğinde, Gamze öğretmenin dersi 40 dakikalık dersi dört aşamada işlediği görülmektedir. Ders işleme sürecinde öğretmen tarafından 16' 56", öğrenciler tarafından 5' 18" süreyle konuşma süresi kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen konuşması yazı aşamasında 8' 58" süreyle metni yazdırmasından dolayı fazla görülmektedir. Ancak bu süre dahil edilmediğinde öğretmen ve öğrenci konuşma süreleri birbirine yaklaşmaktadır. Bu açıdan öğrenciler derste etkinlikler esnasında aktif olarak konuşma fırsatı buldular denilebilir. Görüş bildirme etkinliği 3' 58" süreyle öğrencilerin en fazla konuştukları aşama olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu etkinlikte görüşlerini ifade edebildikleri aktif bir süreç yaşadıkları belirtilebilir. Diğer faaliyet kapsamında değerlendirilen yazı yazma etkinliğinde 8' 58" süre kullanıldığı görülmektedir. Bu süreçte öğrenciler yeni bir sözlü tarih örneğini yazarak geçmiş dönemler hakkında farklı özellikleri görmektedirler. Tablo 14'te dördüncü ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin kelime kullanma dağılımı verilmektedir.

Tablo 14. Dördüncü Ders Kelime Dağılımı

4.Ders Konu: Komşuluk İlişkilerimiz			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Hatırlatma: Düz Anlatım	48	13	61
E1: Boşluk doldurma (Kitap, s. 56)	136	66	202
E2: Görüş Bildirme Etkinliği (s56-2)	353	318	671

E3: Yazma Etkinliği, (Öğretmenin tahtaya yazdığı metni yazma)	153	66	219
Genel Toplam	690	463	1153
ÖĞRETMEN			ÖĞRENCİ
1153			
690			463

Tablo 14 incelendiğinde, dördüncü ders işleme sürecinde öğretmen tarafından 690 kelime, öğrenciler tarafından 463 kelime kullanıldığı görülmektedir. Bu süreçte diğer faaliyetler kapsamında yazı yazma aşamasında öğretmenin metni yazdırmak için yaptığı konuşmalar çıkarıldığında 637 kelime kullandığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde öğretmen ve öğrencilerin kelime sayıları birbirine yaklaşmaktadır. Ayrıca Gamze öğretmen ders organizasyonunda soru ve açıklamaları öğrencilerin daha iyi anlaması adına sık sık konuşmalar yapmaktadır. Bu durum Gamze öğretmenin kelime sayısının artma sebeplerinden biridir. Öğrencilerin 318 kelime ile görüş bildirme etkinliğinde konuşma yaptıkları görülmektedir. Bu durum görüş bildirme etkinliğinde öğrencilerin düşüncelerini dile getirdikleri bir süreç olarak ilerlemektedir denilebilir. Tablo 15’te dördüncü ders işleme sürecinde kullanılan soru türleri ders aşamalarına göre verilmektedir.

Tablo 15. Dördüncü Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

4. Ders				
Konu: Komşuluk İlişkilerimiz				
Ders Akışı	Soru Türleri			
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam
Hatırlatma: Düz Anlatım	-	-	-	-
E1: Boşluk doldurma (Kitap, s.56)	-	-	-	-
E 2: Görüş Bildirme (s56-2)	-	2	-	2
Yazı Yazma: Öğretmenin tahtaya yazdığı metni yazma	-	-	-	-
Toplam Soru Sayısı	-	2	-	2

Tablo 15 incelendiğinde, Gamze öğretmen görüş bildirme etkinliğinde 2 olmak üzere ders işleme sürecinde toplam 2 soru sorduğu görülmektedir. Düşünsel ve ahlaki sorulara yer verilmediği anlaşılmaktadır. Boşluk doldurma etkinliğinde soru sorulmadığı görülmektedir.

Soru sorulmama sebebi boşluk doldurma etkinliğinin yapısal özelliğinden kaynaklanmaktadır denilebilir. Çünkü öğrenciler boşluklara uygun kelimeleri yazarak etkinliği tamamlamaktadır. Ancak boşluk doldurma etkinliğindeki atasözlerinin konuya ilişkin mesajlarına yönelik öğrencilere çıkarımlar yaptırılabilirdi. Bu durumda etkinlik genişleyerek daha aktif bir süreç yaşanacaktı denilebilir.

4.5. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 5

Ders Gözlem Saati: 5

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-B

Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim

Öğrenci Sayısı: 37

Mesleki Kıdem: 2 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer. Evinin yakın çevresinde bulunan belirgin mekânlardan hareket edilir.

4.5.1. Beşinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Beşinci derste işlenen “Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim” konusuna ait kazanım yukarıda verilmektedir. Kazanımda belirtilen krokide adres bulma ve kroki çizme görsel okuma becerisini de çağrıştırmaktadır. Ders kitabında kroki çizme etkinliğine bir defa yer verilmektedir. Kroki çizerken ve adres tarif ederken belirgin mekânlardan yararlanmaya yönelik açıklamalar kitaptaki bilgilendirici metinde yer almaktadır. Kroki çizmeye yönelik bir etkinlik ve krokide adres bulmaya yönelik iki etkinlik bulunmaktadır. Öğretmen tarafından organize edilen ders işleme süreci incelenirken kazanım açısından ilişkilendirmelere de yer verilecektir. Tablo 16’da beşinci ders işleme süreci etkinlik akışına dair veriler aktarılmaktadır. Etkinlik kaynakları ve ders aşamalarına göre zaman kullanımları da tabloda yer almaktadır.

Tablo 16. Beşinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

5. Ders Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk'/sn'')
Ödev Kontrolü: Yazı Yazma (Bir önceki ders öğretmenin yazdığı yazıyı yazma.)	Öğretmen	3' 18"
Isındırma: Okuma (s. 57, sessiz okuma)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	2' 26"
E1: Soru Cevap (Hazırlık Sorusu Cevaplama; Kitap, s57)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	2' 48"
Konu Anlatımı: Açıklama	Öğretmen	3' 33"

Metin Okuma: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.57	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	3' 9"
E2: Soru Cevap	Öğretmen	4' 4"
E3: Krokide Adres Bulma (Ders Kitabı, ss.57-Metin İçindeki Etkinlik ve Etkinliği Genişletme)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	1' 54"
E4: Krokide Adres Bulma (Sayfa, 59)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	2'
Değerlendirme: Ders Kitabı Konu Sonunda Yer Alan Değerlendirme Sorusu Cevaplandı	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	42"
E5: Kroki Çizme (Sayfa, 58)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	2' 40"
Toplam Süre		20' 31"
Diğer Faaliyetler Süresi		10'

Tablo 16 incelendiğinde, Gamze öğretmenin beşinci dersi 10 aşamada işlediği görülmektedir. Soru cevap, krokide adres bulma, kroki çizme etkinliklerinin ders organizasyonunda yer aldığı görülmektedir. İki farklı soru cevap etkinliği ve krokide adres bulma etkinliği yapıldığı görülmektedir. En fazla sürenin 6' 52" ile soru cevap etkinliklerine kullanıldığı görülmektedir. Yine krokide adres bulma etkinliklerine toplam 3' 54" süre ile görece iyi düzeyde bir zaman dilimi ayrıldığı belirtilebilir. Öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayacak etkinlik türlerinin tercih edildiği görülmektedir. Ödev kontrolü, konu anlatımı, metin okuma şeklinde diğer faaliyetler de ders organizasyonunda yerini almaktadır. Bu faaliyetlere ders sürecinde 10' zaman ayrıldığı görülmektedir. Diğer faaliyetler öğrencileri etkinliklere hazırlama bakımından kullanılmaktadır. Kroki çizme ve adres bulma etkinliklerinde kullanılacak olan adres bilgilerini öğrenmeye yönelik vurgular diğer faaliyetlerin etkinliklere hazırlık zemini olduğunu göstermektedir. Ders organizasyonundaki aşamalara öğretmenin 3 defa, öğrencilerin 7 defa kaynaklık etkinliği görülmektedir.

Beşinci Ders İşleme Süreci:

Beşinci ders işleme süreci ödev kontrolü ile başladı. Bir önceki gün tahtaya yazılan metnin deftere yazılıp yazılmadığı kontrol edildi. Gamze öğretmen ödevleri sırayla kontrol ederek yapmayanlara uyarılarda bulundu. Konuya dair bilgi ve becerilerin pekişmesi adına öğretmenin ödev kontrolüne önem verdiği görüldü. Isındırma aşamasına geçildiğinde Gamze öğretmen hayat bilgisi ders kitabında (ss., 57) yer alan “Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim” konusuyla ilgili metni sessiz okuma yaptırdı. Metinde gerekli olduğu zamanlarda ev adresini tarif etmeye yönelik açıklamalar yer aldı. Kroki üzerinde adres bilgisi ve belirgin mekanların belirtilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin kroki çizme ve

adres tarifine yönelik açıklamalar içeren metni okumaları konuya zihinsel hazırlık süreci olarak önemli görülmektedir. Bu aşamada metin üzerinden herhangi bir çıkarım yapılarak öğrencilerin görüşlerinin sunumu sağlanmadığı için diyalojik öğrenme süreci izlenmemiştir denilebilir. Soru cevap etkinliği ile ders işleme süreci devam etti. Bu süreçte öğretmen Ders Kitabı Kesiti 13'te sunulan hayat bilgisi ders kitabında yer alan (ss., 57) hazırlık sorusunu sınıfa yöneltti.

Ders Kitabı Kesiti 13. Hayat Bilgisi Ders Kitabı Hazırlık Sorusu



Evimizin adresini nasıl tarif ederiz?

(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Soru cevap etkinliğini yansıtan ders kesitlerine aşağıda yer verilmektedir. İncelemeye konu olan ifadeler koyu yazılarak ön plana çıkması amaçlanmaktadır.

Beşinci Ders İletişim Kesiti (1): Soru Cevap

*Gamze Öğretmen: Evet, **evinin adresini** tarif eden var mı? **Geçen sene öğrenmiştik.***

Ayşe: Öğretmenim yani benim evimin yanında şu vardı.

*Gamze Öğretmen: Gibi evet. Mesela nasıl tarif edersiniz? Şimdi ben gündüz okuldan çıkacağım. Örnek veriyorum. Miraç ben sizin eve gitmek istiyorum. Sen bana **evi nasıl tarif edeceksin** ama sen benimle gelmiyorsun ben tek gidiyorum. Nasıl tarif edersin?*

*Mehmet: Mesela şey, şu çıkıştan gireceksin birinci çıkış mesela. Şey... Sonra **sağa** döneceksin falan. Sen **sağa** döneceksin. **Sola** dön deriz sola döneceksin. Orada da evimiz yan çıkıyor.*

*Gamze Öğretmen: Böyle bulamam sanki evini. Kaybolabilirim yani. Sen bana **sağa** dön **sola** dön dersen kaybolabilirim. Evet Asya.*

Hasan: Asya'nın evine gidiyoruz.

Asya: Orada bir kaldırım var. Böyle gidiyor.

*Gamze Öğretmen: Kız, her yerde kaldırım var. **Evet daha belirgin bir şeyler olması lazım.** Düşünün.*

Asya: Kaldırımdan dönüyoruz öğretmenim.

Gamze Öğretmen: Tamam.

*Asya: Gidiyoruz. Ondan sonra sağa dönüyoruz. **Neslihan sokak.***

*Gamze Öğretmen: **Neslihan sokaktan qirdik.***

*Asya: **No: 5 Daire 1.***

*Gamze Öğretmen: Tamam **Neslihan sokaktan** gittim **No: 5 Daire 1.***

“Evimizin yerini nasıl tarif ederiz?” sorusunun cevaplanmasıyla soru cevap etkinlik süreci ilerledi. Cevap vermek için 3 öğrencinin söz hakkı aldığı görüldü. Bu aşamada öğrencilere yöneltilen soruyla konuya dair ön bilgiler açığa çıkarıldı. Beşinci ders iletişim

kesiti (1)'de de öğrenciler adres tarifinde sağ, sol gibi yön kavramlarını, sokak, kapı numarası gibi adres bilgilerini ifade ettiler. Öğretmenin öğrencileri belirgin mekanları ve adres bilgilerini de kullanmaları yönünde teşvik ettiği görülmektedir. Bu aşamanın karşılıklı diyalogla akıcı bir şekilde ilerlediği gözlemlendi. Bu açıdan diyalogik sınıf ortamına uyumlu bir süreç yaşanmıştır. Ayrıca öğrencilerin eski bilgilerini açığa çıkarması bakımından da diyalogik sürecin güçlendirildiği anlaşılmaktadır.

Beşinci Ders İşleme Kesiti (2) görüldüğü üzere öğrencinin günlük hayatla ve güncel şartlarla ilişkili olarak telefonda yararlanarak konum gönderme şeklinde adres tarifi yapma düşüncesi öğretmen tarafından telefonun olmadığını düşünmesine yönelik telkin sonlandırılmaktadır. Bunun yerine telefon ve navigasyonlarında alt yapısında krokiye benzer adres tarifi yapılarının olduğu veya öğrencinin navigasyon taklidi yaparak adres tarif etmesi şeklinde etkinliğin yönlendirilmesi sınıfı aktifleştirecek bir şekilde fayda sağlayabilir ve konuya bakış açısını zenginleştirebilirdi. Bu açıdan öğrencinin sunduğu farklı bakış açısıyla etkileşim sonucunda ders işleme süreci yönlendirilmemiş olması diyalogik öğrenme sürecine uygun değildir. Soru cevap etkinliğinde yaşanan ve inceleme açısından önemli görülen öğretmen öğrenci konuşma kesiti aşağıda sunulmaktadır.

Beşinci Ders İletişim Kesiti (2): Soru Cevap

Meryem (Merve): Öğretmenim söylememe gerek yok. Gidip arkadaşını evine çağırıyorsan konum atarsın.

Gamze Öğretmen: Şimdi konum yok diyelim. Tamam mı? Sen o zaman ne yaparsın?

Ayşe (Asya): O eski çağda, eski çağ değil.

Gamze Öğretmen: Arkadaşının telefonu yokmuş. Ulaşabileceği bir şeyi yok. Ona anlatman lazım bunu.

Soru cevap etkinliğinde yaşanan önemli bir iletişim kesiti olan bölümde öğrenci adres tarifi için adres bilgisi ve krokiye gerek olmadığını belirtti. Bunu telefonda konum atılabileceğini ifade ederek savundu. Konuya dair güzel ve farklı bir bakış açısını ifade etmiş oldu. Öğretmen tarafından telefon olmadığını hayal et, şeklinde bir ifade kullanıldı. Farklı bakış açısına dair fırsat sunan ve öğrenci kaynaklı diyalog farklı boyutlarıyla geliştirilemedi. Ancak öğrenciye ait farklı bir bakış açısı girişimi olarak ders işleme sürecinde yerini aldı. Beşinci ders işleme süreci konu anlatımı şeklinde devam etti. Gamze öğretmenin konuya dair açıklamalarını içeren beşinci ders iletişim kesiti 3 aşağıda verilmektedir.

Beşinci Ders İletişim Kesiti (3): Açıklama

Gamze Öğretmen: Market okulun neresinde? Okulun yanındaki ev benim evim mesela ya da işte şurada A sokakta market var, market. Ne dersin? Marketten üç sokak yukarıdaki ilk ev benim evim ya da mesela fırın. Evin alt caddesinde fırın var dersin, değil mi? Böyle söylersin. Yakın yerleri söylersin. Peki diyelim ki evinden gideceksin. Ne dersin? Benim evim üç sokak altımda market var. Üç sokak altı yani sen markete gidebilirsin dersin. Mehmet!

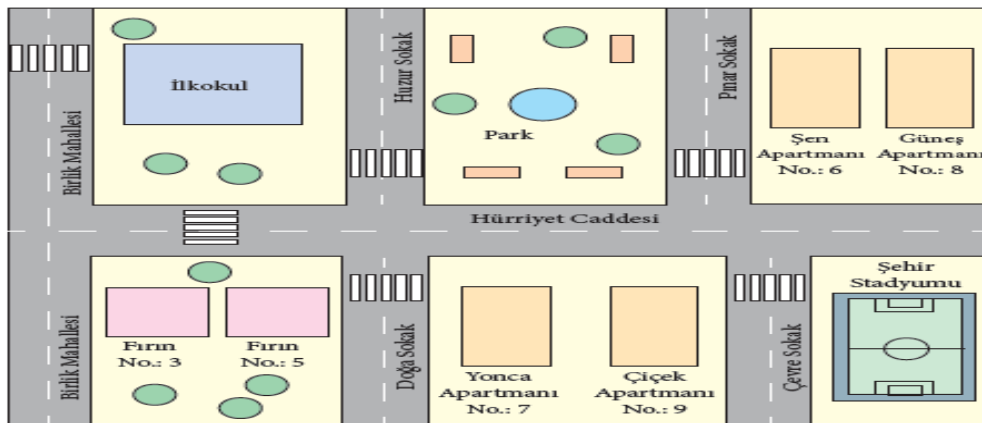
Mehmet (Miraç): Öğretmenim mesela evimizin yanındaki belli başlı şeyleri de söyleriz. Mesela şu: No 5, 6 gibi.

Gamze Öğretmen: Bunları bilersen tabii ki de söylersin ama bilmediğin zaman belli başlı yerleri sayabilirsin. Senin bunları biliyor olman direkt adresi... Mesela adres dersin. Ne dersin? İşte Ahmet Sokak, No: 10, 8, Ceylan Sokak, No: 10, 9.

Beşinci Ders İletişim Kesiti 3'te görüldüğü gibi, Gamze öğretmen derse konuya ilişkin açıklama yapma süreciyle devam etti. Öğrencilere adres tarifinde yer alması gereken kavramlar hakkında açıklamalar yaptı. Adres tarifinde belirgin mekanlardan, cadde ve sokak isimlerinden, kapı numaralarından faydalanılabileceği belirtildi. Açıklamalar konuya ilişkin kazanım çerçevesinde yapıldığı görüldü. Yalnızca öğretmen tarafından yapılan açıklamalarla ilerleyen bu aşamada öğrencilere ait farklı bakış açılarına yer verilmediği için diyalogik bir öğrenme süreci yaşanmamıştır. Ders işleme sürecine metin okuma aşamasıyla devam edildi. Okunan metin Ders Kitabı Kesiti 14'te verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 14. Hayat Bilgisi Ders Kitabı Okuma Metni

Ev adresimizi kroki çizerek gösterebiliriz. Kroki evimizin yakın çevresinde bulunan mekânları; mahalle, cadde ve sokak adlarını belirtiriz. Evimizin krokisini çizdiğimizde apartmanımızın ve evimizin numarasını yazarız. Örneğin Şebnem'in evinin adresi Birlik Mahallesi, Hürriyet Caddesi, Pınar Sokak, Şen Apartmanı'dır. Apartman numarası 6, daire numarası 3'tür. Aşağıdaki krokiyi inceleyerek Şebnem'in evini bulabiliriz.



57

Bu aşamada Gamze öğretmen hayat bilgisi ders kitabı sayfa 57'de yer alan metni sesli bir şekilde okuttu. Bir öğrenci okurken diğerleri de metni takip etti. Okunan metinde evimizin yerini tarif için krokiden yararlanabileceğimiz belirtilmekteydi. Yine metin adres bilgisi ve

belirgin mekanları vurguluyordu. Ayrıca metinde geçen Şebnem isimli karakterin evi metinde tarif ediliyordu. Buradan hareketle metin öğrencileri aktif ederek adres buldurmayı hedefleyen bir içeriğe sahipti denilebilir. Ders işleme süreci soru cevap etkinliği ile devam etti. Soru cevap etkinliğini yansıtan beşinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmektedir.

Beşinci Ders İletişim Kesiti (4): Soru Cevap

Gamze Öğretmen: Evet şimdi size bir soru soracağım. Kimler evinin adresini biliyor? Kimler söyleyebilir?

Melih: Ben eskiden biliyordum unuttum.

Gamze Öğretmen: Şu anki evinin adresini bilmiyor musun? Hemen öğrenmen lazım. Diyelim ki eve sipariş vereceksiniz. Sizlere soracak. Adresinizi soracak. Adresinizi veremezseniz ne olacak? Siparişiniz gelmez ya da kayboldunuz. Adresinizi bilmiyorsunuz. Nasıl qideceksiniz?

Mert: Polisi arayacaksınız. Polis nerede olduğunuzu nerede bilecek?

Gamze Öğretmen: Ha! Evet, tamam. Şimdi kimler söyleyebilecek adresini?

Can: Plevne Caddesi, No: 73, Daire: 3.

Gamze Öğretmen: Daire: 3, devamı? Mahalleyi söylemedin, ili söylemedin (İstanbul), ilçeyi söylemedin (Avcılar). Bunları söylemezsen nasıl bulacak? Bir sürü Plevne Sokak var. Adam hangisini bilsin? Bir sürü Plevne Caddesi var. Berat.

Can: Yeşilkent Mahallesi, G-8, No: 7, Avcılar/İstanbul

Gamze Öğretmen: Aferin. Musa!

Musa: Yeşilkent Mahallesi, Atatürk Caddesi, G-121 Sokak, Daire: 5, Avcılar / İstanbul.

Gamze Öğretmen: Aferin benim oğluma. Yaren?

Yaren: Işıklar Mahallesi.

Gamze Öğretmen: Evet Yarencim. Yeşilkent Mahallesi daire. Yeşilkent Mahallesinde bir sürü daire var Yaren. Bir daha düşün. Sanki söylemen gereken başka şeyler var. Daire var.

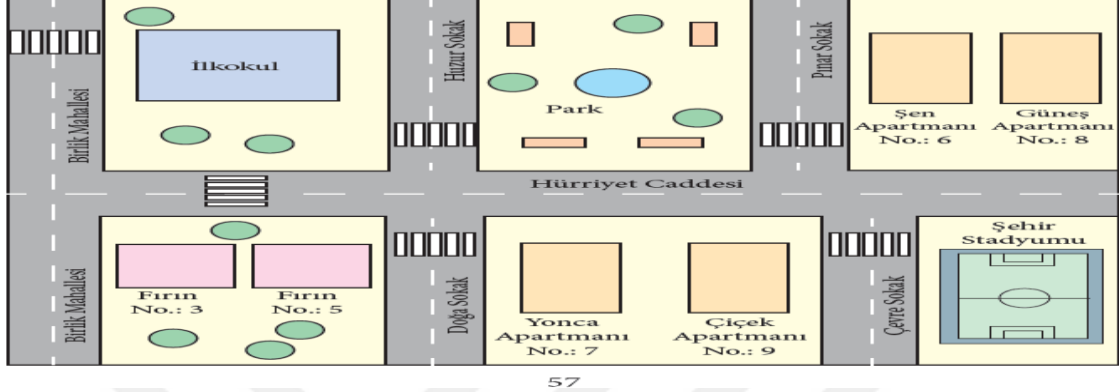
Yaren: Sokak var.

Gamze Öğretmen: Sokak var, cadde var, no var.

Soru cevap etkinliğine süreci ders kesitinden de anlaşıldığı üzere, Gamze öğretmen öğrencilere “Evinizin adresini nasıl tarif edersiniz?” sorusunu sordu. Öğrenciler mahalle, sokak, kapı no, il ve ilçe üzerinden adreslerini tarif ettiler. Gamze öğretmen adresini hatırlamayan veya eksik söyleyen öğrencileri öğrenmeleri için teşvik etti. Gamze öğretmen “Kaybolsanız polise evinizi nasıl tarif edeceksiniz veya sipariş verdiğinizde görevliye evinizi nasıl tarif edeceksiniz?” şeklinde sorular yönelterek adres öğrenmeye yönelik ihtiyaç hissetmelerini sağladı. Öğrenciler adreslerini tarif ederken öğretmen aralarda girişler yaparak adres tarifinde kullanılması gereken kavramalara yönelik bilgilendirmeler yaptı. Burada öğrencilere adres tarifinde kroki kullanmaları ihtiyacı hissettirildi. Öğrencilerin konuya ilişkin ihtiyaç hissetmeleri kendilerine özgü bakış açıları üretmelerine etkisi olacağı

söylenbilir. Öğrencilerin kendine özgü bakış açıları üreterek bu bakış açılarını sınıfa sunma imkanlarının olması diyalojik sınıf ortamına uygun olarak söylenbilir. Krokide adres bulma etkinliğine geçildi. Etkinlik hayat bilgisi ders kitabı sayfa 57’de yer alan kroki üzerinden yapıldı. Ders Kitabı Kesiti 15’te ders kitabında bulunan krokiye ait kesit verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 15. Ders Kitabı Krokide Adres Bulma Etkinliği



(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Krokide adres bulma etkinliğine Ders Kitabı Kesiti 15’te verilen kroki üzerinden yapıldı. Krokide adres bulma etkinliğini gösteren ders kesitine aşağıda yer verilmektedir.

Beşinci Ders Kesiti (4): Krokide Adres Bulma

*Gamze Öğretmen: Evet şimdi **Şebnem’in evini** beraber bulalım. Ne diyor? **Birlik Mahallesi**. Parmağını Birlik Mahallesi’ne dik önce.*

Musa: Burada.

Gamze Öğretmen: Gittik mi Birlik Mahallesi’ne? Sonra ne diyor?

*Musa: **Hürriyet Caddesi**.*

*Gamze Öğretmen: **Hürriyet Caddesi’ne doğru çek parmağını**. Parmağını takip et. Daha sonra ne diyor?*

*Öğrenciler: **Pınar Sokak**.*

Gamze Öğretmen: Pınar Sokak’a doğru git.

*Ahmet: **Şen apartmanı mı?***

*Gamze Öğretmen: Hangisiydi? **Şen apartmanı**. Şen apartmanı.*

*Öğrenciler: **No/6***

*Gamze Öğretmen: **No: 6, Daire: 3**’mü. Buldun mu?*

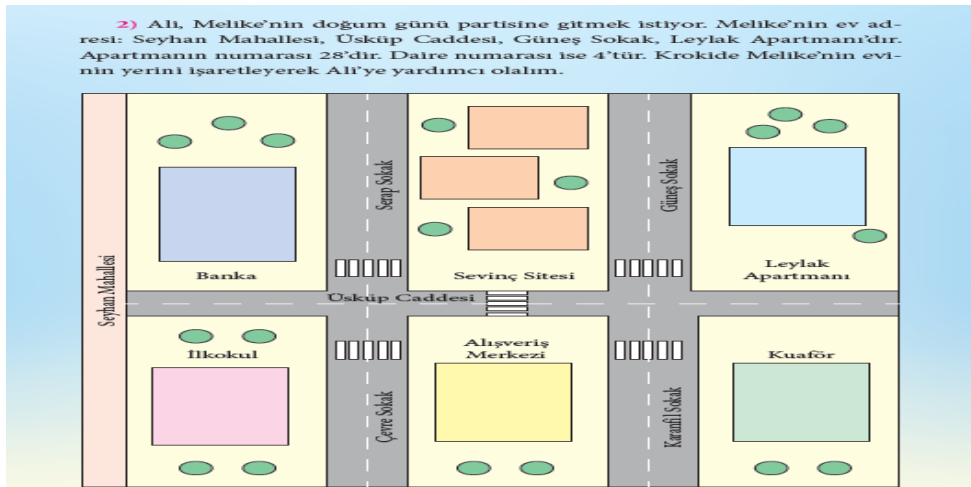
Öğrenciler: Evet.

Gamze Öğretmen: Hemen oraya yaz Şebnem’in evi.

Gamze öğretmen metinde geçen Şebnem adlı karakterin evini bulalım, diyerek krokide adres bulma etkinliğine başladı. Sınıfça cadde, mahalle, sokak, kapı no ve apartman ismini takip ederek Şebnem’in evini buldular. Krokide adres bulma sürecinde öğrenciler kazanımda da belirtilen belirgin yapılardan ve adres bilgisinden yararlandılar. Tarif edilen adresi bulma

çalışması yaparak etkili bir öğrenme süreci yaşadılar denilebilir. Akıcı bir şekilde topluca yapılan bir etkinlik oldu. Öğrencilerin tarif edilen adresi keyifli bir şekilde buldukları gözlemlendi. Bu etkinlikte sınıf topluca kroki üzerinde tarif edilen adresi bulduğu için söz hakkı alan öğrenciler sayılamadı. Öğrencilerin tarif edilen adresi bulmaları aktif bir şekilde etkinliğe katılmış olduklarını göstermektedir. Öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması diyalojik sınıf ortamına uygundur. Derse işleme sürecine hayat bilgisi ders kitabındaki (s.59) krokide adres bulma etkinliği ile devam edildi. Bu etkinliğin yer aldığı ders kitabı kesiti Ders Kitabı Kesiti 16'da verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 16. Hayat Bilgisi Ders Kitabı Krokide Adres Bulma Etkinliği



Krokide adres bulma etkinliğine dair ders işleme kesiti aşağıda yer almaktadır. İnceleme açısından önemli bulunan ifadeler koyu yazılarak belirginleştirildi.

Gamze Öğretmen: Evet, 59'u yapacağız şimdi. Oku oğlum.

Halil: Ali, Melike'nin doğum günü partisine gitmek istiyor. Melike'nin ev adresi:

Seyhan Mahallesi, Üsküp Caddesi, Güneş Sokak, Leylak Apartmanı'dır.

Apartmanın numarası 28'dir. Daire numarası ise 4'tür. Krokide Melike'nin evinin yerini işaretleyerek Ali'ye yardımcı olalım.

*Gamze Öğretmen: **Kalemini aldın eline başlıyorsun. Seyhan Mahallesi'nden çıktın. Üsküp Caddesine doğru geldin.***

Öğrenciler: Geldim.

*Gamze Öğretmen: **Güneş Sokak'a** girdin.*

Öğrenciler: Girdim.

*Gamze Öğretmen: **Leylak Apartmanını** görüyor musun?*

Öğrenciler: Evet.

Gamze Öğretmen: Yuvarlak içine al.

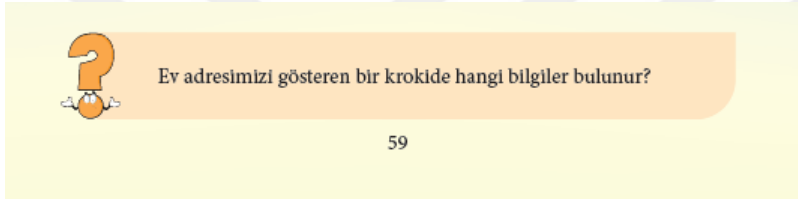
*Öğrenciler: **Seyhan Mahallesi'nden** girdin. **Üsküp Caddesi** üzerinden devam ettin.*

***Güneş Sokak'a** girdin. **Leylak Apartmanı'nı** işaretliyorsun.*

Öğrenciler: İşaretledim.

Yeni bir kroki üzerinden yapılan adres bulma etkinliği ile ders işleme sũreci devam etti. Ŗđretmen ve Ŗđrenciler birlikte etkinlik yŖnergesinde tarif edilen adresi buldular. Diğer sorulara Ŗđrenciler topluca cevap vererek kroki Ŗzerinde tarif edilen adresi buldular. Ŗđrencilerin tarif edilen adresi aktif ve keyifli bir şekilde bulmaya şalıştıkları gŖrũldũ. Adres bulmak işin cadde, mahalle, sokak, apartman adı gibi kavramlardan yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Ŗđrencilerin metinde verilen adresi kendileri okuyup anlayarak bulmaları diyalojik sınıf ortamına uygundur. řũnkũ bu sũreç Ŗđrencinin aktif olması şeklinde ilerlemiştir. Ders işleme sũrecine değerlendirme aşaması ile devam edildi. Bu aşamada hayat bilgisi ders kitabı sayfa 59’da verilen konu sonu değerlendirme sorusu cevaplandı. Bu aşamada kullanılan ders kitabı sorusunu yansıtan gŖrsel Ders Kitabı İletişim Kesiti 17’de verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 17. Hayat Bilgisi Ders Kitabı Değerlendirme Sorusu



Değerlendirme sũrecini yansıtan ders işleme kesiti aşağıda verilmektedir.

Beşinci Ders İletişim Kesiti: Değerlendirme şalışması

Gamze Ŗđretmen: Alttaki o soruyu da cevaplayalım. Gũlsũm oku bize.

Gũlsũm: Ev adresimizde gŖsterilen bir krokide hangi bilgiler bulunur?

Gamze Ŗđretmen: Hangi bilgiler bulunur?

*Gũlsũm: Ŗđretmenim mesela **ilkokul varsa ya da market, eczane ya da bŖyle oyun parkı, bahçe, bank, řŖp kovası** ya da başka bir şeyler.*

Ŗđrenciler: Tamam başka neler olabilir?

*Melih: **Alışveriş merkezi ve banka.***

*Gamze Ŗđretmen: Ondan bahsetmiyorum. Ne var? İlk başta diyor **Seyhan Mahallesi. Mahalle olacak mı?***

Ŗđrenciler: Evet.

*Gamze Ŗđretmen: **Cadde** olacak mı?*

Ŗđrenciler: Evet.

*Gamze Ŗđretmen: **Sokak** olacak mı?*

Ŗđrenciler: Evet.

Gamze Ŗđretmen: Bunlar olacak mı?

Ŗđrenciler: Evet.

*Gamze Ŗđretmen: **Apartment** olacak mı?*

Ŗđrenciler: Evet.

Değerlendirme sürecini yansıtan ders işleme kesitinden de anlaşıldığı gibi öğrenciler cevaplarında belirgin mekânların krokide yer alacağını söylediler. Gamze öğretmen cadde, mahalle, sokak, apartman adı gibi kavramlarında krokide yer alacağı yönünde açıklama yaptı. Öğrencilerin derste edindikleri bilgileri yansıttıkları görece kısa bir değerlendirme süreci yaşandı. Bu etkinlikte bireysel olarak 5 öğrenci söz hakkı alarak sorulara cevap verdiler. Ayrıca öğrenciler cevaplarını huzurlu bir şekilde düşünerek verdiler. Bu durum öğrencilerin zihinlerinde aktif bir düşünme süreci yaşayarak sorulara cevap verdikleri şeklinde belirtilebilir. Öğrencilerin değerlendirme sırasında aktif olarak zihinlerinde oluşturdukları bilgileri açığa çıkarmış olmaları diyalojik öğrenme ortamına uygundur. Çünkü zihinsel işlemlerin aktif olduğu bir ifade etme süreci yaşanmıştır. Ders işleme sürecinde son olarak ders kitabı (s., 58)’da yer alan kroki çizme etkinliği yapıldı. Bu süreçte yapılan etkinliğin kitap sayfası Ders Kitabı Kesiti 18’de gösterilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 18. Hayat Bilgisi Ders Kitabı Kroki Çizme Etkinliği



(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Ders Kitabı Kesiti 18’de görülen etkinlik üzerinden kroki çizme becerisi çalışıldı. Kroki çizme becerisi konuya ilişkin kazanımda da yer almaktadır. Öğretmen krokide bulunması gereken bilgileri etkinlik esnasında anlatmaya devam ederken öğrenciler de etkin bir şekilde evlerinin krokilerini çizdiler. Öğrenciler kroki çizme becerisine yönelik aktif bir etkinlik süreci yaşadılar. Bu süreçte 7 öğrenci söz hakkı alarak kroki çizmeye dair kısaca yorumlar yapıp sorular sordular. Öğrencilerin soru sormaları ve yorumlamalar yapmaları diyalojik sınıf ortamı açısından uygun bir davranıştır. Çünkü soru sorma davranışı öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonun görece iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum etkileşime açık olma açısından da önemlidir. Ayrıca öğrencilerin yorum yapması aktif olarak zihinlerindeki bilgiye anlam yükleme çabası olarak belirtilebilir. Tablo 17’de beşinci ders işleme sürecinde uygulanan etkinlik aşamalarıyla birlikte öğretmen ve öğrenciler arasında zaman kullanma dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 17. Beşinci Ders Zaman Dağılımı

5. Ders Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Ödev Kontrolü: Yazı Yazma (Bir önceki ders, öğretmenin yazdığı yazıyı yazma.)	3' 7"	11"	3' 18"
Isındırma: Okuma (s57, sessiz okuma)	2'	26"	2' 26"
E1: Soru Cevap (Hazırlık Sorusunu Cevaplama; Kitap, s57)	1' 29"	1' 19"	2' 48"
Konu Anlatımı: Açıklama	3' 10"	23"	3' 33"
Metin Okuma: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.57	55"	2' 14"	3' 9"
E2: Soru Cevap	2' 46"	1' 18"	4' 04"
E3: Krokide Adres Bulma (Kitap, 57-Metin İçindeki Etkinlik ve Genişletme)	1' 33"	21"	1' 54"
E4: Krokide Adres Bulma (Sayfa, 59)	47"	1' 13"	2'
Değerlendirme: Ders Kitabı Konu Sonunda Yer Alan Değerlendirme Sorusu Cevaplandı	15'	28"	43"
E5: Kroki Çizme (Sayfa, 58)	1' 45"	55"	2' 40"
Toplam Süre	12' 20"	8' 11"	20' 31"
Diğer Faaliyetler Süresi	7' 12"	2' 48"	10'

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
12' 20"	20' 31"
8' 11"	

Tablo 17 incelendiğinde, Gamze öğretmenin beşinci ders işleme sürecinin 10 aşamadan oluştuğu görülmektedir. Ders işleme süreçlerine dahil edilen toplam sürenin 20' 31" olduğu görülmektedir. Toplam sürenin 12' 20" bölümünde öğretmenin, 8' 11" bölümünde öğrencilerin konuştukları anlaşılmaktadır. Konuşma süresinin öğretmen tarafından bir miktar fazla kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni Gamze öğretmenin ders esnasında konuya ve soruların anlaşılmasına yönelik açıklamalarıdır denilebilir. Ders organizasyonunda iki farklı soru cevap etkinliğine yer verildiği görülmektedir. En fazla sürenin 6' 52" ile soru cevap etkinliğine ayrıldığı görülmektedir. Bunu 3' 54" ile krokide adres bulma etkinlikleri takip etmektedir. Öğrenciler 2' 18" süreyle en fazla soru cevap etkinliğinde konuştukları görülmektedir. Bunu 1' 34" süreyle krokide adres bulma etkinliği takip etmektedir. Değerlendirme sürecinde 55" ile öğrencilerin görece az söz hakkı aldıkları söylenebilir. Beşinci ders süreci etkinlik çeşitliliği ve öğrencilerin derse katılımı açısından oldukça aktif bir şekilde geçtiği anlaşılmaktadır. Tablo 18'de beşinci ders işlem sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan kelime sayıları etkinlik aşamalarını da yansıttak şekilde verilmektedir.

Tablo 18. Beşinci Ders Kelime Dağılımı

5.Ders Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Ödev Kontrolü: Yazı Yazma (Önceki ders öğretmenin yazdığı yazıyı yazma)	70	16	86
Isındırma: Okuma (s57, sessiz okuma)	110	47	157
E1: Soru Cevap (Hazırlık Sorusunu Cevaplama; Kitap, s57)	186	143	329
Konu Anlatımı: Açıklama	380	56	436
Metin Okuma: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, s.57	45	158	203
E2: Soru Cevap	256	153	409
E3: Krokide Adres Bulma (Kitap, 57-Metin İçindeki Etkinlik ve Genişletme)	150	25	175
Değerlendirme: Ders Kitabı Konu Sonunda Yer Alan Değerlendirme Sorusu Cevaplandı	24	12	36
E4: Krokide Adres Bulma (S. 59)	109	105	214
E5: Kroki Çizme (Sayfa, 58)	135	120	255
Genel Toplam	1465	835	2300

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
1465	835

Tablo 18 incelendiğinde, beşinci ders işleme sürecinde toplam 2300 kelime kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen tarafından 1465 kelime, öğrenciler tarafından 835 kelime kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen tarafından kullanılan kelime sayılarını fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Gamze öğretmenin ders esnasında öğrencilerin konuyu daha iyi bir düzeyde anlamalarına yönelik yaptığı açıklama çabasıdır denilebilir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı derste aktif olarak kendilerini ifade ettiklerini göstermektedir. Öğrenciler iki defa uygulanan soru cevap etkinliklerinde 296 kelime, iki defa uygulanan krokide adres bulma etkinliklerinde 127 kelime kullanıldığı görülmektedir. Soru cevap etkinliği ve krokide adres bulma etkinlikleri kendilerini ifade etme açısından öğrencilerin aktif geçirdikleri etkinlik süreçleridir. Soru cevap etkinliğinde öğretmen tarafından kullanılan kelime sayısını daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenin soruların daha iyi anlaşılmasına yönelik konuşmalarıdır. Kroki çizme etkinliği daha çok el becerisine dayalı bir etkinlik olmasına rağmen öğrencilerin bu süreçte 120 kelime kullanarak

aktif oldukları görülmektedir. Tablo 19’da beşinci ders işleme sürecinde sınıfa yöneltilen soru türleri dağılımı ders aşamalarını da yansıtacak şekilde gösterilmektedir.

Tablo 19. Beşinci Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

5. Ders				
Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim				
Ders Akışı	Soru Türleri			
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam
Ödev Kontrolü: Yazı Yazma Önceki ders öğretmenin yazdığı yazıyı yazma	-	-	-	-
Isındırma: Okuma (s57, sessiz okuma)	-	-	-	-
E1: Soru Cevap (Hazırlık Sorusunu Cevaplama; Kitap, s.57)	-	3	-	3
Konu Anlatımı: Açıklama	-	-	-	-
Metin Okuma: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.57	-	-	-	-
E2: Soru Cevap	-	3	-	3
E3: Krokide Adres Bulma (Kitap, 57-Metin İçindeki Etkinlik ve Genişletme)	-	2	-	2
E4: Krokide Adres Bulma (Sayfa, 59)	-	11	-	11
E5: Kroki Çizme (Sayfa, 58)	-	-	-	-
Toplam Soru Sayısı	-	19	-	19

Tablo 19 incelendiğinde, Gamze öğretmen tarafından 19 soru sorulduğu görülmektedir. Soruların tamamı düşünsel sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin ders sürecinde kendilerine yöneltilen soruları cevaplama esnasında düşünce geliştirme çabası yaşadıkları belirtilebilir. En fazla sorunun 13 soruyla krokide adres bulma etkinliklerinde kullanıldığı görülmektedir. Soru cevap etkinliklerinde ise konuya ilişkin düşünsel 16 soru sorulduğu görülmektedir. Ders işleme sürecinde empatik ve ahlaki sorulara yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında empatik ve ahlaki bakış açısı kazandırmaya yönelik soru türlerine yer verilmediği söylenebilir.

4.6. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 6

Ders Gözlem Saati: 6

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-B

Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim

Öğrenci Sayısı: 37

Mesleki Kıdem: 2 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer. Evinin yakın çevresinde bulunan belirgin mekânlardan hareket edilir.

4.6.1. Altıncı Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Altıncı ders işleme sürecinde kazanımda da belirtilen kroki çizme ve çizilen krokide tarif edilen adresi bulmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan etkinliklerde kroki çizme becerisi gelişirken belirgin mekânlara göre adres tarif etme ve bulma becerisinin de geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Tablo 20’de altıncı ders işleme süreci etkinlik akışına dair veriler sunulmaktadır. Etkinlik kaynakları ve ders aşamalarına göre zaman kullanımları da tabloda yer almaktadır.

Tablo 20. Altıncı Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

6. Ders		
Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk'/sn'')
Hatırlatma: Kısa Özetleme	Öğretmen	14"
Yazı Yazma Etkinliği: Tahtaya Yazılan Metni Deftere Yazma	Öğretmen	10' 15"
E1: Kroki Çizme ve Krokiye dayalı boşluk doldurma	Öğretmen	14" 17"
Toplam Süre		24' 46"
Diğer Faaliyetler Süresi		10' 15"

Tablo 20 incelendiğinde, altıncı ders işleme sürecinin 3 aşamadan oluştuğu görülmektedir. Altıncı ders organizasyonu aşamalarına öğretmenin 3 defa kaynaklık ettiği görülmektedir. Hayat bilgisi ders kitabının kaynak olarak yer almaması kitap dışı kaynaktan yararlanmaya yönelik bir ders süreci yaşandığını göstermektedir. Bu durum öğretmen ve öğrencinin farklı kaynaklardan yararlanarak bakış açısının çeşitlenmesine katkı sağlayabilir. Altıncı ders sürecinin 24' 46" olduğu görülmektedir. Krokiye dayalı boşluk doldurma etkinliğine 14' 17" süre ayrıldığı görülmektedir. Bu süre aktif bir etkinlik süreci olması açısından görece verimli bir süredir. Altıncı ders işleme sürecinde diğer faaliyet aşamasında yazı yazma çalışması yapıldığı görülmektedir. Yazı yazma sürecine 10' 15" kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışma kroki konusuna ilişkin bilgiler içermektedir. Kısa bir hatırlatma aşamasından sonra yapılan bu çalışma derse hazırlama kapsamında değerlendirilmektedir.

Altıncı Ders İşleme Süreci:

Altıncı ders işleme süreci hatırlatma aşamasına dair ders kesiti aşağıda verilmektedir. Ders kesitinde inceleme açısından önemli bulduğumuz ifadeler koyu yazılmaktadır.

Altıncı Ders İletişim Kesiti (1): Hatırlatma Aşaması

Gamze Öğretmen: Şimdi, geçen hafta evet evimizin krokisini öğrenmiştik ya.

Öğrenciler: Evet.

Gamze Öğretmen: Hatırlıyor musunuz?

Öğrenciler: Evet.

Gamze Öğretmen: Kroki çizdik. Nasıl çizilir? İşte, adres nasıl tarif edilir? Yakın yerler neresidir? Bunları konuşmuştuk.

Altıncı ders işleme süreci hatırlatma aşamasıyla başladı. Gamze öğretmen önceki ders işlenen konuyu ve etkinlikleri kısaca özetleyerek hatırlattı. Buradan hareketle bir önceki dersi hatırlatarak konular arasında bağ kurmanın sağlandığı anlaşılmaktadır. Bağ kurmak zihinsel bir faaliyet olması açısından derse etkin bir giriş sağlamak açısından önemlidir. Etkin bir şekilde bağ kurma durumu diyalojik sınıf ortamına uygun bir süreç yaşandığını göstermektedir. Altıncı ders işleme süreci yazı yazma çalışması ile devam etti. Yazı yazma sürecini yansıtan iletişim kesitine aşağıda yer verilmektedir.

Altıncı Ders Kesiti (2): Yazı Yazma Çalışması

Gamze Öğretmen: Kabataslak çizilmesine kroki (krokiyi kırmızıyla yaz) kroki denir. Kroki, (Virgülü yazmıyorsun, virgül atıyorsun tamam mı?) bir yeri yukarıdan baktırmış gibi çizilir. Evimizi ve yakın çevremizi kroki çizerek tarif edebiliriz. Krokine yıldız koy. Yıldız. Kroki çizerken çevredeki caddeleri, sokakları ve yolları belirtiriz.

Gamze Öğretmen: Yok bu öylesine de olur ben boyadım. Evimizin yakınında yani park, cami, market, pastane gibi yapıların yerlerini belirtebiliriz. Güzel yaz tekrar yazdırırım yoksa haberin olsun. Hızlı yazacağım diye kötü yazma.

Emre: Nokta yerine daire çizsek olur mu?

Gamze Öğretmen: Tabii. Kroki çizilen kâğıdın bir köşesine yön şeması koyabiliriz. Hemen gösteriyorum. Kaan bu yukarıdaki ne oldu ya tavanda?

Mert (Kaan): Kuzey.

Gamze Öğretmen: Kuzey, güney, doğu, batı yani bunu çizebilirsin diyor. Anlaştık mı? Pusula. Küçük bir pusula gibi çizebilirsin diyor. Yukarısı neydi? Yukarısı neydi yukarısı?

Betül: Kuzey.

Gamze Öğretmen: Kuzey.

Murat: Öğretmenim biz de yuvarlak çizelim mi?

Gamze Öğretmen: Evet.

Yazı yazma çalışması ile ders işleme sürecine devam edilmektedir. Yazı çalışması Gamze öğretmenin tahtaya yazdığı “Evimiz nerede?” başlıklı metni deftere yazdırma şeklinde

düzenlendi. Krokinin tanımı yazıldı. Krokide adres tarifine yönelik yer alabilecek belirgin mekanlar ve adres bilgisine dair kavramlar da yazı yazma metninde yer aldı. Ayrıca bir öğrenci kroki de öğretmenin belirlediği nokta yerine yuvarlak çizmek istediğini belirtti. Öğretmen olumlu karşıladı. Kısa bir süre sonra başka bir öğrenci de yuvarlak çizmek istediğini sordu. Öğrencilere ait bu davranış farklı bakış açısı ve bireysel tercihlere doğru atılan bir adım olarak değerlendirilebilir. Ancak burada öğrenciler öğretmenin tahtaya yazdığı notları aynen yazmışlardır. Yazılan notlar üzerinden farklı bakış açıları belirtmeye yönelik bir süreç yaşanmaması diyalojik sınıf ortamına uygun bir süreç değildir. Çünkü diyalojik sınıflarda öğrenciler onlara sunulan kaynakların haricinde farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri sınıfa sunarak bütün sınıfla etkileşim sürecine girmelidirler. Öğrencilerin sınıfla paylaşacakları bilgiler ders içi ve ders dışı süreçlerdeki deneyimleriyle elde ettikleri kendilerine özgü bilgilerdir. Kroki çizme ve krokiye dayalı boşluk doldurma etkinliği ile ders işleme süreci devam etti. Bu süreci yansıtan ders iletişim kesitine aşağıda yer verilmektedir.

Altıncı Ders İletişim Kesiti 3: Kroki Çizme ve Krokiye Dayalı Boşluk Doldurma

*Gamze Öğretmen: Hayır, bir tane **kroki** çizeceğiz. Sonra o **krokiyle ilgili ben sorular yazacağım.** Soruları **cevaplayacağız.** Tamam mı?*

Mert: Öğretmenim yazacak mıyız?

Gamze Öğretmen: Yazacağız tabii ki de. Şöyle bir tane bir şey varmış. Mavi yapayım mı?

Can: Biz de mi çizeceğiz?

*Gamze Öğretmen: Siz de çizeceksiniz. Tamam. **Cami** şurada bir tane **market** var market. Şurada bir tane market var. Sessiz biraz daha. **Cumhuriyet sitesi** var. Evet şurada **metro** var.*

Hakan: Öğretmenim ilk sırada bir şey yapabilir miyiz?

*Gamze Öğretmen: **Hayır yapamazsın oğlum. Buraya sabit kalmak zorundayız. Soru soracağım.***

Hakan: Öğretmenim niye o kadar metro var?

Gamze Öğretmen: Okul, Hasret Apartman, Tuğçe'nin evi. Bir de itfaiye varmış burada da. Şimdi de yolları çizeceğim.

Kroki çizme etkinliği ile devam edilen ders işleme sürecinde öğretmen tarafından tahtaya çizilen krokiyi öğrenciler de deftere çizdiler. Bu süreçte öğrenciler kroki çizme becerisi açısından gelişme sağlayacakları söylenebilir. Çizim esnasında krokide yer alması gereken unsurları da krokiye yerleştirdiler. Bu şekilde adres tarif etmeye yönelik öğrendikleri kavramlara krokilerde yer verdiler. Ayrıca bu süreçte 3 öğrenci kroki çizimine yönelik soru sorarak öğretmen ile karşılıklı konuşma gerçekleştirdiler. Etkinliğin sonunda öğretmenin

sınıfa kısa cevaplı sorular yöneltip “evet, hayır” şeklinde topluca cevaplamalarını sağladı. Öğrencilerin çizim esnasında kendine özgü el becerilerini kullanmaları ve soru sormaları aktif bir öğrenme sürecinin yaşandığını göstermektedir. Öğrenmeye yönelik iyi bir motivasyon ve etkileşim sürecini çağrıştıran soru sorma davranışı diyalojik öğrenme sürecine uygundur. Kroki çizimi bittikten sonra etkinlik çizilen krokiye dayalı boşluk doldurma ile devam etti. Boşluk doldurma sürecine yönelik ders iletişim kesiti aşağıda verilmektedir.

Altıncı Ders İletişim Kesiti 4: Kroki Çizme ve Krokiye Dayalı Boşluk Doldurma

*Gamze Öğretmen: Şimdi **Tuğçe'nin evi okulun neresinde?***

*Öğrenciler: **Batısında.***

Gamze Öğretmen: Tuğçe'nin evi burada okul nerede?

Öğrenciler: Batıda.

Tuğçe: Batısında.

*Gamze Öğretmen: Batısında. **Cumhuriyet sitesi** kütüphanenin neresinde?*

Öğrenciler: Doğuda.

*Gamze Öğretmen: Doğuda. **Marketin batısında** ne var?*

*Öğrenciler: **Cami.***

*Gamze Öğretmen: Cami vardı. **Metro** **caddesi** üzerindedir. Hangi caddede?*

*Öğrenciler: **Cumhuriyet Caddesi.***

Gamze Öğretmen: Cumhuriyet. Cami sokağı üzerindedir.

*Hakan: **Gül sokak.***

*Gamze Öğretmen: Gül sokağı. **Kütüphane** sokak üzerindedir.*

*Hakan: **64. Sokak.***

Gamze Öğretmen: 64. Sokak.

Boşluk doldurma etkinliği ile derse devam edilerek çizilen kroki üzerinden boş bırakılan yerler öğrenciler tarafından dolduruldu. Öğrencilerin boşlukları doldururken bazen topluca bazen bireysel cevaplar vererek derse katıldıkları gözlemlendi. Etkinlik sürecinde bireysel olarak 6 öğrenci söz hakkı aldı. Öğretmen tarafından yön kavramları kullanılarak yöneltilen soruları öğrenciler cevapladı. Adres tarifinde site adı, cadde, sokak isimleri, doğu, batı, kuzey gibi yön kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Metro, kütüphane gibi belirgin mekanlar da etkinlikte vurgulanmaktadır. Öğrencilerin etkinlik sürecinde öğretmen tarafından sorulan soruları cevapladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin aktif olarak sürece dahil olmaları diyalojik sınıf ortamına uygun bir durumdur. Etkinlik sürecinde öğrenciler derse katılım göstererek boşluk doldurma sürecini aktif kullanmışlardır. Tablo 21’de altıncı ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında kullanılan zaman dağılımı verilmektedir.

Tablo 21. Altıncı Ders Zaman Dağılımı

6.Ders			
Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk/sn")		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Hatırlatma: Kısaca Özetleme	12"	2"	14"
Yazı Yazma Etkinliği: Tahtaya Yazılan Metni Deftere Yazma	9' 21"	54"	10' 15"
E1: Kroki Çizme ve Krokiye dayalı boşluk doldurma	10' 57"	3' 20"	14' 17"
Toplam Süre	20' 30"	4' 16"	24' 46"
Diğer Faaliyetler Süresi	9' 21"	54"	10' 15"
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
20' 30"	24' 46"		
	4' 16"		

Tablo 21’de Gamze öğretmenin altıncı ders işleme sürecinin 3 aşamadan oluştuğu görülmektedir. Altıncı derste kroki çizme etkinliği olmak üzere 1 etkinlik yer almaktadır. Toplam ders işleme süreci 24' 46" olarak sürmektedir. Sürecin büyük bir zaman diliminin öğretmen konuşmasına ayrıldığı görülmektedir. Bunda yazı yazma süreçlerinde öğretmenin yazılması gerekenleri söylerken sınıfın yazı yazmasıdır denilebilir. Bu nedenle öğrencilerin kendini ifade etmesini kısıtlayıcı bir durum olmadığı anlaşılmaktadır. Kroki çizme etkinliği 14' 17" sürmektedir. Uzun süren bir etkinlik süreci olmuştur. İçerisinde boşluk doldurma çalışmasını da barındırmaktadır. Öğrencilerin kroki çizme ve boşluk doldurma aşamasında etkin bir rol üstlendikleri görülmektedir. 3' 20" süreyle konuşma hakkı elde ettikleri görülmektedir. Gamze öğretmenin etkinlik sürecinde 10' 57" konuşma süresi vardır. Kroki çizme sürecinde nasıl çizileceğine dair tarif ve boşluk doldurma sorularını söyleyerek yazdırma nedeniyle konuşma süresi artmaktadır denilebilir. Buradan hareketle Gamze öğretmenin konuşma süresinin öğrencilerin aktif olmasını engelleyen bir süreç olmadığı yorumu yapılabilir. Tablo 22’de altıncı ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasında kelime kullanma dağılımı verilmektedir.

Tablo 22. Altıncı Ders Kelime Dağılımı

6.Ders			
Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam

Hatırlatma: Kısaca Özetleme	24	2	26
Yazı Yazma: Tahtaya Yazılan Metni Deftere Yazma	367	103	470
E1: Kroki Çizme ve Krokiye dayalı boşluk doldurma	705	399	1104
Genel Toplam	1096	504	1600
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
			
1096	504		

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin toplam 1600 kelime kullandıkları görülmektedir. Öğretmen tarafından kullanılan kelimelerin öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir. Bunda öğretmenin ders sürecinde etkinlikleri yönlendirmek ve açıklamak amaçlı kullandığı kelimeler etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca yazı yazdırma aşamasında da metni dikte ederken fazlaca kelime kullanması çalışmanın yapısı gereğidir denilebilir. Öğrencilerin ders sürecinde 504 kelime kullanarak kendilerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Ders sürecinde en fazla kroki çizme ve krokiye dayalı boşluk doldurma etkinliğinde konuşulduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin de en fazla kroki çizme ve krokiye dayalı boşluk doldurma etkinliğinde kelime kullandıkları görülmektedir. Tablo 23'te altıncı ders işleme sürecinde sınıfa yöneltilen soru türleri yer almaktadır.

Tablo 23. Altıncı Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

6. Ders Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim				
Ders Akışı	Soru Türleri			Toplam
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	
Hatırlatma: Kısa Özetleme	-	-	-	-
Yazı Yazma: (Tahtaya Yazılan Metni Deftere Yazma)	-	-	-	-
E1: Kroki çizme ve boşluk doldurma	-	2	-	2
Toplam Soru Sayısı	-	2	-	2

Tablo 23'ten anlaşıldığı gibi altıncı ders işleme sürecinde toplam 2 soru sorulduğu görülmektedir. Sadece düşünsel sorulara yer verilmektedir. Empatik ve ahlaki soru sorulmadığı görülmektedir. Düşünsel soruların görece az olması, empatik ve ahlaki soruların kullanılmaması farklı bakış açısı kazanmaya yönelik soru türlerinin seçilmediğini

göstermektedir. Şunu da belirtmek gerekir: Altıncı ders sürecinde öğrenciler kroki çizme etkinliğinde aktif oldukları görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen öğrencileri etkin kılmada bu ders için farklı sorulara ihtiyaç hissetmemiş olabilir. Ancak şu öneri de inceleme kapsamında yapılabilir: Örneğin “Aniden evde annesi rahatsızlanan ve evinin yerini 112 görevlisine tarif edemeyen bir çocuğa dair örnek olay” üzerinden “Annenin, çocuğun ya da 112 görevlisinin yerinde olsaydınız neler hissederdiniz?” gibi bir empati çalışması yapılabilirdi. Günümüzde ambulansa kasıtlı olarak yanlış adres tarifi ve yalan ihbar sorunu üzerinden de empatik ve ahlaki sorular sorulabilirdi. Bu durum altıncı ders işleme süreçlerinde farklı bakış açısı kazandıracak ve öğrencinin farklı becerilerini geliştirebilecek sorulara yer verilmediği yorumu yapılabilir.

4.7. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 7

Ders Gözlem Saati: 7

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-B

Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız

Öğrenci Sayısı: 37

Mesleki Kıdem: 2 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. Sofra hazırlama, bitki yetiştirme, evcil hayvanları besleme, bakım, onarım ve bahçe bakımı gibi konular ele alınır.

4.7.1. Yedinci Ders İşleme Süreci

Yedinci ders işleme süreci “Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız” konu başlığı üzerinden işlenerek kazanım çerçevesinde şekillendi. Gamze öğretmen tarafından konuya ilişkin etkinlik düzenlenerek ders süreci ilerledi. Konu iki ders olarak işlendi. Konu ile ilgili kazanım yukarıda verilmektedir. Kazanım ifadesi öğrencilerin evde yapabilecekleri görev ve sorumlulukları kapsamaktadır. Yine kazanımda bitki yetiştirme, sofrta hazırlama ve bahçe bakımı gibi görev ve sorumlulukları örneklendiren ifadeler de vurgulanmaktadır. Ders kitabında da kazanımda belirtilen görev ve sorumluluklara yönelik metin ve etkinlikler yer almaktadır. Konuya ilişkin ders işleme süreci kazanımda belirtilen görev ve sorumluluklar konularına yönelik olarak devam etmiştir. Tablo 24’te yedinci ders işleme süreci etkinlik aşamalarını da gösterecek şekilde bütünsel olarak gösterilmektedir.

Tablo 24. Yedinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

7. Ders			
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız	Etkinlik Kaynağı		Süre (dk'/sn'')
Isındırma: Sessiz Metin Okuma (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.60-61)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı		2' 18"
E1: Görüş Bildirme (Hayat Bilgisi Ders Kitabı Hazırlık Sorusu, ss.60)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı		5' 44"
Metin Okuma: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.60-61	Hayat Bilgisi Ders Kitabı		8' 11"
E2: Soru Cevap	Öğretmen		1' 3"
Toplam Süre			17' 16"
Diğer Faaliyetler Süresi			8' 11"

Yedinci ders işleme süreci Gamze öğretmen tarafından 4 aşama şeklinde organize edildiği görülmektedir. Ders sürecinin toplam 17' 16" olduğu görülmektedir. Ders sürecinin kısa olmasında okulca düzenlenen bilim şenliğine katılım sağlanmasıdır. En fazla sürenin 5' 44" ile görüş bildirme etkinliğine ayrıldığı görülmektedir. Diğer bir etkinlik olarak soru cevap etkinliği de ders sürecinde yerini almaktadır. Görüş bildirme ve soru cevap etkinliklerinde aktif ders ortamına yönelik süreç yaşandığı görülmektedir. Diğer faaliyetler kapsamında metin okuma çalışmasına yer verilmektedir. Bu çalışma 8' 11" ile görece uzun bir süre uygulanmaktadır. Yedinci ders organizasyonu aşamalarında 3 defa hayat bilgisi ders kitabı, 1 defa öğretmen kaynaklık etmektedir. Gamze öğretmen öğrencileri aktif edecek yöntemlere ders işleme sürecinde yer verdiği görülmektedir.

Yedinci Ders İşleme Süreci

Gamze öğretmen yedinci ders işleme sürecin ısındırma aşmasıyla başladı. Isındırma aşamasını yansıtan ders iletişim kesiti aşağıda verilmektedir.

Yedinci Ders İşleme Süreci: Isındırma Aşaması Sessiz Okuma Çalışması

*Gamze Öğretmen: Açtık hayat bilgisini. Evet 60-61 bir kere içinden oku! Daha sonra birlikte okuyacağız. **Sayfa 60-61 bir kere içinden oku!** Daha sonra birlikte okuyacağız. Bir kere içinden oku! Sessiz okuyun dedim! Evet içinden oku! İçinden bir defa oku! Okutacağım sonra.*

Mert: Öğretmenim kaç kere okuyalım?

*Gamze Öğretmen: **Bir kere okusak yeterli.***

Ders kısa süreli ısındırma aşamasıyla başladı. Hayat bilgisi ders kitabı sayfa 60-61'deki metin sessizce okundu. Bir defa okumanın yeterli olduğunu belirten Gamze öğretmen sonra tekrar okuyacağız, dedi. Metinde görev ve sorumluluklara dair bakış açıları yansıtıldı. Okuma metnini gösteren ders kitabı kesitleri aşağıda verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 19: Okuma Metni

Ailemizde herkesin farklı görev ve sorumlulukları vardır. Bunları yerine getirirken dayanışma içinde olmak ve birbirimizle yardımlaşmak işlerimizi kolaylaştırır.

Evi temizlemek, çamaşır ve bulaşık yıkamak, ütü yapmak, yemek pişirmek evimizde yapılan işlerden bazılarıdır. Büyüklerimiz bu işleri yaparken onlara yardımcı olmak da bizim görev ve sorumluluklarımızdandır. Odamızı toplamak, toz almak, sofranın hazırlanmasına ve toplanmasına yardım etmek evimizde yapabileceğimiz işlerdendir.



Evimizde yaşımıza uygun yapabileceğimiz başka işler de vardır. Örneğin bakım ve onarım işleri yaparken anne ve babamıza yardım edebiliriz.



60

Ders Kitabı Kesiti 20: Okuma Metni

Büyüklerimizle birlikte bitkilerin bakımını yapabiliriz. Kurumuş yaprakları ve dalları toplayabiliriz. Bitkileri sulayabiliriz. Kedi, köpek, kuş gibi evcil hayvanları besleyebiliriz. Bu işleri yaparken hem eğlenebilir hem de el becerilerimizi geliştirebiliriz.

Büyüklerimize yardım etmek, bize kendimizi yararlı hissettirir. Kendimize güvenimizi artırır. İşlerin kolayca ve kısa sürede bitmesini sağlar. İşlerden artakalan zamanda aile bireylerimizle gezmeye gidebiliriz. Sohbet edebilir, oyunlar oynayabiliriz. Bu ailemizin sevgi bağlarını güçlendirir.



61

Ders kitabında yer alan metin incelendiğinde, kazanım doğrultusunda evimizdeki görev ve sorumluluklarımız anlatılmaktadır. Ayrıca yardımlaşma, sevgi gibi aile bağlarını güçlendiren değerlere yer verildiği görüldü. Görseller konuya ilişkin örnekler sunan kanıt niteliğinde değerlendirilebilir. Yine yardımlaşma esnasında el becerilerinin gelişeceği vurgulanmaktadır. Isındırma aşamasında okunan bu metinle öğrenciler görev ve sorumluluklara dair bakış açıları ve kanıtları gözlemlene fırsatı buldukları söylenebilir. Öğrenciye kanıt ve alternatif bakış açıları sunma diyalojik sınıf ortamına uygundur. Ancak öğrencilerin de kendi bakış açılarını sunma fırsatına sahip olmaları diyalojik öğrenme sürecinde etkileşimi artıran bir ders organizasyonu sağlayabilirdi. Görüş bildirme etkinliği ile ders işleme sürecine devam edildi. Bu süreçte okunan hazırlık sorusu hayat bilgisi ders kitabı kesiti 21'de verilmektedir.

Hayat Bilgisi Ders Kitabı Kesiti 21: Hazırlık sorusu

EVİMİZDEKİ GÖREV VE SORUMLULUKLARIMIZ



Odamızı toplamak, kitaplığımızı düzenlemek gibi işleri yapmamızın bize ve ailemize yararları neler olabilir?

(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Hayat Bilgisi Ders Kitabı Kesiti 21’de verilen hazırlık sorusu okundu. Öğrenciler konu hakkında fikirlerini ifade ettiler. Görüş bildirme etkinliğini yansıtan yedinci ders iletişim kesiti aşağıda sunulmaktadır.

Yedinci Ders İletişim Kesiti (1): Görüş Bildirme Etkinliği

Gamze Öğretmen: Evet, bir tane ünlem işareti gibi bir şey var orada kırmızı. İlk onun hakkında konuşacağız. Kaan sesli şekilde oku bize.

Mert: Odamızı toplamak, kitaplığımızı düzenlemek gibi işleri yapmamızın bize ve ailemize yararları neler olabilir?

Gamze Öğretmen: Evet, eve gittin, odanı topladın, yatağının üstünü kapattın, masadaki eşyalarını topladın, kitaplığını düzelttin. Bunun sana ve ailene ne gibi faydaları oluyor? Bunu düşün bakalım bir, Şehmuz!

Salih: Öğretmenim mesela annemiz belki uyuyordur.

Gamze Öğretmen: Dinliyoruz!

Salih: Belki sabahçıyızdır belki uyuyor olabilir. Annemiz de mesela yorulabiliyor işleri yaptığında, bir yerleri temizlediğinde, süpürdüğünde yoruluyor. O yüzden.

Gamze Öğretmen: Annem yorulduğu için kendi temizlediğinde biraz daha yorgunluğu azalır di mi?

Salih: Hıhı, yani yardım edince öyle.

Gamze Öğretmen: Yardımcı olursun yorgunluğu biraz daha azalır. Merve.

Meryem: Öğretmenim benim annem mesela dinlenmeye çalışıyor ve ben gidiyorum odamı topluyorum annem yorulmasını diye. Annem her gün yapıyor ama ben işim olmadığı zaman, okula gitmediğim zamanlar anneme yardımcı olmaya çalışıyorum.

Gamze Öğretmen: Di mi? Anneler her zaman iş yapıyor ya da babalar her gün işe gidiyor.

Meryem: Annelerimiz sürekli bizim için uğraşıyor.

Gamze Öğretmen: Evet, anneler sürekli evde bizim için çalışıyorlar. Biz ne yapacağız? Boş vaktimiz olduğunda onlara yardım edeceğiz. Evet Gülsüm?

Seda: Öğretmenim mesela annem hepsini yaptı biraz yoruldu uzandı. Sen de o sıra bir şey yapcan. Zaten kendi görevin.

Gamze Öğretmen: Evet, kendi görevin.

Seda: O yapması aslında seni kötü hissettirmeyecek. Çünkü sen odanı temiz tutman gerek. Bazı şey olur yani yarına kalan. Toplamak gerek ama yani tek bir kerede toplamak şey yani. Zaten kötü görünüyor.

Görüş bildirme etkinliğinde 10 öğrenci söz hakkı aldı. Bu etkinlikte öğrenciler konuya ilişkin ön bilgilerini günlük hayatlarından yararlanarak ifade ettiler. Bu açıdan öğrencilerin aktif olduğu ve diyalojik sınıf ortamına uygun bir etkinlik süreci yaşandığı ifade edilebilir. Çünkü konu ile günlük hayat arasında bağ kuruldu. Öğrenciler çoğunlukla annelerine yardımcı olduklarını, onu dinlendirdiklerini vurguladılar. Yardımcı olmak için yaptığımız işlerin zaten görevleri olduğunu vurguladılar. Bir öğrencinin görevimizi yapmak bizi kötü hissettirmeyecek, şeklinde ifadesi ile iş yapmanın duygusal etkisine değinildi. Görev ve sorumlulukları yapmanın insana katkılarına yönelik olan bu etkinlikte öğrenciler

düşüncelerini ifade ederek derse katılım sağladılar. Derse hayat bilgisi ders kitabında verilen okuma metni (bknz. Ders Kitabı Kesiti 144-145) ile devam edildi. Isındırma aşamasında okunan bu metin tekrar okundu. Okuma çalışmasına yönelik ders kesiti aşağıda verilmektedir.

Yedinci Ders İletişim Kesiti 2: Okuma Çalışması

*Gamze Öğretmen: Evet şimdi **okuma parçamızı okumaya** devam ediyoruz.*

Mert: Öğretmenim bir keresinde annem...

Gamze Öğretmen: Parmak kaldırmadan söz hakkı alıyorsun. Bak, parmak kaldırıp bekleyen bir sürü arkadaşın var. Yusuf Kurtoğlu oku bakayım kâğıdını!

Yusuf: Evet.

Gamze Öğretmen: Tamam başla.

Yusuf: Ben mi?

Gamze Öğretmen: Evet.

*Yusuf: **Ailemizde herkesin farklı görev ve sorumlulukları vardır.** Bunları yerine getirirken **dayanışma** içinde olmak ve **birbirimizle yardımlaşma işlerimizi kolaylaştırırız.** **Evi temizlemek, çamaşır ve bulaşık yıkamak, ütü yapmak, yemek pişirmek** evimizde yapılan işlerden bazılarıdır. Büyüklerimiz bu işleri yaparken **onlara yardımcı olmak** da bizim **görev ve sorumluluklarımızdandır.** **Odamızı toplamak, toz almak, sofranın hazırlanmasına ve toplanmasına yardım etmek evimizde yapabileceğimiz işlerdir.** Evimizde **yaşımıza uygun** yapabileceğimiz başka işler de vardır. Örneğin **bakım ve onarım işleri** yaparken **anne ve babamıza yardım edebiliriz.***

Gamze Öğretmen: Rüzgâr devam et.

*Rüzgâr: **Bitkilerin bakımını yapabiliriz.** Kurumuş yaprakları ve dalları toplayabiliriz. Bitkileri sulayabiliriz. Kedi köpek gibi evcil hayvanları besleyebilirim. Bu işlemi yaparken **hem eğlenebilirim hem de el becerimiz** gelişebilir. Büyüklerimize yardımcı etmek **bize kendimizi iyi hissettirir.***

Ders işleme sürecine hayat bilgisi ders kitabında yer alan bilgilendirici metni okuma çalışmasıyla devam edildi. Öğrenciler bu aşamada metni sırayla okudular. Yedinci ders iletişim kesiti 2’de verilen bölümlere bakıldığında öğrencilerin okudukları metinde temizlik yapmak, ütü yapmak, odamızı toplamak gibi evdeki görev ve sorumluluklar paylaşıldı. Ayrıca yardımlaşma ve dayanışma değerlerine de değinildi. Görevlerimizi yapmanın el becerisi geliştirmek, kendini iyi hissetme gibi katkıları da okundu. Okuma aşaması içerik ve görseller bakımından konuya ilişkin bakış açılarını yansıtan bir süreç şeklinde ilerledi denilebilir. Ancak metinden yararlanarak öğrencilerin de kendi deneyimlerinden elde ettikleri bakış açılarını ifade etmeleri sağlanmamıştır denilebilir. Öğrencilerin metinle ve diğer öğrencilerle etkileşimini kısıtlayan bu durum diyalojik öğrenme sürecine uygun değildir. Ders soru cevap etkinliği ile devam edildi. Soru cevap etkinliğini yansıtan yedinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmektedir.

Yedinci Ders Kesiti 3: Soru Cevap Etkinliği

Gamze Öğretmen: Şimdi, evdeki bütün işleri annemiz yapsaydı...

Betül: Ya da babamız.

Gamze Öğretmen: Ya da babamız yapsaydı. Diğerleri otursaydı. İşte film izleseydi, oyun oynasaydı güzel olur muydu?

Öğrenciler: Hayır.

Gamze Öğretmen: Ne yapacağız bizler? Kısa sürede tüm işleri el birliğiyle toplayacağız. Daha sonra eğer bir aktivite yapacaksak, bir etkinlik yapacaksak hep beraber yapacağız. Di mi? Sizin evde yapamadığınız işler var mı? Mesela öğretmenim ben bu işi yapamıyorum. Çünkü bence benim yaşım uygun değil, bana göre bir iş değil. Ne diyebilirsiniz bunun için?

Mehmet: Öğretmenim ben küçükken...

Gamze Öğretmen: Öğretmenim yok! Parmak kaldırıyor arkadaşların.

Eda: Öğretmenim ben mesela yemek yapamam. Ocaakta oynayamam ama mesela annem yemek yaptı, diyelim. Ben onları sofraya götürebilirim. Ama benim şu an ocak kullanma yaşım değil.

Gamze Öğretmen: Evet aferin doğru güzel. Yağmur?

Yeşim: Öğretmenim mesela bir tane kolay bir iş olmuş da.

Gamze Öğretmen: Neymiş o iş mesela? Ne gibi bir iş olabilir bu?

Yeşim: Mesela yer beziyle yerleri silcez.

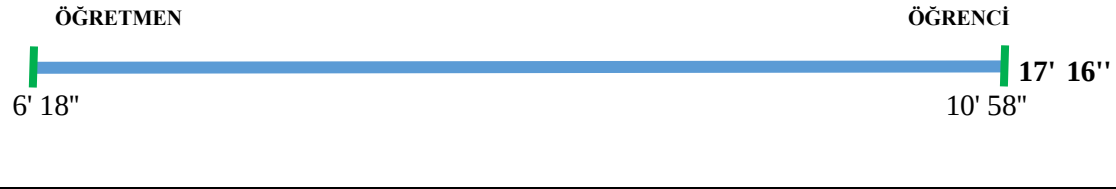
Gamze Öğretmen: Yarın devam edeceğiz.

Soru cevap etkinliğiyle devam edilen ders işleme sürecinde Gamze öğretmen öğrencilere sorular yöneltti. Bu aşamada 3 öğrenci söz hakkı aldı. “Evde bütün işler anneler, babalar tarafından yapılmış olsaydı güzel olur muydu?” anlamındaki ahlaki soruyu öğrencilere yönelten Gamze öğretmenin sorusunu sınıf topluca “Hayır!” diyerek cevapladı. Sonrasında evdeki işleri birlikte yapacağız açıklamasıyla iş birliği yapmak gerektiğini vurguladı. Ayrıca öğretmen tarafından belirtilen yaşına uygun işleri yapmak konusunu bir öğrenci örneklendirdi. Öğrenci yemek yapmak ocakla ilgili olduğu için yaşına uygun değil, dedi. Ancak annemin yaptığı yemeği sofaya götürmeye yardımcı olabilirim, dedi. Genel anlamda evde herkesin yaşına uygun bir şekilde görev ve sorumluluk alması gerektiği vurgulandı. Öğrencilerin soruları kendi deneyimlerinden yola çıkarak cevapladıkları görüldü. Bu açıdan öğrencilerin etkinlik sürecinde aktif oldukları diyalojik öğrenme süreci yaşandığı söylenebilir. Tablo 25’te yedinci ders işleme süreci öğretmen ve öğrenci tarafından kullanılan zaman dağılımı verilmektedir.

Tablo 25. Yedinci Ders Zaman Dağılımı

7. Ders Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk' sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Sessiz Metin Okuma (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.60-61	2' 13"	5"	2' 18"

E1: Görüş Bildirme (Hayat Bilgisi Ders Kitabı Hazırlık Sorusu, ss.60-)	2' 50"	2' 54"	5' 44"
Metin Okuma: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.60-61	34"	7' 37"	8' 11"
E2: Soru Cevap	41"	22"	1' 3"
Toplam Süre	6' 18"	10' 58"	17' 16"
Diğer Faaliyetler Süresi	34"	7' 37"	8' 11"



Tablo 25 incelendiğinde, Gamze öğretmenin dersi 4 aşamada işlediği anlaşılmaktadır. Toplam ders işleme süresinin 17' 16" olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 10' 58" süreyle daha fazla zaman dilimini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yedinci ders esnasında görece aktif bir süreç yaşadıkları söylenebilir. Yedinci ders organizasyonunda görüş bildirme ve soru cevap etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Görüş bildirme etkinliği 2' 54" ile öğrencilerin zamanı en fazla kullandıkları süreç olarak görülmektedir. Ders organizasyonunda yer alan diğer faaliyetler kapsamında hayat bilgisi ders kitabında yer alan okuma parçası sesli okuma yapıldığı görülmektedir. Konuya ilişkin görsel ve içerik boyutlu kanıt olma özelliğe sahip bir metin olduğu söylenebilir. Bu açıdan metin okuma aşaması öğrencileri konuya metin temelinde kanıt boyutuyla hazırlamaktadır. Tablo 25'teki süre verilerinden yedinci ders aşamalarının öğrenciler açısından aktif bir şekilde geçtiği çıkarımı yapılabilir. Tablo 26'da yedinci ders işlem sürecinde kullanılan kelime sayıları verilmektedir.

Tablo 26. Yedinci Ders Kelime Dağılımı

7. Ders			
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Sessiz Metin Okuma (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.60-61)	82	7	89
E1: Görüş Bildirme (Hayat Bilgisi Ders Kitabı Hazırlık Sorusu, ss.60-)	330	314	644
Metin Okuma: Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.60-61	80	430	510
E2: Soru Cevap	95	40	135
Genel Toplam	587	791	1378

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
587	791
1378	

Tablo 26 incelendiğinde, toplam 1378 kelime kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen tarafından kullanılan toplam kelime sayısı 587, öğrenciler tarafından kullanılan toplam kelime sayısı 791 olarak görülmektedir. Öğrencilerin kelime sayısında diğer faaliyet kapsamında yapılan okuma çalışmasının etkili olduğu görülmektedir. Ancak okuma aşaması hariç tutulduğunda da olduğunda öğrencilerin görece iyi düzeyde kelime kullanarak kendilerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin 314 kelimeyle en fazla görüş bildirme etkinliğinde konuştukları görülmektedir. Kelime sayıları bakımından değerlendirildiğinde yedinci ders işleme sürecinde öğrencilerin görece kendilerini ifade etme fırsatı buldukları söylenebilir. Tablo 27 incelendiğinde yedinci ders işleme sürecinde kullanılan soru türleri dağılımı görülmektedir.

Tablo 27. Yedinci Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

7. Ders Konu: Evimizin Bulunduğu Yerin Krokisini Çizelim				
Ders Akışı	Soru Türleri			Toplam
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	
Isındırma: Sessiz Metin Okuma (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.60-61)	-	-	-	-
E1: Görüş Bildirme (Hayat Bilgisi Ders Kitabı Hazırlık Sorusu, ss.60-)	-	7	-	7

Metin Okuma: Ders Kitabı, ss.60-61	-	-	-	-
E2: Soru Cevap	-	3	-	3
Toplam Soru Sayısı	-	10	-	10

Tablo 27 incelendiğinde, toplam 10 soru sorulduğu görülmektedir. Görüş bildirme etkinliğinde 7 soru, soru cevap etkinliğinde 3 soru kullanıldığı görülmektedir. Görüş bildirme etkinliği düşünsel sorulara en fazla yer veren etkinliktir. Bu etkinlikte 7 düşünsel soru kullanılmaktadır. Bu sorular öğrencilerin bakış açılarını ifade etmeleri sağlamaktadır denilebilir. Empatik ve ahlaki soru türlerine yer verilmemektedir. Bu açıdan empati becerisi ve ahlaki düşünceyi geliştirme yönünde soru sorulmamıştır.

4.8. Gamze Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 8

Ders Gözlem Saati: 8

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-B

Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız

Öğrenci Sayısı: 37

Mesleki Kıdem: 2 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. Sofra hazırlama, bitki yetiştirme, evcil hayvanları besleme, bakım, onarım ve bahçe bakımı gibi konular ele alınır.

4.8.1. Sekizinci Ders İşleme Süreci

Sekizinci ders evdeki görev ve sorumluluklar konusu çerçevesinde işlendi. Ders işleme sürecinde hayat bilgisi ders kitabındaki etkinlikler kaynak olarak kullanıldı. Sekizinci ders işleme sürecinde yapılan ders kitabı etkinliklerinin evde yapılabilecek görev ve sorumlulukları içerdiği görüldü. Ders işleme sürecin de ise öz değerlendirme etkinliğinin görev ve sorumlulukları örneklendirme şeklinde tasarlandığı görülmektedir. Dikkat çekici bir durum ise görüş bildirme etkinliği yeterince yapamadığımız görev ve sorumlulukları nasıl yapabiliriz düşüncesini sorgulamaktadır. Öğrencilerde yapmak istedikleri görevleri söylediler ve görev yapmayı artıracak gerekçelerden de bahsettiler. Tablo 28'de sekizinci ders işleme süreci etkinlik akışına dair veriler aktarılmaktadır.

Tablo 28. Sekizinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

8. Ders		
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk' sn'')
E1: Öz Değerlendirme (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	19' 6"
E2: Görüş Bildirme Etkinliği (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	8' 12"
Değerlendirme: Konu Sonu Değerlendirme Sorusu (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	Hayat Bilgisi Ders Kitabı	1' 50"
Toplam Süre		29' 8"
Diğer Faaliyetler Süresi	Diğer faaliyetler yer almadı.	-

Tablo 28 incelendiğinde, Gamze öğretmenin dersi 3 aşamada işlediği görülmektedir. Toplam ders işleme sürecinin 29' 8" sürdüğü anlaşılmaktadır. Ders organizasyonunda öz değerlendirme ve görüş bildirme etkinliklerinin yer aldığı görülmektedir. En fazla süren etkinlik 19' 6" ile öz değerlendirme olduğu dikkat çekmektedir. Görece aktif ve uzun bir etkinlik süreci olduğu söylenebilir. Görüş bildirme etkinliği 8' 12" süreyle görece iyi düzeyde bir süredir. Görüş bildirme süreci öğrencinin aktif olduğu bir ders sürecidir. Dersin sonunda kitapta yer alan değerlendirme sorusunun cevaplandığı görülmektedir. Ders organizasyonunda yer alan aşamalara 3 defa hayat bilgisi ders kitabı kaynaklık etmektedir. Sekizinci ders sürecinin tamamı öğrencileri aktifleştiren etkinliklere ayrıldığı görülmektedir. Diğer faaliyetler kapsamında çalışma yer almamaktadır.

Sekizinci Ders İşleme Süreci

Sekizinci ders işleme sürecinde kullanılan öz değerlendirme formu ders kitabı kesiti aşağıda verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 22. Hayat Bilgisi Ders Kitabı Öz Değerlendirme Etkinliği

ETKİNLİK YAPALIM

1) Aşağıdaki cümleleri okuyalım. Verilen basit işleri yapma sıklığına göre tablodaki ilgili sütuna "✓" işareti koyalım.

Evimizde yaptığım basit işler	Her zaman	Bazen	Asla
Sofra hazırlarken büyüklerime yardım ederim.			
Sofra toplanırken büyüklerime yardım ederim.			
Odamı toplarım.			
Evcil hayvanımızın bakımı üstlenirim.			
Bitki yetiştiririm.			
Saksıdaki çiçekleri sularım.			
Büyüklerim bozulan bir eşyayı tamir ederken onlara yardım ederim.			
Annem ve babam eşyalarımızın bakımını yaparken onlara yardım ederim.			
Toz alırım.			
Giyeceklerimi dolaba yerleştiririm.			

(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Aşağıda sekizinci ders işleme süreci öz değerlendirme etkinliğine yönelik ders kesiti verilmektedir.

Sekizinci Ders İletişim Kesiti (1): Öz Değerlendirme Etkinliği

Taha: İş yaparken onlara yardım ederim her zaman. Tozları alırım bazen. Giyeceklerimi dolaba yerleştiririm her zaman.

Gamze Öğretmen: Aferin. Kim okuyor? Miraç.

Mehmet: Sofra hazırlanırken büyüklerime yardım ederim her zaman. Sofra toplanırken büyüklerime yardım ederim her zaman. Odama toplarım bazen. Bitki yetiştiririm bazen. Saksıdaki çiçekleri sularım her zaman. Büyüklerim bir eşyayı tamir ederken onlara yardım ederim bazen. Annemle babam ekranların bakımını yaparken onlara yardım ederim bazen. Toz alırım bazen. Giyeceklerimi dolaba yerleştiririm her zaman.

Gamze öğretmen sekizinci derse öz değerlendirme formu etkinliği ile başladı. Gamze öğretmen ders kitabında yer alan öz değerlendirme formunu doldurmaları için öğrencilere süre tanıdı. Etkinliği tamamlayan öğrenciler söz hakkı alarak öz değerlendirme formu hakkında düşüncelerini paylaştılar. Bu etkinlikte 19 öğrencinin söz hakkı aldığı görüldü. Öz değerlendirme kesitinden de anlaşıldığı üzere, öğrenciler evdeki görev ve sorumluluklara dair davranış sıklıklarını dile getirdiler. Böylece öğrenciler konuya ilişkin olarak gündelik hayatlarıyla bağ kurdular. Bu durum dışarıdan başka birinin değerlendirmesiyle kendini anlamak yerine, öğrencinin kendi bakış açısıyla kendisini değerlendirmesine ve keşfetmesine olanak tanımaktadır. Bu açıdan oldukça aktif bir süreç yaşandığı söylenebilir. Aktif bir öz değerlendirme ve bağ kurma süreci diyalogik öğrenme sürecine uygundur. Zihinsel süreçlerin yaşandığı bir etkinlik süreci olmuştur. Öz değerlendirme formunda giysileri dolaba koyma, bitki bakımı, evcil hayvan besleme, sofrayı kurma, tamir etme işlerine yardım etme gibi davranışları yapma sıklıklarını ifade ettiler. Aile bağlarını güçlendiren yardımlaşma duygusu da dile getirildi. Sekizinci ders işleme süreci görüş bildirme etkinliğiyle devam etti. Görüş bildirme etkinliği hayat bilgisi ders kitabı kesiti Resim 23'te verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 23. Hayat Bilgisi Ders Kitabı Görüş Bildirme Etkinliği

2) "Bazen (☹)" ve "Asla (☹)" sütununa koyduğumuz "✓" işareti fazla ise neler yapmamız gerektiğini aşağıdaki noktalı alana yazalım.

.....

.....

.....

(İkan, 2023; Hayat bilgisi ders kitabından alıntılanmıştır.)

Görüş bildirme etkinliğine dair sekizinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmektedir. İncelemede dikkat çekilmek istenen ifadeler koyu yazılarak ön plana çıkarılmaktadır.

Sekizinci Ders İletişim Kesiti 2: Görüş Bildirme

Gamze Öğretmen: Bu kadar kişi mi istiyor arkadaşlarıyla paylaşmak? Gülsüm, sesli!
Gülsüm: Artık **her zaman odamı toplarım** ki annem hiçbir zaman **yorulmasın ve uğraşmasın.**

Gamze Öğretmen: Evet, Miraç.

Miraç: **Odamı bazen toplarım.** Her zaman yapmak için **alışkanlık haline getirmek gerekir.**

Gamze Öğretmen: Tamam otur. Miraç tekrar okur musun? Aferin, güzel yazmışsın.

Miraç: Odamı bazen toplarım. Her zaman yapmak için alışkanlık haline getirmek gerekir.

Gamze Öğretmen: Heh alışkanlık haline getirmen lazım artık. Merve.

Miraç: **Odamızı bazen değil her zaman toplamalıyız** ve buna çalışmalıyız ve artık yapmaya başlayabiliriz.

Gamze Öğretmen: Evet Asya. **Aferin Merve.**

Asya: Gerektiğinde üzerime düşen görevleri yerine getirmeyi çok isterim.

Gamze Öğretmen: Bir daha okur musun?

Asya: Gerektiğinde üzerime düşen görevleri yerine getirmeyi çok isterim.

Gamze Öğretmen: Evet, gerektiğinde üzerime düşen görevleri yerine çok isterim. **Aferin ne kadar güzelmış.** Nisa.

Nisa: Sofrayı annem topluyor. **Annem yorulunca ben evi temizliyorum.** Her zaman topluyorum.

Gamze Öğretmen: Tamam. Başka? Musa.

Musa: **Saksıdaki çiçekleri sularım** bazen. Odalarımı her zaman toplarım. **Toz alırım bazen.** Odamda her zaman toz alırım.

Asya: Almam gerekir. Çünkü neden? **Yardımcı olmam lazım evdeki büyüklerime.** Talha.

Talha: **Odamı bazen toplarım. Artık odamı her zaman toplayacağım. Annem yorulmasın diye** anneme vakit geçirmek zaman kalır.

Gamze Öğretmen: Evet annemle vakit geçirmek için bazı işleri ben üstleneceğim. Sıraç.

Sıraç: **Ben annemle, babama yardım ederim. Çünkü onlar beni seviyor. Bana telefon alıyorlar, istediğim şeyleri alıyorlar.**

Gamze Öğretmen: **Almasalardı yapmayacak mısın?**

Sıraç: **Yapcam.**

Gamze Öğretmen: **Yapcan de mi? Almasalardı yapacağım. Neden? Çünkü ben artık büyüyorum. Bazı şeylerde sorumluluk almam gerekir.** De mi Sıraç? He?

Sıraç: Evet.

Gamze Öğretmen: Sadece bana güzel şeyler alıyorlar diye yardım etmiyoruz. Tamam mı? **İçimizden gelerek yardım ediyoruz.**

Mert: Öğretmenim **bana her zaman bir kola parası veriyorlar.**

Gamze Öğretmen: **Vermeseler yapmayacak mısın?**

Mert: **Yapcam.**

Gamze Öğretmen: Eee daha ne? Evet Yağmur.

Yağmur: Bazen annemle babam ve kardeşim onlar hatta doktora gidiyorlar. Ben ve ablam **evi topluyoruz** her zaman.

Görüş bildirme etkinliğiyle devam edilen derse öğrencilerin görece aktif olarak katıldıkları gözlenmektedir. Etkinlik süresinde 13 öğrencinin söz hakkı aldığı görülmektedir. Görüş bildirme etkinliği öğrencilerin öz değerlendirme formunda “Bazen ve Asla” seçeneklerini değerlendirmelerini istemektedir. “Bazen veya asla yapmıyorum.” şeklinde cevapladıkları davranışları artırmak amacıyla neler yapabileceklerine dair öğrencilerin görüşleri alınmaktadır. Öğrenciler bu yönde görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Çiçek sulamak, toz almak, evi ve odayı toplamak gibi görevlerden bahsetmektedirler. Burada önemli bir konu bazı öğrenciler etkinlik yönergesinde belirtildiği gibi ders sürecinde yaşadıkları/hissettikleri düşünce değişikliklerini de belirtmektedir. Örneğin bir öğrenci “Odamı bazen toplarım. Artık annem yorulmasın diye her zaman toplarım.” anlamında görüşlerini dile getirmektedir. Yine diğer bir öğrenci “Odamı bazen toplarım. Artık her zaman toplamak için alışkanlık haline getirmeliyiz.” anlamında düşüncelerini belirtmektedir. Bu örneklerden öğrencilerin görev ve sorumluluklara yönelik bazı düşünce değişimlerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum oldukça aktif bir görüş bildirme süreci yaşandığını göstermektedir. Dikkat çeken diğer bir konu da öğrencilerin aile içindeki katkısı açısından görevleri yerine getirmenin önemine vurgulamalarıdır. Örneğin “Anneme yardım edersem yorulmaz. Birlikte vakit geçirmeye daha çok vakit kalır.” anlamındaki ifadeler görevlerimizi yapmanın aile ilişkilerine yönelik katkısını ifade ettiği söylenebilir. Etkinlik sürecinde öğrencilerin kendilerine yönelik bakış açılarını açığa çıkarmaları diyalogik sınıf ortamına uygundur. Kendilerini değerlendirerek aktif bir süreç yaşamışlardır. Başkası tarafından değerlendirilmek değerlendiren kişinin zihnini aktif ettiği gibi kendi kendini değerlendirmek de öğrencinin zihnini aktifleştirmektedir. Sekizinci ders işleme sürecinde son aşamada konu sonu değerlendirme sorusu cevaplandığı görülmektedir. Hayat bilgisi ders kitabı sayfa 62’de yer alan konu sonu değerlendirme sorusu şöyledir:

“Evimizde üzerimize düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmemizin bize ve ailemize yararları nelerdir? Örneklerle açıklayalım.”

Değerlendirme sürecini yansıtan sekizinci ders işleme kesiti aşağıda verilmektedir.

Sekizinci Ders İletişim Kesiti (3): Değerlendirme

Serdar: Evimizin üzerinde düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmemizi bir ve ailemize yararları nelerdir? Örneklerle açıklayalım.

Gamze Öğretmen: Mesela şöyle diyeceksin, öğretmenim ben şu işte aileme yardımcı oluyorum ve ailemin bu işine yarıyor.

Seda: Öğretmenim ben annemde annem sofrayı kurunca ben de ona yardım ediyorum. Öğretmenim daha hızlı işleri yetişebiliyoruz çünkü evde çok işleri var. Bazı yapabiliyor. Biz o kısmı yani kısımda daha iyi olabilir.

Gamze Öğretmen: Tamam aferin. Musa.

Taha: Öğretmenim arada işlerimiz çok olduğu için babama verilen işlere yardım ediyorum.

Gamze Öğretmen: Aferin çok güzel.

Taha: Lastikleri falan değiştiriyorum.

Gamze Öğretmen: Lastiklerini değiştircen yardım ediyorsun babana. Aferin benim oğluma. Hira?

Rabia: Öğretmenim mesela ben yatağımı topluyorum. Yatağımı topladığımda annemin daha işi kalmaz. Hemen bitirir kardeşimin yatağını da toplar. Kendisinin yatağını da toplar.

Gamze Öğretmen: Aferin evet.

Rabia: Öğretmenim ve bize yemek yapar.

Gamze Öğretmen: Evet.

Hasan: Öğretmenim annem bulaşıkları makineye koyarken bizim bir sürü bulaşığımız var. Makineye koyarken zorlanıyor. Ben de ona yardım ediyorum.

Gamze Öğretmen: Aferin benim oğlum. Merve.

Meryem (Merve): Öğretmenim ben minik kardeşimin, benim yatağımı topluyorum. Sonra anneminki dağınıksa onu topluyorum. Gülsüm'üinkini topluyorum.

Sekizinci ders işleme sürecinde değerlendirme sorusu üzerinden öğrencilerin konuya ilişkin düşünceleri alınmaktadır. Sekizinci ders iletişim kesitinde de görüldüğü gibi öğrencilerin cevapları ağırlıklı olarak kendi görev ve sorumluluk örneklerini yansıtmaktadır. Bu görevleri yapmanın bize ve ailemize olan katkısı da vurgulanmaktadır. Bu vurgular da daha çok büyüklere diğer işleri yapmalarını kolaylaştırma ve iş yapma kaynaklı zorlanmalarını azaltmak şeklindedir. Buradan hareketle çocukların konuya ilişkin bakış açısı kazanmalarında etkinlik sürecinde yaşadıkları aktif süreçler etkili olmaktadır. Farklı bakış açılarının günlük hayat kaynaklı olarak dile getirilmesi diyalojik öğrenme ortamına uygun bir süreçtir. Öğrenciler birbirlerinin bakış açılarını dinleyerek etkileşime dayalı bir süreç yaşamışlardır. Öğrenciler bu süreçlerde edindikleri bilgileri değerlendirme aşamasında ifade etmektedirler. Tablo 29'da sekizinci ders işleme süreci öğretmen ve öğrenci arasındaki zaman dağılımı etkinlik aşamalarını yansıtacak şekilde verilmektedir.

Tablo 29. Sekizinci Ders Zaman Dağılımı

8. Ders			
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk' sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Öz Değerlendirme (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	4' 49"	14' 17"	19' 6"
E2: Görüş Bildirme Etkinliği (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	4' 30"	3' 42"	8' 12"
Değerlendirme: Konu Sonu Değerlendirme Sorusu (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	28"	1' 22"	1' 50"

Toplam Süre	9' 47"	19' 21"	29' 8"
Diğer Faaliyetler Süresi	-	-	-
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
9' 47"	29' 8"		
	19' 21"		

Tablo 29 incelendiğinde, toplam ders işleme süresi 29' 8" olarak görülmektedir. Bu süreçte öğretmen konuşması 9' 47", öğrenci konuşmaları 19' 21" sürmektedir. Öğrenci konuşmalarının ders sürecinde daha fazla olması görece aktif bir süreç yaşadıklarını göstermektedir. Ders sürecinin tamamı etkinlik odaklı geçmesi öğrencilerin etkin olmasını güçlendirmektedir denilebilir. Öğrenciler en fazla 14' 17" ile öz değerlendirme sürecinde söz hakkı aldıkları görülmektedir. Görüş bildirme etkinliğinde 3' 42", değerlendirme aşamasında 1' 22' söz hakkı aldıkları görülmektedir. Öğrenciler sekizinci dersin her aşamasında öğretmenden daha fazla konuşma süresi kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin ders sürecinde görece daha etkin olduklarını göstermektedir. Tablo 30'da sekizinci ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan kelime sayısı dağılımı verilmektedir.

Tablo 30. Sekizinci Ders Kelime Dağılımı

8. Ders			
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		Toplam
	Öğretmen	Öğrenci	
E1: Öz Değerlendirme (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	470	1113	1583
E2: Görüş Bildirme Etkinliği (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	505	386	891
Değerlendirme: Konu Sonu Değerlendirme Sorusu (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	57	134	191
Genel Toplam	1032	1633	2665
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
1032	2665		
	1633		

Tablo 30 incelendiğinde, sekizinci ders işleme sürecinde toplam 2665 kelime kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenin 1032, öğrencilerin 1633 kelime kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin ders sürecinin her aşamasında daha fazla kelime kullandıkları görülmektedir. Buradan öğrencilerin ders sürecinde kendilerini ayrıntılı bir şekilde ifade etme fırsatı buldukları çıkarımı yapılabilir. Öğrenciler 1113 kelime ile en fazla öz değerlendirme sürecinde kelime kullandıkları görülmektedir. Görüş bildirme etkinliğinde 386, değerlendirme aşamasında 134 kelime kullandıkları görülmektedir. Sekizinci ders sürecinde tüm aşamaların etkinliklerle organize edildiği görülmektedir. Etkinlik süreçlerinde öğrencilerin kelime kullanma sayısının arttığı gözlenmektedir. Tablo 31’de sekizinci ders işleme sürecinde öğretmen tarafından kullanılan soru türleri dağılımına dair veriler gösterilmektedir.

Tablo 31. Sekizinci Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

8. Ders				
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız				
Ders Akışı	Soru Türleri			Toplam
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	
E1: Öz Değerlendirme (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	-	2	-	2
E2: Görüş Bildirme Etkinliği (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	--	2	-	2
Değerlendirme: Konu Sonu Değerlendirme Sorusu (Hayat Bilgisi Ders Kitabı, ss.62)	-	1	-	1
Toplam Soru Sayısı	-	5	-	5

Tablo 31 incelendiğinde, Gamze öğretmenin sekizinci ders sürecinde sınıfa toplam 5 soru yönelttiği görülmektedir. Bütün soruların düşünsel soru olduğu görülmektedir. Empatik ve ahlaki sorulara yer verilmediği anlaşılmaktadır. Soru sayısının az olduğu görülmektedir. Ancak “Evimizdeki Görev ve Sorumluluklar” konusunun empatik ve ahlaki bakış açısı yönünden görece geniş bir içeriğe sahip bir konu olduğu belirtilebilir. Evdeki görevlerin yapılması ve yapılmaması durumları birçok empatik ve ahlaki görüşü içermektedir.

4.9. Gamze Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi

Ders Gözlem Sayısı: 8

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-B

Öğrenci Sayısı: 37

Mesleki Kıdem: 2 yıl

Gözlem Süresi: 320 dk.

Tablo 32’de Gamze öğretmen tarafından organize edilen hayat bilgisi dersine yönelik sekiz ders sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan zaman ve kelime sayısına yönelik yapılan gözlem ve analizlerden elde edilen veriler yer almaktadır.

Tablo 32. Gamze Öğretmenin Sekiz Ders Sürecini Kapsayan/Yansıtan Zaman ve Kelime Dağılımı

Gözlem Yapılan Ders	Zaman (Kullanılan Süre dk'/sn'')			Kelime		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Ders 1	12' 17"	17' 45"	30' 2"	1264	1543	2807
Ders 2	11' 27"	15' 50"	27' 17"	1263	1388	2651
Ders 3	16' 13"	9' 30"	25' 43"	1478	1042	2520
Ders 4	16' 56"	5' 18"	22' 14"	690	463	1153
Ders 5	12' 20"	8' 11"	20' 31"	1465	835	2300
Ders 6	20' 30"	4' 16"	24' 46"	1096	504	1600
Ders 7	6' 18"	10' 58"	17' 16"	587	791	1378
Ders 8	9' 47"	19' 21"	29' 8"	1032	1633	2665
Toplam	105' 48"	91' 9"	196' 57"	8875	8199	17074

Tablo 32 incelendiğinde, zaman kullanımı açısından 8 ders boyunca toplam 196' 57" sürenin ders işleme sürecine dahil edildiği görülmektedir. Bu sürenin 105' 48" olan kısmı öğretmen tarafından, 91' 9" olan kısmı öğrenciler tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır. Zaman açısından öğretmenin daha fazla konuşma süresi kullandığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin kullandıkları zaman dilimi de öğretmenin kullandığı zaman dilimine yakındır. Ders işleme sürecinde Gamze öğretmen tarafından soruların ve etkinlik yönergelerinin anlaşılması için sıkça açıklama yapıldığı gözlenmektedir. Bu nedenle zaman kullanımında öğretmen bir miktar fazla kullanıma sahiptir denilebilir. Bu durum dikkate alındığında 8 ders boyunca öğrenci ve öğretmen konuşmalarının zaman kullanımı açısından birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Zaman kullanımının yakın olması öğrencilerin ders işleme süreçlerinde görece aktif olma fırsatına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Ayrıca zaman

kullanımındaki bu yakınlık öğrencilerin de ders işleme süreçlerinde aktif olduklarını göstermesi bakımından diyalogik öğrenme ortamının yaşandığını göstermektedir. Çünkü öğrenciler kendilerini ifade ederek diğer öğrencilerle etkileşim içerisinde olmuşlardır. Bu açıdan görece yeterli düzeyde zamanı kullanma fırsatı bulmuşlardır denilebilir. Öğrencilerin en fazla ders 8'de 19' 21" süreyle aktif oldukları anlaşılmaktadır. Ders 8'de farklı etkinlik türlerinin kullanıldığı elde edilen veriler arasındadır. Bu durum etkin bir ders işleme sürecine neden olmaktadır denilebilir. Aynı durum 17' 45" süreyle birinci ders işleme süreci ve 15' 50" süreyle ikinci ders işleme süreci içinde geçerli olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci ders işleme süreçleri incelendiğinde farklı etkinlik türlerine yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin en az dördüncü ders işleme sürecinde 5' 18" süreyle ve 4' 16" süreyle altıncı ders işleme sürecinde aktif oldukları görülmektedir. Dördüncü ve altıncı ders işleme sürecinde aktif geçen derslere kıyasla görece daha az etkinlik türüne yer verildiği gözlenmektedir. Yine dördüncü ve altıncı derslerde diğer faaliyet türlerine görece daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 8 dersin normal ders süresi 320" zaman dilimini ifade etmektedir. Bu zaman diliminin 196' 57" kısmı ders işleme süreçlerine dahil edildiğini göstermektedir. Toplam sürede 123' 3" sürenin ders işleme süreçlerine dahil edilmediği görülmektedir. Derse geç başlama, etkinlik ve konuşma arası geçişler gibi süreçler ders işleme ve konuşma süreçlerine dahil edilmeyen süreler olarak ifade edilmektedir. Gamze öğretmenin 8 ders saatine bakıldığında öğrencilerin zamanı kullanma oranının görece ortalama bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 32 incelendiğinde, öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan kelime sayıları ders işleme aşamalarına göre verilmektedir. Sekiz ders boyunca 17074 kelime kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen tarafından 8875 kelime, öğrenciler tarafından 8199 kelime kullanıldığı görülmektedir. Genel olarak öğretmen ve öğrenciler arasında kelime kullanım miktarının görece yakın bir sayıda olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde öğrencilerin düşüncelerini görece ortalama bir düzeyde ifade etme fırsatı bulduklarını göstermektedir. Öğrencilerin 1633 kelime ile en fazla 8. ders esnasında kelime kullandıkları görülmektedir. Sekizinci derste öğrencilerin aktif olacağı etkinlik türlerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca diğer faaliyetlere sekizinci ders sürecinde yer verilmediği görülmektedir. Yine öğrenciler tarafından 1. derste 1543 kelime, 2. derste 1388 kelime kullanıldığı anlaşılmaktadır. 1. ve 2. ders işleme süreçlerinde de öğrencilerin aktif olacağı etkinlik türlerine yer verildiği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin ders işleme süreçlerinde en çok etkinlik aşamalarında kelime

kullandıkları görülmektedir. Buradan yola çıkarak Gamze öğretmenin etkinliklerde öğrencilere söz hakkı vererek düşüncelerini açığa çıkarmaya çalıştığı söylenebilir. Şöyle bir yorum da çalışma kapsamında yapılabilir: Öğrencilerin kullandıkları kelime ile kullanmak istedikleri kelime sayısı farkı bulunabilir. Bu fark söylemek istedikleri ile söyledikleri arasındaki fark olarak yorumlanabilir. Buradan hareketle toplam kelime sayısında öğrencilerin kullandığı kelime payının artması düşüncelerini ifade etme oranında görece olumlu etki yapacağı ifade edilebilir. Yine öğrencilerin etkinlik süreçlerinde düşüncelerini ifade edebilmiş olmaları diyalojik öğrenme sürecinin yaşandığını göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları kelime sayılarının birbirine yakın olması da diyalojik öğrenme sürecini güçlendirmektedir. Tablo 33'te Gamze öğretmen tarafından organize edilen hayat bilgisi dersine yönelik sekiz ders sürecinde yapılan gözlem ve analizlerden elde edilen soru türleri ve etkinlik kaynaklarına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 33. Gamze Öğretmenin Sekiz Ders Sürecini Kapsayan Soru Türleri Dağılımı ve Etkinlik Kaynakları

Gözlem Yapılan Ders	Soru Türleri				Derste Söz Hakkı Alan Öğrenci Sayısı
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam	
Ders 1	1	15	-	16	28
Ders 2	-	5	1	6	47
Ders 3	-	16	4	20	26
Ders 4	-	2	-	2	22
Ders 5	-	19	-	19	15
Ders 6	-	2	-	2	9
Ders 7	-	10	-	10	13
Ders 8	-	5	-	5	39
Toplam	1	74	5	80	199

Tablo 33'e göre, Gamze öğretmen tarafından sorulan 80 sorulduğu görülmektedir. En fazla soru 19 soruyla 5. ders işleme sürecinde sorulduğu görülmektedir. En az soru 2 soruyla altıncı ders işleme sürecinde sorulduğu görülmektedir. Soruların 74'ünün düşünsel soru türü olduğu anlaşılmaktadır. Empatik soru 1, ahlaki soru sayısı 5 tane sorulduğu görülmektedir. Bu durum Gamze öğretmenin düşünsel sorulara görece daha fazla yer verdiğini, empatik ve ahlaki sorulara görece daha az düzeyde yer verdiğini göstermektedir. Buradan hareketle hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde empatik ve ahlaki düşüncelerin açığa çıkmasına yönelik soru türlerine görece yeterli düzeyde yer verilmediği çıkarımı yapılabilir. Yine tercih edilen soru türleri ve sayılarından hareketle öğrencilerin farklı görüşler geliştirmesi adına diyalojik bir öğrenme ortamının yaşandığını göstermektedir. Ancak ahlaki ve empatik

soruların görece az sayıda yer almış olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ahlaki ve empatik açıdan yeni bakış açıları geliştirilmesi adına görece kısıtlı bir durumu ifade etmektedir.

Tablo 33'te ders işleme süreçlerinde söz hakkı alan öğrencilere bakıldığında sekiz ders boyunca 199 öğrencinin söz hakkı aldığı görülmektedir. Bu durum ders başına ortalama 23 öğrencinin söz hakkı aldığı anlamına gelmektedir. Bazı dersler bu ortalamanın üstünde olması dersin görece aktif geçen etkinlik süreçleriyle organize edildiğini göstermektedir. Örneğin ikinci ders sürecinin söz hakkı alma sayısı bakımından en yüksek ortalamaya sahip (47) olduğu görülmektedir. İkinci ders süreci aşamalarının aktif etkinliklerle organize edildiği anlaşılmaktadır. Yine soru sayısı bakımından en düşük ortalamaya sahip altıncı ders sürecinde diğer faaliyet türü olan yazı yazma etkinliğine ayrılan süre dersin yaklaşık yarısıdır. Tablo 34'te Gamze öğretmen tarafından kullanılan etkinlik türleri, etkinlik kaynakları ve etkinlikleri kullanım sayıları verilmektedir.

Tablo 34. Gamze Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecindeki Kullandığı Etkinlikler, Etkinlik Kaynakları ve Etkinliği Kullanma Sayıları

Etkinlik Türleri	Etkinlik Kaynağı		Kullanma Sayısı
	Ders Kitabı	Öğretmen	Toplam
Soru Cevap	1	4	5
Sözlü Tarih	-	1	1
Görüş Bildirme	5	-	5
Röportaj	1	-	1
Drama	-	2	2
Görsel Okuma	-	1	1
Boşluk Doldurma	1	-	1
Krokide Adres Bulma	2	-	2
Kroki Çizme	1	1	2
Öz Değerlendirme	1	-	1
Toplam	12	9	21

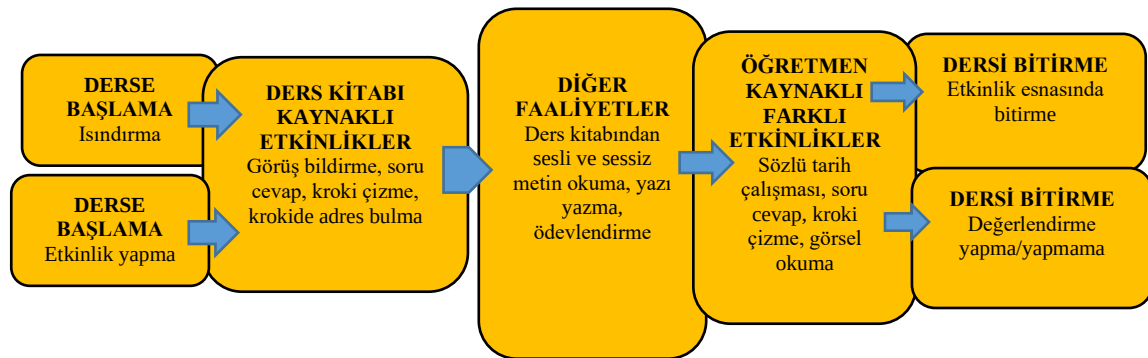
Tablo 34 incelendiğinde, Gamze öğretmenin sekiz ders işleme sürecinde 21 farklı etkinlik türüne yer verdiği görülmektedir. En çok görüş bildirme etkinliğini (5) ve soru cevap etkinliğini (5) kullandığı anlaşılmaktadır. Etkinlik kaynağı olarak öğretmen ve hayat bilgisi ders kitabı olmak üzere iki çeşit kaynak kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenin ders kitabı haricine çıkarak etkinlik kaynağını ve türlerini çeşitlendirdiği belirtilebilir. Bu durumda öğretmenin farklı kaynaklardan yararlanarak sadece ders kitabına bağımlı bir ders organizasyonu olmadığı çıkarımı yapılabilir. Yine Tablo 33 incelendiğinde farklı etkinlik türlerine yer verildiği görülmektedir. Bu durum bireysel farklılıkları olan öğrencilerin derse katılımı ve öğrenmeleri açısından görece olumlu bir ders organizasyonun olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Ayrıca farklı etkinlik türleri ve kaynakları diyalojik sınıf ortamına uygundur. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin aktif olacağı etkinlik türlerinin seçildiği söylenebilir. Öğrenciyi aktif edecek etkinlik türleri öğrencinin derse katılımını ve öğrenciler arası etkileşimi artırmada önemli bir etkidir. Ders işleme sürecinde ve özellikle de hazırlık aşamalarından kısa film, video, görsel gibi farklı etkinlik kaynaklarının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir. Çünkü farklı kaynak kullanılması öğrencinin öğrenme isteğini olumlu yönde etkilemiştir (Durhat ve Ökten, 2020). Buradan anlaşıldığı üzere etkinlik kaynaklarının çeşitlenmesi de ders kitabı ve öğretmen haricinde farklı kaynaklardan da yararlanabilmeye yönelik önemli bir etkiye sahiptir. Diyalojik sınıf ortamında baskın fikir yerine herkesin bakış açısına dair görüşlerini açıklayabildiği öğrenme ortamı esastır. Bu açıdan ders kitabı ve öğretmene yönelik tek tip otoriteden yararlanan etkinlik kaynağı fikri değiştirilerek çoklu kaynağa geçiş sağlanmıştır.

4.10. Gamze Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Şema

Gamze öğretmenin ders işleme süreçleri şemasını gözlemlemek için 8 ders saati boyunca yapılan gözlem sonucunda aşağıdaki şema ortaya çıkarılmaktadır. Ders işleme sürecinin genel özellikleri şemada yer almaktadır. Gamze öğretmenin ders işleme organizasyonunun genel karakteristiğini yansıtan şema Şekil 1’de verilmektedir.

Şekil 1. Gamze Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması



Şekil 1 incelendiğinde, Gamze öğretmenin derse nasıl başladığı, etkinlik sürecinin nasıl ilerlediği ve dersin nasıl bitirildiği görülmektedir. Gamze öğretmenin derse genelde ısındırma yaparak ya da doğrudan etkinlik yaparak başladığı görülmektedir. Öncelikle ders kitabı üzerinden etkinlikler düzenlediği anlaşılmaktadır. Ders kitabından yararlanarak sesli ya da sessiz okuma, yazı yazma gibi diğer faaliyetlere de yer vermektedir. Yine öğretmen kaynaklı olarak sözlü tarih çalışması, soru cevap, kroki çizme, görsel okuma gibi farklı

etkinlik türlerine de yer verdiği görülmektedir. Gamze öğretmenin ders organizasyonunun farklı aşamalarından oluştuğu görülmektedir. Yine Gamze öğretmenin ders işleme aşamalarında farklı öğrenme yöntemlerine yer verdiği anlaşılmaktadır. Gamze öğretmenin çoğunlukla ders organizasyonunu öğrencileri aktif edecek şekilde aşamalandırdığı görülmektedir. Öğrencilerin aktif edilmesi açısından diyalogik bir sınıf ortamı sağlandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derste aktif ve etkileşim içinde oldukları bir ders organizasyonunun yaşandığını zaman ve kelime tablolarındaki veriler de desteklemiştir. Zaman ve kelime dağılımı tablolarına bakıldığında öğretmen ve öğrenci kullanımlarının yakın olması öğrencilerinde derslerde aktif olduklarını göstermektedir. Yine ifade edilebilir ki dersler çoğunlukla etkinlik esnasında bitirilmektedir. Genellikle değerlendirme yapılmadığı görülmektedir. Bazı ders bitişlerinde ise kısa değerlendirme yapıldığı anlaşılmaktadır.

4.11. Gamze Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri

Gamze öğretmenin öğretmenlik algısına yönelik yapılan görüşme sürecinde verdiği cevapları yansıtan görüşme kesitleri aşağıda verilmektedir. Görüşme kapsamında hayat bilgisi ders işleme süreci organizasyonu, ders kitabı kesitlerine yönelik düşünceler, hayat bilgisi dersinde kazandırılmak istenen beceri ve bakış açılarına yönelik fikirler, hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik düşüncelere de yer verilmektedir. Ayrıca öğrenme, iletişim, disiplin anlayışı, hayat bilgisi dersinin diğer derslerden farklılaştığı boyutlar, kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik görüşme kesitleri de aşağıda verilmektedir. Bu bölümde çalışmayla ilişkili olduğu düşünülen görüşme kesitlerine yer verilmektedir. Çalışma kapsamı dışında olan ya da çalışmayla doğrudan ilişkili olmayan görüşler araştırmacı tarafından kapsam dışı tutulmaktadır. Gamze öğretmenin görüşme esnasında öğretmenlik anlayışı ilkelerine yönelik birinci soruya verdiği cevabı yansıtan görüşme kesiti 1 aşağıda verilmektedir.

Görüşme Kesiti 1: Öğretmenlik İlkelerine Yönelik Algılar

Ar.: Tüm dersleri düşündüğünüzü, öğretmenlik anlayışınız ifade eden 4 ilkeniz nedir? bu ilkeleri neden önemli bulduğunuzu açıklayınız?

Gamze Öğretmen: Dörtte **dakik olmak** benim için çok önemli. Yani **dersime zamanında gelmem gerekiyor**, zamanında o işlerimi halletmem gerekiyor, saksaklamam gerekiyor daha doğrusu. İşlerimin hepsinin zamanında yapmam lazım. Çünkü ucu kaçabiliyor. Benim için önemli. **Saat sekizde ders başlıyorsa benim**

sekizde sınıfımda olmam gerekiyor. Benim için bu önemli. Yani bu dakik olmayı daha çok zamanlamayı iyi ayarlamak dersi vaktinde girmek.

Görüşme kesitinden anlaşıldığı üzere Gamze öğretmenin zaman kullanımı açısından dikkatli bir öğretmenlik algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Gamze öğretmenin gözlem raporlarından da anlaşıldığı üzere ders işleme süreçlerinde zamanı özenle kullandığı görülmektedir. Ders organizasyonlarına bakıldığında etkinlik bittiğinde yeni bir etkinliğe geçerek zaman kaybını önleme düşüncesinde olduğu anlaşılmaktadır. İdari işler, öğretmenler odası görüşmeleri, veli görüşmeleri gibi sebeplerle derse başlama sürelerinde gecikme yaşandığı da gözlenmektedir. Gamze öğretmenin hayat bilgisi derslerini işlerken nasıl organize ettiğine yönelik soruya verdiği cevaplar görüşme kesiti 2’de verilmektedir.

Görüşme Kesiti 2: Hayat Bilgisi Ders Organizasyonuna Yönelik Cevaplar

Ar.: O zaman ikiye geçiyorum. Genel olarak hayat bilgisi dersleri nasıl işlersiniz? Lütfen detaylarıyla açıkla açıklayınız. Siz nasıl işlersiniz?

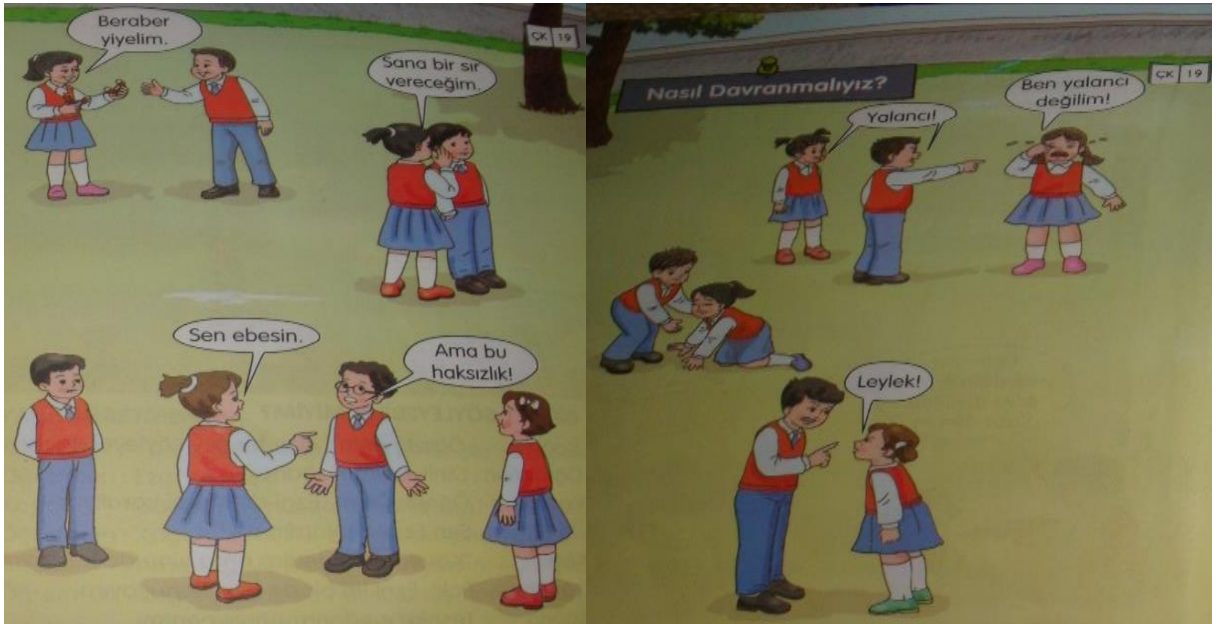
Gamze Öğretmen: Şimdi hocam önceden bir kendimle ilgili bahsedeyim bunu. Şimdi ben cocukken hayat bilgisi dersini hiç sevmezdim. Bunu sevmememin nedeni de bence öğretmenim ne yapıyor? Bana bu dersi günlük yaşamımızın aslında önemli olan bir kısmının işlemenin olduğunu göstermemesiydi. Yani ben hayat bilgisi dersinin bu kadar önemli olduğunu hayatımızın bu kadar içerisinde olduğunu bilmiyordum. Bilmeden öğretmen oldum ve böyle öğretmen olduğum için de hayat bilgisi dersine karşı böyle ön yargılarım vardı. Daha sonra mesleğe başladım. Ee incelemeye başladım çünkü benim bu dersi daha çok sevmem gerekiyor. Çünkü öğrencilerime aktarmam gerekiyor. Baktım içeriğine aslında bütün hayatımızın bir kısmı hayat bilgisi dersinde var. Örnek veriyorum, trafik kuralları olsun, okulda arkadaşlarım, yolla yaşadığımız problemler bunları çözme şeklimiz olsun. Aile bireylerimize yardım etme şeklimiz olsun. Hepsi aslında birer birer hayat bilgisi dersinde işleniyor. Hayatla bitişik olarak başlıyorum. Genelde örnek veriyorum. Eğer bir konu canlandırma yapılabilecek düzeydeyse öğrencilerimi çıkartıp rastgele 3,5 kişi canlandırma yaptırıyorum. Bu konuyu okuduktan sonra. Konuştuktan sonra ne konuştuk mesela bunları konuştuk. Bunlar bizim için önemli. Bunları hadi bir de oynayalım. Hadi bir de canlandıralım. Diğer arkadaşlarımıza gösterelim gibi genelde canlandırma yapmaya çalışıyorum. Örnekler vermeye çalışıyorum. Başımdan geçen olayları anlatmaya çalışıyorum. Ben böyle böyle bir durum yaşamıştım ve sonucunda böyle olmuştu. Bakın bu da benim hayatımdan bir örnek diyorum. Onların hayatlarından genelde örnek istiyorum. Başka yani direkt konuşup tek başına konuşup tek başına anlatayım yazdırayım ve geçeyim kısmını sevmiyorum. Daha çok konuşa konuşa paylaşıya paylaşıya. Ben de böyle bir oluyordu. Bunu sende ne gibi oluyordu? Sen nasıl bir işte cevap aldın karşı taraftan ya da sana nasıl davrandılar, gibi şeyler konuşarak diğerlerinin de yaşamadıkları olayları yaşamış gibi gösterip başınıza böyle bir olay geldiğinde şöyle tepki verebiliriz, şeklinde onlara aktarmaya çalışıyorum.

Ar.: Karşılıklı konuşmaya önem veriyorsunuz o zaman?

Gamze Öğretmen: Evet. Canlandırma yapmaya, konusmaya, paylaşmaya yaşadığımız olayları. Bunlara önem veriyorum.

Görüşme kesiti 2 incelendiğinde Gamze öğretmen hayat bilgisi ders organizasyonuna yönelik algısını ifade etmektedir. Ders işleme sürecinde öğretmenin kendi öğrencilik dönemlerinden elde ettiği tecrübelerden de yola çıkarak günlük hayatla ilişkilendirmeye önem verdiği görülmektedir. Günlük hayat ilişkilendirmelerinin hayat bilgisi dersini sevmeye yönelik tutumlarda olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Kendi hayatıyla ve öğrencilerin hayatıyla ilişkili örnekler verdiğini belirtmektedir. Gamze öğretmenin ders gözlem raporlarından da anlaşıldığı üzere etkinliklerde öğrencinin hayatıyla ilişkili bir şekilde dersleri organize ettiği gözlenmektedir. Ayrıca kendi hayatından da örnekler vererek derse katkı sağladığı görülmektedir. Yine görüşme kesiti 2'ye bakıldığında Gamze öğretmen konu uygunsa canlandırma etkinliğine yer verdiğini ifade etmektedir. Canlandırma amacının öğrencilerin yaşamadıkları olayları yaşamış gibi tecrübe etmelerini sağlamak olduğunu belirtmektedir. Gamze öğretmenin ders organizasyonlarında drama etkinliklerine yer verdiği görülmektedir. Ayrıca Gamze öğretmen karşılıklı konuşmaya da önem verdiğini belirtmektedir. Gamze öğretmen ders işleme süreçlerinde öğrencilerle karşılıklı konuşur gibi ders işlediğini belirtmektedir. Gamze öğretmene 3 farklı kitaptan kesitler gösterilerek görüşleri alındı. Gösterilen kitaplara ait kesitleri Ders Kitabı Kesiti 24, 25, ve 26'da verilmektedir.

Ders Kitabı Kesiti 24. Arkadaşlık İlişkilerinde Kullanılan İfadeler



Ders Kitabı Kesiti 25. Bütçe Konusu

2. BÜTÇEYE UYGUNLUK
Alışveriş yapmadan önce, alacağımız malların satıldığı yerleri dolaşıp fiyatlarını karşılaştırmalıyız. Aynı kalitedeki bir mal başka yerde farklı fiyata satılabilir. Aynı kalitedeki bir malı ucuza aldığımızda kazançlı oluruz.



3. TÜKETİM BİLİNCİ
Bilinçli bir tüketici olarak gereksinimlerimize göre alışveriş yapmalıyız. Alacağımız mal, bütçemize uygun olmalıdır. Malın kalitesine dikkat etmeliyiz. Malın üretim ve son kullanma tarihine bakmalıyız. TSE damgası bulunan malları tercih etmeliyiz. Garanti belgesini almayı unutmamalıyız.
Sağlığımıza zarar verecek ve güvenilir olmayan malları almamalıyız. Aynı kalitedeki malların fiyatını karşılaştırıp en ucuz olanını almalıyız. Hatalı ve bozuk bir mal satın aldığımızda vakit geçirmeden satıcıya geri vermeliyiz.

Ders Kitabı Kesiti 26. Arkadaşlık İlişkileri

EĞRİSİ DOĞRUSU
Arkadaşlarınızın hangi davranışları sizi üzer?



Zehra, arkadaşı Aydın'dan aldığı baya kalemelerini işi bittikten sonra vermesi gerekirken vermedi. Aydın görsel sanatlar dersinde çalışmasını tamamlayamadı. Zehra bu duruma neden olduğu için çok üzüldü. Aydın'dan özür diledi.



Serkan saklambaç oynarken gözünü tam kapatmıyor. Bu nedenle arkadaşlarının saklandığı yeri kolaylıkla buluyor. Arkadaşları Serkan'a bu davranışının doğru olmadığını söyledi.



Esra güler yüzlüdür. Yalan söylemez, taraf tutmaz, arkadaşlarına yardımcı olmaya çalışır. Esra'ya herkes güvenir. Bundan dolayı Esra'yı öğretmenini ve arkadaşları çok sever.

Arkadaşlarımızla ilişkilerimizde nelere dikkat etmeliyiz?

Ders Kitabı Kesiti 24, 25 ve 26 ders kitapları Gamze öğretmene gösterildi. Gamze öğretmen tarafından ders işleme süreçlerinde hangisini tercih edeceğine dair düşünceler ifade edildi. Gamze öğretmene sunulan ve davranışçı-yapılandırmacı yaklaşım özellikleri kapsamında farklılaşan 3 farklı kitaba dair düşünceler görüşme kesiti 3'te verilmektedir.

Görüşme Kesiti 3: Ders Kitabı Örneklerine Yönelik Görüşler

Ar.: O zaman üçüncü soruya geçiyorum. 3 farklı ders kitabından gördüğünüz sayfaları nasıl değerlendirirsiniz? Siz ders hangisini işlemek isterdiniz? Niçin?

Gamze Öğretmen: Eee şimdi, öncelikle kesinlikle 1'i işlemek isterdim. Çünkü daha çok görsel odaklı olduğu için görsel çocuklarda daha çok ilgi çekiyor ve bu yüzden de daha çok akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden ben 1 ile işlerdim. Bu biri de zaten canlandırması da yapılabildiği için benim de ders anlatışıma da uyduğu için biri kullanabilirdim. Canlandırma da yapabiliydik.

Ar: Görsel odaklı olduğu için ve canlandırma yapılabildiği için.

Gamze Öğretmen: Evet. İkinci kitap çok fazla bence yazıya boğulmuş. Çocuklar zaten küçük oldukları için yazı onları biraz sıkıyor. Çok yazı, çok yazı, çok yazı sıkılıyorlar. O yüzden daha çok görsel odaklı yazının bir tık az olduğu kitapları seviyorum.

Ar.: Evet. Yazı sıkıyor dediniz.

Gamze Öğretmen: 3'te de yani okuduğum kadarıyla yapılan davranış yanlış. Fakat bunun açıklaması verilmiş. Hani biz buluş yoluyla öğrenmede çocuklara neyi yanlış olduğunu buldurmaya çalıştığımız için genelde bunun birebir direkt verilmesi bana pek doğru gelmiyor. Konuşa konuşa buldurmaya bana daha doğru geliyor. Yazıda okudukları zaman doğrudan söylüyorlar. Söylemeye çalışıyorlar. Böyle olmuş diyorlar. Pek kendileri düşünmüyor. O yüzden de ben düşünsünler birazcık bunun üzerine kafa yorsunlar diye bunu seçmezdim üçüncü kitabı.

Gamze öğretmen ders işleme sürecinde Resim 1’de verilen 1. ders kitabını seçeceğini belirtti. Bunun nedenini 1. ders kitabının canlandırmaya uyumlu olması, görsel odaklı olduğu için kalıcı ve ilgi çekici olması şeklinde açıkladı. Resim 2’de verilen 2. ders kitabını tercih etmeyeceğini söyledi. Bunun nedenini ise 2. kitapta yazının çok olması sebebiyle öğrenciler için sıkıcı olduğu şeklinde söyledi. Resim 3’te verilen 3. ders kitabını da tercih etmeyeceğini belirtti. Bunun nedenini ise doğru yanlış davranışın doğrudan verildiği şeklinde söyledi. Öğrencinin buluş yoluyla öğrenerek kendisinin doğru ve yanlışla ulaşması gerektiğini ifade etti. Özellikle de konuşma yoluyla düşünce paylaşımı yaparak öğrenmelerinin gerektiğini belirtti. Düşünerek öğrenmelerinin gerektiğini de belirtti. Görüşme kesiti 4’te ise Gamze öğretmenin hayat bilgisi derslerinde öğrencilerin geliştirmesi gereken beceri ve bakış açılarına dair görüşlerine yer verilmektedir.

Görüşme Kesiti 4: Hayat Bilgisi Dersinde Kazanılması Gereken Beceri ve Bakış Açıları

Ar.: Öğretmenlik algınız çerçevesinde hayat bilgisi dersi aracılığıyla öğrencilerinizin ne gibi beceriler ve bakış açıları geliştirmelerini amaçlamaktasınız? Kişiler görüşlerinizi açıklar mısınız?

Gamze Öğretmen: Ben bir sorunla karşılaştığımda genelde çözüm odaklı yaklaşmasını istiyorum. Sorunlardan kaçabilen çocuklar değil de bunun çözümünü bulabilen çocuklar yetiştirmek istiyorum. Hayatta bir sıkıntıyla bir sorunla karşılaştığı diyelim. Bu sorunu nasıl çözebilirim? Bakacaksın. Geliştirsin. Yani birinden yardım da alsın. Birine söylesin de fakat hemen o sorunla baş başa kaldı, kaçmasın istiyorum. Soruna çözüm odaklı yaklaşsın.

Gamze öğretmenin hayat bilgisi derslerinde çözüm odaklı olmayı öğrenmelerini istemektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan kaçmadan çözüm bulabilmeleri gerektiğini söylemektedir. Sorun çözme ve çözüm odaklı bakış açısına sahip olmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Sorunları çözerken yardım alabileceğini ancak kendisinin çözüm üretmesinin öncelikli olduğunu da belirtti. Görüşme kesiti 5’te Gamze öğretmenin ders işleme süreçlerinde öğrenme kavramına yönelik olarak görüşlerine yer verilmektedir.

Görüşme Kesiti 5: Öğrenme Kavramına Yönelik Düşünceler

Ar.: Öğrendiğini düşündüğünüz öğrenciler nasıl düşünüyor ve neler yapıyor olmalıdır? Bakış açınızı detaylarıyla açıklayınız

Gamze Öğretmen: Ben olayları olaylar esnasındaki birinci kişi kendilerini koyduklarını düşünüyorum. Oradaki ana karaktere kendilerini koyuyorlar.

Ar.: Yani öğrendi dediğiniz çocuk öncelikle olayların içine kendini ana karakter olarak koyuyor.

Gamze Öğretmen: Evet. Ana karakter olarak koyuyor. Ben bunu böyle yapardım ya da böyle yapmazdım. Bu olaya bu tarz tepki verirdim ya da herhangi bir tepki vermezdim. Benim tepkim böyle olur diye de olmaz şeklinde konuşabiliyor.

Kendinden örnek vermek daha kolay oluyor insanlar için bence. Çocuklar için de böyle. Kendimizden örnek vermeyi daha çok severiz. Bu yüzden de daha çabuk bağdaştırıyorlar. **Bağdaştırma yapabildikleri için de öğrenebiliyorlar**, diye düşünüyorum.

Yani işte bu gösteri yaptığımızda **drama olsun canlandırma olsun** yaptığımızda **kendinden bir şeyler katabiliyorsa** aslında. **Birebir metne bağlı kalmak değil** de dersin içerisinde **günlük hayatımızdan kendi deneyimlerinden yola çıkarak bir söz bir davranış katabiliyorsa** öğrenmiş sayıyorum.

Gamze öğretmen öğrenmiş olma durumunu öğrencilerin konuyla ilgili olaylarda kendilerini konumlandıkları rol üzerinden açıklamaktadır. Eğer öğrenciler anlatılan olayda ana karakter olarak kendini düşünebiliyorsa öğrenmiştir, şeklinde açıklamaktadır. Bunu kendinden örnek verme, kendine özgü tepkiler verebilme şeklinde detaylandırdı. Öğrenci anlatılan konuya ilişkin olayın kendiyle ilişkisini kurabiliyorsa öğrendiğini düşünmektedir. Zihinsel açıdan öğrenme de önemli bir yeri olan bağ kurma kavramına değinilmesi öğrenme açısından önemli bir vurgulama olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencinin kitaptaki metne bağlı kalmadan kendi deneyimlerinden ve hayatından yola çıkarak sergilediği davranış ve konuşmaları da öğrenmenin gerçekleşmiş olması şeklinde açıklamaktadır. Burada öğretmen kendine özgü davranış ve düşünceler geliştikçe öğrenme sağlanmaktadır, şeklinde düşündüğü belirtilebilir. Gamze öğretmen ders işleme süreçlerinde kendi sınıf ortamında kurduğu iletişim süreçlerine yönelik algılarına yönelik ifadeleri görüşme kesiti 5'te yer almaktadır.

Görüşme Kesiti 5: Sınıf İçinde İletişim Ortamı Özellikleri

Ar.: Sınıfta oluşturduğunuz iletişim ortamı nasıldır? Detaylıca anlatabilir misiniz?

Gamze Öğretmen: Yani öncelikle hocam söylediğim gibi benim için **saygı çok önemli**. Öncelikle herkesin arkadaşı dahi olsa **saygılı bir şekilde konuşmasını yapmaya** çalışıyorum. Fakat günümüzde velilerin de evdeki konuşmaları dahilinde asla bu kendi istediğim tarzda konuşma ortamına erişebilmiş değilim henüz. Evet zaman zaman birbirlerine çok güzel konuşuyorlar. Çok da tebrik ediyorum. Fakat ara sıra mesela sevmediğimiz **kelimeleri birbirlerine kullanabiliyorlar**. Örnek vereyim, **oğlum** diyebiliyorlar, **lan** diyebiliyorlar. Bu tarz kelimeleri duyduklarında ve birbirlerine kullandıklarında ben üzülüyorum. Yani arkadaşının ismini söylemek yerine bu tarz bir seslenmeyle, hitapla ona yaklaşmak ne kadar doğru? Bana göre doğru değil ve okul ortamdayız.

Ben genelde hocam mesela öğrencilerime **sıcakkanlı olmaya çalışıyorum**. Hani **kızım da diyorum, çocuğum da diyorum, oğlum da diyorum**. Genelde hani bir öğretmen bir öğrenci ilişkisinden çok daha yakın olmaya çalışıyorum. Çünkü **yakınlık kurabildikleri zaman** daha da açılabilir. **Dersleri sevebiliyorlar**. Sevmeseler bile emek harcayabiliyorlar. Bu yüzden ne kadar onlara **tatlı dilli ve güzel yaklaşırsak** onlar da o kadar **derse katılmaya çalışıyorlar**. Bir şeyler paylaşmaya çalışıyorlar.

Hani öğretmenim ben de bunu biliyorum. Senden de bunu öğrendim. Bunu da söyleyebilir miyim, gibisinden her şeyi aktarmaya çalışıyorlar bildiklerini.

Gamze öğretmen ders işleme süreçlerinde iletişim açısından saygılı olmayı ve konuşmayı önemseydiğini belirtti. Ayrıca sıcakkanlı bir şekilde öğrencilere yaklaşarak yakınlık kurmaya çalıştığını belirtti. Saygı ve sıcakkanlılık temelli ders ortamlarında öğrencilerin derse katılma isteğinin arttığını ve düşüncelerini daha rahat paylaştıklarını ifade etmektedir. Ayrıca dersi sevdiklerini de belirtmektedir. Gamze öğretmenin ders işleme süreçlerinde disiplin anlayışına yönelik algıları görüşme kesiti aşağıda verilmektedir.

Görüşme Kesiti 6: Sınıf İçinde Disiplin Anlayışı

Ar.: Öğretmenlik algınız çerçevesinde sınıfınızda ön planda tuttuğunuz disiplin anlayışınız nasıldır? Size göre disiplinli bir sınıf neler yapıyor veya yapmıyordur? Açıklayınız.

Gamze Öğretmen: Bana göre disiplinli bir sınıf çok fazla soru sormuyorlar hocam. Yani öğretmen kitabımı çıkartayım mı, kitabımı koyayım mı, kalemimi çıkartayım mı, kalemimi koyayım mı gibi değil de. Dersim akışını bilen bir öğrenci zaten disiplinli bir öğrencidir. Dersin akışında neler yapmasını gerektiğini bilir. Öğretmen bir kere söyler. İşte Türkçe hayat bilgisi kitabını çıkartıyoruz, der. Öğrenci kaldığı sayfayı bilir, onu açar, kalemini çıkartır, silgisini çıkartır ve bekler. Okuması gerekiyorsa o metni bir kere okur. Bana göre disiplinli bir sınıf böyle.

Biri konuşurken konuşmamasını söz alma ders esnasında sürekli ayağa kalkmaması, dolaşmaması bunlar da disiplin.

Ar.: Peki bu disiplin ortamı konusunda nasıl sağlayabilir? Disiplin ortamının sınıfta nasıl sağlandığını düşünürsünüz, nasıl sağlayabilirsiniz?

Gamze Öğretmen: Ben genelde takip ettirme yöntemini kullanıyorum hocam.

Ar.: Hayat bilgisi özelinde.

Gamze Öğretmen: Evet yani yine takip ettiriyorum. Arkadaşını takiben...

Ar.: Neyi takip ettiriyorsunuz? Ders kitabını mı?

Gamze Öğretmen: Ders kitabını. Okuma mesela yapıyoruz. O metni okuyacaz. O metin üzerine konuşacaz. İşte o metinde bir belli başlı yerleri soracağım ben. Metni takip et diyorum, takip ediyor, diyorum ki takip etmezsen durdurduğunda devam edemezsen yıldızını alacağım diyorum. Mesela bu şekilde takip etmek zorunda kalıyor.

Gamze öğretmen disiplin anlayışında öğrencilerin ders esnasında soru sormalarının disiplini bozan bir durum olduğunu söylediği görülmektedir. Burada kastedilen sorular kitabı çıkarma, bilgiyi yerine koymaya yönelik gereksiz sorulan sorular olduğu açıklamalardan anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen okunan metni diğer öğrencilerin takip etmesinin de disipline olumlu etkisi olduğu görüşünü ifade etmektedir.

Görüşme Kesiti 7: Hayat Bilgisi Dersinin Matematik ve Fen Derslerinden Ayrıldığı Noktalar

Ar.: Matematik ve fen bilimleri derslerinin öğretimiyle hayat bilgisi dersinin öğretimi arasında farklılaşan noktalar neler olabilir? Ayrıntılı olarak görüşlerinizi belirtiniz. Yani hayat bilgisi onlardan hangi noktada ayrışıyor, sizce?

Gamze Öğretmen: Birebir hayatımız gerçekten hocam hayat bilgisi oluyor. Çocuk daha fazla hayat bilgisinin içerisinde kendisine ait hissedebiliyor. Aidiyet duygusu yaşıyor. Ben de bu tarz olaylar yaşadım. Bu tarz etkinlikler gördüm, başıma geldi diyebiliyor ama matematik dersinde bu çok olmuyor. Fen bilgisi dersinde de çok fazla olmuyor. Yani fen bilgisi dersinde yaptığımız deneyi yeni öğrenmiş oluyor ya da anlattığımız konulara yeni keşfetmiş oluyor. Ama hayat bilgisini zaten daha önceden yaşamış biliyor. Yani 3 yaşında da işte karşıdan karşıya geçmiş. 5 yaşında da karşıdan karşıya geçmiş. Bunları zaten biliyor. Yaptığı hataları biliyor. Kullandığı sözcükleri biliyor ya işte örnek veriyorum. Dolmuşa birisi bindi toplu taşımaya. Yer verdi bir yaşlıya. Bunu zaten kafasında çocuk yaşta kazıyabiliyor. 3 yaşında kazıyor, 5 yaşında kazıyor, okula geliyor, okulda öğreniyor bunu. Bu hayatın içinde zaten var. Biz tekrardan gösteriyoruz ama fen bilimleri ve matematik dersi için çok öyle olmadığını düşünüyorum. Bu konuda ayrışıyor.

Gamze öğretmen hayat bilgisi dersinin diğer derslere göre farklı boyutları olduğunu düşünmektedir. Hayat bilgisi dersinin günlük hayatta her zaman karşımıza çıkan konular içerdiğini belirtmektedir. Bu açıdan öğrenciler hayat bilgisi derslerinde konu ile kendi hayatları arasında bağ kurabildiklerini ifade etmektedir. Ancak diğer derslerin günlük hayatla bu kadar bağlantılı olmadığını hatta bazı konulara ilk defa ders ortamında karşılaştıklarını ifade etmektedir. Gamze öğretmene göre hayat bilgisi dersi diğer derslerden günlük hayatla bağ kurma boyutuyla ayrışmaktadır. Gamze öğretmenin hayat bilgisi derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler açısından yaptığı açıklamalara görüşme kesiti 8’de yer verilmektedir.

Görüşme Kesiti 8: Gamze Öğretmenin Kullandığı Yöntem ve Teknikler

Ar.: Hayat bilgisi derslerinde sınıfta hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız? Bunları sıralayınız. Neden bu yöntem ve teknikler sizin için önemlidir? Detaylı olarak açıklayınız. İsterseniz önce birinci bölüm. Hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?

Öğ: Canlandırma ve drama sürekli yapmaya çalışıyorum.

Öğ: Anlatım tekniğinden de genelde yararlanıyorum.

Ar.: Anlatım tekniği. Düz anlatım mı anlatım tekniği dediğiniz düz anlatım mı?

Gamze Öğretmen: Yani genelde hocam anlatım tekniğini düz anlatım olarak kullanıyorum fakat buluş yolunu da kullanıyorum. İkisini de kullanıyorum yani. Hem buluş hem de düz anlatım.

Ar.: Buluş yolunu kullanırsınız.

Gamze Öğretmen: Araştırma incelemeyi de mesela bir bitki yetiştireceğiz örnek veriyorum. O bitki yetiştirirken hangi adımları yaparız, neler yaparız? Öncesinde bir

araştırılmasını istiyorum. Bunu da kullanıyorum. Ya da ben de araştırıyorum. Bilmediğim bir konuya. Bu şekilde onu kullanıyoruz.

Ar.: Başka ne kullanırsınız hocam hayat bilgisi derslerinde. Yani Özge hoca hayat bilgisi dersinde şudur. Ya ben hep şunu yaparım hayat bilgisinde dediğiniz başka ne var? Mesela her ders veya çoğunlukla yaptığınız ne var hocam?

Gamze Öğretmen: Karşılıklı sorgulama genelde yaptırmaya çalışıyorum. Yani mesela olayın iki yönlü tarafını da aktarıyorum. Sen bu kişinin ya da sen bu kişinin. Sen böyle yaptığında nasıl olur. Sen böyle yaptığında nasıl olur. Karşılıklı sorguluyorlar.

Ar.: mesela bunu bir etkinlik üzerinde söyleyebilir misiniz?

Öğ: Bir dakika hocam. Mesela dışarıda oyun oynuyoruz. Park alanı içinde ve kaydıraktan kayarken yanlış hareketler yapıyoruz. Bir yanlış hareket yapan öğrenci, bir doğru hareket yapan öğrenci. O öncelikle diğerini sorguluyor. Neden böyle bir hareket yaptın? Neden bu şekilde kaydıraktan kaydın? Bunun sonucunda başına ne gibi olumsuz olaylar gelebilir? Burada sen neden mesela olması gerektiği gibi düzgün kaydın? Bunun sonucunda ne gibi şeyler başına gelebilir? Birbirlerini sorguluyorlar, birbirlerinin davranışlarını sorguluyorlar aslında. Neden böyle yaptığını neden öyle yaptığını anlatıyor. Sen neden böyle yaptın diyor. O da ona anlatıyor. **Bu şekilde birbirlerini davranışlarını sorgulayıp sonucunda doğru olana varamaya çalışıyoruz.** Yani doğru davranış hangisidir? Doğru davranış nasıl olmalıdır? Buradan birbirlerinin yaptıkları hataları ve doğruları karşılaştırarak buluyoruz.

Gamze öğretmen derslerde genellikle düz anlatım, buluş yoluyla öğrenme yöntemleriyle, drama, karşılıklı sorgulama yaptırma gibi teknikleri kullandığını belirtti. Karşılıklı sorgulama sürecinde doğru ve yanlış davranışta bulunan çocuklar bu davranışları hakkında karşılıklı konuşuyorlar. Bu konuşma sonucunda da doğru yanlış davranışın hangisi olduğuna karar veriyorlar şeklinde açıkladı.

4.12. Yasin Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 1

Ders Gözlem Saati: 1

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-C

Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk

Öğrenci Sayısı: 36

Mesleki Kıdem: 12 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır. Aile büyüklerinin doğdukları ve büyüdüğü yerler, yapmaktan hoşlandıkları işler, oynadıkları oyunlar ve dönemin teknolojik imkânları gibi konular ele alınır.

4.12.1 Birinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Birinci derste Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk" başlıklı konu işlenmektedir. Konuya yönelik kazanım maddesi yukarıda verilmektedir. Kazanımda maddesinde belirtilen kendisinin ve büyüklerinin çocukluk dönemine ait özellikler bilgi boyutunu ifade etmektedir. İki farklı dönemin karşılaştırılması belirtilmektedir. Bu açıdan kazanımda karşılaştırma becerisi vurgulanmaktadır. Hayat bilgisi ders kitabında iki döneme ait bilgiler verilirken; karşılaştırma becerisine yönelik 1 etkinliği yer aldığı görülmektedir. Yasin öğretmenin ders akışı da bu çerçevede incelenecektir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmektedir. Yasin öğretmenin birinci ders işleme sürecine dair genel organizasyonu Tablo 35'te verilmektedir. Ayrıca etkinlik akışı ve etkinliklere ayrılan süre tabloda yer almaktadır.

Tablo 35. Yasin Öğretmenin Birinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

1. Ders	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk'/sn")
Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk		
Isındırma: Soru-Cevap	Öğretmen	2' 6"
E1: Soru Cevap ↓ Açıklamalı	Öğretmen	6' 7"
E2: Sözlü Tarih Çalışması ↓ Büyüklerimizin Çocukluklarını Araştırıyoruz ↓ Soru Cevap ↓ Kesintili Metin Okuma ↓ Günlük Yaşantıdan Örnekler Verme	Hayat Bilgisi Ders Kitabı Öğretmen	19' 4"
Toplam Süre		27' 17"
Diğer Faaliyetler Süresi		-

Tablo 35 incelendiğinde, Yasin öğretmenin birinci dersi 3 aşamada işlediği görülmüştür. 40' ders süresinin 27' 17" olan zaman dilimi ders işleme süreçlerine dahil edilmiştir. En fazla süre 19' 4" olarak sözlü tarih etkinliğine ayrılmıştır. Sözlü tarih çalışması içinde farklı öğrenme yöntemlerini barındıran bir etkinlik süreci olmuştur. Bu yöntemler araştırma yapma, soru cevap, kesintili metin okuma, günlük yaşantıdan örnekler verme şeklinde belirtilmiştir. Soru cevap etkinliğine 6' 7" süre ayrılmıştır. Ders organizasyonu aşamalarına öğretmenin 3 defa, hayat bilgisi ders kitabının 1 defa kaynaklık ettiği görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen tarafından etkinlik türlerinin çeşitlendirilmiş olduğu söylenebilir. Yine önemli bir nokta olarak, öğretmenin etkinlik türleri seçiminde bütün ders aşamalarında ders kitabı dışındaki kaynaktan yararlanmış olması söylenebilir.

Yasin Öğretmenin Birinci Ders İşleme Süreci:

Yasin öğretmen birinci ders işleme sürecine ısındırma aşamasıyla başlamıştır. Soru cevap etkinliği ile ısındırma aşamasında öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Isındırma aşamasına yönelik birinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 1: Isındırma→ Soru Cevap

Yasin Öğretmen: Evet, çocuklar günaydın! Bugünkü dersimizde büyüklerimizin zamanı ile kendi zamanımızı karşılaştıracğız. Ders kitabımız sayfa 50'de "Aile Büyüklerimiz de Çocuktı" diye konumuzu açtık. Herkes açtı değil mi?

Öğrenciler: Eeeeeet.

Yasin Öğretmen: Tamam. Şimdi sizlere bir soru. Aile ne demek? Elif Nur?

Elif Nur: Aynı kan bağı olan.

Yasin Öğretmen: Aynı kan bağı olan kişilere aile mi diyoruz? Başka? Ya da şöyle soralım, sizin ailenizde kimler var? Sizin ailenizde kimler var? Ailenin tanımını ilk önce bulalım. Ondan sonra ne yapalım? Diğer konularımızı yapalım. Evet Ecrin?

Ecrin: Anne, baba.

Yasin Öğretmen: Anne var. Ailede kim varmış?

Öğrenciler: Anne, baba.

Öğretmen: Bir saniye sırayla. Evet, ailede kim var? Anne var diyor. Başka kim var?

Öğrenciler: Baba.

Yasin Öğretmen: Baba. Başka kim var?

Öğrenciler: Kardeş.

Yasin Öğretmen: Kardeşler var. Evet canım?

Elif Nur: Abla.

Birinci ders işleme kesitinden de anlaşıldığı üzere Yasin öğretmen birinci derse ısındırma aşamasında uyguladığı soru cevap etkinliğiyle başladı. Öncelikle aile kavramının tanımını sordu. Çocuklardan biri kan bağı olanlar şeklinde açıklama yaptı. Ayrıca öğretmen tarafından sınıfa "Ailede kimler var?" sorusu yöneltildi. Öğrenciler anne, baba, abla ve kardeş şeklinde cevapladılar. Yasin öğretmen bu süreçte sınıfa öğretmen kaynaklı olan

sorular sordu. Öğrenciler gündelik hayattan çağrışım yapan bilgileriyle cevap verdiler. Isındırma aşaması öğrencilerin kendi hayatlarından bağ kurarak cevap vermeleri şeklinde aktif bir süreç olarak ilerledi. Bu aşamada 6 öğrenci söz hakkı alarak konuşma yapmıştır. Isındırma aşamasının diyalojik öğrenme süreci açısından uygun olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenciler gündelik hayatlarındaki deneyimlerinden elde ettikleri bilgilerini ifade etmişlerdir. Soru cevap aşaması gündelik hayatla bağ kurarak zihinde yer alan bilgileri açığa çıkarma adına aktif bir süreç olmuştur. Ders işleme sürecine soru cevap etkinliği ile devam edildi. Soru cevap etkinliğini yansıtan birinci ders işleme kesitine aşağıda yer verilmiştir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 2: Soru Cevap → Açıklama

Yasin Öğretmen: **Anne, baba ve çocuklardan oluşan yapıya biz ne diyoruz? Aile. Peki aile toplumu oluşturuyor.** Öyle değil mi? **Aileler bir araya geliyor bir toplumu oluşturuyor.** Türk toplumunu oluşturuyor ya da başka bir Arap toplumu yani farklı veyahut da İngiliz, Fransız diye bunları ne yapabiliriz? Çoğaltabiliriz. Demek ki bir toplumu oluşturan en küçük yapıya ne diyormuşuz? **Aile.**

Öğrenciler: **Aile.**

Yasin Öğretmen: Evet, bir toplumu oluşturan en küçük yapı neymiş?

Öğrenciler: **Aile.**

Yasin Öğretmen: Aileyi oluşturur. Şöyle yazdım. Demek ki bir toplumu oluşturan en küçük yapıya biz aile diyormuşuz. Peki ailemizde başka kimler olur? Bunlar en küçük yapıyı oluşturur. Anne, baba, çocuklar. **Başka aile bireylerimiz kimler bizim acaba?** Evet söyle?

Leyla: **Amca.**

Yasin Öğretmen: Amca evet, güzel aferin. Kim başka!

Emrah: **Dayı.**

Yasin Öğretmen: Amca, dayılarımız var. Evet, amca kime deniyordu oğlum?

Emrah: **Babanın ağabeyine.**

Yasin Öğretmen: Babanın ağabeyi erkek kardeşi yani. Ağabeyi de olur kardeşi de olur öyle değil mi? Babanın erkek kardeşlerine biz ne diyoruz? Amca diyoruz. Evet, dayıyı kim söylemişti? Evet Hümeysra.

Hümeysra: **Annenin kız kardeşi veya ağabeyi.**

Yasin Öğretmen: Annenin kız kardeşine veyahut da kız kardeşine mi?

Hümeysra: **Erkek kardeşine.**

Yasin Öğretmen: Annenin erkek kardeşine ne diyormuşuz?

Öğrenciler: **Dayı.**

Yasin Öğretmen: Evet dayı diyormuşuz. Peki annenın kız kardeşi dedi. Kızım Esmasen ne diyorsun? **Annenin kız kardeşine ne diyoruz?**

Esmas: **Teyze.**

Soru cevap etkinliği sürecini yansıtan birinci ders iletişim kesitinden de anlaşıldığı üzere öğretmen sınıfa aile kavramına yönelik sorular yöneltmiştir. Soruları yöneltirken ara ara kendisi de aile kavramına yönelik açıklamalar yapmıştır. Bu süreçte ailenin tanımını yaptıktan sonra Yasin öğretmen sınıfa anne, baba, çocuklardan başka diğer aile üyeleri kimdir, şeklinde soru yöneltmiştir. Öğrenciler de babamızın erkek kardeşi amca, annemizin

erkek kardeşi dayı, annemizin kız kardeşi teyze şeklinde cevaplar vermişlerdir. Burada dikkat çeken durum şöyle söylenebilir: Yasin öğretmen dersin ikinci aşamasında da henüz herhangi bir kaynağa başvurmadan doğrudan gündelik yaşantıdan kaynaklı bilgilerle ders sürecini devam ettirmektedir. Bu durum diyalojik öğrenme ortamının sağlanması açısından uygundur. Öğrenciler günlük yaşantılarından elde ettikleri önceki bilgileriyle cevaplar vermektedirler. Diyalojik öğrenme ortamlarında öğrenciler kendi elde ettikleri bilgi ve bakış açılarını dile getirerek sınıfla etkileşim içerisindeyler. Gündelik yaşantı bağlantılı uygulamaya ve deneyime dayalı konuşmalar öğrenmeye katkı sağlayan diyaloglardır (Açıkalın ve Turan, 2020). Bu aşamada 13 öğrenci söz hakkı almıştır. Yasin öğretmen ders işleme sürecine sözlü tarih çalışması ile devam etti. Sözlü tarih çalışmasını yansıtan ders kesiti aşağıda verilmektedir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 3: Sözlü Tarih Çalışması → Büyüklerimizin Çocukluklarını Araştırıyoruz → Soru Cevap → Kesintili Metin Okuma → Günlük Yaşantıdan Örnekler Verme

Yasin Öğretmen: Şimdi çocuklar ne yapıyoruz? Bunlarla alakalı bir konu işliyoruz. Evet, birinci paragrafı Miray Ceren oku bakayım. Birinci paragraf evet.

Miray Ceren: “Aile Büyüklerimiz de Çocuktı”

Bugün annemle fotoğraf albümüne baktım. Annemin çocukluk yıllarına ait fotoğrafları çok ilgimi çekti. Fotoğraflardan biri annemle Atatürk orman çiftliğinde piknik yaparken çekilmiş. O zamanlar anneannem ve dedem çok gençmiş. Teyzem ise bebekmiş. Fotoğrafların çoğu Ankara’da çekilmiş. Çünkü annem Ankara’da doğmuş. Gazi mahallesinde büyümüş.

Yasin Öğretmen: Evet çok güzel. Bu bizim konumuzdaki çocuğun annesiyle alakalı bilgileri verdi bize. Peki sizler daha önceden söylemiştim ben. Ne demiştin? Aile albümlerinize bakın diye söylemiştim. Kimler annesiyle birlikte ya da babasıyla birlikte aile albümlerine baktı? Bir görevim bakalım kimler? Evet güzel. Evet, Rüya sen albümde ne gördün? Annenin de senin gibi küçük olduğunu mu gördün? Evet, senin annen nerede doğmuş? Nerede doğmuş, nerede büyümüş? Hep İstanbul’da mıymış? Neredeymiş?

*Rüya: **Gazi Mahallesi.***

Yasin Öğretmen: Gazi Mahallesi. Evet, yine İstanbul Gazi Mahallesi. Evet, daha önceden ben... Tokatlı mıydınız siz? Doğduğunda Tokat’ta mı doğmuş İstanbul’da mı doğmuş? İstanbul’da doğmuş. Evet, Hamza Eymen sen ne diyorsun?

*Hamza Eymen: **Ardahan.***

Yasin Öğretmen: Ardahan’da doğmuş annen. Peki çocuklar hepimizin ailesi farklı farklı yerlerde doğmuşlar oralarında büyümüşler. Öyle değil mi?

Hamza Eymen: Evet.

Yasin Öğretmen: Evet, peki fotoğraflarda, albümlerde neler fark ettiniz? Neler gördünüz? Şimdiki kıyafetlerle o zamanki kıyafetler aynı mıymış?

Öğrenciler: Hayıuuur.

Yasin Öğretmen: Nasılmış peki? O zaman daha farklı giyiniyorlarmış öyle mi?

Öğrenciler: Eeeeeet.

Yasin Öğretmen: Çocuklar, zaman değiştikçe, zaman ilerledikçe ne yapıyor? Nasıl teknoloji geliyorsa giyim, kuşam da hem gelişiyor hem değişiyor. Öyle değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Yasin Öğretmen: Evet, peki albümlere baktınız yine. Eski evler ile şimdiki evler aynı mı?

Muhammet: O yıllarda evler genellikle iki ya da üç katlıymış.

Yasin Öğretmen: Evet, az önce söyledik. O yıllarda evler iki ya da üç katlı. Şimdi? Yirmi kat, otuz kat, kırk kat. Öyle değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Yasin Öğretmen: Bakın, çocuğumuzun annesi ne diyor? Bizler evimizin bahçesinde mendil kapmaca ve saklambaç oynardık. Başka ne yaparmış?

Hamza Eymen: İp atlarmış.

Yasin Öğretmen: İp atlarmış. Evet ve arkadaşlarıyla çok eğlenirlermiş. Peki çocuklar, ailelerinize sordunuz. Sizin anneniz, babanız, dedeleriniz, nineleriniz neler oynarmış? Evet, sizin anneniz, babanız, dedeleriniz çocukken neler oynarmış? Mert?

Mert: Saklambaç ve evcilik.

Yasin Öğretmen: Evcilik, saklambaç. Evet Irmak?

Irmak: Öğretmenim beştaş, altıtaş.

Birinci ders işleme kesiti 3 incelendiğinde, Yasin öğretmen sözlü tarih çalışması yaparak derse devam etmiştir. Ders öncesinde öğrencilere aile albümlerine bakma ödevi vermiştir. Bu ödevle büyüklerin geçmişteki yaşantılarına dair özellikler hakkında bilgi edinme amaçlanmıştır. Sözlü tarih içerikli metni okuturken aralar da kesinti yaparak kendi hayatından ve çocukların hayatından örneklerle ders işleme sürecini yönlendirmiştir. Dikkat çeken nokta konuya ilişkin kazanımda da yer alan karşılaştırma becerisine yönelik olmuştur. Yasin öğretmen tarafından eski dönemlere ait özellikler ile günümüz arasında karşılaştırmalar yapmıştır. Sınıfa bu yönde sorular sormuştur. Öğrencilerin de karşılaştırma yapmalarına fırsat tanımıştır. Önceki yıllara ait evler, kıyafetler ve oyunlar ile günümüzdekiler karşılaştırılmıştır. Öğrenciler eski evlerin az katlı ve bahçeli olduğunu, büyüklerinin beştaş, dokuztaş, ip atlama ve evcilik gibi oyunlar oynadığını belirtmişlerdir. Öğretmen ise aile albümlerine bakıldığında önceki yıllara ait kıyafetler ile günümüz kıyafetlerinin farklı olduğunun gözlemlendiğini belirtmiştir. Sözlü tarih çalışmasından yola çıkarak karşılaştırmalar yapma ve günlük yaşantı kaynaklı bilgileri ifade etme açısından etkin bir süreç yaşandığı belirtilebilir. Bu aşamada 30 öğrenci söz hakkı almıştır. Bu aşamada diyalojik sınıf ortamı özellikleri görülmüştür. Öğrencilerin karşılaştırma becerisini kullanmaları ve karşılaştırma süreciyle elde ettikleri görüşlerini diğer öğrencilerle paylaşımları etkileşimli bir öğrenme sürecini sağlamıştır. Beceri kullanımı ve görüş belirtme süreci diyalojik öğrenme süreçlerinde yaşanan önemli bir etkileşimdir.

Tablo 36’da birinci ders işleme sürecine dair öğretmen ve öğrenciler arasındaki zaman dağılımına dair veriler yer almıştır. Yine tabloda ders aşamaları da yansıtılmıştır.

Tablo 36. Birinci Ders Zaman Dağılımı

1. Ders			
Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktu			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Soru-Cevap	1' 50''	16''	2' 6''
E1: Soru Cevap	5' 20''	47''	6' 7''
↓ Açıklamalı			
E2: Sözlü Tarih Çalışması	15' 11''	3' 53''	19' 4''
↓ Büyüklerimizin Çocukluklarını Araştırıyoruz			
↓ Soru Cevap			
↓ Kesintili Metin Okuma			
↓ Günlük Yaşantıdan Örnekler Verme			
Toplam Süre	22' 21''	4' 56''	27' 17''
Diğer Faaliyetler Süresi			
			
	ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ	27' 17''
	22' 21''	4' 56''	

Tablo 36 incelendiğinde, Yasin öğretmenin dersi 6 aşamada işlediği görülmüştür. Ders işleme süreçlerinde kullanılan toplam süre 27' 17'' olarak belirtilmiştir. Toplam sürenin 22' 21'' zaman dilimi öğretmen tarafından, 4' 56'' zaman dilimi öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Görece daha fazla zaman dilimini kullanan öğretmen tarafından ders esnasında konuya ilişkin açıklamalara sıkça yer verdiği görülmüştür. Öğrenciler sözlü tarih çalışması sürecinde 3' 53'' konuşma fırsatı elde etmişlerdir. Soru cevap etkinliği sürecinde öğrencilerin 47'' konuşma süresine sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bunun nedeni soruların çoğunlukla kısa cevaplı ya da topluca cevaplanan sorular olmasıdır. Yine tabloya bakıldığında soru cevap, sözlü tarih çalışması, araştırma, metin okuma, günlük yaşantıdan örnekler verme gibi etkinliklerin uygulandığı görülmüştür. Etkinlik türlerinin çeşitlendirilmesi derse aktif katılımı sağlayan önemli bir etkidir. Ayrıca ders esnasında günlük yaşantıdan örnekler verildiği gözlenmiştir. Bu durum zihnin konuyla günlük yaşantı

arasında bağlantı kurma sürecini aktifleştiren bir süreçtir. Tablo 37’de yer alan veriler birinci ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan kelime sayıları verilmektedir. Tablo 37’de ders aşamalarına göre kullanılan kelime sayıları da yer almaktadır.

Tablo 37. Birinci Ders Kelime Dağılımı

2.Ders Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Soru-Cevap	137	23	160
E1: Soru Cevap ↓ Açıklamalı	473	55	528
E2: Sözlü Tarih Çalışması ↓ Büyüklerimizin Çocukluklarını Araştırıyoruz ↓ Soru Cevap ↓ Kesintili Metin Okuma ↓ Günlük Yaşantıdan Örnekler Verme	1466	304	1770
Genel Toplam	2076	382	2458
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
2076	2458		
	382		

Tablo 37 incelendiğinde, birinci ders işleme süreçlerinde toplam 2458 kelime kullanılmıştır. Öğretmen tarafından 2076 kelime, öğrenciler tarafından 304 kelime kullanılmıştır. Öğretmenin kullandığı kelime sayısı görece daha fazladır. Bunun önemli bir nedeni Yasin öğretmenin ders esnasında konunun anlaşılmasına ilişkin yaptığı açıklamalardır. Sözlü tarih etkinliği 382 kelimeyle öğrencilerin en fazla konuştuğu etkinlik olmuştur. Sözlü tarih etkinliği öğrencilerin konuya ilişkin kendilerini görece belli/ortalama düzeyde ifade ettikleri bir süreç olmuştur. Soru cevap etkinliğinde öğrencilerin kullandığı kelime sayısı 55 olarak verilmiştir. Bu etkinlikte kelime sayısının görece az olması öğretmen tarafında kısa cevaplı soruların veya sınıfça cevaplanan soruların sorulmasıdır denilebilir.

Tablo 38’de birinci ders işleme sürecinde sınıfa yöneltilen soru türleri etkinlik türlerine göre bölümlere ayrılarak sunulmaktadır.

Tablo 38. İkinci Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

2.Ders				
Konu: Aile Büyüklerimiz de Çocuktuk				
Ders Akışı	Soru Türleri			
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam
Isındırma: Soru-Cevap	-	3	-	3
E1: Soru Cevap	-	7	-	7
↓				
Açıklamalı				
E2: Sözlü Tarih Çalışması				
↓				
Büyüklerimizin Çocukluklarını Araştırıyoruz				
↓				
Soru Cevap	-	7	-	7
↓				
Kesintili Metin Okuma				
↓				
Günlük Yaşantıdan Örnekler Verme				
Toplam Soru Sayısı	-	17	-	17

Tablo 38’de, birinci ders işleme süreçlerinde kullanılan soru türlerinin kullanma sıklığı verilmiştir. Toplam 17 soru sorulduğu görülmüştür. Soruların tamamı düşünsel sorulardır. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini açığa çıkaran sorulara yer verildiği anlaşılmıştır. Empatik ve ahlaki soru türlerine yer verilmemiştir. Birinci ders organizasyonunda empatik ve ahlaki bakış açısı geliştirmeye yönelik soru türlerine yer verilmeyen bir süreç işlediği görülmüştür.

4.13. Yasin Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu 7

Ders Gözlem Saati: Ders 7

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-C

Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız

Öğrenci Sayısı: 36

Mesleki Kıdem: 12 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. Sofra hazırlama, bitki yetiştirme, evcil hayvanları besleme, bakım, onarım ve bahçe bakımı gibi konular ele alınır.

4.13.1 Yedinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Bu bölümde yedinci ders işleme sürecine dair incelemelere yer verilecektir. Yedinci ders “Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız” konu başlığı üzerinden işlenerek kazanım

çerçevesinde şekillenmiştir. Konuya ilişkin kazanım maddesi yukarıda verilmiştir. Kazanımda sorumluluk duygusunun gelişimine vurgu yapılmıştır. Evde alınabilecek görevler örneklendirilmiştir. Ders kitabında yer alan okuma metninde evdeki görev ve sorumluluklarımız açıklanmıştır. Ayrıca evde herkesin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinin katkılarından da bahsedilmiştir. Ayrıca görev ve sorumluluk kapsamında öz değerlendirme formu ve görüş bildirme etkinliği de ders kitabında yer almıştır. Yedinci ders işleme süreçleri konu ve kazanım çerçevesinde incelenerek elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur. Yasin öğretmenin yedinci ders işleme sürecine dair genel organizasyonu Tablo 39’da verilmektedir. Ayrıca etkinlik akışı ve etkinliklere ayrılan süre tabloda yer almaktadır.

Tablo 39. Yasin Öğretmenin Yedinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

7.Ders	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk'/sn'')
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız		
Hatırlatma: Açıklama	Öğretmen	1' 2''
E1: Soru Cevap → Açıklama Yapma	Öğretmen	6' 32''
E2: Doğru Yanlış Testi ↓ Görev Tablosu ile İlişkilendirme	Derslig Adlı İnternet Sitesi ve Öğretmen	4' 47''
E3: Boşluk Doldurma	Derslig Adlı İnternet Sitesi	3' 58''
E4: Görsel Okuma ↓ Açıklama Yapma	Derslig Adlı İnternet Sitesi	4' 43''
E5: Eşleştirme Etkinliği ↓ Açıklama Yapma	Derslig Adlı İnternet Sitesi	2' 21''
E6: Doğru Davranışı Söyleme ↓ Açıklama Yapma	Derslig Adlı İnternet Sitesi	2' 58''
Toplam Süre		26' 21''
Diğer Faaliyetler Süresi		

Tablo 39 incelendiğinde, 40' ders süresinin 26' 21" kısmının ders işleme süreçlerine dâhil olduğu görülmüştür. Ders 6 aşamada işlenerek farklı etkinlik türlerine yer verilmiştir. En fazla sürenin 6' 32" ile soru cevap etkinliğine ayrıldığı görülmektedir. Yine doğru yanlış testi sürecinde 4' 47", görsel okuma sürecinde 4' 43" süre kullanılmıştır. Yasin öğretmen yedinci ders sürecinde farklı yöntemleri kullanarak aktif bir öğrenme süreci sağlamaya çalışmıştır. Tablo incelendiğinde, Yasin öğretmenin ders organizasyonlarındaki aşamalara öğretmenin 3 defa, DERSLİG adlı internet sitesinin 5 defa kaynaklık ettiği görülmüştür. Buradan

hareketle Yasin öğretmenin ders işleme aşamalarında hayat bilgisi ders kitabı dışında farklı kaynaklara da yer verdiği söylenebilir.

Yasin Öğretmenin Yedinci Ders İşleme Süreci:

Yasin öğretmen ders işleme sürecine kısa bir hatırlatma aşamasıyla başlamıştır. Önceki derste “Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız” konusunun işlendiğine yönelik açıklama yapılmıştır. Hatırlatma aşamasında yapılan açıklama ile bir önceki ders ile yedinci ders arasında ilişkilendirme yapılmıştır. Dersler arası ilişkilendirme zihinsel faaliyeti harekete geçirmesi açısından önemlidir. Bu açıdan düşünüldüğünde diyalojik öğrenme ortamı özelliği görülmüştür. Ancak öğrencilerin de bakış açılarının açığa çıkması için görüşlerini ifade edebilmeleri diyalojik ortam için gereklidir. Bu süreçte öğrencilerin görüşlerini ifade ettikleri gözlenmemiştir. Dersin ikinci aşaması soru cevap etkinliği ve konuya ilişkin açıklamalar ile devam etti. Soru cevap etkinliği ve açıklama sürecini yansıtan yedinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Yedinci Ders İletişim Kesiti 1: Soru Cevap- Açıklama Yapma

Yasin Öğretmen: Evet, çocuklar şöyle ben ekrandan da açayım. Evet, çok yaşa canım çok yaşa. Evet, şöyle videomuzu da açalım. Kaldığımız yerden devam edelim. Burayı geçmiştik.

Video Kaydı: Cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun ifadeleri sürükleyelim.

Yasin Öğretmen: Evet, şimdi evde bir iş dağılımı yaptık. Doğru mu?

Öğrenciler: Evet.

Yasin Öğretmen: Babamız bazı işleri yapıyor. Annemiz bazı işleri yapıyor. Bizler de çocuklar kendi işlerimizi yapıyoruz. Evet, mesela ne yapıyoruz? Evde neler yapıyoruz? Bizim görev ve sorumluluklarımızdan hangileri bizlere ait? Hangileri annemizin, babamızın sorumluluklarında bunları tekrar etmiş olalım. Soralım bakalım. Evet, Miray Ceren?

Miray Ceren: Odamızı toparlamak, çantamızı şey yapmak hazırlamak.

Yasin Öğretmen: Evet, ders programına göre çantayı hazırlıyormuş arkadaşımız.

Miray Ceren: Annemize, babamıza yardım etmek.

Yasin Öğretmen: Evet, annemize, babamıza yardımcı olmak diyor. Bakın odamızı toplamak. Kendi yatağımı kendim toplayacağım. Ya artık bebek değilim. Öyle değil mi?

Öğrenciler: Eeveet.

Yasin Öğretmen: Evet, büyüdüm. Bakalım başka ne yaparsınız? Evet, Irmak?

Irmak: Ondan sonra oyuncaklarımızı toplarız.

Yasin Öğretmen: Oyuncakları toplarım diyor. Bak arkadaşım oynadığım oyuncakları toparlarım diyor. Çok güzel. Başka Çınar?

Çınar: Elbiselerimi çıkartıp dolaba katlayıp koymalıyım.

Yasin Öğretmen: Evet, okul kıyafetlerini çıkarttığım zaman ya da normal kıyafetlerimi çıkarttığım zaman ne yapmam lazım? Dolaba katlayıp da koymam lazım. Öyle değil mi? Yani fırlatıp atmayacağız asacağız. Çok güzel. Başka? Evet oğlum sen ne yaparsın?

Mert: Evimizi kirlettiğimizde temizlemeliyiz.

Yasin Öğretmen: Evet, evimizi kirlettiğimizde temizlemeliyiz dedi arkadaşım. Bizler evimizi kirletmemeye çalışacağız. Aynen sınıfımızı kirletmediğimiz gibi evimizi de kirletmeyeceğiz. Olabilir, bazen etkinlik yaparken, oyun oynarken etrafta dağıtmış olabiliriz. Bu gibi durumlarda ne yapacağız çocuklar? Annemize yardımcı olacağız. Bizler büyük çöpler varsa vs. kâğıt parçaları olur şu olur bu olur bunları çöpe atacağız. Ha annemiz bizden yardım isterse o ara mesela dedi ki, süpürgeyi açmayacak, ufak tefek kırıntılar var. “Oğlum, kızım gırgırı getirir misin?” dese biz ne yaparız? Hemen götürsek orayı şöyle bir gırgırlasak, temizlesek zor bir şey mi?

Yedinci ders iletişim kesiti 1’den de anlaşıldığı üzere, soru cevap etkinliğine eşlik eden öğretmen açıklamalarıyla süreç devam etti. Yasin öğretmen aile bireylerinin görevleri olduğunu ifade etti. Bunun üzerine öğrencilere evde hangi görevleri yaptıklarını sordu. Öğrenciler temizlik yapma, elbiseleri katlayarak dolaba koyma, odayı ve oyuncakları toplama gibi görevleri yaptıklarından bahsettiler. Ayrıca anne babaya işlerinde yardımcı olunması gerektiğine de değindiler. Ders konuya ilişkin kazanım çerçevesinde şekillendi. Evimizdeki görevlerin örneklerle ifade edildiği bir süreç yaşandı. Bu süreçte, öğrencilerin cevaplarına kendi deneyimleri ve gündelik hayatları kaynaklık ettiği görüldü. Bu açıdan öğrenciler için aktif bir ders aşaması oldu. Öğrencilerin aktif olarak bağ kurmaları ve gündelik hayatlarından yararlanarak görüşlerini ifade etmeleri diyalogik öğrenme ortamının özellikleri olarak belirtilebilir. Öğrenciler kendi hayatlarından verdikleri örneklerle kendi aralarında etkileşim süreci yaşamışlardır. Bu aşamada 14 öğrenci söz hakkı aldı.

Ders işleme süreci akıllı tahta üzerinden izlenen video kaynaklı olarak doğru yanlış testinin çözümü ile devam etti. Doğru yanlış testinin çözümünü yansıtan yedinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Yedinci Ders İletişim Kesiti 2: Doğru Yanlış Testi → Öz Değerlendirme Görev Tablosu

Yasin Öğretmen: Evet, görev ve sorumluluklarımızı zamanında yerine getirirsek daha mutlu oluruz.

Öğrenciler: Doğru.

Yasin Öğretmen: Evet, sıkıntı yaşamayız. Öyle değil mi?

Öğrenciler: Evet.

Yasin Öğretmen: Evet, yani sıkıntı olmayan bir yerde de insanlar mutlu olur. Evet, Burak.

Burak: Odamızı ve yatağımızı annemiz toplamalıdır. Yanlış.

Yasin Öğretmen: Evet, odamızı ve yatağımızı annemiz toplayacak.

Öğrenciler: Hayır.

Yasin Öğretmen: Kim toplayacak?

Öğrenciler: Biz.

Erva: Biz kendi yatağımızı toplarız.

Yasin Öğretmen: Evet.

Öğrenciler: Yanlış.

Yasin Öğretmen: İşaretledik. Şimdi **size ben bir görev tablosu vermiştim**. Öyle değil mi? Yapacaklarınızla alakalı **davranış çizelgesinde yatağımı toplarım yazıyordu**. Evet, kimler yatağını sürekli topluyor? Aferin çok güzel. Ne demişler çocuklar? Aslan yattığı yerden belli olur. Evet, sizin de aslan mısınız kedi misiniz ne olduğunuzu oradan anlayabiliriz yani. Devam edelim. Evet.

Mert: Öğretmenim atasözü okumuştum.

Yasin Öğretmen: Tamam canım. Diğer soru, Yiğit Tunç?

Yiğit Tunç: **Ailemizde görev paylaşımı yaparsak işlerimiz daha çabuk biter**.

Yasin Öğretmen: Evet, ailemizde görev paylaşımı yaparsak işlerimiz daha çabuk biter. Her şeyde böyle çocuklar, yani insanlar birbirlerine yardımcı oldukları zaman o işler daha çabuk biter. Doğru. Evet, Mehmet Asım yeni bir soru geldi.

Mehmet Asım: **Sofra hazırlanırken** ve toplanırken **ailemize yardım etmeliyiz**. Doğru.

Yasin Öğretmen: Evet, yani sofra hazırlanırken, toplanırken, mesela ekmek yok ekmek almaya giderken veyahut da çöp atma işleminde öyle değil mi? Hep birbirimize yardımcı olacağız. Yani bana ne hep ben atıyorum demeyeceğiz. Annemize, babamıza yardımcı olacağız. Buğlem?

Buğlem: **Okul çantamızı annemiz hazırlamalıdır**. Yanlış.

Yasin Öğretmen: **Kim hazırlayacak?**

Buğlem: **Biz**.

Yasin Öğretmen: Neye göre hazırlayacaksın?

Buğlem: **Ders programına göre**.

Yasin Öğretmen: Aferin. Çok güzel. Evet, okul çantamı ben hazırlayacağım ama ders programına göre hazırlayacağım. Yani ne kadar kitap varsa ne kadar defter varsa doldurmayacağım. Ondan sonra ailemiz diyor ki; “Hocam ya bu çanta çok ağır.” Evet çocuklar, sıra kimde? Sıra sende canım. Hadi bakalım Esmâ.

Yedinci ders iletişim kesiti 2’den de anlaşıldığı üzere, izlenen video kaydında yer alan doğru yanlış etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler soruları okuyup “Doğru-Yanlış” şeklinde cevaplamışlardır. Yanlış olanları da yine öğrenciler düzelterek doğru şekilde ifade etmişlerdir. Yasin öğretmen her sorudan sonra cevaba yönelik açıklamalar yapmıştır. Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler görev ve sorumluluklarımızı yapmanın bizleri mutlu edeceğine ve işlerin daha çabuk biteceğini ifade etmişlerdi. Yine öğrenciler sofra kurmaya ve toplamaya yardımcı olmak, yatağımızı toplamak, çantamızı ders programına göre hazırlamak gibi değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Doğru yanlış testi sürecinde 10 öğrenci söz hakkı almıştır. Burada dikkat çeken önemli bir durum Yasin öğretmenin etkinlik esnasında bahsettiği görev tablosudur. Öz değerlendirme formu olduğu anlaşılan görev tablosu ile etkinlik arasında ilişkilendirme yaptığı gözlemlenmiştir. Bu ilişkilendirme esnasında iki farklı etkinlik arasında bağ kurulması şeklinde zihinsel sürecin yaşanması açısından önemlidir. Ayrıca iki ayrı etkinlik arasında ilişkilendirme yapılarak zihinsel süreçlerin harekete geçmesi öğrenci aktivitesini artıran ve yeni bakış açıları üretmeye katkı sağlayan diyalojik sınıf ortamı özelliğidir. Bu açıdan etkinlik sürecinde diyalojik öğrenme ortamı yaşandığı söylenebilir. Yedinci ders işleme süreci izlenen çizgi film videosu kaynaklı

boşluk doldurma etkinliğiyle devam etti. Boşluk doldurma sürecine yönelik iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Yedinci Ders İletişim Kesiti 3: Boşluk Doldurma → Açıklama Yapma → Görüş Bildirme

Video Kaydı: Cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun ifadeleri sürükleyelim.

Yasin Öğretmen: Evet, boş bırakılan yerlere uygun ifadeler sürüklenecek. Muhammet Emir!

*Muhammet Emir: **Görev ve sorumluluklarımızı...***

Yasin Öğretmen: Evet, görev ve sorumluluklarımızı...

*Muhammet Emir: **Zamanında yerine getirmeliyiz.***

*Yasin Öğretmen: **Aferin.** Zamanında yani sizden bir şey isteniyorsa onu zamanında bırak oraya. Olmuyor mu?*

Öğrenciler: Yanlış.

*Yasin Öğretmen: Yanlış değil de bu yanlış. Şeyini yanlış almış. Evet, zamanında yerine getireceğiz **canım oğlum canım kızım ve çocuklar.** Zamanında yani ne demiş atalarımız yine? Bugünün işini yarına bırakma. Sana bir sorumluluk veriyse öğretmenim, şimdi istiyorsa bugün istiyorsa bugün. Ha öğretmenim ben yarın getireceğim. Olmaz. Getirirsin ama o ne zaman makbuldür o işin aslı? Zamanında elinde olursa rahat bir şekilde onu yaparsın, edersin. Mesela bugün cetvel lazım dedim. Öğretmenim üç kişi cetvel getirmiş diyelim. Eee? Biz cetvelle bugün çalışacağız yarın çalışmayacağız ki. Yarın getirdiğin o cetvelin bir anlamı olmaz. Başka bir konuya geçmiş oluruz. Öyle değil mi? Yani **bir alet, bir iş, bir sorumluluk, bir görev ne olursa olsun zamanında işe yarar. Bir gün sonra üç gün sonra beş gün sonra olsa da olur olmasa da olur.** Yani o zaman bir fark etmez. Zaten sıkıntıya düşmüşüz demektir. Evdeki herkes görev ve neyi yerine getirecek? Yiğit Poyraz, evdeki herkes görev ve alt tarafta boşluk doldurmadan hangi kelime gelmeli canım?*

Yiğit Poyraz: Sorumlulukları yapmak.

*Yasin Öğretmen: Evet, neymiş? Sorumluluklarını yerine getirmeliymiş. Doğru. Evet Deniz üçüncü etkinliğimizde sorumuzda diyor ki; **“Evdeki işlerimizin daha çabuk bitmesi için evde ne yapmalıyız?”***

*Deniz: **Görev paylaşımı.***

Yedinci ders iletişim kesiti 3'ten anlaşıldığı üzere, ders işleme sürecinde boşluk doldurma etkinliği yapılmıştır. Etkinlik esnasında Yasin öğretmen tarafından konuya ilişkin açıklamalar yapılmaya devam edilmiştir. Etkinlik maddelerinden yola çıkarak öğretmen ve öğrenciler evdeki sorumluluklarımızdan ve sorumluluklarımız yerine getirmenin katkılarından bahsetmişlerdir. Görev ve sorumluluklarımızın zamanında yerine getirilmesinin önemi ifade edilmiştir. Ev işlerinde görev paylaşımı yapılması belirtilmiştir. Boşluk doldurma etkinliğinde 4 öğrenci söz hakkı kullanmıştır. Ayrıca belirtilmesi gereken konu Yasin öğretmenin öğrencilere hitap ederken “Canım, aferin!” gibi sıcakkanlı ifadeler kullandığı da gözlenmiştir. Bu aşama diyalojik özellikler barındırmaktadır. İnternet üzerinden farklı etkinlik kaynaklarının seçilmesi farklı kaynaklardan elde edilen bakış açılarının olabileceği düşüncesine neden olmaktadır. Bu durum ders kitabı haricinde farklı

kaynaklardan da bilgi elde edilebileceği fikri vermiştir. Bu anlamda etkinlik kaynaklarının çeşitlenmesi öğrencilerde de bakış açısının çeşitlenmesine neden olması diyalojik öğrenme ortamına uygundur. Yedinci ders işleme süreci görsel okuma etkinliği ve öğretmen açıklamaları üzerinden devam etti. Görsel okuma etkinliğini yansıtan yedinci ders iletişim kesitine aşağıda yer verilmiştir.

Yedinci Ders İletişim Kesiti 4: Görsel Okuma → Açıklama Yapma

Yasin Öğretmen: Azra sen ne yapıyor görüyorsun 3 numarada?

Azra: **Arabayı tamir ediyor.**

Yasin Öğretmen: Arabayı tamir etme. 4 numarada?

Azra: **Camları siliyor.**

Yasin Öğretmen: Camları siliyor. Annesi 5 numarada ne yapıyor?

Hümeysra: Kitapları düzenliyor.

Yasin Öğretmen: Evet, kitapları mı düzenliyor yoksa çantasını mı hazırlıyor?

Hümeysra: Çantasını hazırlıyor.

Yasin Öğretmen: Evet, **anne çocuğun çantasını hazırlıyor.** Evet Elif Duru? En sonda ne yapıyor?

Elif Duru: **Çocuk yerleri süpürüyor.**

Yasin Öğretmen: Evet, çocuk yerleri süpürüyor, temizliyor. Peki bize soruyor. Üçüncü sınıfa giden bir öğrencinin evdeki görev ve sorumluluklarına örnek olarak hangi görseller işaretlenebilir? Bunu soruyor. Anladık mı? Evet, yani **buradakilerden hangilerini üçüncü sınıf öğrencisi yapar? Mahmut** gel bakayım.

Mahmut: **Yatağını toplaması.**

Yasin Öğretmen: Evet, yatağını toplayacak. Başka?

Mahmut: **Oyuncaklarını toplaması.**

Yasin Öğretmen: Oyuncakları toplayacak. Başka?

Görsel okuma etkinliği ekrana yansıtılan görseller üzerinden yapılan çıkarımlarla devam etti. Öğrenciler görsellerden araba tamir etme, oyuncakları toplama, yerleri süpürme gibi görev ve sorumlulukları gözlemlediklerini ifade ettiler. Öğretmen tarafından aralarda düşünmeye ve konuyu anlamaya yönelik açıklamalar yapıldı. Görsel okuma etkinliği sürecinde 6 öğrenci söz hakkı kullanmıştır. Bu etkinlikte dikkat çeken konulardan bir Yasin öğretmenin etkinlik esnasında ya da bitiminde öğrencilere gündelik yaşantılarına yönelik ilişki kurdurmasıdır. Boşluk doldurma etkinliği bittiğinde Yasin öğretmen sınıfa etkinlikte belirtilen görevlerin hangilerini üçüncü sınıf öğrencileri yapar, şeklinde soru yöneltti. Buna yönelik öğrencilerin görüşlerini aldı. Burada etkinlik üzerinden elde edilen bilgilerle günlük hayat arasında ilişkilendirme yapıldığı görülmüştür. Bu ilişkilendirme diyalojik sınıf ortamına uygundur. İlişkilendirme yapma öğrencilerin zihinlerinde bağ kurma süreçlerini harekete geçiren aktif bir öğrenme sürecini yaşanması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca öğrencilerin görsel okuma sürecinde rahatlıkla çıkarımlarını ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin rahatlıkla bakış açılarını ifade etmeleri etkileşim sağlanması açısından diyalojik öğrenme sürecine uygundur. Yedinci ders işleme eşleştirme etkinliği ve öğretmen açıklamaları üzerinden devam etti. Eşleştirme etkinliğini yansıtan yedinci ders iletişim kesitine aşağıda yer verilmiştir.

Yedinci Ders İletişim Kesiti 5: Eşleştirme Etkinliği → Açıklama Yapma → Görüş Bildirme

Video Kaydı: Yarım bırakılan cümleleri doğru olacak şekilde eşleştirelim.

Yasin Öğretmen: Yarım kalan cümleleri eşleştirin diyor. Evet, Alperen gel bakayım canım. Ailede herkes birbirine ne yapmalı?

Alperen: **Yardım etmeli.**

Yasin Öğretmen: Evet, **ailede herkes birbirine yardım etmelidir.** Ya oğlum aile demek budur işte. Aile demek bir sıkıntı halinde dayanışma halinde olmak, paylaşmak, sevgiyi, üzüntüyü, kederi çocuklar **her şevi paylaşmaktır aile olmak.**

Alperen: Evet.

Yasin Öğretmen: Yusuf sen ne diyorsun canım? **Ailemizde görev paylaşımı olursa...**

Alperen: **Evimizdeki işler daha çabuk biter.**

Yasin Öğretmen: Evet. Evimizdeki işler çabuk biter. Birbirimize zamanımız kalır. Öyle değil mi? Birbirimizle güzel eğlenmeye gideriz, beraber vakit geçiririz. Böyle daha iyi olur.

Yedinci ders iletişim kesitinden anlaşıldığı üzere, eşleştirme etkinliğiyle ders işleme süreci devam etmiştir. Konunun daha iyi anlaşılmasına yönelik öğretmen açıklamaları da etkinlik sürecinde yer almıştır. Eşleştirme etkinliği daha çok görev ve sorumlulukların bize ve ailemize olan katkılarının belirtildiği bir süreç olmuştur. Yardımlaşma ve görev paylaşımı üzerinde duruldu. Bu aşamada 4 öğrenci söz hakkı almıştır. Dersin diğer aşamalarında olduğu gibi öğretmen etkinlik üzerinden sorular sorarak öğrencilerin konuya yönelik farklı görüşlerini açığa çıkarmaya çalışmıştır. Bu durum öğrencilerde farklı bakış açısı geliştirme açısından önemli olan bir ders sürecidir. Yedinci ders işleme süreci doğru yanlış testi ve öğretmen açıklamaları üzerinden devam etti. Doğru yanlış testi etkinliğini yansıtan yedinci ders iletişim kesitine aşağıda yer verilmiştir.

Yedinci Ders İletişim Kesiti 6: Doğru Yanlış Testi → Açıklama Yapma

Yasin Öğretmen: Evet, **Zerya gel canım.** Ben okula giderken eşyalarımı eksiksiz götürmek için **çantamı akşamdan hazırlarım diyor.** Dide. Vay sen Dide'yi görüyor musun? Vay Dide vay. Evet, çantasını akşamdan hazırlıyormuş. Niye? Sabahleyin unuturum, uyku sersemi olurum veyahut da işte geç kalırım diye ne yapıyor? Akşamdan hazırlıyor. **Evet, canım Dide doğru mu yapmış sence?** Ben okula giderken diyor. Evet, doğru mu yapmış? Doğru mu yapmış?

Zerya: **Doğru.**

Yasin Öğretmen: **Aferin, geç!** Evet, **canım.** Rüya, benim **yatağımı her zaman annem toplar** diyor. Doğru mu?

Rüya: **Yanlış.**

Yasin Öğretmen: Yanlış. **Kim toplamalı?**

Öğrenciler: **Kendisi.**

Yasin Öğretmen: Kendi yatağımı kendim toplayacağım ya. Evet, Mert! Ben **sofra hazırlanırken ve toplanırken annemle babama yardım ederim diyor.**

Mert: Doğru.

Yasin Öğretmen: Doğru **aferin.** Evet, çocuklar evde anne ve baba şu anda geçim sıkıntıları olduğu için yani ne yapmak zorunda kalıyor? Anne de baba da çalışıyor. Öyle değil mi? Dışarıda bir işte çalışıyor. Evet, çalışıyor. Şimdi bütün yükü anne çalışıyor, baba çalışıyor bu sefer de bütün yükü anneye verirse ne olur? Anneniz daha fazla yorulur. Ne yapmam lazım? Yani sofrayı toplayacağım, çamaşır makinesini düğmesine bakmak zor mu ya? Çok mu zor?

Öğrenciler: Çok kolay.

Yedinci ders iletişim kesitinden anlaşıldığı gibi, bu aşamada doğru yanlış etkinliği yapılmıştır. Evimizdeki görev ve sorumluluklara yönelik yargı bildiren cümleler doğru-yanlış ikileminde düşünülerek çözülmüştür. Yanlış olanlar öğrenciler tarafından düzeltilerek ifade edilmiştir. Yasin öğretmen bu aşamada da konuyu detaylandıran açıklamalar yapmıştır. Ayrıca Yasin öğretmenin “Aferin, canım” gibi samimiyeti ifade eden hitap kelimelerini kullanmıştır. Öğrenciler cümleler üzerinden doğru yanlış seçiminde bulunarak görev ve sorumluluklar açısından değer yargısı oluşturma süreci yaşamışlardır denilebilir. Bu aşamada 5 öğrenci söz hakkı almıştır. Olumlu bir sınıf atmosferinde işlenen etkinliklerde öğretmen ve öğrencilerin oldukça huzurlu oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin dersi dinleme ve derse katılım isteklerini artıran bir unsur olarak diyalojik öğrenme ortamına uygundur. Öğrencilerin olumlu sınıf atmosferinde derse daha iyi motive oldukları ve düşüncelerini açıklamada istekli oldukları gözlemlenmiştir. Tablo 40’ta yedinci ders işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki konuşma sürelerini yansıtan zaman dağılımı verilmektedir.

Tablo 40. Yedinci Ders Zaman Dağılımı

7. Ders			
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Hatırlatma: Açıklama	1' 1''	1''	1' 2''
E1: Soru Cevap- Açıklama Yapma	5' 32''	1'	6' 32''
E2: Doğru Yanlış Testi	4' 5''	42''	4' 47''
↓			
Görev Tablosu ile İlişkilendirme			
E3: Boşluk Doldurma	3' 48''	10''	3' 58''
E4: Görsel Okuma	4' 24''	19''	4' 43''
↓			
Açıklama Yapma			

E5: Eşleştirme Etkinliği	2' 16"	5"	2' 21"
↓			
Açıklama Yapma			
E6: Doğru Davranışı Söyleme	2' 50"	8"	2' 58"
↓			
Açıklama Yapma			
Toplam Süre	23' 56"	2' 25"	26' 21"
Diğer Faaliyetler Süresi			
ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ 23' 56" 2' 25" 26' 21"			

Tablo 40 incelendiğinde, Yasin öğretmenin yedinci ders işleme süreci 6 aşamadan oluştuğu görülmüştür. Yedinci ders işleme sürecinde Yasin öğretmen tarafından 23' 56", öğrenciler tarafından 2' 25" konuşma süresi kullanılmıştır. En fazla süre ayrılan soru cevap etkinliğinde öğretmen tarafından 5' 34" öğrenciler tarafından 1' süre kullanıldığı görülmüştür. Yine 4' 24" süre ayrılan görsel okuma etkinliğinde öğrenciler 19" süre kullanmışlardır. Yedinci ders işleme organizasyonunda öğrenciler tarafından görece az düzeyde konuşma süresi kullanıldığı görülmektedir. Bunun önemli bir nedeni Yasin öğretmen tarafından konunun anlaşılmasına yönelik yapılan açıklama konuşmalarıdır denilebilir. Yine tabloya bakıldığında öğretmen tarafından seçilen etkinlik türleri öğrencileri aktif olarak etkileyecek şekilde seçilmiştir. Etkinliklerin çeşitliliği de dikkat çeken diğer bir konu olarak belirtilebilir.

Tablo 41'de yedinci ders işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki kelime kullanma dağılımı verilmiştir.

Tablo 41. Yedinci Ders Kelime Dağılımı

7.Ders			
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Hatırlatma: Açıklama	34	2	36
E1: Soru Cevap- Açıklama Yapma	497	123	620
E2: Doğru Yanlış Testi	410	58	468
↓			
Görev Tablosu ile İlişkilendirme			
E3: Boşluk Doldurma	336	15	351
E4: Görsel Okuma	485	33	518

↓			
Açıklama Yapma			
E5: Eşleştirme Etkinliği	197	13	210
↓			
Açıklama Yapma			
E6: Doğru Davranışı Söyleme	248	13	261
↓			
Açıklama Yapma			
Genel Toplam	2207	257	2464
ÖĞRETMEN		ÖĞRENCİ	
2207		257	2464

Tablo 41 incelendiğinde, öğretmen ve öğrenciler toplam 2464 kelime kullanmıştır. Öğretmen tarafından 2207, öğrenciler tarafından 257 kelime kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin 123 kelimeyle en fazla soru cevap etkinliğinde kendilerini ifade etme fırsatı buldukları görülmüştür. Yasin öğretmenin ders aşamalarında konunun anlaşılır olması için açıklama yapmaya görece ağırlık verdiği görülmektedir. Bu durum öğretmen tarafından kullanılan kelime sayılarının öğrencilere göre görece daha fazla olmasına neden olmuştur. Tablo 42 incelendiğinde, yedinci ders işleme sürecine ait soru türlerine yer verilmiştir. Tabloda ders aşamaları bazında soru sayıları yer almıştır.

Tablo 42. Yedinci Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

7.Ders				
Konu: Evimizdeki Görev ve Sorumluluklarımız				
	Soru Türleri			
Ders Akışı	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam
Hatırlatma: Açıklama	-	-	-	-
E1: Soru Cevap- Açıklama Yapma	-	3	-	3
E2: Doğru Yanlış Testi	-	3	-	3
↓				
Görev Tablosu ile İlişkilendirme				
E3: Boşluk Doldurma	-	-	-	-
E4: Görsel Okuma	-	5	-	5
↓				
Açıklama Yapma				
E5: Eşleştirme Etkinliği	-	-	-	-
↓				
Açıklama Yapma				
E6: Doğru Davranışı Söyleme	-	-	-	-
↓				
Açıklama Yapma				
Toplam Soru Sayısı	-	11	-	11

Tablo 42 incelendiğinde, Yasin öğretmen tarafından yedinci ders işleme sürecinde toplam 11 soru sorulmuştur. Soruların tamamı düşünsel sorulardan oluşmaktadır. Ahlaki ve empatik sorulara yer verilmemiştir. En fazla sorunun görsel okuma sürecinde sorulduğu görülmüştür. Bu açıdan görsel okuma süreci öğrencilerin görüşlerini geliştirme fırsatı sağlayan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Yine tablodan hareketle empatik ve ahlaki bakış açısı geliştirmeye yönelik sorulara yer verilmediği ifade edilebilir.

4.14. Yasin Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi

Ders Gözlem Sayısı: 8

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-C

Öğrenci Sayısı: 36

Mesleki Kıdem: 12

Gözlem Süresi: 320 dk.

Tablo 43'te Yasin öğretmen tarafından organize edilen hayat bilgisi dersine yönelik sekiz ders sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan zaman ve kelime sayısına yönelik yapılan gözlem ve analizlerden elde edilen veriler yer almıştır.

Tablo 43. Yasin Öğretmenin Sekiz Ders Sürecini Kapsayan/Yansıtan Zaman ve Kelime Dağılımı

Gözlem Yapılan Ders	Zaman (Kullanılan Süre dk'/sn'')			Kelime		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Ders 1	22' 21"	4' 56"	27' 17"	2076	382	2458
Ders 2	26' 40"	4' 53"	31' 33"	2678	400	3078
Ders 3	27' 45"	4' 11"	31' 56"	2239	414	2653
Ders 4	24' 3"	7' 52"	31' 55"	2380	559	2939
Ders 5	22' 10"	4' 40"	26' 50"	2006	462	2468
Ders 6	26' 16"	2' 54"	29' 10"	2330	313	2643
Ders 7	23' 56"	2' 25"	26' 21"	2207	257	2464
Ders 8	20' 59"	3' 52"	24' 51"	2094	320	2414
Toplam	194' 10"	35' 43"	229' 53"	18010	3107	21117

Tablo 43 incelendiğinde, Yasin öğretmenin 8 ders boyunca yapılan gözlemlerinden elde edilen zaman dağılımı ve kelime kullanma dağılımının verildiği görülmüştür. Ders işleme süreçlerine dâhil edilen sürenin toplam 229' 53" olduğu görülmüştür. Gözlem yapılan 8 dersin normal süresi olan 320' olmasından yola çıkarak 90' 7" sürenin ders işleme süreçlerine dâhil olmadığı anlaşılmıştır. Bunun önemli nedenlerinden biri Yasin öğretmenin hayat

bilgisi ders kitaplarını sınıf dolabında tutmasıdır. Öğrenciler her dersin başında hayat bilgisi ders kitaplarını dağıttıktan sonra ders işleme süreci başlamıştır. Ayrıca konuşma ve etkinlik arası geçişler ve idareyle yapılan görüşme ve planlamalar da bir neden olarak belirtilebilir. 8 ders boyunca öğrenciler tarafından kullanılan konuşma süresinin 35' 43" olduğu, öğretmen tarafından kullanılan konuşma süresinin 194' 10" olduğu görülmüştür. Yasin öğretmenin konuşma süresi öğrencilerin konuşma süresinden görece daha fazla bir zaman dilimine sahiptir. Bunun önemli bir sebebi Yasin öğretmenin etkinlik süreçlerinde konunun anlaşılmasına ilişkin fazlaca açıklama yapmış olması şeklinde belirtilebilir. Öğrencilerin 7' 52" süreyle en fazla 4. ders işleme sürecinde konuştukları görülmüştür. Yasin öğretmenin 4. ders işleme sürecini tatil kitabı etkinliklerini cevaplama şeklinde organize ederek görece aktif bir süreç yaşandığı söylenebilir. Yine 1. ders işleme sürecinde öğrenciler 4' 56" süre konuşmuşlardır. Yasin öğretmen 1. Ders işleme sürecinde sözlü tarih araştırması, soru cevap etkinliklerine yer verildiği ve günlük hayatla ilişkilendirme yapıldığı görülmüştür. Öğrenciler için görece daha aktif etkinlik türlerinin seçildiği ifade edilebilir. Öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılarak belli aman dilimini kullanmış olmaları diyalojik sınıf özelliği göstermektedir. Çünkü diyalojik sınıflarda öğrenciler bakış açılarını ifade etmek için yeterli düzeyde süre kullanırlar. Yine öğrencilerin ders işleme süreçlerinde belli aşamalarda ilişkilendirmeler ve karşılaştırmalar yapmak için süre kullanmış olmaları da diyalojik öğrenme süreçlerine uygun özelliklerdir.

Tablo 43 incelendiğinde, 8 ders boyunca gözlem yapılan ders işleme süreçlerinde toplam 21.117 kelime kullanıldığı görülmüştür. Öğretme tarafından toplam 18.010 kelime, öğrenciler tarafından 3107 kelime kullanıldığı anlaşılmıştır. Yasin öğretmenin görece daha fazla kelime kullandığı anlaşılmıştır. Bunun nedeni Yasin öğretmenin ders sürecindeki konuşmalarında konunun anlaşılmasına yönelik görece fazla açıklama yapmış olmasıdır denilebilir. Ayrıca öğrencilerin de kendini ifade ederken bazen uzun bazen kısa ifadeler kullanmış olmaları da öğrencilere düşen kelime kullanma payını azaltmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin kullandığı kelime sayısının görece az olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin ders işleme sürecinde kendilerini ifade etmek için kullanabilecekleri kelime sayısı ile kullandıkları kelime sayısı arasında fark olduğu düşüncesi akla gelmektedir. Bu fark öğrencilerin konuşma kapasitelerini görece yeterli düzeyde kullanamadıkları çıkarımına götürebilir. Yine tabloda öğrencilerin en fazla kelimeyi 4. ders işleme sürecinde kullandıkları görülmüştür. 4. Ders işleme sürecindeki aşamalara bakıldığında kullanılan etkinlik türlerinin öğrencilere kendilerini ifade edecek şekilde organize edildiği belirtilebilir.

Beşinci ders sürecinde öğrenciler 462 kelime kullanarak yine diğer derslere kıyasla kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Beşinci ders işleme sürecinde öğrencilerin kelime kullanma sayısının fazla olması beşinci ders işleme sürecinde aktif öğrenme yöntemlerinin seçilmiş olması şekilde belirtilebilir. Öğrencilerin belli düzeyde kelime kullanarak görüş belirtme fırsatı kazanmaları kendilerini ifade etmeye yönelik konuşma fırsatı olduğunu göstermiştir. Öğrencinin kendini ifade etme fırsatı bulmuş olması diyalojik öğrenme ortamına uygun bir özelliktir. Bu açıdan Tablo 44'te sekiz ders süresince kullanılan soru türlerinin ve söz hakkı alma sayılarının derslere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 44. Yasin Öğretmenin Sekiz Ders Sürecini Kapsayan Soru Türleri Dağılımı ve Etkinlik Kaynakları

Gözlem Yapılan Ders	Soru Türleri				Derste Söz Hakkı Alan Öğrenci Sayısı
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam	
Ders 1	-	17	-	17	49
Ders 2	-	14	-	14	34
Ders 3	-	13	-	13	30
Ders 4	-	3	-	3	36
Ders 5	-	25	-	25	30
Ders 6	-	11	-	11	26
Ders 7	-	11	-	11	34
Ders 8	-	14	-	14	26
Toplam		108		108	265

Tablo 44 incelendiğinde, Yasin öğretmenin 8 ders boyunca sınıfa 108 soru yönelttiği anlaşılmıştır. Soruların tamamı düşünsel soru türü olarak sorulmuştur. 8 ders boyunca empatik ve ahlaki bakış açısı geliştirecek soru türlerine yer verilmediği görülmüştür. Ders süreçlerinde 25 soruyla en fazla soru 5. Ders işleme sürecinde sorulmuştur. Bu derste 30 öğrencinin söz hakkı aldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında katılımın görece ortalama bir düzeyde olduğu söylenebilir. Yine birinci ders işleme sürecinde Yasin öğretmen tarafından sınıfa 17 soru yöneltildiği görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında birinci ders işleme aşamasında düşünsel sorular üzerinden bakış açısı geliştirmeye yönelik soru türleri seçilmiştir denilebilir. Ayrıca birinci ders 49 öğrenciyle en fazla söz hakkı alınan ders olmuştur. Bunu 36 soruyla 4. ders takip etmektedir. Yasin öğretmenin sınıf mevcudu 37 öğrencidir. Buradan yola çıkarak derse katılım oranının görece iyi olduğu söylenebilir. Derse katılımın görece iyi düzeyde olması öğrencilerin düşünsel sorulara verdikleri cevaplarda

farklı bakış açılarını ifade etme fırsatı bulduklarını göstermiştir. Sınıfta öğrencilerin farklı bakış açılarını sunmuş olmaları diyalojik sınıf ortamına uygun bir özelliktir. Tablo 45'te Yasin öğretmenin sekiz ders işleme süresince kullandığı etkinlikler, etkinlik kaynakları ve etkinliği kullanma sayıları verilmiştir.

Tablo 45. Yasin Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecindeki Kullandığı Etkinlikler, Etkinlik Kaynakları ve Etkinliği Kullanma Sayıları

Etkinlik Türleri	Etkinlik Kaynağı					Kullanma Sayısı
	Ders Kitabı	Öğretmen	Derslig Adlı Etkinlik Sitesi	Ara Tatil Etkinlik Kitabı	İnternet	Toplam
Soru Cevap	2	13		2		17
Sözlü Tarih Çalışması	1	1				2
Araştırma		2				2
Çoktan Seçmeli Test			2	1		3
Örnek Olay Anlatma		1				1
Boşluk Doldurma	1		3			4
Görüş Bildirme	1		3			4
Drama		1				1
Eşleştirme			1			1
Doğru Yanlış Testi			3	2		5
Boyama				1		1
Kesintili Çizgi Film İzleme			2		1	3
Kesintili Metin Okuma	1	1				2
Krokide Adres Bulma	3					3
Kroki Çizme	1					1
Görsel Okuma	2	1	1			4
Toplam	12	20	15	6	1	54

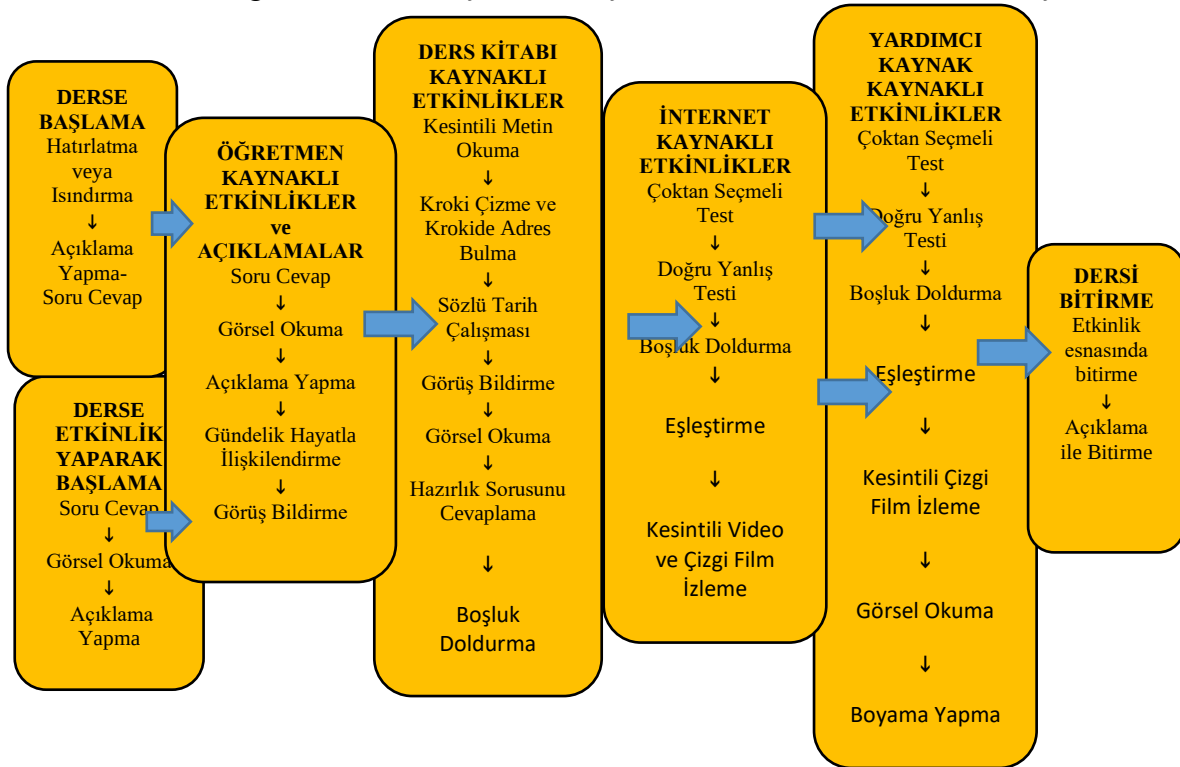
Tablo 45 incelendiğinde Yasin öğretmenin 8 ders boyunca kullandığı etkinlik türleri verildiği görülmüştür. Toplam 54 defa farklı etkinlik türü kullanmıştır. En fazla kullanılan

etkinlik soru cevap etkinliğidir. Soru cevap aşamasına ders kitabı 2 defa, öğretmen 13 defa kaynaklık etmektedir. Ayrıca Yasin öğretmen ders kitabı haricinde internet, ara tatil etkinlik kitabı DERSLİĞ adlı site birbirinden farklı kaynakları tercih ettiği anlaşılmıştır. Farklı etkinlik türleri öğrencinin bireysel farklılıkların ve etkin öğrenme amaçlandığını göstermektedir. Bu amaç doğrultusunda etkinlik türleri ve kaynaklarının çeşitlenmesi diyalogik sınıf ortamına uygundur. Çünkü etkinlik türleri aktif öğrenme yöntemleri üzerinden çeşitlenmiştir. Yine farklı etkinlik kaynaklarının kullanılmış olması ders kitabı haricindeki kaynaklardan da bilgi elde edilip yeni bakış açısı geliştirme çabasını güçlendirmiştir. Ders işleme sürecinde ve özellikle de hazırlık aşamalarından kısa film, video, görsel gibi farklı etkinlik kaynaklarının öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir (Durhat ve Ökten, 2020).

4.15. Yasin Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması

Yasin öğretmenin ders işleme süreçleri şemasını gözlemlemek için 8 ders saati boyunca yapılan gözlem sonucunda aşağıdaki şema ortaya çıkarılmaktadır. Ders işleme sürecinin genel özellikleri şemada yer almaktadır. Yasin öğretmenin ders işleme organizasyonunun genel karakteristiğini yansıtan şema Şekil 2’de verilmektedir.

Şekil 2. Yasin Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması



Şekil 1 incelendiğinde, Yasin öğretmenin derse nasıl başladığı, etkinlik sürecinin nasıl ilerlediği ve dersin nasıl bitirildiği belirtilmiştir. Yasin öğretmenin derse genellikle ısındırma veya hatırlatma aşamasıyla başladığı görülmüştür. Ayrıca doğrudan etkinlik yaparak derse başladığı da görülmüştür. Yasin öğretmen ikinci ders aşamasında öncelikle öğretmen kaynaklı etkinliklere yer verdiği anlaşılmaktadır. Bu etkinlikler genellikle soru cevap, görsel okuma, görüş bildirme şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Yasin öğretmen üçüncü aşamada çoğunlukla ders kitabı kaynaklı etkinliklere yer vermiştir. Bu etkinliklerin kesintili metin okuma, kroki çizme, krokide adres bulma, sözlü tarih çalışması, hazırlık sorusunun cevaplanması, görsel okuma ve görüş bildirme şeklinde olduğu belirtilmiştir. Öğretmen tarafından diğer aşamalarda internet kaynaklı olarak boşluk doldurma, doğru yanlış testi, çoktan seçmeli test, eşleştirme ve kesintili video izleme gibi etkinlikler yer almıştır. Yine diğer aşamalarda “Derslig” adlı etkinlik sitesi üzerinden yapılan çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, eşleştirme, kesintili video ve çizgi film izleme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Yine son aşamada Yasin öğretmen yardımcı kaynak olan ara tatil kitabı üzerinden doğru yanlış, boşluk doldurma, boyama yapma, görsel okuma gibi etkinliklere yer verilmiştir. Yasin öğretmen ders organizasyonunda farklı aşamalardan oluştuğu anlaşılmıştır. Her aşamada farklı etkinlik türlerine yer vermiştir. Etkinlik türlerinin öğrencileri görece aktif edecek ve bireysel farklılıkları dikkate alacak öğrenme yöntemleriyle çeşitlendiği belirtilebilir. Bu açıdan bakıldığında Yasin öğretmenin çoğunlukla ders organizasyonunu öğrencileri aktif edecek şekilde aşamalandırdığı görülmüştür. Farklı etkinlik türlerinin seçilerek öğrencilerin aktif edilmesi diyalojik sınıf ortamı özelliklerine uygundur. Ayrıca etkinlik kaynaklarının da çeşitlenmesi öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağlayacağından dolayı diyalojik iletişimi güçlendirmektedir. Yasin öğretmenin derslerin genellikle etkinlikle veya açıklama yapma şeklinde bitirdiği gözlenmiştir. Her ders sonunda konu bazlı değerlendirme aşamasına yer verilmediği görülmüştür. Yasin öğretmenin internet kaynaklı yaptığı doru yanlış testi, çoktan seçmeli test ve boşluk doldurma gibi aşamaları değerlendirme aşaması olarak kullandığı belirtilebilir.

4.16. Yasin Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri

Yasin öğretmenle öğretmenlik ilkeleri ve hayat bilgisi ders organizasyonunu anlamaya yönelik olarak görüşme yapılmıştır. Bu bölümde Yasin öğretmenin görüşme soruları cevaplarında öğretmenlik algısını yansıtan görüşlerine yer verilmiştir. Görüşmeye yansıyan öğretmenlik ilkelerine yönelik algılar, hayat bilgisi ders işleme süreci organizasyonu, ders

kitabı kesitlerine yönelik düşünceler, kullanılan yöntem ve teknikler açısından ifade edilen düşüncelere yönelik kesitler aşağıda yer almıştır. Bu bölümde yer verilen kesitler çalışmayla doğrudan ilişkili olduğu düşünülen görüşme bölümleridir. Araştırmacı tarafından çalışma kapsamı dışında olan ya da çalışmayla doğrudan ilişkili olmayan görüşlere yer verilmemiştir. Yasin öğretmenin öğretmenlik anlayışına yönelik ilkelerini ifade ettiği görüşme sorusu cevaplarına görüşme kesiti 1’de yer verilmiştir.

Görüşme Kesiti 1: Öğretmenlik İlkelerine Yönelik Algılar

*Ar.: Şimdi tüm dersleri düşündüğünüzde **öğretmenlik anlayışınızı ifade eden 4 İlke** nedir? Bu ilkeleri neden önemli buluyorsunuz? Açıklar mısınız?*

*Yasin Öğretmen: Evet ilk önce **bilimsellik** diye söyleyebilirim 1. Maddeyi. Bilimsellik şu şekilde nedeniyle beraber mi söyleyeyim hocam bilimselliği nedeniyle beraber açıklıyoruz? Neden ilke edinmişim, onu söyleyeyim. Şimdi konuların akla mantığa bilime uygun olması uygun işlenmesi **çocuk için ve geleceği için faydalı** olduğunu düşünüyorum. Bilimle örtüşmeyen konular sıkıntılı olabilir, diye düşünüyorum. Onun haricinde ikincisi **güncellik**. Sürekli **gelişim çağında olduğumuz için bilimle beraber konular doğru bildiğimiz şeyler bazen yanlış çıkıyor.** O yüzden bunların güncellenmesi, bilgilerin güncellenmesi önemli olduğunu düşünüyorum. Yine 3 olarak **uygulanabilir** olması. Uygulanabilir olmazsa yani konular bilime uyabilir. Güncel olabilir. Bir de bunları güncel **günlük hayatımıza uygulanabilir** olması bizler için çok önemli. Şimdi çocuk okulda hayat bilgisi dersinde veyahut da matematik dersinden bir şeyler öğrendiği zaman ne yapacak? Bunu günlük hayatında markette kullanacak veyahut da efendim hayat bilgisi dersinde öğrendiği kurallara uyma. En azından, en önemlisi şurada bir tane öğrenci sıraya girme davranışı, arkadaşın hakkını yememe, ona saygı gösterme davranışı. Ne yapacak toplumu düzene sokacak o yüzden bu şekilde söyleyebilirim.*

Görüşme kesiti 1’de Yasin öğretmen öğretmenlik anlayışını yansıtan ilkelerinden bahsetti. İlk olarak bilimsellik konusunun önemli olduğunu belirtti. Bilimsellik olduğunda akıl ve mantığa uygun öğrenme sürecinde öğrencinin kendini geliştireceğine ve geleceğe daha iyi hazırlanacağına dair açıklamalarda yaptı. Diğer bir ilke olarak güncellik konusunu vurguladı. Doğru bilinen bazı bilgiler zamanla güncellenip yanlış çıkabiliyor, dedi. Yine diğer bir madde olarak günlük hayatla ilişkili olması şeklinde belirtti. Öğrendiği bilgileri sıra olma, arkadaşına saygılı olma, arkadaşının hakkını yememe gibi yaşantılarına dair alanlarda

uygulanması gerektiğini belirtti. Görüşme kesiti 2’de Yasin öğretmenin hayat bilgisi ders işleme süreçlerine yönelik algılar yansıtılmıştır.

Görüşme Kesiti 2: Hayat Bilgisi Ders İşleme Sürecine Yönelik Algılar

Ar: Genel olarak hayat bilgisi derslerini nasıl işlersiniz? Lütfen detaylarıyla açıkla mısınız? Yani hayat bilgisini nasıl işleyebiliriz, değil. Siz nasıl işlersiniz. Uygulamanız nasıl?

Yasin Öğretmen: Evet, şimdi hayat bilgisi dediğimiz zaman hayatı aslında bize öğreten bir ders. Hayatta işte insanların başına gelebilecek durumlarda nasıl davranması gerektiği ile alakalı bizleri yanıltımız varsa düzelten bir ders. O yüzden bu derslerde özellikle örnek olay. Yani yaşanmış bir olayı öğrencilere tiyatro şeklinde o anda işte bunu canlandırma yaparak bu olay karşısında neler yaparsınız, nasıl davranmalıyız, şeklinde. Çocukların böyle o anda gelişen bir şekilde bir tiyatro oyunuyla sergilemesini sağlarım.

Ar.: O zaman hocam burada örnek olay dediniz. Bir de canlandırma dediniz. Bu iki teknikten yararlanırım dediniz.

Yasin Öğretmen: Evet örnek olay, canlandırma. Örnek olay. İşte, bizim kitabımızda bir örnek olay vermiş. Ona benzer olayları yaşayıp yaşamadı. Yaşadığı zaman nasıl tepki verdiği ile ilgili onun canlandırmasını yapıyor öğrencimiz. Ondan sonra yine video destekle akıllı tahtalar sayesinde öğrencilerimize bununla alakalı video izlettiriyorum. Onlar da soru cevap yani olaylar karşısında neler ettikleriyle alakalı soru cevap. Bunlarla yine desteklemek açısından atalarımızın deneyimleriyle alakalı ya da günlük olaylarda örneklemeyi yapıyoruz. Yani yaşanmış olaylardan yine örnekler vererek öğrencinin dersi daha iyi kavramasını hedefliyorum. Öğrencinin yaşadığı olaylar olur, kendi yaşadığım olaylar olur. Ondan sonra veyahut da etrafımızdaki insanların yaşadığı olaylardan örnekler alıp buralarda çocukların öğrenmesi için bunları derste kullanıyorum.

Görüşme kesiti 2’de Yasin öğretmen hayat bilgisi ders işleme süreçlerini nasıl organize ettiğine yönelik düşüncelerini ifade etmiştir. Yasin öğretmen tarafından günlük hayatta yaşayacakları olaylara karşı nasıl tepki vereceğini bilen öğrencilerin yetişmesi gerektiğini vurguladı. Bu konuda tiyatro ve örnek olaydan yararlandığını belirtti. Örnek olay ve tiyatro gibi etkinliklerin çocuğun yaşadığı veya yaşamadığı olaylara karşı vermesi gereken tepkiyi öğretmesi açısından önemini vurguladı. Yasin öğretmen konunun anlaşılmasına dair soru cevap gibi etkinliklerle desteklenen kesintili video izleme etkinlikleri yaptırdığını söyledi. Yine atasözlerinden de yararlanarak dersin anlaşılmasını sağladığını belirtti. Burada dikkat çeken biri olarak Yasin öğretmenin ders işleme süreçlerinde video, internet üzerinden açılan etkinlik sitelerinden yararlandığı söylemesidir. Bu durum öğretmenin ders kitabı haricindeki kaynaklara da başvurduğunu belirtmiştir. Görüşme sorusu 3’te ders kitaplarına yönelik soru için gösterilen üç farklı ders kitabı kesiti aşağıda verilmiştir.

Ders Kitabı Kesiti 24. Arkadaşlık İlişkilerinde Kullanılan İfadeler



Ders Kitabı Kesiti 25. Bütçe Konusu



Ders Kitabı Kesiti 26. Arkadaşlık İlişkileri Konusu



Yasin öğretmene ders kitabı kesiti 24, 25 ve 26'da yer alan üç farklı ders kitabı gösterildi. Yasin öğretmenin ders işleme süreçlerinde hangi kitabı tercih edeceği soruldu. Görüşme kesiti 3'te Yasin öğretmenin ders kitabı örneklerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Görüşme Kesiti 3: Ders Kitabı Örneklerine Yönelik Görüşler

Ar.: Üç farklı ders kitabından gördüğünüz sayfaları nasıl değerlendirirsiniz? Siz derse hangisiyle işlemek isterdiniz? Niçin?

Yasin Öğretmen: Şimdi birincisinde sadece diyaloglar şeklinde almış. Farklı farklı olaylar verilmiş ve öğrencilerin bu konular hakkında işte neler olacağı ile alakalı bilgiye kendisi ulaştırsın diye öğrenciye bırakılmış. İkinciye bakalım efendim ikincisinde örnek olaylar.

Ar.: Bu birinciye nasıl değerlendiriyorsunuz siz kitap Olarak sizce?

Yasin Öğretmen: Ya birincisinde, ben öğrenci olsam çok hızlı bir şekilde geçeceğim için bu bende akılda pek bir kalıcılık olmayacağını düşünüyorum. Şöyle baktığım zaman direkt yargılama var. Ondan sonra kötü davranışlar var ve iyi davranışlar

var. Cocuk iyi kötü buradan tabii ki bulabilir ama açıklamanın olması da ya da örnek olayların okuyarak da verilmesi bence daha iyi olurdu, diye düşünüyorum. Burada kalıcılık açısından hızlı geçeceği için öğrenci... Evet çok hızlı geçecek. Sadece öğrenci üst taraftaki balonları okuyacak. İşte demiş mesela yalancı ben yalancı değilim. Olayla alakalı birazcık açıklamaya vesaire yok. Sadece bir cümleyle işi bitirmiş veyahut da hakaret ediyorum. Bakın alt tarafta leykek diye yazmış. Onun haricinde çocuk sinirlenmiş ama onun haricinde başka bir şey yok bununla alakalı. Bunların doğru ya da yanlış davranışlar hangisi olduğuyla alakalı açıklamalar yapılırsa... İşte öğrencinin kendisi ile kendisini diğer öğrencinin yerine koyması istense, empati kurulsa... Ondan sonra başkası tarafından kendimizin istemediği bir davranışı başkasına yapmamamız gerektiği ile alakalı bir açıklamaları olsa bence daha akılda kalıcı olacak diye düşünüyorum.

Ar.: Yani doğru yanlışlar metin olarak biraz daha bilgi olarak artırılrsa anlamında mı demek istiyorsunuz?

Yasin Öğretmen: Aynen artırılması bence iyi olur. Sadece görsel yeterli olmayacak. Bunların işte yazıyla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Şimdi ikinci kitapta ikinci kitapta örnek olay resimle görsel bir şekilde verilmiş. Onun haricinde destekleme yapılmış bakın. İkinci kitapta işte ne diyor? Bir arkadaşıyla bir olay yaşıyor. Bu olayı ne yapmış? Desteklemiş, neler yapması gerektiğini ile neler yapmaması gerektiği ile alakalı bakın. Burada az önce dediğim gibi orada yargılama vardı. Direkt ifade edilmişti. İkinci kitapta ama Zehra mesela bir sıkıntı yaşıyor. Arkadaşı ona şöyle bir örnek olayı da okuyayım mı hocam?

Ar.: Olur tabii. Acelemiz yok hocam okuyabilirsiniz

Yasin Öğretmen: Tamam, o zaman şöyle resim resim gidelim. Birinci resimde bakın Zehra arkadaşı Aydın'dan aldığı boya kalemlerini işi bittikten sonra vermesi gerekirken vermedi. Burada olayı anlatıyor. Burada olayı anlatıyor. Yani ne yapması lazım? Biz birinden emanet aldığımız zaman bu emaneti zamanda vermemiz gerektiği ile alakalı bizi bilgilendiriyor. Aydın görsel sanatlar dersinde çalışmasını tamamlamamış. Bakın ne oldu? Sırasıyla birisi yapması gerektiğini yapmadığı zaman karşı taraftaki de etkileniyor. Yani onun o da etkilendi. Zehra bu duruma neden olduğu için bakın hatasını anlıyor ve ondan özür diliyor. Ne yaptı? görselliği bizim tamamen anlayamazdık yani görselde bir olay olmuş orada birbirleriyle konuşuyorlar. Güzel bir şekilde ama içeriği bu şekilde anlatması ve çocuğun da olayı kavraması ve bu örnek olaydan yola çıkarak onun da neler yapması veya yapmaması gerektiği ile alakalı çıkarımda bulunabilir. O yüzden ben ikinci kitapta öğrencinin olayları daha iyi anlaması kavraması açısından ikinci kitabı daha başarılı olduğunu söyleyebilirim.

Ar.: Evet üçüncüye bakmış mıydınız hocam?

Üçüncüye daha önce bakmıştım. Burada da direkt açıklıyor. Yani biraz daha metne boğmuş. Metin'le yazılarla boğmuş. Yani burada ne oluyor çocuk mesela düz bir anlatım olduğu için işte resim vermiş. Efendim şöyle orayı da okuyalım. Resmi vermiş Alışveriş yapmadan önce alacağımız malların satıldığı yerleri dolaşıp fiyatlarını karşılaştırmalıyız. Aynı kaliteli bir mal başka yerde farklı fiyata satılabilir aynı kalitedeki malı ucuza aldığımızda kazançlı oluruz yani bu şekilde söylenmiş. Ama ne yapacak çocuk bunu? Okuduğu zaman bilgilendirme, bilgilendirici bir metin var burada. Cocuk bunu ne yapacak? Unutacak. Ama hayatta az önce ne demiştim yukarıda hayatla uygulanabilirlik günlük hayatımızda uyguladığımız şeyler ne yapıyor? Bizlere ya da örnek olaylar yaşadığımız örnek olaylar günlük hayattaki örnek olaylar. Bir de konunun daha iyi anlaşılmasını sağlıyor. Ee çocuk bunu günlük hayatında yaşamış. Yaşadığı zaman ne olacak? İşte doğru yanlış daha iyi bir şekilde

bulacak. Yani ben günlük hayatım daha bu davranış şeyi yapıyorum. Bu **davranış** **yanlışmış örnek olaylarla bunları** ne yapabiliriz, **destekleyebiliriz.**

Görüşme kesiti 3'te Yasin öğretmen kendisine gösterilen üç farklı kitap kesitine yönelik fikirlerini belirtmiştir. Yasin öğretmen birinci kitaba yönelik olarak açıklamanın az olması nedeniyle öğrencinin çok hızlı geçeceği bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Doğru ve yanlış davranışların nedenlerinin açıklanması kalıcılığı sağlayacağı açısından gereklidir, şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca empati kurulsa, örnek olaylar verilse kalıcılığın artacağını belirtmiştir. Resimlerde doğru yanlış davranışlarını sebeplerinin yazının artırılarak daha net açıklanması gerektiğini düşünmektedir.

Yasin öğretmen ikinci kitaba yönelik olarak görsel verilmiş ve görsel örnek olayla açıklayıcı bir şekilde desteklenmiştir dedi. Olayda yaşanan doğru ve yanlış davranışlar açıkça söylendiği için görseller de açıklık kazanıyor, şeklinde açıklama yaptı. Bu durumun içeriğin daha iyi kavranmasına neden olduğunu belirtti. Doğru yanlış davranışların açıkça verilmesi öğrencilerin çıkarım yapmalarını desteklemekte olduğu ifade etti. Ayrıca örnek olay yoluyla öğrenci doğru ve yanlış kendi yaşamışçasına bulacak şeklinde görüşünü belirtti. Yasin öğretmen tercihinin ikinci kitap olduğunu söyledi.

Yasin öğretmen üçüncü kitapta metnin çok yer kapladığını ve yazıya boğulduğunu belirtti. Örnek olaylar sunulmadığı için günlük hayattan kopuk bir düz anlatıma sahip olduğunu belirtti. Bu şekilde olduğunda metinde yer alan bilgilerin unutulacağını ve kalıcı olmayacağını ifade etti. Bu açıdan konunun iyi anlaşılamayacağı bir şekilde tasarlanmış olduğunu söyledi.

Yasin öğretmenin derste kullandığı öğrenme yöntem ve tekniklerine yönelik açıklamalarını yansıtan görüşme kesiti aşağıda verilmiştir.

Görüşme Kesiti 4: Yasin Öğretmenin Kullandığı Yöntem ve Teknikler

*Ar.: Hayat Bilgisi derslerinde sınıfta hangi **yöntem ve teknikleri** kullanırsınız? Bunları sıralayınız. **Neden bu yöntem ve teknikler** sizin için önemlidir? Detaylı olarak açıklayınız.*

*Yasin Öğretmen: Hayat bilgisi derslerinde kullandığım yöntem ve teknikler şu şekilde sıralayabilirim: **Anlatım yöntemi** kullanıyorum. Bu yöntemi daha çok **zamanın kısıtlı olduğu durumlarda** bu yöntemi kullanıyorum. Onun haricinde **soru cevap yöntemi**, **örnek olay yöntemi**, ondan sonra **dramatizasyon yöntemi**, **tartışma grupları** oluşturuyoruz bazen. Onun haricinde **beyin fırtınası** yapıyoruz. Ondan sonra herhangi bir problemle karşılaştığımızda nasıl davranmamız gerektiği ile ilgili **problem çözme yöntemi** gibi yöntemler kullanıyorum. Bu yöntemler az önce de*

söylediğim gibi işte hem bize zamanda hem de **ekonomik** oluyor. Kullandığımız yöntemler hem de **öğrencilerimizin konuyu daha iyi kavramaları açısından önemli** buluyorum. Bu yöntem ve teknikler kullandığım bu yöntem ve teknikler öğrencilerin hem **daha çabuk konuyu kavramalarını sağlıyor** hem de **hayatlarında bu konuları hızlı bir şekilde** yani öğrendiği bilgileri **uygulamalarında** yardımcı olduğunu düşündüğüm için bu yöntem ve teknikleri kullanıyorum. Tabii bunların haricinde farklı yöntem tekniklerde kullanıyoruz mesela efendim **video yöntemi**. Yani akıllı tahtalarımız var. Akıllı tahtadan da yine konuyla alakalı videolar izleyerek, sorular çözerek öğrencimizin bu **konuları** daha da iyi bir şekilde **pekiştirmelerini** sağlıyorum.

Görüşme kesiti 4'te Yasin öğretmenin ders işleme süreçlerinde kullandığı yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Yasin öğretmen öncelikle anlatım yöntemini kullandığını belirtti. Bunun nedenini olarak zamanın kısıtlı olduğu durumlarda zamanı verimli kullanmak olarak ifade etti. Yasin öğretmen kullandığı diğer yöntem ve teknikleri soru cevap, örnek olay, drama, tartışma grupları, beyin fırtınası, problem çözme, video izleme ve videoda yer alan soruları çözme şeklinde belirtti. Yöntem ve teknikleri seçme sebebinin ekonomiklik, kısa zamanda hızlı öğretmek, zamanı iyi kullanmak, ekonomiklik olma durumu ve konuyu pekiştirme amacıyla kullanmak şeklinde açıklamıştır.

4.17. Murat Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu

Ders Gözlem Saati: 1

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-E

Konu: Ülkemize Katkıda Bulunanlar- Bitkiler ve Hayvanlar

Öğrenci Sayısı: 34

Mesleki Kıdem: 11

Süre: 40'

Kazanım 1: Yaptığı çalışmalarla ülkemize katkıda bulunmuş kişileri araştırır. Engin Arık, Jale İnan, Mehmet Âkif Ersoy, Mehmet Ali Kâğıtçı, Naim Süleymanoğlu, Nene Hatun, Nuri Demirağ, Vecihi Hürkuş, Zihni Derin gibi bireylerin kişisel özelliklerinin başarılı olmalarına etkisi üzerinde durulur.

Kazanım 2: İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.

4.17.1. Birinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Birinci ders işleme sürecinde Murat öğretmen tarafından “Ülkemize Katkıda Bulunanlar-Bitkiler ve Hayvanlar” konuları işlenmiştir. Ülkemize Katkıda Bulunanlar konusuna yönelik verilen ödev sunumu bittikten sonra “Bitkiler ve Hayvanlar” konusuna dair aşamalara geçilmiştir. Kazanım 1’ de ifade edildiği gibi ülkemizin gelişimine katkıda bulunan insanların kimler olduğu ve bu insanların kişisel özelliklerinin başarılarına etkisi vurgulanmıştır. Birinci ders işleme sürecinde bu kazanıma yönelik ödev sunumu yapılmıştır. Ödev içeriğinin de ülkemize katkıda bulunan insanların ne gibi katkıları olduğunu yansıttak şekilde olduğu görülmüştür. Ders kitabında ise kişisel özelliklerle başarı arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. Bunu haricinde ülkemize katkı sağlayan insanların ne gibi katkılar sağladığı üzerinde durulmuştur. Kazanım 2’de insan hayatı açısından bitki ve hayvanların önemine vurgu yapılmıştır. Murat öğretmen kazanım çerçevesinde konuyu işleyerek bitki ve hayvanların önemine dair öğrencilerin görüşlerini almıştır. Ders kitabında da bitki ve hayvanların insan hayatına dair katkılarını yer veren etkinlikler ve okuma metninin yer aldığı görülmüştür. Murat öğretmenin birinci ders işleme sürecinin genel etkinlik akışı ve etkinliklere ayrılan süre Tablo 46’da verilmiştir. Etkinlik sıralaması ve etkinliklere ayrılan süre bakımından Tablo 46’da yer alan veriler ders işleme sürecini bütünsel bir şekilde göstermektedir.

Tablo 46. Birinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

1. Ders	
Konu 1: Ülkemize Katkıda Bulunanlar	Etkinlik Kaynağı

		Süre (dk'/sn'')
E1: Araştırma Sunumu: Açıklama Yapma	Öğretmen	15' 48''
↓ Görüş Bildirme		
↓ Ödev Kontrolü		
Konu 2: Bitkiler ve Hayvanlar		
Isındırma: Görsel Okuma	Ders Kitabı ve Öğretmen	2' 34''
↓ Açıklama Yapma		
E1: Soru Cevap Etkinliği: Kesintili Metin Okuma	Ders Kitabı ve Öğretmen	13' 59''
↓ Hazırlık Sorusunu Cevaplama		
Toplam Süre		32' 21''

Tablo 46 incelendiğinde, Murat öğretmenin ders işleme sürecinin 3 aşamadan oluştuğu anlaşılmıştır. Tabloda yer alan araştırma sunumu aşamasının bir önceki ders işlenen konuyla ilişkili olduğu görülmüştür. Normal ders süresi 40' olarak bilinmektedir. Ders işleme süreçlerine dahil edilen toplam sürenin 32' 21" olduğu gözlemlenmiştir. Ders aşamalarında uygulanan etkinliklere bakıldığında bazı aşamalarda birden fazla etkinlik türüne yer verildiği görülmüştür. Ders işleme sürecinde en fazla süre 15' 48" ile araştırma sunumu aşamasına ayrılmıştır. Yine soru cevap etkinliğine 13' 59" olarak görece uzun bir zaman ayrılmıştır. Soru cevap etkinliğine kesintili metin okuma ve hazırlık sorusu cevaplama etkinlikleri de eşlik etmiştir. Ders organizasyonunda düzenlenen etkinlikleri öğretmenin 3 defa, hayat bilgisi kitabının 2 defa kaynaklık ettiği görülmüştür. Farklı etkinlik türü ve kaynaklarına yer verilmiş olması görece aktif bir ders işleme sürecinin yaşandığını göstermektedir.

Birinci Ders İşleme Süreci:

Murat öğretmen ders işleme sürecine bir önceki ders verdiği araştırma ödevinin sunumu ile başlamıştır. Araştırma ödevi sunumu aşamasına dair birinci ders iletişim kesiti 1 aşağıda verilmiştir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 1: Araştırma Sunumu → Açıklama Yapma → Ödev Kontrolü → Görüş Bildirme

Murat Öğretmen: Gel. Geel. Ahmet Sait tahtayı siler misin? Geçen hafta ülkəmiżn gelişimine katkıda bulunanlar hakkında bahsetmiştik. Tekrar edip yeni konumuza geçeceğiz. Ödev vermişṫm size. Defterlerinizi umarım getirdiniz.

Berk: Ne ödevi?

Murat Öğretmen: Evet ülkemize **bilim, sanat, spor, edebiyat alanında** birçok eee **katkı sağlamış olan kişilerden** bahsetmiştik Sıla. Bunlardan biri Mehmet Akif Ersoy'du. **Mehmet Akif Ersoy'un nasıl bir katkısı vardı?** Mehmet?

Mehmet: Öğretmenim. Türkiye **İstiklal Marşı'nı yazmıştır.**

Murat Öğretmen: Evet. İstiklal Marşı'mızın şairidir, aynı zamanda neydi, Çınar?

Çınar: Öğretmenim. **İstiklal Marşı'nın birincisi şairi olarak ödül almadı,** para almadı yani.

Murat Öğretmen: Evet, ödül almamıştı. İstiklal Marşı'nı para için yazmadığını söylemişti. Zeynep?

Zeynep: Öğretmenim **veterinerdi.**

Murat Öğretmen: Aynı zamanda da İstiklal Marşı'nın yanında bi de veterinerdi, demiştik. Peki **Nene Hatun?** Belinay?

Belinay: Öğretmenim şey **93.Harbi Savaşı'nda bize katkıda bulunanlardan.**

Murat Öğretmen: Evet başka, Nergis?

Nergis: **Yaralandığı halde askerlerin yaralarını sardı.**

Murat Öğretmen: Yaralanmış olduğu halde askerlerin yaralarını sarmaya devam etmişti. İdil?

İdil: Öğretmenim önemli kahramanlarımızdan biridir, **cephede gösterdiği üstün başarı ile düşman ordusunun geri çekilmesinde etkili olmuştur.**

Murat Öğretmen: Evet Nene Hatun 93 harbi esnasında, Erzurum'da, düşmana karşı kahramanca mücadele etmiş, cephane taşımış olan bir kahramanımızdır. Peki, **Zihni Derin** hakkında ne biliyoruz? Mustafa Ali?

Mustafa Ali: Öğretmenim **Ziraat mühendisi** olan Zihni Derin Türkiye'de **çay tarımının gelişmesini sağlamıştır.**

Birinci ders iletişim kesitinde görüldüğü gibi Murat öğretmen araştırma ödevine dair sorular yönelterek öğrencilerin görüşlerini almıştır. Ülkemizin gelişimine İstiklal Marşı'nı yazarak katkı sağlayan Mehmet Akif Ersoy'un yaptığı katkılardan bahsedildi. Ayrıca veteriner mesleğine sahip olduğu vurgulandı. Nene Hatun'un 93 Harbi'ndeki mücadelesi ve fedakârlıkları ifade edildi. Yine Zihni Derin tarafından ülkemizin çay tarımının gelişiminde yönelik katkılarından bahsedildi. Öğrencilerin görüşlerini rahat ve huzurlu bir şekilde dile getirme fırsatına sahip oldukları gözlemlendi. Bu açıdan bakıldığında süreç diyalojik öğrenme ortamına uyumlu olarak ilerlemiştir. Bu anlamda öğrenciler araştırma ile elde ettikleri görüşlerini etkinlik esnasında sınıfa sunarak bakış açılarını paylaşmışlardır. Öğrencilerin fikirleri baskın olma kaygısı olmadan hepsi değer görmüştür. Şu da söylenmelidir ki kazanımda yer alan bireysel özellikler ve başarı arasında ilişkiye değinilmedi. Daha çok yakın tarihimizde yer alan önemli insanların ülkemizin gelişimi için yaptıkları çalışma ve katkılar boyutunun yansıtıldığı bir görüş bildirme süreci yaşandı.

Murat öğretmen ders işleme sürecine yeni üniteye geçerek devam etti. İlk olarak ünite girişinde yer alan ders kitabı kesiti 27'de verilen görseller incelendi. Ünitenin ilk konusu olan "Bitkiler ve Hayvanlar" adlı konu işlendi. Yeni konu açıklama yapma ve

görsel okuma etkinliğini içeren ısındırma aşamasıyla başladı. Isındırma aşamasına dair birinci ders iletişim kesiti 2 aşağıda verilmiştir.

Ders Kitabı Kesiti 27: 6. Ünite Girişinde Yer Alan Görseller



(Birdoğan ve Akagün, 2022; Hayat Bilgisi Ders Kitabından alıntılanmıştır.)

Birinci Ders İletişim Kesiti 2: Isındırma Aşaması

Murat Öğretmen: Yeni bir üniteye geçeceğiz bugün. 6. üniteye geçeceğiz. Ünitimizin adı; doğada hayat. Görselleri inceleyelim beraber. Sizce biz bu üniteden neler öğreneceğiz? Evet, birinci görseli anlatmak isteyen var mı? Adasu! Neler görüyorsun birinci görselde?

Adasu: Birkaç kişi...

Murat Öğretmen: Bir aile var. Evet. Sırtlarında ne var?

Adasu: Çanta.

Murat Öğretmen: Çanta. Evet. Bunlar nereye gelmiştir sence?

Adasu: Piknik için gelmiştir.

Murat Öğretmen: Piknik için gelmiş olabilirler. Başka? Muhammed Can.

Muhammed Can: Spor yapmak için.

Murat Öğretmen: Spor yapmak için. İdil.

İdil: Öğretmenim eee... Kamp yapmaya gelmişler ve de şey ee doğayı temizlemeye.

Doğayı temizlemek için oraya gelmişler.

Murat Öğretmen: Olabilir diyorsun. Belinay.

Belinay: Öğretmenim başta demiştiniz ya “Bu ünite ne öğreneceğiz?” diye.

Murat Öğretmen: Evet.

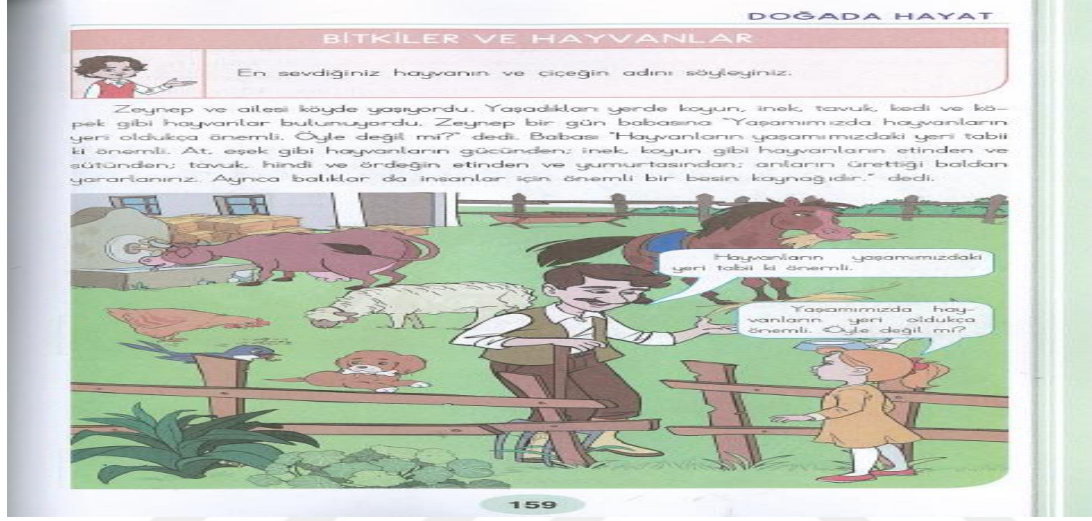
Belinay: Bence bu ünite; kuzey, güney, doğu, batı öğrenebiliriz.

Murat Öğretmen: Yönleri öğreneceğiz diyorsun, bakalım.

Ders işleme kesiti 2 incelendiğinde ısındırma aşamasında öncelikle ünite girişinde yer alan görsellerin incelendiği görülmüştür. Murat öğretmen görsellerden üzerinden öğrencilerin üniteye dair fikirlerini aldı. Öğrenciler de bu yönde çıkarımlarını rahatlıkla ifade ettiler. Öğrenciler görsellerden hareketle piknik yapma, kamp yapma, spor yapma, sebzeleri, meyveleri öğrenme, çevre kirliliği ve yönlerimiz konularına dair görüşlerini belirttiler.

Öğrencilerin görseller üzerinden çıkarım yaparak ulaştıkları bakış açılarını diğer arkadaşlarına ifade etmeleri diyalojik bir öğrenme sürecidir. Çünkü bu süreçte öğrenciler zihinlerinde aktif bir şekilde oluşturdukları çıkarımları herhangi bir müdahale olmadan ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan çıkarımlar diğer öğrencilerle de etkileşimli bir şekilde görüş paylaşımını da sağlamıştır. Ders işleme süreci ders kitabı kesiti 28’de verilen metni kesintili okuma etkinliğiyle devam etmiştir. Kesintili metin okuma etkinliğini yansıtan birinci ders iletişim kesiti 3 aşağıda verilmiştir.

Ders Kitabı Kesiti 28: “Bitkiler ve Hayvanlar” Adlı Metin



(Birdoğan ve Akagün, 2022; Hayat Bilgisi Ders Kitabından alıntılanmıştır.)

Birinci Ders İletişim Kesiti 3: Kesintili Metin Okuma → Soru Cevap Etkinliği → Hazırlık Sorusunu Cevaplama → Görüş Bildirme

Murat Öğretmen: Şimdi bitkiler ve hayvanlar konusuna geçelim bir hazırlık sorumuz var. Hazırlık sorusunu bana şöyle gür bir sesle Muhammed Can okusun. Sesi de çıkmış olur en azından.

Muhammed Can: Zeynep ve ailesi...

Özcan: Hayır en üstte.

Murat Öğretmen: Tamam müdahale etmeyin.

Muhammed Can: En sevdiğiniz hayvan ve çiçeğinin adını söyleyiniz.

Murat Öğretmen: En sevdiğiniz hayvanın ve çiçeğin adını söyleyiniz. Muhammed var mı sevdiğiniz bir hayvan? Hayvanları sevmiyor musun?

Muhammed Can: Hayır öğretmenim...

Murat Öğretmen: Ayağa kalk da söyle. Evet, hangi hayvanı daha çok seviyorsun? Efendim?

Muhammed Can: Sevdiğim bir hayvan yok.

Murat Öğretmen: Sevdiğin bir hayvan yok. Peki Çiçek? Aklına hayvan gelmedi mi? Şşşşt! Sakin, sakin, sakin... Çınar.

Çınar: Öğretmenim Aslan.

Murat Öğretmen: Aslan seviyorsun, peki. Ada.

Ada: Bir kedi, ikincisi tavşan. En sevdiğim çiçek de gül.

Murat Öğretmen: Gül. Ahmet sen?

Ahmet: Kaplan.

Murat Öğretmen: Kaplan seviyorsun. Şimdi, birinci paragrafı... Zeynep'in adı geçiyor, Zeynep okusun bakalım. Takip edin.

Zeynep: Zeynep ve ailesi köyde yaşıyordu.

Murat Öğretmen: Takip edin.

Zeynep: Yaşadıkları yerde koyun, inek, tavuk, kedi ve köpek gibi hayvanlar bulunuyordu.

Murat Öğretmen: Dur bakalım. Zeynep nerede yaşıyormuş Sıla? Nerede yaşıyormuş?

Sıla: Köyde.

Murat Öğretmen: Uyuma! Köyde yaşıyormuş. Evet, devam et Zeynep.

Zeynep: Zeynep bir gün babasına: Yaşamamızda hayvanların yeri oldukça önemli.

Öyle değil mi? dedi. Babası: Hayvanların yaşamımızdaki yeri...

Murat Öğretmen: Dur bakalım Zeynep. Sizce yaşamımızda hayvanların yeri önemli mi? Kaan.

Kaan: Önemli.

Murat Öğretmen: Peki neden önemli sence?

Kaan: Öğretmenim. Çünkü biz mesela, mesela bir çiftliğe gidiyoruz. Orada hayvanları görebiliyoruz, oyun oynuyoruz.

Murat Öğretmen: Hayvanlarla oyun oynadığımız için önemli diyorsun. Peki başka?

Başka. Hayvanlar, insanlar için neden önemli? Sesini duymadığım? Asya.

Asya: Öğretmenim. Çünkü onlar canlı.

Murat Öğretmen: Canlı olduğu için önemli. Selim.

Selim: Öğretmenim, biz onlardan yararlandığımız için. Mesela...

Murat Öğretmen: Nasıl yararlanıyoruz peki Selim?

Selim: Mesela ineklerin süt alıyoruz, koyunu yiyoruz, ineği de yiyoruz.

Murat Öğretmen: Etinden, sütünden yararlanıyoruz. Başka? İbrahim.

İbrahim: Öğretmenim bizim oynayacak arkadaşımız yokken onlarla oynuyoruz.

Murat Öğretmen: Yani yiyeceklerimizi biz hayvanlardan ve bitkilerden elde ediyoruz. Onlar olmasa biz yiyeceklerimizi nereden elde edeceğiz? Evet. Başka

Mehmet. Yaşayabiliriz diyen var mı?

Erkek Öğrenci: Öğretmenim sadece Türkiye'de mi, yoksa başka bir yerde mi?

Murat Öğretmen: Her yerde. Dünyanın her yerinde.

Muhammet: Yaşarız.

Murat Öğretmen: Nasıl yaşarız Mehmet?

Muhammet: Marketten yiyecek alırlar.

Murat Öğretmen: Nereden?

Muhammet: Marketten. Her şey bitkiden oluşacak zorunda değil ki?

Murat Öğretmen: Bitki ve hayvanlar diyorum olmasaydı, insanlar yaşamını sürdürebilir miydi?

Mehmet: Sürdürebilir evet.

Murat Öğretmen: Nasıl sürdürebilirdi, sen bize bunu açıkla. Şşşt! Bir dakika. Evet Mehmet.

Mehmet: Öğretmenim marketten hazır yiyecek alırlar.

Murat Öğretmen: Peki marketteki yiyecekler nereden geliyor?

Mehmet: Nereden geliyor, fabrikadan.

Murat Öğretmen: Fabrika peki nereden getiriyor?

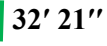
Mehmet: Doğadan.

Murat Öğretmen: Doğadan değil mi?

Birinci Ders İletişim Kesiti 3 incelendiğinde, bitkiler ve hayvanlar konusunda ders kitabında yer alan metnin okunduğu anlaşılmıştır. Kesintili metin okuma etkinliğine soru cevap etkinliği ve hazırlık sorusu üzerinden görüş bildirme etkinliği eşlik etmiştir. Öncelikle “En sevdiğiniz hayvan nedir?” sorusu üzerinden öğrencilerin cevapları alınmıştır. Bu süreçte dikkat çeken önemli bir durum bir öğrencinin “Sevdiğim bir hayvan yok.” şeklinde cevap vermesi farklı bir görüş olarak yer almıştır. Diğer öğrencilerin aksine bir görüş olarak bireysel farklılığı yansıtan bu ifadeye öğretmenin tepkisi şöyle olmuştur: “Peki, en sevdiğin çiçek!” Bunun üzerine de öğrenci sessiz kalınca öğretmen olumsuz bir tepki vermeden diğer bir öğrenciye geçmiştir. Öğretmen bireysel farklılığı gösteren bu durumda olumsuz bir tepki vermeden soruyu değiştirerek süreci yönlendirmiştir. Bu açıdan farklı bakış açısına imkân tanıyan bir yaklaşım sergilemiştir. Yine bu süreçte öğrenciler hayvanların etinden ve sütünden yararlandığımızı da vurgulayarak hayvanların hayatımızdaki önemlerine dikkat çekmiştir. Farklı bir bakış açısı olarak bazı öğrenciler de hayvanlarla oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Yine diğer bir diyalogda öğretmenin “Bitkiler ve hayvanlar olmadan yaşayabilir miydik?” sorusuna bir öğrencinin “Yiyecekleri marketten alırdık.” şeklinde cevap vermesi dikkat çekmiştir. Öğretmen sırayla “Markete nereden geliyor, fabrikaya nereden geliyor? şeklinde sorması sonucunda öğrenci “Doğadan geliyor.” sonucuna ulaşmıştır. Bu açılardan bakıldığında kesintili metin okuma süreci öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebildikleri görece aktif bir aşama olarak ilerlemiştir. Ders bu aşamada bitirilmiştir. Diyalojik sınıf ortamı açısından kesintili metin okuma etkinliğinin verimli bir süreç olduğu görülmüştür. Çünkü öğrenciler metin okurken bir taraftan hazırlık sorusuna yönelik görüşlerini belirtirken bir taraftan da sorulan sorulara aktif bir şekilde cevap vermişlerdir. Bu durum farklı bakış açılarının öğrenciler arasında ifade edilmiş olması adına diyalojik öğrenme sürecini yansıtmaktadır. Tablo 47’de birinci ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki konuşma süreleri üzerinden belirlenen zaman dağılımına dair verilere yer verilmiştir.

Tablo 47. Birinci Ders Zaman Dağılımı

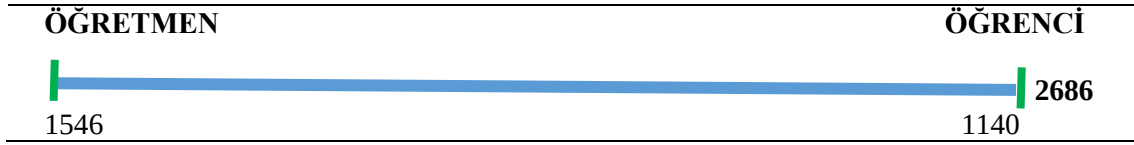
1. Ders			
Konu 1: Ülkemize Katkıda Bulunanlar			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Araştırma Sunumu: Açıklama Yapma	11' 2''	4' 46''	15' 48''
↓			
Görüş Bildirme			
↓			

Ödev Kontrolü			
Konu 1: Bitkiler ve Hayvanlar			
Isındırma: Görsel Okuma	1' 37"	57"	2' 34"
↓			
Açıklama Yapma			
E1: Soru Cevap Etkinliği: Kesintili Metin Okuma	8' 7"	5' 52"	13' 59"
↓			
Hazırlık Sorusunu Cevaplama			
Toplam Süre	20' 46"	11' 35"	32' 21"
Diğer Faaliyetler Süresi			
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
			
20' 46"	11' 35"		

Tablo 47 incelendiğinde, Murat öğretmenin ders işleme sürecinin 3 aşamadan oluştuğu görülmüştür. Birinci ders işleme sürecinde Murat öğretmen tarafından 20' 46", öğrenciler tarafından 11' 35" konuşma süresi kullanılmıştır. En fazla süre ayrılan araştırma sunumu (15' 48") etkinliğinde öğretmen 11' 2", öğrenciler 4' 46" süre kullanmışlardır. Yine soru Cevap etkinliği sürecinde (13' 59") öğretmen 8' 7", öğrenciler 5' 52" süre kullanmışlardır. Konuşma süresi kullanma bakımından öğrencilerin görece aktif olacak oranda konuşma zamanı kullandıkları söylenebilir. Ayrıca ders organizasyonunda farklı etkinlik türlerine yer verilmesi etkin bir öğrenme ortamına zemin olmuştur denilebilir.

Tablo 48. Birinci Ders Kelime Dağılımı

1. Ders			
Konu 1: Ülkemize Katkıda Bulunanlar			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Araştırma Sunumu: Açıklama Yapma	641	439	1080
↓			
Görüş Bildirme			
↓			
Ödev Kontrolü			
Konu 2: Bitkiler ve Hayvanlar			
Isındırma: Görsel Okuma	145	90	235
↓			
Açıklama Yapma			
E1: Soru Cevap Etkinliği: Kesintili Metin Okuma	760	611	1371
↓			
Hazırlık Sorusunu Cevaplama			
Genel Toplam	1546	1140	2686



Tablo 48 incelendiğinde, öğretmen ve öğrenciler tarafında toplam 2686 kelime kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen tarafından 1546, öğrenciler tarafından 1140 kelime kullanıldığı görülmüştür. Toplamda en fazla kelime kullanılan soru cevap etkinliğinde öğretmen 760 kelime, öğrenciler 611 kelime kullanmışlardır. Kullanılan kelime sayısının yakın olması görece aktif bir etkinlik sürecinin yaşandığını göstermektedir. Yine araştırma sunumu aşamasında öğretmen tarafından 641 kelime, öğrenciler tarafında 439 kelime kullanıldığı görülmektedir. Bu aşamada da öğrencilerin kelime kullanım sayısının görece iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde birinci ders işleme süreçlerinde öğrencilerin kendini ifade etme fırsatı buldukları bir ders organizasyonu yaşanmıştır, denilebilir.

Tablo 49. Birinci Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

1. Ders				
Konu 1: Ülkemize Katkıda Bulunanlar				
Ders Akışı	Soru Türleri			Toplam
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	
E1: Araştırma Sunumu: Açıklama Yapma		8		8
↓				
Görüş Bildirme				
↓				
Ödev Kontrolü				
Konu 2: Bitkiler ve Hayvanlar				
Isındırma: Görsel Okuma		2		2
↓				
Açıklama Yapma				
E1: Soru Cevap Etkinliği: Kesintili Metin Okuma		18		18
↓				
Hazırlık Sorusunu Cevaplama				
Toplam Soru Sayısı		28		28

Tablo 49 incelendiğinde, Murat öğretmen tarafından birinci ders işleme süreçlerinde kullanılan soru türleri ve sayılarına ilişkin verilerin yer aldığı görülmüştür. Murat öğretmen birinci ders işleme sürecinde toplam 28 soru sormuştur. Soruların tamamı düşünsel sorulardan oluşmaktadır. En fazla sorunun soru cevap etkinliğinde kullanıldığı görülmüştür. Yine araştırma sunumu sürecinde 3, görsel okuma etkinliği sürecinde 2 soru sorulmuştur.

Düşünsel sorularla farklı fikir oluşturma yönünde tercih edilen düşünsel soruların ders işleme süreçlerinde yer aldığı görülmüştür. Empati becerisi ve ahlaki bakış açısına yönelik soru türlerine yer verilmediği görülmüştür.

4.18. Murat Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu

Ders Gözlem Saati: Ders 7

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-E

Konu: Geri Dönüşüm Serüveni

Öğrenci Sayısı: 34

Mesleki Kıdem: 11 yıl

Süre: 40'

Kazanım: Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir. Plastik, kâğıt, pil ve cam gibi maddelerin toplanma şekilleri ve tekrar kullanıma sunulma alanları örneklenir. Bu sürecin çevreye olan katkıları vurgulanır. Sayılan maddelerden birini kullanmak ve farklı işlev kazandırmak suretiyle sürdürülebilirlikte rol alabilecekleri fark ettirilir.

4.18.1. Yedinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Bu bölümde Murat öğretmenin yedinci ders işleme süreçlerine yönelik incelemelere verilecektir. Yedinci ders “Geri Dönüşüm Serüveni” konu başlığı üzerinden işlenerek kazanım çerçevesinde şekillenmiştir. Konuya ilişkin kazanım maddesine yukarıda yer verilmiştir. Kazanımda geri dönüşümün kendimize ve çevreye katkısına vurgu yapılmıştır. Ayrıca geri dönüşüm maddelerinin toplanma şekillerinden ve farklı işlevlerde kullanılabileceğine de değinilmiştir. Ders kitabında yer alan metin ve etkinlikler geri dönüşümün katkılarından ve geri dönüşüm maddelerinin toplanma şekillerine yer vermiştir. Yedinci ders işleme süreçleri de kazanım çerçevesinde şekillenen etkinlikler üzerinden ilerlemiştir. Yedinci ders organizasyonu kazanım ve konuya ilişkin etkinlik süreçleri bakımından incelenecektir. Murat öğretmenin birinci ders işleme sürecinin genel etkinlik akışı ve etkinliklere ayrılan süre Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Yedinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

7. Ders		Etkinlik Kaynağı			Süre (dk'/sn'')
Konu:	Dönüşüm				
Geri Serüveni		İnternet Üzerinden	İzlenen	Bilgilendirici	8' 40''
E1: Kesintili Video İzleme		İçerikli Video			
↓					
Soru Cevap					
↓					
Görüş Bildirme					
↓					
Açıklama Yapma					

E2: Kesintili Metin Okuma	Ders Kitabı ve Öğretmen	10' 53"
↓		
Hazırlık	Sorusunu	
Cevaplama		
↓		
Metne Yönelik Soru Cevap		
↓		
Tahminde Bulunma		
Ödevlendirme:Hikaye	HB Ders Kitabı	48"
Yazma		
Toplam Süre		20' 21"
Diğer Faaliyetler Süresi		

Tablo 50 incelendiğinde, Murat öğretmenin yedinci ders işleme süreçlerinin 3 aşamadan oluştuğu görülmüştür. Ders aşamalarında farklı etkinliklerin iç içe uygulandığı görülmüştür. Ders aşamalarına internet üzerinden izlenene videonun bir defa, ders kitabının iki defa, öğretmenin 1 defa kaynaklık ettiği görülmüştür. Normal ders süresi 40' süreyi kapsamaktadır. Bu sürenin 20' 21" bölümü ders işleme süreçlerine dahil edilmiştir. En fazla süre 10' 53" ile kesintili metin okuma aşamasına ayrıldığı anlaşılmıştır. Kesintili video izleme etkinliği sürecinde 8' 40" süre kullanılmıştır. Etkinlik türleri ve kaynaklarının çeşitliliği bakımından öğrencilerin aktif olduğu bir ders işleme süreci tasarlanmıştır.

Murat Öğretmenin Yedinci Ders İşleme Süreci:

Murat öğretmenin yedinci ders işleme sürecine kesintili video izleme etkinliğiyle başlamıştır. Kesintili video izleme sürecini yansıtan yedinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Yedinci Ders İletişim Kesiti 1: Kesintili Video İzleme → Soru Cevap → Görüş Bildirme→Açıklama Yapma

*Murat Öğretmen: Evet başka ne faydası var? Çöplerimizi ayrıştırdık tekrar aynı ürünü elde ettik. Doğamız, çevremiz ne olur? Daha az kirlenmiş olur. **Daha az kaynak tüketmiş oluruz. Daha temiz bir çevremiz olur. Toprağımız, suyumuz, havamız daha az kirlenmiş olur.** Peki, **ekonomiye faydası var mıdır?***

*İbrahim: **Var.***

Murat Öğretmen: Var.

Uğur: Çöpü ... bakar.

*Murat Öğretmen: Evet, geri dönüşüm yine. **Bir ton kağıt ile 17 ağacın hayatını kurtarmış oluyoruz.** Bu ürünlerin doğada yok oluş süreleri var. Bakalım hangi ürün doğada ne kadar kalıyormuş? İnceleyelim beraber tabloyu. Ağaçları kurtarmak bizim elimizde. Bakın okullar kampanya başlatmış. Harika bir şey düzenlemişler. Dünyanın pili bitmesin. Pillerden bahsetmiştik. Piller hem toprağı hem suyu hem de havayı kirlletiyordu. Nasıl piller alacaktık? Behice?*

Behice: Şarjlı pilleri.

Murat Öğretmen: Şarjlı pilleri kullanmamız gerekiyor. Atık pilleri toplayıp belediye gidiyorduk. Evet hadi videonun devamını izleyelim beraber.

Video Kaydı: Yeni dünya arkadaşlarıyla geri dönüşüm.

Murat Öğretmen: Dinleyelim.

Video Kaydı: Merhaba arkadaşlar. Kendini koruma, doğayı... 12 milyar çok sorun var. Buna bağlı olarak...

Murat Öğretmen: Ahmet!

Video Kaydı: İşte bugün size bunu engellemek için neler yapabileceğimizi anlatacağım.

Video Kaydı: Türkiye’de her 5 Milyon kamyon dolusu çöp atıyoruz. **Bu çöpler o kadar çok ki bu çöpleri taşıyan kamyonların dünyamızın çevresinde bir günde dolaşır.**

Video Kaydı: Bu çöpler sadece Türkiye’nin çöpleri. Dünyada daha birçok ülke var. Bu dünyamız için çok büyük bir sorun ama her sorunda olduğu gibi bunun da çözümü var. Çözüm geri dönüşüm.

-Çöp nedir?

-**Kullandıktan sonra işimize yaramayan şeylere çöp deriz.**

-Peki çöp kutusuna neler atmıyoruz?

-Yemek artıkları.

Murat Öğretmen: **Çöp neymiş?** Çöp az önce videoda geçti. ESRA?

Esra: **Öğretmenim kullanmadığımız eşyalar...**

Murat Öğretmen: Kullandıktan sonra...

Esra: Onlar şey oluyor ya hani böyle...

Murat Öğretmen: İşimize yaramayan ürünler ne oluyor?

Esra: Çöpe atıyoruz.

Murat Öğretmen: Çöp. Dinleyelim. Sonra soracağım arada. Dikkatlice dinle.

Video Kaydı: Cam şişeler, yiyecek paketleri, süt ve peynir suyu kutuları, konserve, salça kutuları, deterjan kutuları, plastik şişeler, metal kutular, gazeteler, dergiler.

- Kullandıktan sonra attığımız bazı şeyler aslında çöp değildir.

- Ambalaj atıkları çöp değildir.

- Onlardan başka ürünler üretebiliriz. Örneğin plastik şişeler önce küçük küçük parçalanır sonra onlardan ısı, bizi ısıtan borular yapılır.

Murat Öğretmen: Plastik şişelerden ne yapıyor musunuz? Mehmet?

Mehmet: **Öğretmenim bir şey diyeceğim. Bir de diyelim bizde elma yedik. Çöpe attık. O bizim ne işimize yarayacak?**

Murat Öğretmen: **Toprağa karışır. Toprağın gübresi olur.**

Mehmet: **Bir de geri nasıl dönüştürebiliriz ki, geri nasıl bir şey yapabiliriz ki?**

Murat Öğretmen: **Onlar organik ürün evet, kolay şekilde çözülür. Toprağa herhangi bir zararı yoktur zararı vardır. Yediğimiz elma ne olur? Toprağa karışır, toprağın verimliliği artar.** Toprağa herhangi bir zararı yoktur. Tam tersi bir faydası vardır. Ağaç yaprakları mesela döküldüğü zaman ne olur? Toprağa karışır, toprağın verimi artar. Mesela çöp değildir. Çünkü onlar doğaldır, organiktir, herhangi bir şeye zararı yoktur.

Video Kaydı: Metal kutular, fabrikalarda toplu yakılır.

Murat Öğretmen: **Evet videoda nasıl bir mesaj veriyor? Ne yapmamız gerekiyor? Nergiz?**

Nergis: **Öğretmenim geri dönüşüm yapmamız gerekiyor. Mesela çöpe atmamalıyız.**

Murat Öğretmen: Güzel. Zeynep?

Zeynep: **Öğretmenim her şey çöp olmayabilir.**

Murat Öğretmen: Çok güzel. Kullandığımız şey her şeyin aslında çöp olmadığını anlıyoruz değil mi? Peki bunları ne yapacağız? Çöpe atmadan önce nelere dikkat

etmemiz gerekir? Asya uyuma. Kullanmadığımız her şey çöp değildir. Bunun farkına vardık. Peki bunları ne yapacağız biz?

Eylül: **Geri dönüşüme.**

Murat Öğretmen: Geri dönüşüme. Ne yaparak atacağız? Ayırıştırarak değil mi? Camı cam geri dönüşüm kutusuna, kâğıtları kâğıtlara, lastikleri ayrı, pilleri ayrı geri dönüşüme göndereceğiz. Bunlardan tekrardan ne yapıyor? Yeni ürünler elde ediliyor.

Arda: Öğretmenim, cam şişeler çöpe atılmış?

Ercan: Cam şişe geri dönüşüm kutusu ama...

Murat Öğretmen: Bir küp bitirebilirsin mesela. Evet.

Ercan: **Öğretmenim mesela süt kutusu mesela geri dönüşümden bir sürü şey elde ediliyor. Mesela süt kutusundan bisiklet yapılıyor.**

Yedinci ders iletişim kesiti 1 incelendiğinde geri dönüşüm konusuna ilişkin olarak kesintili video izleme etkinliğinin yapıldığı görülmektedir. Yine bu aşamada öğretmen tarafından yapılan açıklamalar, soru cevap etkinliği ve görüş bildirme etkinliği de yer almıştır. Öğretmen tarafından yapılan açıklamalarda geri dönüşümün ne olduğu, çevreye olan etkileri konularına vurgu yapılmıştır. Öğrenciler tarafından geri dönüşümün kendisine ve çevreye olan katkıları dile getirilmiştir. Bu yönde bir öğrenci atık süt kutularından bisiklet yapıldığını söyledi. Bu aşamada bir öğrenci farklı bakış anlayışını yansıtan bir soru yöneltti. Öğrenci elmayı yedikten sonra çöpe attığını belirtti. Elmayı nasıl geri dönüştürebiliriz, diye sordu. Öğretmen de elmanın organik olduğu için toprağa karışacağını ifade etti. Farklı bakış açısı içeren bu soruya öğretmenin yeni bir fikir sunarak karşılık verdiği görülmüştür. Bu durum diyalojik sınıf ortamına uygundur. Diyalojik iletişim süreci yaşanan sınıflarda öğretmen ve öğrenciler farklı bakış açılarını ifade edebilirler. Bu aşama öğrencilerin rahatlıkla fikirlerini ifade ettiği ve çıkarımlar yapabildiği etkileşimli bir süreç olarak ders organizasyonunda yerini almıştır. Yine internet ortamından yansıtılan videonun ders işleme sürecinin belli bir bölümüne kaynaklık etmesi diyalojik sınıf ortamının sağlanmasında etkilidir. Çünkü öğrenciler ders kitabı haricinde kaynaklara da ulaşarak yeni bakış açıları oluşturabilir. Burada konuya farklı bir boyuttan yaklaşarak elma kalıntısının geri dönüşümüne dair sorduğu soru olmuştur. Öğretmen bu soruya diyalojik öğrenme sürecine uygun olarak karşılık vermiştir. Elmanın organik bir ürün olduğunu açıklayarak toprağa karışacağını belirtmiştir.

Murat öğretmen dersin ikinci aşamasına kesintili metin okuma aşamasıyla devam etti. Okunan metni yansıtan ders kitabı bölümleri Ders Kitabı Kesiti 29 aşağıda verilmiştir. Hazırlık sorusunu cevaplama, metne yönelik sorular sorma ve tahminde bulunma gibi

Galiba bu şişeler konuşuyordu. Onlara siz mi konuşuyordunuz diye sordum. Şişelerden biri evet biz konuşuyorduk. **Cok güzel bir serüven yaşadık.** Sana da yaşadığımız bu serüveni anlatalım mı, dedi.

Murat Öğretmen: Duralım burada. **Sizce bu cam şişeleri nasıl bir serüven yaşamış olabilir?** Cam şişeler nasıl bir serüven yaşamış olabilir? Zeynel?

Zeynel: Öğretmenim böyle **kullanılmamışlardır.** Sonra onları **atık kutularına atmışlardır.** Sonra **şekil vermişlerdir.** Onu **parçalara ayırmışlardır.** Bir **şekil vermişlerdir.** Sonra **geri dönüşüme gelmişlerdir.**

Murat Öğretmen: Geri dönüşmüş olmuşlardır. Bakalım. Çınar devam et!

Çınar: Dedi. Çok merak ettim sorularınızı ve serüveninizi dedim. Anlatırsanız sevinirim. Şişelerden biri anlatmaya başladı. Ben cam bir bardaktım. Bir gün yere düştüm ve kırıldım. Artık işe yaramayacağımı düşünerek çok üzüldüm. Sahibim beni cam atık kumbarasına attı.

Yedinci ders iletişim kesiti 2 incelendiğinde geri dönüşüm konulu hayat bilgisi ders kitabı metni farklı yöntemlerle kesinti yaparak okunmuştur. Kesintili metin okuma sürecinde hazırlık sorusunu cevaplama, metne yönelik sorular sorma ve tahminde bulunma gibi etkinlikler yer almıştır. Öğretmen okulun fotokopi odasındaki atık kâğıtların odada bulunan geri dönüşüm kutusuna atıldığını söyleyerek günlük yaşantısından örnek verdi. Metin okunurken metnin anlaşılmasına yönelik sorular sordu. Öğrenciler cam, plastik ve kâğıt gibi maddelerin geri dönüşüme uygun olduğunu ve geri dönüşümün ekonomiye katkısı olduğunu ifade ettiler. Dikkat çeken bir nokta olarak Murat öğretmenin tahmin soruları görece süreci daha da aktifleştirdi. Örneğin metinde yer alan cam şişelerin hayali olarak geri dönüşüm serüvenlerini anlatacakları bölümde okuyucuyu durdu. “Sizce bu cam şişeleri nasıl bir serüven yaşamış olabilir?” sorusunu sordu. Zeynel adlı öğrenci “Kullanılmayan madde olmuşlardır, parçalara ayrılmışlardır, geri dönüşüm kutusuna atılarak yeniden şekil verilmiştir.” Şeklinde cevap vererek tahminini açıklamıştır. Öğrencilerin görece etkin katılım yaşadığı bir süreç olarak bu aşama sonlandırıldı. Diyalojik sınıf ortamı açısından değerlendirildiğinde sürecin farklı bakış açılarını etkileşimli bir şekilde açığa çıkardığı söylenebilir. Özellikle öğrencilerin sorulara kendine özgü ifadelerle cevap vermeleri ve zihinlerinde ürettikleri tahminleri açıkça ifade etmeleri diyalojik sınıf ortamı açısından önemli süreçler olarak gözlemlenmiştir. Ders işleme süreçlerinde kesintili metin okuma etkinliği benzeri organizasyonlarda, soru cevap ve tahmin etkinliklerinin de yer alması farklı bakış açılarının gelişmesini olumlu yönde etki etmiştir.

Murat öğretmen dersin son aşamasında hayat bilgisi ders kitabında yer alan anahtar kelimelerden yola çıkarak hikâye yazma etkinliğini ödev olarak verdi. Ödevlendirme aşamasından sonra ders bitti. Tablo 51’de birinci ders işleme sürecinde öğretmen ve

öğrenciler arasındaki konuşma süreleri üzerinden belirlenen zaman dağılımına dair verilere yer verilmiştir.

Tablo 51. Yedinci Ders Zaman Dağılımı

7. Ders			
Konu: Geri Dönüşüm Serüveni			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Kesintili Video İzleme	6' 22''	2' 18''	8' 40''
↓			
Soru Cevap			
↓			
Görüş Bildirme			
↓			
Açıklama Yapma			
E2: Kesintili Metin Okuma	4' 32''	6' 21''	10' 53''
↓			
Hazırlık Sorusunu Cevaplama			
↓			
Metne Yönelik Soru Cevap			
↓			
Tahminde Bulunma			
Ödevlendirme: Hikâye Yazma	31''	17''	48''
Toplam Süre	11' 25''	8' 56''	20' 21''
Diğer Faaliyetler Süresi			
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
	20' 21''		
11' 25''	8' 56''		

Tablo 51 incelendiğinde, Murat öğretmenin yedinci ders işleme sürecini 3 aşamada işlediği görülmüştür. Ders aşamalarında farklı etkinlik türlerinin eş zamanlı olarak organize edildiği anlaşılmıştır. Toplam 20' 21" sürenin ders işleme süreçlerine dahil edildiği görülmüştür. Toplam sürede öğretmen tarafından kullanılan konuşma süresinin 11' 25" olduğu, öğrenciler tarafından kullanılan konuşma süresinin 8' 56" olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler tarafından kullanılan süre öğretmen tarafından kullanılan süreye yakın olduğu anlaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin görece aktif bir şekilde konuşma süresini elde ettiklerini göstermiştir. Yine en fazla sürenin kullanıldığı kesintili metin okuma etkinliği sürecinde öğrenciler 6' 21" ile öğretmenden daha fazla süre kullanmışlardır. Kesintili metin okuma

sürecinin öğrenciler açısından görece etkin bir şekilde ilerlediği söylenebilir. Kullanılan etkinlik türlerinin çeşitliliği ve öğrencilere ayrılan sürenin oranı bakımından görece aktif bir ders işleme süreci yaşanmıştır. Tablo 52’de yedinci ders işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan kelime dağılımı verilmiştir.

Tablo 52. Yedinci Ders Kelime Dağılımı

7. Ders			
Konu: Geri Dönüşüm Serüveni			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Kesintili Video İzleme	570	235	805
↓			
Soru Cevap			
↓			
Görüş Bildirme			
↓			
Açıklama Yapma			
E2: Kesintili Metin Okuma	510	531	1041
↓			
Hazırlık Sorusunu Cevaplama			
↓			
Metne Yönelik Soru Cevap			
↓			
Tahminde Bulunma			
Ödevlendirme: Hikâye Yazma	59	23	82
Genel Toplam	1139	789	1928
ÖĞRETMEN		ÖĞRENCİ	
1139		789	
		1928	

Tablo 52 incelendiğinde, yedinci ders işleme süreçlerinde toplam 1928 kelime kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen tarafından 1139 kelime, öğrenciler tarafından 789 kelime kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin kullandığı kelime sayısının öğretmenin kullandığı kelime sayısına görece yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde yedinci ders işleme sürecinde öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatı buldukları belirtilebilir. En fazla kelime kullanımının görüldüğü kesintili metin okuma sürecinde öğrencilerin kullandıkları kelime sayılarının (531) öğretmenin kullandığı kelime sayısından (510) fazla olduğu görülmüştür. Bu durum kesintili metin okuma aşamasında öğrencilerin

görece aktif bir süreç yaşadığını göstermiştir. Tablo 53'te yedinci ders işleme süreçlerinde kullanılan soru türleri dağılımı yansıtılmıştır.

Tablo 53. Yedinci Ders İşleme Sürecinde Soru Türleri Dağılımı

7. Ders				
Konu: Geri Dönüşüm Serüveni				
Ders Akışı	Soru Türleri			
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam
E1: Kesintili Video İzleme		9		9
↓				
Soru Cevap				
↓				
Görüş Bildirme				
↓				
Açıklama Yapma				
E2: Kesintili Metin Okuma		11		11
↓				
Hazırlık Sorusunu Cevaplama				
↓				
Metne Yönelik Soru Cevap				
↓				
Tahminde Bulunma				
Ödevlendirme: Hikaye Yazma		-		
Toplam Soru Sayısı		20		20

Tablo 53 incelendiğinde, Murat öğretmen tarafından birinci ders işleme süreçlerinde kullanılan soru türleri ve sayılarına ilişkin verilerin yer aldığı görülmüştür. Murat öğretmen birinci ders işleme sürecinde toplam 20 soru sormuştur. Soruların tamamı düşünsel sorulardan oluşmaktadır. En fazla soru 11 tane olmak üzere kesintili metin okuma etkinliği sürecinde sorulmuştur. Yine kesintili video izleme sürecinde 9 soru sorulmuştur. Farklı bakış açıları gelişmesi açısından düşünsel sorulara yer verildiği görülmüştür. Ancak empatik ve ahlaki bakış açılarını ortaya çıkaracak sorulara yer verilmediği görülmüştür.

4.19. Murat Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi

Ders Gözlem Sayısı: 8

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-E

Öğrenci Sayısı: 34

Mesleki Kıdem: 11

Gözlem Süresi: 320'

Tablo 54'te Murat öğretmen tarafından organize edilen hayat bilgisi dersine yönelik sekiz ders sürecine dair veriler yer almıştır. Elde edilen veriler öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan zaman ve kelime sayısına yönelik yapılan gözlem ve analizlerden elde edilmiştir.

Tablo 54. Murat Öğretmenin Sekiz Ders Sürecini Kapsayan Zaman ve Kelime Dağılımı

Gözlem Yapılan Ders	Zaman (Kullanılan Süre dk'/sn'')			Kelime Sayısı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Ders 1	20' 46"	11' 35"	32' 21"	1546	1140	2686
Ders 2	12' 27"	7' 5"	19' 32"	999	599	1598
Ders 3	19' 45"	9' 7"	28' 52"	1542	870	2412
Ders 4	19' 19"	8' 52"	28' 11"	1544	828	2372
Ders 5	22' 59"	7' 34"	30' 33"	1638	632	2270
Ders 6	18' 53"	6' 40"	25' 33"	1590	551	2141
Ders 7	11' 25"	8' 56"	20' 21"	1139	789	1928
Ders 8	17' 53"	6' 37"	24' 30"	1456	569	2025
Toplam	143' 27"	66' 26"	209' 53"	11454	5978	17432

Tablo 54'te, Murat öğretmenin 8 ders boyunca yapılan gözlemlerinden elde edilen veriler ışığında öğretmen ve öğrenciler arasındaki konuşma süresini gösteren zaman dağılımı ve kelime kullanma dağılımı verilmiştir. Gözlem yapılan 8 dersin normal süresi 320 dakikadır. Ders işleme süreçlerine dâhil edilen sürenin toplam 209' 53" olduğu görülmüştür. Ders işleme süreçlerine dahil edilemeyen sürenin önemli nedenleri arasında yoklama yapma, sınıfı derse hazırlama, etkinlik ve konuşma arasında yapılan geçişlerde kullanılan süreler vardır denilebilir. 8 ders boyunca öğretmen tarafından kullanılan konuşma süresinin 143' 27" olduğu, öğrenciler tarafından kullanılan konuşma süresinin 66' 26" olduğu görülmüştür. Levent öğretmenin konuşma süresi öğrencilerin konuşma süresinden daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun önemli bir nedeni Levent öğretmenin ders işleme süreçlerinde konunun anlaşılmasına ilişkin olarak yapmış olduğu açıklamalardır denilebilir. Öğrenciler 11' 35" süreyle en fazla birinci ders işleme sürecinde konuşmuşlardır. Levent öğretmen birinci ders işleme sürecinde farklı etkinlik kaynaklarından yararlanarak araştırma, görüş bildirme, soru cevap gibi etkin öğrenme yöntemlerine yer vermiştir. Yine 3. ders işleme sürecinde kesintili metin okuma, soru cevap, hikâye tamamlama ve görüş bildirme gibi etkinliklere yer vermiştir. Öğrencilerin aktif öğrenmelerine yönelik etkinlik türlerinin seçilmiş olması konuşma sürelerine yansımıştır. Ayrıca öğrencilerin kullandıkları konuşma sürelerine bakıldığında ders işleme süreçlerinde diyalojik öğrenme özellikleri görüldüğü söylenebilir.

Çünkü öğrenciler bakış açılarını ifade etmeleri için konuşma zamanı kullanmışlardır. Öğretmen ve öğrenciler arasında konuşma süresinin paylaşılmış olması sadece öğretmenin bakış açılarıyla kısıtlı kalan ders sürecinden uzaklaşıldığını göstermektedir.

Tablo 54 incelendiğinde, 8 ders boyunca gözlem yapılan ders işleme süreçlerinde toplam 17432 kelime kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen tarafından toplam 11454 kelime, öğrenciler tarafından 5978 kelime kullanıldığı anlaşılmıştır. Murat öğretmenin öğrencilere göre daha fazla kelime kullandığı anlaşılmıştır. Bunun önemli bir nedeni Levent öğretmenin ders sürecindeki konuşmalarında konunun anlaşılmasına yönelik görece fazla açıklama yapmış olmasıdır. Ayrıca öğrencilerin de kendini ifade ederken bazen kısa ifadeler kullanmış olmaları da öğrencilere düşen kelime kullanma payını azaltmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin kullandığı kelime sayısının görece az olduğu da belirtilebilir. Öğrencilerin kelime kullanma sayılarının kendileri ifade etmeleri ve görüşlerini söylemeleri ile doğrudan ilişkili olduğu belirtilebilir. Yine tabloda öğrencilerin en fazla kelimeyi (1140) 1. ders işleme sürecinde kullandıkları görülmüştür. Kullanılan etkinlikler bakımından değerlendirildiğinde birinci ders öğrencileri aktif edecek şekilde organize edilmiştir. Üçüncü ders sürecinde öğrenciler 870 kelime kullanarak yine diğer derslere kıyasla kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. 3. ders işleme sürecinde seçilen öğrenme yöntemlerinin öğrencileri görece daha aktif edecek şekilde seçildiği belirtilebilir. 8 ders süresince öğrencilerin kendilerini ifade edecekleri bir öğrenme süreci yaşadıkları anlaşılmıştır. Buradan yola çıkarak ders organizasyonu diyalojik öğrenme sürecine yönelik olarak düzenlenmiştir. Diyalojik öğrenme ortamında öğrenciler kendilerini ifade etme fırsatı bulurlar. Murat öğretmenin ders işleme süreçlerinde öğrenciler çoğunlukla kendilerini ifade etme fırsatı buldukları gözlenmiştir. Ancak öğretmen açıklamalarının azaltılması ve öğrenci ifadelerinin artırılması öğrencilerin görüşlerini ifade etmelerini artıracığı söylenebilir. Tablo 55'te Murat öğretmenin sekiz ders sürecini kapsayan soru türleri dağılımı ve etkinlik kaynakları verilmiştir.

Tablo 55. Murat Öğretmenin Sekiz Ders Sürecini Kapsayan Soru Türleri Dağılımı ve Etkinlik Kaynakları

Gözlem Yapılan Ders	Soru Türleri				Söz Alan Öğrenci Sayısı
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam	
Ders 1	-	28	-	28	87
Ders 2	-	3	-	3	47
Ders 3	-	30	-	30	84
Ders 4	1	27	-	28	73
Ders 5	-	22	-	22	74
Ders 6	-	23	-	23	68
Ders 7	-	20	-	20	42
Ders 8	-	-	-	-	44
Toplam	-	153	-	153	519

Tablo 55 incelendiğinde, Murat öğretmenin 8 ders boyunca sınıfa 153 soru yönelttiği anlaşılmıştır. Soruların tamamı düşünsel sorulardan oluşmuştur. Empatik ve ahlaki bakış açısı içeren sorulara ders işleme süreçlerinde yer verilmemiştir. Ders işleme süreçlerinde 30 soruyla en fazla soru üçüncü ders işleme sürecinde sorulmuştur. Derste öğrencilerin 84 defa söz hakkı aldıkları görülmüştür. Üçüncü ders işleme süreci katılımın görece yüksek düzeyde olduğu bir süreç olarak ilerlemiştir. Yine 1. ders işleme sürecinde Murat öğretmen tarafından sınıfa 28 soru sorulmuştur. 1. ders işleme sürecinde 87 öğrenci söz hakkı almıştır. Murat öğretmenin 8 dersi üzerinden bakıldığında, derste söz hakkı alma sayısı ortalamasının 64 civarında olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak derse katılım oranının görece yüksek bir düzeyde olduğu söylenebilir. Derse katılımın yüksek olması diyalojik sınıf ortamına uygun bir iletişim süreci yaşandığını göstermiştir. Öğrenciler düşünsel sorulara verdikleri cevaplarda kendilerine özgü cevaplar vererek diyalojik iletişim sürecine uygun olarak aktif olmuşlardır. Tablo 56’da Murat öğretmenin sekiz ders işleme sürecindeki kullandığı etkinlikler, etkinlik kaynakları ve etkinliği kullanma sayıları

Tablo 56. Murat Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecindeki Kullandığı Etkinlikler, Etkinlik Kaynakları ve Etkinliği Kullanma Sayıları

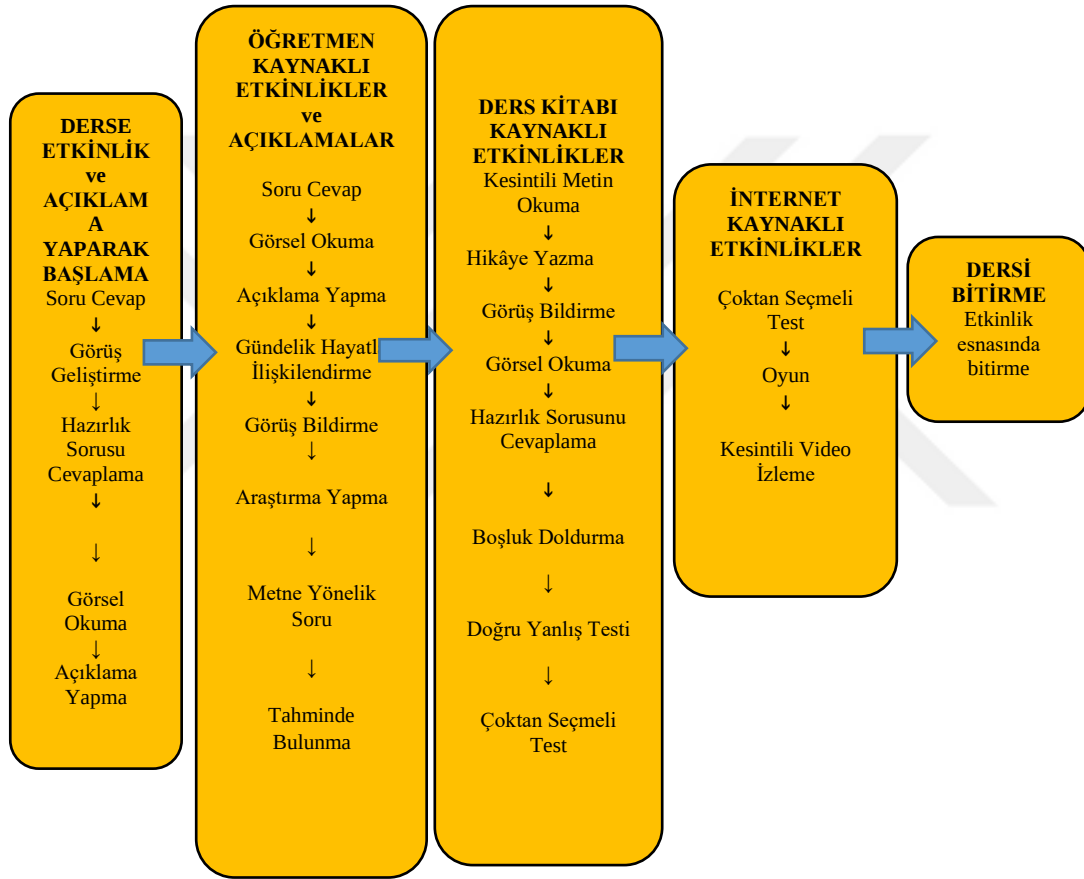
Etkinlik Türleri	Etkinlik Kaynağı			Kullanma Sayısı
	Ders Kitabı	Öğretmen	İnternet	
Soru Cevap		9		9
Görüş Bildirme	6	9		15
Araştırma		2		2
Görsel Okuma	3	3		6
Kesintili Metin Okuma	5	6		11
Hazırlık Sorusu Cevaplama	3			3
Doğru-Yanlış	2			2
Çoktan Seçmeli	2		1	3
Boşluk Doldurma	2			2
Değerlendirme	1	1		2
Hikâye Yazma-Tamamlama	2			2
Gözlem Yapma		1		1
Yön Bulma		1		1
Kesintili Video İzleme			1	1
Tahminde Bulunma		1		1
Oyun		1	1	2
Toplam	26	34	3	63

Tablo 56’da Murat öğretmenin 8 ders süresince kullandığı etkinlik türleri verilmiştir. Ders organizasyonunda toplam 63 defa farklı etkinlik türünün kullanıldığı görülmüştür. Görüş bildirme etkinliği 15 defa kullanılarak en fazla kullanılan etkinlik olmuştur. Kesintili metin okuma 11 defa, soru cevap yöntemi 9 defa kullanılmıştır. Murat öğretmen ders kitabı haricinde kaynak olarak internetten de yararlanmıştır. Bu durum diyalojik öğrenme sürecine uygundur. Çünkü öğrencilerin farklı bakış açılarını geliştirecek ve görece daha aktif olacakları öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca etkinlik kaynakları da çeşitlendirilerek ders kitabı haricinde kaynaklara da başvurulmuştur. Diyalojik sınıflarda farklı kaynaklardan yararlanarak bakış açıları üretmek önemli bir özellik olarak belirtilebilir.

4.20. Murat Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması

Murat öğretmenin ders işleme süreçleri şemasını gözlemlemek için 8 ders saati boyunca yapılan gözlem sonucunda aşağıdaki şema ortaya çıkarılmaktadır. Murat öğretmenin ders işleme organizasyonunun genel özelliklerini yansıtan şema Şekil 3'te verilmektedir.

Şekil 3. Murat Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması



Şekil 3'te, Murat öğretmenin 8 ders boyunca yapılan gözlem sonuçları kapsamında derse başlama, ders aşamalarını organize etme ve dersi sonlandırma süreçlerine ilişkin verilerin yer almıştır. Murat öğretmen çoğunlukla ders etkinlik ve açıklama yapma süreçleriyle başlamıştır. Ders girişinde soru cevap, görüş bildirme, hazırlık sorusu cevaplama, görsel okuma etkinliklerini kullandığı görülmüştür. Murat öğretmen dersin ikinci aşamasında öğretmen kaynaklı etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Bu etkinlikler genellikle soru cevap, görsel okuma, görüş bildirme, tahminde bulunma, kesintili metin okuma şeklindedir. Murat öğretmenin üçüncü aşamada ders kitabı kaynaklı etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Bu

etkinliklerin kesintili metin okuma, görüş bildirme, hikâye yazma, görsel okuma, hazırlık sorusunu cevaplama şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen tarafından diğer aşamalarda internet kaynaklı olarak boşluk doldurma, doğru yanlış testi ve kesintili video izleme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Murat öğretmenin dersi çoğunlukla etkinlik esnasında bitirmiştir. Ders sonunda konuyu özetleme çalışması yaptıktan sonra ders bitirdiği de gözlemlenmiştir. Murat öğretmenin ders organizasyonu farklı aşamalardan oluşmuştur. Her aşamada farklı etkinlik türlerine ve kaynaklarına yer verilmesi diyalojik sınıf ortamına uygundur. Bu açıdan bakıldığında Murat öğretmenin öğrencilerin aktif olmasına yönelik olarak dersi organize ettiği anlaşılmıştır. Ders işleme süreçlerinin öğrenci merkezli olması diyalojik iletişim süreçlerini güçlendirmiştir. Yine değerlendirme aşamasına yönelik belirtilmesi gereken bir nokta şudur ki: Murat öğretmen konu bazlı değerlendirme çalışmalarına yer vermemiştir. Bu açıdan değerlendirme süreçlerinin görece zayıf kaldığı söylenebilir.

4.21. Murat Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri

Murat öğretmen yapılan görüşmede öğretmenlik algısını yansıtan cevaplar vermiştir. Murat öğretmenin öğretmenlik algılarına dair görüşme kesitlerine aşağıda yer verilecektir. Görüşme kapsamında öğretmenlik ilkelerine yönelik algılar, hayat bilgisi ders işleme süreci organizasyonu, ders kitabı kesitlerine yönelik düşünceler, kullanılan yöntem ve teknikler açısından ifade edilen düşüncelere yer verilmiştir. Bu bölümde çalışmayla ilişkili olduğu düşünülen görüşme kesitlerine yer verilmektedir. Çalışma kapsamı dışında olan ya da çalışmayla doğrudan ilişkili olmayan görüşler araştırmacı tarafından kapsam dışı tutulmaktadır. Murat öğretmenin görüşme esnasında öğretmenlik anlayışı ilkelerine yönelik birinci soruya verdiği cevabı yansıtan görüşme kesiti 1 aşağıda verilmektedir.

Görüşme Kesiti 1: Öğretmenlik İlkelerine Yönelik Algılar

*Murat Öğretmen: Her öğrenci hocam benim için öğrenebilir. Şimdi **bazen geç öğrenir kimse erken öğrenir.** Yani **her öğrencinin** ben şuna inanıyorum: Kendisine ait **bir yeteneği vardır.** Biz o yeteneği bulup ortaya çıkarmamız lazım. **En az bir yeteneği vardır daha fazla yeteneği de olabilir.** Öğretmenin yapması gereken temel şey bence **o yeteneği keşfedip öğrenciyi yönlendirmek.** Evet, yeteneği üzerine çalışması lazım öğretmenin.*

Görüşme kesiti 1'den de anlaşıldığı gibi Murat öğretmen önemli bir ilke olarak öğrencilerin yetenekli olduğu yönlerinin öğretmen tarafından bulunmasının gerektiğini söyledi. Her öğrencinin kendisine ait bir ya da birden fazla yeteneği olduğunu ifade etti. Ayrıca her öğrencinin farklı hızda öğrendiklerini de vurguladı. Murat öğretmenin hayat bilgisi ders işleme süreci organizasyonuna dair algılarına görüşme kesiti 2'de yer verilmiştir.

Görüşme Kesiti 2: Hayat Bilgisi Ders İşleme Sürecine Yönelik Algılar

Ar.: Hayat Bilgisi dersinizi nasıl işlerseniz? Lütfen detaylı olarak açıklayınız.

Murat Öğretmen: Öncelikle Mesela yarın ben hayat bilgisi dersim var. **Konuya bakıyorum. Önceden akşamdan,** yarın ben ne işleyeceğim, nelerden bahsedeceğim. **Amacım ne?** Ona bir bakarım, önce **konuya hazırlık yaparım.** Derse geldiğim zaman da **öğrencilerimi ilk önce önceki derslerle bağdaşlarım. Önceki derste ne işledik, önce onun genel bir tekrarını yaparım.** Ardından konuma giriş yaparım. **Konuya giriş yaparken hazırlık soruları sorarım.** Öncelikle çocukları konuya hazırlarım ardından da...

Ar.: Bu hazırlık sorusu nereden oluyor daha çok?

Murat Öğretmen: **Kitapta olan, kitapların dışında da onlarla bağlantılı olacak şekilde soruları düşünüp sorarım.**

Ar.: Sizin tasarladığınız, düşündüğünüz...

Murat Öğretmen: Evet kendim mesela onu da düşünüyorum veya öncesinde düşünüyorum. Şu soruları soracağım diye. Buna göre yönlendireyim ki amaç öğrenci bir hedefe ulaşabilsin. Yani farkında olsun. Dersi niçin işliyoruz? Bu dersi biz ne için alıyoruz? Öncelikle bu farkındalığı oluştururum ben...

Ar.: Amaçtan haberdar ediyorsunuz.

Murat Öğretmen: Evet mutlaka! **Yani öğrenci bu dersi mutlaka niçin aldığını bilmeli.** Derse girmeden önce anlatırım çocuklara. Hayat bilgisi dersini biz bu yüzden alıyoruz.

Ar.: Her derste yapıyorsunuz. Bunu hayat bilgisinde de yapıyorsunuz. Giriş böyle.

Murat Öğretmen: Mutlaka, evet. Bazen **paragraf paragraf öğrencileri okuturum, yorumlatırım.** Mesela orayı kendim de yorumlarım. Öğrenciyi en azından konudan kopmasın diye o şekilde devam ederim.

Ar.: Siz de yorum bekliyorsunuz. Peki, yorumlatırken neye dikkat ediyorsunuz oradaki bilgiyi çocuk okudu. Paragrafı okudun. Yorumlarda beklediğiniz şey nedir, öğrencilerden almak istediğiniz şey?

Murat Öğretmen: **Daha iyi kavramasını isterim.**

Ar.: Örnek verebilir misiniz?

Murat Öğretmen: Mesela temizlikten bahsetse.

Ar.: Temizlikle alakalı bir paragraf okudu. Çocuk onu yorumlayacak dediniz değil mi?

Murat Öğretmen: Evet, **bunu birebir mesela kendi evinde nasıl yaptığını, nasıl uygulandığını anlattırırım. Eve gittiğinde neye dikkat edersin. Yemekten önce neye dikkat ediyorsun.** Hangi kuralları riayet ediyorsun. Bu şekilde **canlandırırım yani hayalinde.**

Görüşme kesiti 2’den de anlaşıldığı üzere Murat öğretmen hayat bilgisi dersine yönelik ders organizasyonlarında öğrencileri mutlaka amaçtan haberdar ettiğini, konuya dersten önce hazırlık yaptığını, kitap ya da kitap dışından hazırlık soruları sorduğunu ifade etti. Amaçtan haberdar etmesindeki beklentisini çocukların konuyu kavramasını, şeklinde ifade etti. Ayrıca metin okumalarında kendisinin ve öğrencilerin yorumlama yapmalarını sağladığını belirtmiştir. Murat öğretmenin ders kitabı kesitleri üzerinden ifade ettiği

düşüncelerini yansıtan görüşme kesiti 3'e aşağıda yer verilmiştir. Üçüncü görüşme sorusu kapsamında gösterilen ders kitabı kesiti 24, 25 ve 26 aşağıda verilmiştir.

Ders Kitabı Kesiti 24. Arkadaşlık İlişkilerinde Kullanılan İfadeler



Ders Kitabı Kesiti 25. Bütçe Konusu



Ders Kitabı Kesiti 26. Arkadaşlık İlişkileri Konusu



Görüşme Kesiti 3: Ders Kitabı Örneklerine Yönelik Görüşler

Murat Öğretmen: Hocam 1. resme baktığımız zaman... Evet, ya nasıl davranmalıyız, diyor. Daha çok olumsuz davranışlar üzerinde durmuş. Bizim amacımız olumlu davranışları öğretmek veya çok olumlu olanları göstermemiz gerekiyor. Yani doğrusu neyse onu göstermemiz lazım.

İkincisinde daha çok olumlu davranışlara ağırlık vermiş ama yeteri kadar açıklayıcı bilgiler yok. Mesela ama haksız demiş ama niçin haksızlık olduğunu söylemiyor.

Ar.: Örnek olaylı da diyorsunuz değil mi? Olumlu davranışlar var ama açıklayıcı değil diyorsunuz?

Murat Öğretmen: Evet yeteri kadar açıklayıcı değil. **Bana göre 3. Bir şeyin yani bir şeyin neden yapılması veya neden yapılmaması gerektiğini açıklamadığınız sürece o davranışı değiştiremeyiz. Çocuk sebebini mutlaka bilmeli** yani ne için yapması gerekiyor veya ne için yapmaması gerekiyor

Ar.: Kitapta da yer almalı mı?

Murat Öğretmen: Mutlaka! Yani **üçünün üstüne biraz yazı fazla olmuş. Yani görseller artırılabilir.** Yani çok uzun uzadıya açıklama konusunda taraftar değilim açıkçası. Okulda biraz daha görsellere ağırlık verilmesi gerekiyor.

Görüşme kesiti 3'ten de anlaşıldığı gibi Murat öğretmen tercihini resim 3'te yer alan ders kitabı şeklinde belirtmiştir. 3. Kitabın daha açıklayıcı bilgiler içerdiğinden dolayı daha iyi olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte yazının biraz fazla olduğuna da değinmiştir. Görsellerin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Görsel ağırlıklı ve oyun sahneli 1. kitap için ise yanlış davranışlar içerdiğini ve bunun doğru olmadığını ifade etmiştir. Ders kitabında sadece doğru davranışların yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Yine örnek olay içerikli 2. kitap için ise olumlu davranışlara yer verdiğini ancak niçin davranışın doğru olduğuna yeterince değinmediğini belirtmiştir. Ayrıca doğru davranışların yeterince açıklanmadığında davranışların değiştirilemeyeceğini belirtmiştir. Murat öğretmenin hayat bilgisi dersinde kullandığı yöntem ve teknikleri belirten ifadelerle görüşme kesiti 4'te yer verilmiştir.

Görüşme Kesiti 4: Murat Öğretmenin Kullandığı Yöntem ve Teknikler

Ar.: Hayat bilgisi derslerinde sınıfta hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız? Bunları sıralayınız.

Murat Öğretmen: Evet hocam buluş yoluyla sunuş yoluyla yöntemleri. **Buluş ve sunuş yöntemi.** **Araştırma inceleme** yöntemi kullanmaktayım. Buluş yoluyla yöntem örnek olarak şeyi vermiştik sınıf kurallarını oluşturmak. Çocuk kendisi bulup kendisi keşfetti kendisi uyguladı. Sunuş yoluyla yöntemi ile konuyu bazen ben anlatırım. Bazen işte **videolardan falan takip ettiririz.** Araştırma inceleme yönteminde ödevler veririz. **Projeler** falan hazırlattırırım. Bazen mesela **afis** gibi şeyler hazırlayıp getirir. Bu şekilde yaparız. Bazen de **canlandırma** yaparız hocam. **Dramatize** ederiz konuları. Hem **derse aktif katılmış oluyor öğrenci.** Aktif katılım sağlanıyor. Geçen hafta mesela **bir tiyatro gösterisi yaptık. 6,7 tane skeç hazırlamıştık.** Farklı konularda hazırlattım. Her öğrenciye ben görev verdim ayrı ayrı. İlk hafta kendi aramızda oynadık konferans salonunda. İkinci hafta Faruk hoca'nın sınıfını çağırdım ben. Onlar izleyici oldu. **Cocuklar toplum karşına kendini ifade etiler. Rol becerileri gelişti.** Sahneye çıktılar. Bu şekilde onlara katmaya çalışıyorum.

Görüşme kesiti 4'ten anlaşıldığı üzere Murat öğretmen ders işleme süreçlerinde kullandığı öğretim yöntemlerini belirtmiştir. Murat öğretmen buluş yoluyla ve sunuş yoluyla

öğrenme, araştırma inceleme yapma, proje hazırlama, afiş hazırlama, video izleme ve drama yapma gibi etkinlikleri kullandığını ifade etmiştir. Farklı öğretim yöntemlerini kullanmanın öğrencilerin aktif katılımını sağladığını belirtmiştir. Buluş yoluyla öğrenme yöntemiyle öğrencinin bilgiyi kendisinin keşfettiğini söylemiştir. Ayrıca drama etkinliğinin öğrencilere kendini ifade etme, topluluk karşısında konuşma ve rol yapma becerisini geliştirme imkânı tanıdığını ifade etmiştir. Yine Murat öğretmen ders işleme süreçlerinde sunuş yoluyla öğrenme yöntemini kullanarak kendi anlatımlarına yer verdiğini belirtmiştir.



4.22. Faruk Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu

Ders Gözlem Saati: 1

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-F

Konu: Dedemin Çiftliği (Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları)

Öğrenci Sayısı: 33

Mesleki Kıdem:16

Süre: 40'

Kazanım: Meyve ve sebzelerin yetiştirme koşullarını araştırır. Yakın çevresinde yetiştirilen bir meyve veya sebze örneği üzerinden konu açıklanır.

4.22.1. Birinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Birinci ders işleme sürecinde Faruk öğretmen “Dedemin Çiftliği” adlı metni okutarak başlamıştır. Meyve ve sebzelerin yetiştirme koşullarını konu edinen metinde kazanıma ilişkin bilgiler yer almıştır. Kazanım maddesi yukarıda verilmiştir. Ayrıca metin sebze ve meyve yetiştirmeyi ifade eden görsellerle desteklenmiştir. Yine ders kitabında bitkilerin yetiştirme koşullarına yönelik olarak iki tane etkinlik yer almıştır. Faruk öğretmen kazanım çerçevesinde birinci ders işleme sürecini organize ettiği gözlemlenmiştir. Bu yönde yapılan görsel okuma, görüş bildirme etkinlikleri uygulanmıştır. Ayrıca kitapta bitkilerin yetiştirme koşullarını konu edinen metinde kesintili okuma şeklinde ders işleme süreçlerinde yerini aldı. Faruk hocanın ders işleme süreçlerinde açıklama yapmaya görece fazla yer verdiği görülmüştür. Faruk öğretmenin birinci ders işleme sürecini yansıtan etkinlik akışı ve etkinliklere ayrılan süre Tablo 57’de verilmiştir. Yine tablo ders işleme süreci organizasyonunu bütünsel bir şekilde göstermektedir.

Tablo 57. Birinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

1. Ders Konu: Dedemin Çiftliği: Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk/sn'')
Isındırma: Görsel Okuma	HB Ders Kitabı ve Öğretmen	1' 18''
E1: Görüş Bildirme	Öğretmen	4' 42''
E2: Kesintili Metin Okuma ↓ Açıklama Yapma ↓ Soru Cevap ↓ Farklı Bakış Açısı İçeren Video İzletme	HB Ders Kitabı Öğretmen İnternet (Youtube)	18' 35''
E3: Görüş Bildirme ↓ Hatıra Anlatma ↓	Öğretmen Öğrenci İnternet (Youtube)	9' 24''

Video İzleme	
↓	
Açıklama Yapma	
Toplam Süre	33' 59"

Tablo 57 incelendiğinde, Faruk öğretmenin ders işleme sürecinin 4 aşamadan oluştuğu anlaşılmıştır. Ders aşamalarında farklı etkinlik türleri ve faaliyetler eş zamanlı olarak yer almıştır. Ders süresi 40 dakikadır. Ders işleme süreçlerine aktif olarak dahi edilen sürenin 33' 59" olduğu görülmüştür. En fazla konuşma süresinin 18' 35" ile kesintili metin okuma aşamasında kullanıldığı görülmektedir. Görüş bildirme etkinliği sürecinde 9' 24" kullanıldığı anlaşılmıştır. Birinci ders aşamalarına öğretmenin 4 defa, hayat bilgisi ders kitabının 2 defa, internet ortamlarının 2 defa kaynaklık ettiği görülmüştür. Birinci ders işleme süreçlerinde etkinlik türlerinin ve kaynaklarının farklılaşması öğrenci katılımının gerçekleşmesine uygun bir zemin olması açısından önemli bir ders organizasyonunu çağırıştırır.

Birinci Ders İşleme Süreci:

Faruk öğretmen birinci ders işleme sürecine ısındırma aşamasıyla başlamıştır. Görsel okuma etkinliğini içeren ısındırma aşamasını yansıtan birinci ders işleme kesiti 1 aşağıda verilmiştir. Ayrıca bu aşamada incelenen görseller ders kitabı kesiti 30'da verilmiştir.

Ders Kitabı Kesiti 30: Dedemin Çiftliği Adlı Metnin Görselleri



(Birdoğan ve Akagün, 2022; Hayat Bilgisi Ders Kitabından alıntılanmıştır.)

Birinci Ders İletişim Kesiti 1: Isındırma → Görsel Okuma

Faruk Öğretmen: Konumuz “Dedemin Çiftliği” arkadaşlar. Hemen şu resimleri inceleyebilir miyiz? Resimde neler görüyorsunuz?

Ömer: Hocam, bitkiler sebzeler.

Faruk Öğretmen: Sebze var, bitki var. Burası bir köy ortamı olabilir mi arkadaşlar?

Seda: Evet hocam.

Faruk Öğretmen: Olabilir değil mi arkadaşlar? Başlığımızdan da anlaşılacağı gibi Dedemin Çiftliği Öğrenciler: Eveet.

Birinci ders iletişim kesitinden anlaşıldığı üzere ders işleme süreci ısındırma aşamasında yapılan kısa bir görsel okuma etkinliğiyle başlamıştır. Bu aşamada ders kitabı metnine ait görseller incelenmiştir. Ders kitabı kesiti 29’da yer alan görselle incelendiğinde köy ortamında bitki yetiştirmeye çalışmaların hissettirildiği anlaşılmıştır. Faruk öğretmen ders konusunu ifade ettikten sonra görselleri inceleterek konuya yönelik tahminler yaptırmıştır. Kendisi de tahmine dayalı açıklamalar yaparak öğrencilere model olmuştur. Öğrencilerden biri “Bitkiler ve sebzeler.” şeklindeki ifadeyle görselleri yorumlamıştır. Görece kısa bir ısındırma aşaması yaşanmıştır. Diyalojik iletişim süreci açısından incelendiğinde ısındırma aşamasında görsellerin incelenmesi konuya ilişkin ön bilgileri açığa çıkarma ve tahmin yapma gibi zihinsel süreçleri aktif etmektedir. Öğrencinin aktif olduğu öğrenme süreci diyalojik öğrenme ortamının özelliğidir. Faruk öğretmen görüş bildirme etkinliğinin uygulandığı diğer aşamaya geçmiştir. Görüş bildirme sürecini yansıtan birinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 2: Görüş Bildirme

Faruk Öğretmen: İlk soruyla başlayalım. Sebze ve meyvelerden hangilerini görüyorsunuz anlatın? Şimdi arkadaşlar illaki tatillerde köye gitmişsinizdir. Varsa memleketinizde işte babaanne anneanne dede orda gördüklerinizi anlatabilecek var mı arkadaşlar? Yusuf kalk seninle başlayalım yavrum. Ayağa kalkar mısın?

Yusuf: Gitmiştim

Faruk Öğretmen: Evet, neler gördüğünü anlat bize.

Yusuf: Ya hocam köpek gördüm kedi gördüm bahçede geziniyordu.

Faruk Öğretmen: Tamam hayvanlardan başladın. Peki, sebze meyve olarak hiç mesela sizin köyde hangi tarım ürünleri hangi sebzeler hangi meyveler yetiştirebiliyor ya da gördün var mı ya da sizinkiler yetiştiriyor mu?

Yusuf: Erik var. Erik gördüm.

Faruk Öğretmen: Eriik

Yusuf: Sebze olarak domates var salata var. Var her şey var ama.

Erdem: Biber, biber, biber. (Başka bir öğrenci bir miktar ses yükselterek).

Yusuf: Biber var.

Faruk Öğretmen: Biber arkadaşlar yani şöyle farklı bir yere geleyim mesela Annenizle babanızla hiç pazara giden var mı illaki gitmişsinizdir mesela pazarda Mustafa sen kalk yavrum pazarda gördüğün o sebze ve meyveleri bize bir sayabilir misin

Mustafa: Salatalık, domates

Faruk Öğretmen: Peki hiç şunu merak ediyorum arkadaşlar: O sebze meyveler o pazar yerine nasıl geldi? Hangi aşamalardan geçiyor?

Çocuklar: Arabaya binerek. (Birlikte bir miktar gürültüyle)

Faruk Öğretmen: Tamam yavrum izin alarak birbirimizi dinleyelim. Osman kalk, başladın. Evet o sebze meyve pazara geldi. Karşınızda devasa tezgahlar. Üstü meyveyle dolu. Mesela sebze dolu. Onlar hiç oraya nasıl geldi hangi yollardan hangi aşamalardan geçti acaba? Merak ediyor musun?

Osman: **Bir tane çiftlik var. Oradan toplaya toplaya bir tane arabanın içine dolduruyorlar.** Oradan...

Faruk Öğretmen: Oradan şehirlere, şehirden de pazarlara dağılıyor. Öyle mi düşünüyoruz? Güzel. Arkadaşlar biz bir ara bitkiler konusunda işlerken **hani bir fasulye çimletmiştik. Onu hatırlıyor musunuz?**

Öğrenciler: Evet

Faruk Öğretmen: Onu çimlendirdikten sonra onu **toprağa** kavuşturan var mı aranızda?

Ayla: Ben.

Faruk Öğretmen: Şu an **hangi aşamada** bir de onu merak ediyorum mesela Ada ayağa kalkar mısın? Dinliyoruz birbirimizi lütfen. (Uğultu başladı.)

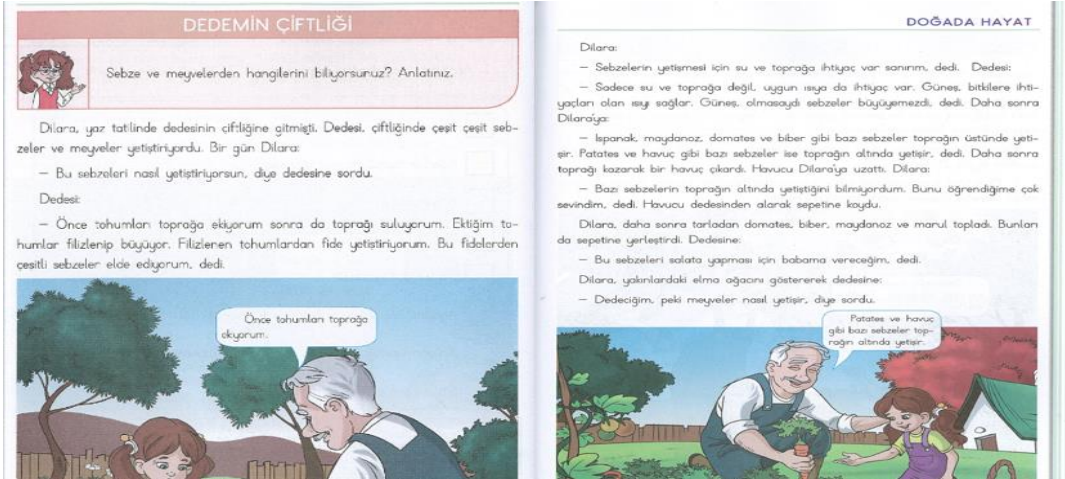
Ayla: Öğretmenim ben **fasulyeyi ile cevizi yetiştirdim.**

Faruk Öğretmen: Ceviz yetiştirdin. **Peki çimlendi mi?**

Ayla: **İki tane kürdanı içine soktum. Hiç görmemiştim. Annem şey yapmış. Toprağa dikmiş.**

Birinci ders iletişim kesiti 2’de bitkilerin ve yetiştirme koşullarının neler olduğuna yönelik konunun işlendiği gözlenmiştir. Öğrenciler bitkilere ve bitkilerin yetiştirme koşullarına dair bilgilerini ve günlük hayattaki gözlemlerini anlatmıştır. Görüş bildirme süreciyle geçen bu aşamada öğrenciler kendi hayatlarından edindikleri bilgiler çerçevesinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Çünkü öğrenciler kendi hayatlarından yola çıkarak pazarda, köyde veya kendi yetiştirdikleri bitkiler üzerinden düşüncelerini belirtmişlerdir. Ayrıca daha önce işlenen derslere ait konu işleme süreçlerinde yetiştirdikleri çimler üzerinden geçmişte edinilen bilgilerle bağ kurmuştur. Bağ kurma süreci diyalojik öğrenme ortamına uygun bir özelliktir. Bu açıdan günlük hayata dair öğrencilerin zihinlerindeki düşüncelerin açığa çıkarılmış olması ve gündelik hayatla ilişkilendirmeler yapılması görece aktif bir ders aşmasının yaşandığını göstermiştir. Öğrencilerin aktif olması diyalojik ortamda öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli bir süreçtir. Bu aşamadan sonra açıklama yapma, soru cevap ve video izleme süreçlerini de içeren kesintili metin okuma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada okunan metnin bir bölümü ders kitabı kesiti 31’de verilmiştir. Yine kesintili metin okuma aşamasına dair birinci ders iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Ders Kitabı Kesiti 31: Okuma Metni



(Birdoğan ve Akagün, 2022; Hayat Bilgisi Ders Kitabından alıntılanmıştır.)

Birinci Ders İletişim Kesiti 3: Kesintili Metin Okuma → Açıklama Yapma → Soru Cevap

→ Farklı Bakış Açısı İçeren Video İzletme

Sude: Dilara sebzelerin yetişmesi için su ve toprağı ihtiyacı var dedi. Dedesi sadece su ve toprağı değil güneşe de ihtiyacı var dedi. Güneş olmasaydı Sebzeler büyüyemezdi daha sonra

Faruk Öğretmen: orada bir durabilir miyiz yavrum. Şimdi arkadaşlar yani Bazı bitkilerin yaşayabilmesi için bazı uygun şartlar olması lazım. Mesela bir bitki arkadaşlar taş toprağı yollara asfaltı falan tohumu atarsanız yetişir mi orada hayır yani bir bitkinin yetişebilmesi için uygun şartlar var ne bu mesela **Toprak** sonra o bitkinin büyüyüp gelişmesi için suya ihtiyacı var aynı şekilde arkadaşlar **bitkilerin büyüyüp gelişmesi için** Arkadaşlar bir de **ışık ısı** yani **güneş ışığına** ihtiyacı var arkadaşlar bunları da unutmayalım çok özür diliyorum. Devam edelim konuşuruz yavrum bir parçamızı bitirelim sonra yine kaldığımız yerlerden konuşmalarımıza devam ederiz. Sudeciğim.

Sude: Daha sonra Dilara'ya ıspanak maydanoz domates ve biber gibi **bazı sebzelerin toprağın üstünde yetişir**. Patates ve havuç gibi **bazı sebzeler ise toprağın altında yetişir** dedi. Daha sonra topraktan bir havuç çıkardı. Havucu Dilara'ya uzattı Dilara bazı sebzelerin toprağın altında yetiştiğini bilmiyordu. Bunu öğrendiğinde çok sevindi.

Faruk Öğretmen: Bir dakika yavrum. Arkadaşlar evet şimdi bazı sebzeleri düşündüğümüz zaman domates işte patlıcan biber Ne bileyim fasulye gibi sebzeler toprağın üstünde yetişiyor di mi? Bitki yukarıya doğru uzuyor. İşte diyelimki 60 santimetre. Bazen bir metreyi bulabiliyor. Ordan ee besinini yani işte ürettiği sebzeyi toprağın üstünde. Bazıları da toprağın altında büyüyüp gelişiyor arkadaşlar. Örneğin havuç. Havuç dışarıda ot kısmı var sap kısmı. Çektiğin zaman toprağın altından havuç çıkıyor. Peki havuca benzer başka hangi bitkiler toprağın altında yetişiyor bildiğiniz ya da duyduğunuz var mı?

Selim: patates hocam

Faruk Öğretmen: çok özür diliyorum Evet patates arkadaşlar. Bitkisi dışarda ama sebze kısmı ama sebze kısmı toprağın altında gelişip büyüyor. Mustafa başka bildiğin var mı?

Mustafa: **Kelem** hocam kelem,

Faruk Öğretmen: Kelem, lahana mıydı? **Kelem lahana demek. Evet o sanki üste yetişmiyor mu?** çocuklar **Evet Ona da bakacağız Biraz sonra beraber.** Yusuf Yusuf: hocam soğan.

Ravza: **Sevin öğretmenim patates toprağın altında yetişiyor demiştiniz.**

(Burada çocuk öğretmenin gösterdiği görsel üzerine bu ifadeyi kullanıyor çocuk. Altında dediniz ama üstündeki yeşillikleri görünce sorguluyor.)

Faruk Öğretmen: kızım o bitki kısmı **dışarıda bitki kısmı** dışarıda sadece patatesin şöyle **köklerine doğru oluşur toprağın altında kalıyor** sonra bitki çıkar. Şöyle kısa bi zaman içinde onlarca patates kalır. **Hasadı aslında gösterebilirim biraz sonra patates hasadını**... Sude. Lütfen lütfen müdahale etmeyin.

Faruk Öğretmen: Şimdi arkadaşlar meyveler hani birkaç meyve dışında genelde arkadaşlar meyveler ağaçlarda yetişir böyle dönemsel bitkiler de değil de mesela arkadaşlar Çilek küçük bitkiler de yetişiyor işte karpuz kavun onlar böyle küçük bitkiler de yetişiyor ama diğer meyvelerin geneli arkadaşlar çoğunluğu ağaçlarda yetişir. Osman.

Osman: **Hocam eee ağaç ağaçlarda veya topraklarda olmayan bitkiler var mıdır?**

Faruk Öğretmen: **Yani nasıl? Anlamadım.**

Osman: **Hocam yani ağaçta da o bitki yok toprakta da o bitki yok**

Faruk Öğretmen: **öyle bir bitki yok o zaman oğlum. Yani laboratuvarlarda bazen** bir şeyler yetiştiriyorlar ürettiyorlar ama arkadaşlar. Tabii doğal gibi olur mu? Olmaz arkadaşlar. Yani bilim nedir? O ayrı bir konu ama **yani o kadar gelişmiş ki... Mesela arkadaşlar yapma insan yapımı etler yapılmaya başlanılmış.** Meselâ geçenlerde duymuştum, **bir makalede okudum.** Artık eti mesela hayvanlardan değil de böyle laboratuvarlarda teknolojik aletlerle, ürünlerle **böyle et yapılıyor sebze yapılıyor meyve yapılıyor** ama onlar ne kadar sağlıklı ne kadar ee yani faydalı onu bilemiyorum ama yani size bahsettim onu ağaçta yetişmiyor toprakta yetişmiyor bitkiler de yetişmiyor o zaman nerede yetişecek O zaman o doğal bir şey değildir yani. Ama mesela bazı ülkelerde arkadaşlar toprak. Mesela bizim ülkemizde tarım arazimiz çok topraklarımız çok. Biz genelde toprak tarımını yapıyoruz. **Şimdi bazı ülkelerde arkadaşlar böyle kapalı alanlarda depolarda uzaklarda topraksız tarım yapmaya başlamışlar.** Yavrum

Osman: Topraksız tarım mı?

Faruk Öğretmen: Topraksız tarım yapmaya başlamışlar arkadaşlar. **Hatta buna arkadaşlar şöyle kısa bir video var.** Onu gösterirsem. Topraksız tarım nasıl oluyor arkadaşlar?

Birinci ders iletişim kesiti 3'te görüldüğü gibi Faruk öğretmen kesintili metin okuma etkinliğiyle derse devam etti. Bu süreçte Faruk öğretmen tarafından konunun anlaşılmasına yönelik olarak belli aralıklarla açıklamalar yaptığı görülmüştür. Ayrıca kesintili metin okuma sürecine soru cevap etkinliği ve farklı bakış açısını içeren video izleme etkinliği de dahil olduğu gözlemlenmiştir. Faruk öğretmen ve öğrencileri tarafından konuya ilişkin olarak bitkilerin büyüme ve gelişmesine yönelik hava, su, toprak ve ışık ihtiyaçları olduğu yönündeki bilgiler dile getirilmiştir. Bu bilgiler dile getirilirken bazen kitaptan bazen de günlük hayattan ve bazen de öğretmen açıklamalarından yararlanılmıştır. Bu süreç sınıfta herkesin fikrini söylediği ve öğretmenin de konuya ilişkin fikirlerini söyleyen bir birey

olduğu akıcı bir ders aşaması şeklinde ilerlemiştir. Ders esnasında iki kez farklı bakış açısı geliştirmeye yönelik gelişme yaşanmıştır. Öğrencinin biri patates bitkisine ait görselde bitkinin yeşil kısmını toprağın üstünde gördüğünde “Öğretmenim patates toprağın altında yetişir demiştiniz.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Faruk öğretmen de bitkinin yeşil kısmının toprağın üstünde kök kısmının toprağın altında olduğunu açıklayarak olumlu bir şekilde karşılık vermiştir. Ayrıca patates hasatını gösteren bir video gösterebilirim şeklinde bir kanıt sunmuştur. Yine önemli diğer bir bakış açısı ise “Öğretmenin meyveler genellikle ağaçlarda yetişir. Toprak, hava, su olmadan olmaz.” anlamında yaptığı bir dizi açıklamadan sonra Osman adlı öğrencinin “Hocam eee ağaç ağaçlarda veya topraklarda olmayan bitkiler var mıdır?” şeklinde soru sormuştur. Bitkilerin yetişmesi aşamaları ve ihtiyaçlarına yönelik farklı boyutları çağrıştıran bu bakış açısının ifade edilmesi ders işleme sürecinde farklı bir görüş olma açısından yerini almıştır. Öğretmen Osman adlı öğrencinin bu sorusuna karşılık “Bunun laboratuvar ortamında yapıldığına yönelik görüşlerini, bazı ülkelerde topraksız tarımın yapıldığı görüşlerini ve bu konuda ders esnasında video izleyerek bilgi sahibi olabileceğimiz düşüncesini” ifade ederek öğrenciye farklı bakış açısını destekleyici kanıt ve görüşler sunma şeklinde süreci ilerletmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini rahatlıkla ifade ederek farklı bakış açıları geliştirdikleri görece etkin bir ders işleme aşamasının yaşandığı söylenebilir. Diyalojik açıdan değerlendirildiğinde kesintili metin okuma etkinliğine soru cevap ve video izleme etkinliklerinin de eşlik ettiği görülmüştür. Öğrenciler farklı etkinlik türü ve kaynaklarından yola çıkarak yeni bakış açılarını ul başmışlardır. Bu bakış açılarını sınıfta rahatlıkla ifade etmişlerdir. Diyalojik sınıflarda öğrencinin bakış açısı ve ihtiyacına göre ders işleme süreçleri yönlendirilebilir. Bu durum kesintili metin okuma aşamasında yaşanmıştır. Toprak ve ağaçlarda yetişmeyen bitki var mıdır, sorusu üzerine öğretmen soruya yönelik video izleme etkinliği ile devam etmiştir. Öğrencinin sorusu üzerine dersin yeni bir etkinlik süreci yaşaması karakteristik bir diyalojik öğrenme süreci olarak yerini almıştır. Faruk öğretmen görüş bildirme etkinliğiyle derse devam etmiştir. Görüş bildirme etkinliğine dair birinci ders işleme kesiti aşağıda verilmiştir.

Birinci Ders İletişim Kesiti 4: Görüş Bildirme→Hatıra Anlatma→ Video İzeleme→ Açıklama Yapma

Faruk Öğretmen: Evet arkadaşlar az önce de parçamızda da söyledik kendim de söyledim. Siz de fark etmişsinizdir illaki. Arkadaşlar meyvelerin çoğunluğu bitkilerde değil de ağaçlarda yetişiyor. Bu birkaç istisna var. Mesela çilekler arkadaşlar öyle küçük saksıda bile çilek yetiştirenler var arkadaşlar. Hobi olarak mesela evinde balkonda ya da bahçesinde çilek yetiştiren var arkadaşlar.
İrem: Hocam

Faruk Öğretmen: Efendim

İrem: Siz zaten bütün her şeyi biliyorsunuz. Babam bize eee bi şey almıştı. Oturmalık bi yer yaptı. Güneş geçmesin diye tavana bir şey yaptı. Bir de biz iki üç gün daha yapmıştık orda siz gelmiştiniz ya. Ama biz **Çilek ektik**. Başka şeyler de ektik. Şu an onlar **büyümeye başladı**. Çünkü daha **bir hafta önce yapmıştık o şey ekmeleri**.

Faruk Öğretmen: **Biz de 1 sınıfta hatırlıyorsanız okullar bir açılmıştı bir kapanmıştı. Bir uzaktan eğitim falan o zaman sokağa çıkma yasakları falan vardı. Pandemiden dolayı şöyle okulun arkasındaki evde kalıyorduk. Devasa bir bahçesi var.** Hani sürekli evdeydik. Canlı ders yapıyorduk dışarı fazla çıkamıyorduk diye. **Ben de bahçede arkadaşlar bir bölüme domates, bir bölümüne salatalık, önüne de biber o kıl biber var ya...** Böyle kahvaltı da güzel oluyor arkadaşlar. **Onları ekmiştim bahçeye.** Yani o yılı bunlarla geçirdim. **Çok da zevk aldım.** Çok da eğlendim. Çok da **mutlu oldum**. Bir de o hani gözünle böyle bitkileri gün gün yetiştiriyor, gün gün büyüyor ya. **Sabah gidiyorsun bir sürü biber çıkmış, topluyorsun.** Bir diğer gün sonra gidiyorsun yine bir sürü biber çıkmış. Yani gerçekten muazzam bir şey arkadaşlar. **Bunlara bir de gözümüzle tanık olmak gerçekten çok güzel bir şey.** Şuradan geleceğim Ömer şu son sıradan konuşmak isteyen arkadaşlar.

(Burada ders çocuğun konuya ilişkin sorusu üzerinden devam etti.)

Ömer: **Öğretmenim şarkı Çarkıfelek meyvesi nerede yetiştiriyor?**

Faruk Öğretmen: Çarkıfelek meyvesi duymamıştım. Çarkıfelek meyvesi.

Ömer: Ben biliyorum da

Faruk Öğretmen: **Evet Ömer'le beraber biz de bakalım öğrenelim**

İlknur: Ben ejderha meyvesini duymuştum.

Halil: Ben de.

Faruk Öğretmen: Evet bir **bakalım Çarkıfelek Arkadaşlar** bunlar **muhtemelen tropikal bölgelerde yetişen meyveler.** Çünkü ülkemizde şu an yetiştiriyor mu yetiştirmiyor mu bilmiyorum. Tropikal arkadaşlar. (Video açıldı.)

Video: **Bu bitki Brezilya, Arjantin taraflarında bolca yetiştiriyor.**

Faruk Öğretmen: Arkadaşlar bakın genel kültür olsun. Hangi ülkede yetiştirmiş. Brezilya Arjantin arkadaşlar. Peki hangi kıtada bilen var mı?

Halil: Hayır!

Faruk Öğretmen: Amerika, Güney Amerika. Sen de hep maçlardan dolayı biliyorsun değil mi? (Gülüşme) Güney Amerika arkadaşlar.

Faruk Öğretmen: **Yiyen var mı** arkadaşlar?

Ferdi: Ben yemedim.

Hasan: Hocam **ben yediğimi hatırlıyorum.** Bir anda çekiyorsunuz böyle.

Faruk Öğretmen: Şunun bir bakalım nasılmış yavrum.

Video: Hindistan cevizine benziyor. İçi çekirdek dolu. Tadı da mandalina kavun arası bir şey.

Birinci ders iletişim kesiti 4'ten anlaşıldığı üzere, ders işleme süreci görüş bildirme etkinliği ile devam etmiştir. Görüş bildirme etkinliğine açıklama yapma, hatıra anlatma ve video izleme süreçleri de dahil olmuştur. Faruk öğretmenin açıklama yapma süreçlerinde “Muhtemelen, istisnası var, genellikle” yönünde ifadeler kullandığı görülmektedir. Bu ifadeler konuya dair farklı boyutların da olduğu mesajını içermektedir. Bu durum diyalojik

sınıf ortamında farklı bakış açıları geliştirmeye zemin hazırlamıştır. Dersin bu aşaması tamamen günlük yaşantı kaynaklı olarak işlenmiştir. Öğrenciler zihinlerinde konu ve günlük yaşantıları arasında bağ kurarak kendilerine ait görüşlerini ifade etmişlerdir. Bağ kurma süreci diyalojik sınıf ortamının bir özelliğidir. Bu süreç öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını gösterir. Bu aşamada dikkat çeken bir durum şöyledir: Öğrenci çarkıfelek adlı meyveyi öğretmene sormuştur. Faruk öğretmen bu meyveyi duymadığını açıkça söylemiştir. Sonra çarkıfelek bitkisini tanıtan bir video açarak birlikte ne olduğunu öğrenme yoluna gitmiştir. Bu süreç öğretmen ve öğrencinin birlikte öğrenmesi açısından ders işleme sürecinde önemli bir kesit olarak ye almıştır. Faruk öğretmen diyalojik sınıflarda öğretmen öğrenciyle birlikte öğrenir ilkesine yönelik model olma rolüne uygun bir davranış sergilemiştir. Bu sürecin önemli bir yönü de ders işleme sürecinin öğrencinin konuya ilişkin sorusu üzerinden devam etmesi şeklinde söylenebilir. Buradan yola çıkarak öğrencinin süreci yönlendirecek kadar aktif olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler çeşitli sorularla süreci değiştirecek kadar etkin olmuşlardır. Öğrencilerin süreci değiştirecek kadar aktif olmaları önemli bir diyalojik öğrenme sürecidir. Bu aşamada etkinlik esnasında ders işleme süreci bitirilmiştir. Tablo 58’de birinci ders zaman dağılımı verilmiştir.

Tablo 58. Birinci Ders Zaman Dağılımı

1. Ders			
Konu: Dedemin Çiftliği: Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Görsel Okuma	1' 15''	3''	1' 18''
E1: Görüş Bildirme	3' 24''	1' 18''	4' 42''
E2: Kesintili Metin Okuma	13' 23''	5' 12''	18' 35''
↓ Açıklama Yapma			
↓ Soru Cevap			
↓ Farklı Bakış Açısı İçeren Video İzletme			
E3: Görüş Bildirme	6' 35''	2' 49''	9' 24''
↓ Hatıra Anlatma			
↓ Video İzleme			
↓ Açıklama Yapma			
Toplam Süre	24' 37''	9' 22''	33' 59''

Diğer Faaliyetler Süresi

ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
24' 37"	33' 59" 9' 22"

Tablo 58’de Faruk öğretmenin birinci ders işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin konuşma sürelerine yönelik zaman dağılımı verilmiştir. Faruk öğretmenin dersi 4 aşama şeklinde organize ettiği görülmüştür. Görüş bildirme etkinliğini iki ayrı aşamada yer almıştır. En fazla sürenin 18’ 35’’ ile kesintili metin okuma etkinliğine ayrıldığı görülmüştür. Bu süreçte öğretmen tarafından 13’ 23’’ konuşma süresi, öğrenciler tarafından 5’ 12’’ konuşma süresi kullanılmıştır. Yine üçünü aşama olan görüş bildirme etkinliği sürecinde öğrenciler 2’ 49’’ konuşma süresi kullanmışlardır. Ders işleme süreçlerinde öğrencilerin konuşma sürelerine bakıldığında görece ortalama bir düzeyde konuşma fırsatı buldukları belirtilebilir. Tablo 59’da birinci ders kelime dağılımı verilmiştir.

Tablo 59. Birinci Ders Kelime Dağılımı**1. Ders****Konu:** Dedemin Çiftliği: Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları

Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Isındırma: Görsel Okuma	90	8	98
E1: Görüş Bildirme	450	132	582
E2: Kesintili Metin Okuma	1611	444	2055
↓ Açıklama Yapma			
↓ Soru Cevap			
↓ Farklı Bakış Açısı İçeren Video İzletme			
E3: Görüş Bildirme	855	318	1173
↓ Hatıra Anlatma			
↓ Video İzeleme			
↓ Açıklama Yapma			
Genel Toplam	3006	902	3908
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
3006	3908 902		

Tablo 59 incelendiğinde, birinci ders işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından toplam 3908 kelime kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen 3006 kelime, öğrenciler 902 kelime kullanmışlardır. Faruk öğretmen tarafından kullanılan kelime sayısının görece fazla olmasında öğretmenin ders işleme süreçlerinde konuya ilişkin açıklamalara sıkça yer vermesi etkili olmuştur. Öğrenciler 444 kelimeyle en fazla kesintili metin okuma etkinliğinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca görüş bildirme etkinliğinde 318 kelime kullanmışlardır. Öğrencilerin kendilerini etkin olarak ifade etmelerinde kullandıkları kelime sayılarının önemli bir yeri olduğu belirtilebilir. Tablo 60'ta birinci ders işleme süreçlerinde kullanılan eda soru türlerinin sayıları verilmiştir.

Tablo 60. Birinci Ders İşleme Süreçlerinde Kullanılan EDA Soru Türleri Dağılımı

1. Ders				
Konu: Dedemin Çiftliği: Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları				
Ders Akışı	Soru Türleri			
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam
Isındırma: Görsel Okuma		1		
E1: Görüş Bildirme		4		
E2: Kesintili Metin Okuma		3		
↓				
Açıklama Yapma				
↓				
Soru Cevap				
↓				
Farklı Bakış Açısı İçeren Video İzletme				
E3: Görüş Bildirme		3		
↓				
Hatıra Anlatma				
↓				
Video İzeleme				
↓				
Açıklama Yapma				
Toplam Soru Sayısı		11		

Tablo 60 incelendiğinde, Faruk öğretmen birinci ders işleme süreçlerinde kullandığı soru türü ve sayılarına ilişkin verilerin yer aldığı görülmüştür. Faruk öğretmen ders işleme süreçlerinde toplam 11 soru sormuştur. Soruların tamamı düşünsel sorulardan oluşmaktadır. Ders organizasyonunda ikinci aşamada yer alan görüş bildirme etkinliği 4 soruyla en fazla sorunun sınıfa yöneltildiği süreç olmuştur. Yine kesintili metin okuma sürecinde 3, dördüncü

aşamada yer alan görüş bildirme sürecinde 3 soru kullanılmıştır. Düşünsel sorularla farklı fikir oluşturma yönünde tercih edilen düşünsel soruların ders işleme süreçlerinde yer aldığı görülmüştür. Empati becerisi ve ahlaki bakış açısına yönelik soru türlerine yer verilmediği görülmüştür.

4.23. Faruk Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu

Ders Gözlem Saati: 2

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-F

Konu: Dedemin Çiftliği → Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları

Öğrenci Sayısı: 33

Mesleki Kıdem: 16

Süre: 40'

Kazanım: Meyve ve sebzelerin yetiştirme koşullarını araştırır. Yakın çevresinde yetiştirilen bir meyve veya sebze örneği üzerinden konu açıklanır.

4.23.1. İkinci Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

İkinci ders işleme sürecinde Faruk öğretmen önceki derste işlenen konuyu kısaca özetleyerek başlamıştır. Belli sürelerde öğrencilerin de konuya dair görüşlerini dile getirdikleri görülmüştür. Konuya ait kazanım maddesi yukarıda verilmiştir. Ders kitabında bitkilerin yetiştirme koşullarına yönelik olarak iki tane etkinlik yer almıştır. Bu etkinlikler ikinci ders işleme sürecinde yapılmıştır. Faruk hocanın ders işleme süreçlerinde açıklama yapmaya görece fazla yer verdiği görülmüştür. Faruk öğretmenin birinci ders işleme sürecini yansıtan etkinlik akışı ve etkinliklere ayrılan süre Tablo 61'de verilmiştir. Tablo 61'de ders işleme süreci organizasyonu bütünsel bir şekilde göstermektedir.

Tablo 61. İkinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

2. Ders		
Konu: Dedemin Çiftliği: Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk'/sn'')
E1: Konuyu Özetleme ↓ Görüş Bildirme	Öğretmen	6' 43''
E2: Görüş Bildirme ↓ Bitkilerle İlgili Şarkı Dinleme (Tohumlar Fidana)	HB Ders Kitabı İnternet (Youtube)	5' 5''
E3: Hikâye Tamamlama	HB Ders Kitabı	6' 57''

E5: Şarkı Söyleme	İnternet (Youtube)	1' 32"
E6: Kesintili Video İzleme	Özel Okula Ait İnternet	4' 48"
↓	Sitesi	
Günlük Yaşantı ile İlişkilendirme		
Toplam Süre		25' 5"
Diğer Faaliyetler Süresi		

Tablo 61 incelendiğinde, Faruk öğretmenin ikinci ders organizasyonuna dair verilerin yer aldığı görülmüştür. Ders işleme süreçleri 6 aşamadan oluşmuştur. Faruk öğretmen derse doğrudan etkinlik yaparak başlamıştır. Ders süresi 40 dakikadadır. Bu sürenin 25' 5" olan kısmı ders işleme süreçlerine dahil edilmiştir. Diğer süreçler idari görüşmeler, öğretmenler odası sohbetleri, beslenme saati, etkinlik ve konuşma geçişleri arasında kullanılan süreler olarak ders işleme süreçlerine dahil edilememiştir. En fazla süre 6' 57" olarak hikaye tamamlama etkinliğiyle 6' 43" olarak konuyu özetleme aşamasında kullanılmıştır. Ders işleme aşamalarına öğretmenin 1 defa, hayat bilgisi ders kitabının 2 defa, YouTube adlı internet sitesinin 2 defa, özel okula ait internet sitesinin 1 defa kaynaklık ettiği görülmüştür. Farklı etkinlik ve kaynak türlerine yer verilen ikinci ders işleme sürecinin öğrencileri görece aktifleştirecek bir ders organizasyonu vardır denilebilir.

İkinci Ders İşleme Süreci:

Faruk öğretmen ikinci ders işleme sürecine bir önceki derste işlenen konuyu özetini yaparak başlamıştır. Bu sürece görüş bildirme etkinliği de eşlik etmiştir. Konu özetleme sürecini yansıtan ikinci ders iletişim kesitine aşağıda yer verilmiştir.

İkinci Ders İletişim Kesiti 1: Konuyu Özetleme → Görüş Bildirme

*Faruk Öğretmen: Dedemin çiftliği arkadaşlar tamam. Konuyu işledik. Bir toparlayıp belgelerinizi de bitirelim. **Dilara yaz tatilinde dedesinin çiftliğine gitmiştir. Dedesi çiftliğinde çeşit çeşit sebzeler ve meyveler yetiştiriyordu. Bir gün Dilara bu sebzeleri nasıl yetiştiriyorsun diye dedesine sordu. Dedesi, önce tohumları toprağa ekiyorum. Sonra da toprağı suluyorum. Ektiğim tohumlar filizlenip büyüyor. Filizlenen tohumlarda fide yetiştiriyorum. Bu fidelerden de çeşitli sebzeler elde ediyorum dedi. Dilara sebzelerin yetişmesi için su ve toprağa ihtiyaç var sanırım dedi. Dedesi, sadece su ve toprağa değil uygun ısıya da ihtiyacı var. Güneş bitkilere ihtiyaçları olan ıstıyı sağlar. Güneş olmasaydı sebzeler büyüyemezdi dedi.** Daha sonra Dilara'ya ıslanan maydanoz, domates ve biber gibi bazı sebzeler toprağın üstünde yetişir. Patates ve havuç gibi bazı sebzeler ise toprağın altında yetişir. Bunları biz nerede örnekler ekledik değil mi arkadaşlar? Elma ve armut gibi meyveler ağaçta yetişir. Bunun için önce tohumdan fidan yetiştirilir. Fidan büyüğünce ağaç olur. Ağaçlar çiçek açar. Daha sonra bu çiçekler meyveye dönüşür ama meyvelerin tümü ağaçtan yetişmez arkadaşlar. Bunlara da örnekler verdim. Bazı meyveler küçük bitkilerde yetişiyor arkadaşlar. Mesela çilek yerde, ahududu mesela ahududuya benzer böğürtlen var. Bunlar da arkadaşlar böyle bir çalılıklarda*

yetiştiriyor. Dikenli çalılığı var arkadaşlar. Ağaç değil onlar. Orada yetiştiriyor. Üzüm mesela arkadaşlar asma ağacından asma yaprağı hatta yaprağını bile sarma yapıp yemek yapıyoruz değil mi arkadaşlar asma yaprağını? Tokatlı var mı burada? Mesela çok meşhur Tokat asma yaprakları.

Eray: Evet.

Faruk Öğretmen: Devam edelim arkadaşlar. Gerçi her bölgemizin ayrı ayrı sebzesi, meyvesi, zengin olduğu...

Aslan: **Hocam Yozgat.**

Faruk Öğretmen: Yozgat'ta patates falan yetiştiriyor değil mi Yozgat'ta?

Aslan: **Hocam üzüm üzüm. Üzümlü çok meşhur.**

Faruk Öğretmen: Onun dışında arkadaşlar **konuyla ilgili sormak istediğiniz, paylaşmak istediğiniz bir şeyler var mı?** Yoksa ikinciye geçeceğiz.

Serap: Öğretmenim dedemin hani siz dediniz ya böyle **meyveler, sebzeler olduğu bir bahçesi vardı.** Benim dedem böyle bir tane büyük bir şey yapmış. Böyle büyük bir şey vardı. Onun içinde böyle **dış kabukları vardı. Onları böyle atıyor toprağa.** Ben yapmıştım onları.

Faruk Öğretmen: Sebzeleri falan bazen arkadaşlar... Hani böyle tekrar ediyorum. Tamam **doğaya faydalı dedim ama qidip böyle yollara, beton yerlere işte öyle yerlere atmıyoruz.** Arkadaşlar, **toprak bulunan yerlere attık ki o toprağa bir faydası olsun.**

İkinci ders iletişim kesitinde görüldüğü gibi Faruk öğretmen bu aşamada bir önceki derste işlenen konuyu kısaca özetlemiştir. Belli aralıklarla öğretmen ve öğrenciler konuya ilişkin kendi görüşlerini ifade etmişlerdir. Dikkat çeken bir konu Faruk öğretmenin sebze meyve kabuklarının toprağa atıldığında faydalı olabileceğine dair sunduğu farklı bakış açısı olmuştur. Öğrenciler de bu yönde bazı örnekler vererek görüşlerini ifade ettiler. Bir öğrenci dedesinin bahçesinde bazı meyvelerin kabuklarını faydalı olduğu için toprağa attığını belirtmiştir. Farklı bakış açılarının öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimli olarak ortaya çıkması diyalojik öğrenme ortamına uygun bir özelliktir. Ayrıca bu aşama görece aktif geçen ve herkesin görüşlerini mutlu bir şekilde ifade ettiği bir süreç olarak ilerlemiştir. Ders işleme süreci görüş bildirme etkinliği çerçevesinde yeni bir aşamayla ilerlerdi. Bu aşamaya dair ikinci ders iletişim kesiti 2 aşağıda verilmiştir.

İkinci Ders İletişim Kesiti 2: Görüş Bildirme→ Bitkilerle İlgili Şarkı Dinleme (Tohumlar Fidana)

Faruk Öğretmen: Tamam. Kendi aramızda konuşmuyoruz yavrum ya. Ozan okumak istiyor musun? Var mı okumak isteyen arkadaşlar?

Sezgin: Evet.

Faruk Öğretmen: Oku.

Sezgin: Öğretmenim **domates,** ona **hava gerekir** diyor. Aşamalarla ilgili eksik bırakılan yeri tamamlayın diyor.

Ömer: Ben bir **domates tohumuyum.** Küçükçük bir tohumum. **Sonra yeşil bir renk renklenirim** ama küçükçüküm. **Yeşil kırmızı bir renk olurum.** **Sonra** büyüyüp **kırmızı bir renk olurum.**

Faruk Öğretmen: Cok güzel. Sude sen okumak istiyorsun. Oku bakalım.

Sude: Toprağa ihtiyaç duyarım. Çünkü toprak olmadan büyüyemem. Su, su da gerek. Yoksa sadece bir tohum olarak kalırım. Güneşe de ihtiyaç duyan, toprağın ısıya da ihtiyacı vardır herhalde.

Faruk Öğretmen: Cok güzel.

İkinci ders iletişim kesitinden anlaşıldığı üzere, öğrenciler bitkinin büyüme aşamaları hakkında görüşlerini ifade ederek ders sürecine aktif katılım sağlamışlardır. Tohum aşaması ile başlayan domates bitkisinin hava, su, toprak, ısı ihtiyaçları karşılandığında zamanla büyüyeceğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci tohumun büyüüp önce yeşil, sonra yeşil kırmızı, sonra da kırmızı renge dönüştüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin kendine özgü ifadeler kullanarak görüşlerini ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Mutlu bir şekilde kendini ifade etme fırsatı bulan öğrencilere konuşmaları için öğretmen tarafından yeterli süre verildiği görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerini kendilerine özgü biçimde ifade etmeleri diyalojik bir iletişim sürecidir. Ayrıca öğrencilerin motive olmuş bir şekilde rahatlıkla fikirlerini sunmaları farklı görüşlere açık olarak diyalojik öğrenme sürecinin yaşandığını göstermektedir. Bu aşamadan sonra hikâye tamamlama etkinliğine geçilmiştir. Hikâye tamamlama etkinliğini yansıtan ders işleme sürecine ikinci ders iletişim kesitine aşağıda yer verilmiştir.

İkinci Ders İletişim Kesiti 3: Hikâye Tamamlama

Faruk Öğretmen: Ayşe evet neyse okumak isteyen herkese söz hakkı vereceğim arkadaşlar. Zaten konumuz bitti. Gene bizi bir kim ne yazmış dinleyelim. Tamam sana da geleceğim söz.

Ayça: Ben bir domates tohumuyum. Domates olana kadar geçirdiğim aşamaları size anlatayım. İnsanlar önce domatesin içinden çıkardıkları tohumları toprağa eker. Sonra onları sularlar. Aradan 1-2 hafta geçince filizlenir. 5-10 gün sonra büyür kırmızı olarak.

Faruk Öğretmen: Tamam ama yani bizimle paylaşmak isteyen arkadaşımızdan dinleyeceğiz. Başla yavrum.

Osman: Ben bir domates tohumuyum. Domates olana kadar geçirdiğim aşamaları sizlere anlatayım. Önce toprak sonra beni güneşe tutun, sulayın. 2 hafta sonra olgunlaşacağım. Ama beni yeniden dikiin.

İkinci ders iletişim kesiti 3'te görüldüğü gibi öğrenciler domates tohumunun büyüme aşamalarını tamamlayan hikâye yazmışlardır. Öğrenciler bitkinin tohumdan meyveye doğru olan gelişimini yansıtan ifadeler kullanarak hikayelerini tamamlamışlardır. Ayrıca öğrenciler bitkinin yetiştirme aşamalarında havaya, toprağa, suya ve güneşe ihtiyaçları olduğunu da vurgulamışlardır. Yine farklı bir bakış açısı olarak bir öğrenci bitkinin son aşamasından sonra “Beni yeniden dikiin.” şeklindeki ifadeyi kullanması dikkat çekmiştir. Yetiştirilmiş bitkiden yeni bitkiler elde edeceğini ifade eden bir zihinsel süreci yansıtmıştır. Bu

ifade önemli bir görüş olarak bu süreçte yerini almıştır. Öğrenciler bitkilerin yetiştirme süreçlerine dair sınıf içi ve sınıf dışı deneyimlerinden yola çıkarak yazdıkları hikâye çalışmasında fikirlerini kendilerine özgü bir şekilde sunmuşlardır. Bu durum öğrencinin aktif olarak kendi zihninde şekillendirdiği bilgileri sunması adına diyalojik sınıf ortamına uygun bir özelliktir. Öğretmenin hiçbir müdahalesi olmadan öğrenciler etkin bir biçimde hikaye tamamlama etkinliklerini yapmışlardır. Bu açıdan öğrenci merkezli bir etkinlik olarak diyalojik öğrenme sürecinin yaşandığı bir öğrenme süreci gözlemlenmiştir.

Ders işleme süreci şarkı söyleme etkinliğiyle devam etmiştir. “Tohumlar Fidana” adlı şarkıyı söylemişlerdir. Keyifli bir süreç olarak ilerleyen bu aşamada öğrenciler şarkı söyleme etkinliğine istekli bir şekilde katılmışlardır. Şarkının “Tohumlar fidana, fidanlar ağaca dönmeli yurdumda.” gibi ifadelerle bitkilerin büyüme aşamalarına yer verdiği görülmüştür. Bu aşamadan sonra ders işleme süreci kesintili video izleme süreciyle devam etmiştir. Kesintili video izleme sürecini yansıtan ikinci ders işleme kesiti aşağıda verilmiştir.

İkinci Ders İşleme Kesiti 4: Kesintili Video İzleme→ Günlük Yaşantı ile İlişkilendirme

Faruk Öğretmen: Şu an yerli malı haftasındayız dediğiniz bir tane video vardı onu tekrar açalım arkadaşlar. Ülkemizde yetişen tarım ürünleri diye bir kısa videomuz var. Hazır. Tamam çok yapma dediğim işi yapıyorsunuz yapma dediğim işi yapıyorsunuz ya. Tamam şu an kitapla işimiz bitti. Şu videoyu izleyebilir miyiz?

Video Kaydı: Ben kavanoz. Ege ve Akdeniz bölgesinde evcilken GAP projesiyle Güney ve Anadolu Bölgesi'nde...

Faruk Öğretmen: Arkadaşlar dün mesela sizden bir yaş küçük bir kızım var tanıyorsunuz zaten. Dün ilk defa şunu öğrenmiş, biraz... Pamuğun bir tarım bitkisi olduğunu duymuş çok şaşırmış. Nasıl yapmalı falan nasıl diye düşünüyor. Arkadaşlar pamuğun bir tarım bilgisi siz biliyor musun bilmiyorum. Pamuğun bir tarım bitkisi olduğunu bilin ve en çok arkadaşlar Adana'da Çukurova Bölgesi diye bir bölüm var arkadaşlar. En çok orada yetişiyor. Şu an...

Video Kaydı: Merhaba, ben Antep fıstığı. Ülkemizde yetişmekteyim. Antep, Urfa ve bazı diğer illerde yetişmekteyim. Antep fıstıkları ülkemizde...

Faruk Öğretmen: Arkadaşlar, adı Antep fıstığı ama şimdi Antep şehrimiz biliyorsunuz Güney Doğu Anadolu Bölgesinde şu an Antep şurada arkadaşlar. En çok bu bölgede yetişiyor ama şu an neredeyse Mardin'de benim memleketimde bile gittiğim zaman her yer böyle fıstık ağaçlarıyla dolu. Artık yani gittikçe yaygınlaşıyor ve yani iklim aynı, toprak

İkinci Ders İletişim Kesiti 4'ten anlaşıldığı gibi bu aşamada konuya ilişkin kesintili video izleme etkinliği yapılmıştır. Bitkilerin yetiştirme koşulları konusu yerli malı haftasından yola çıkarak ülkemize özgü koşullarda yetişen bitkilerle ilişkilendirildi. Ayrıca bu süreçte öğretmen ve öğrenciler karşılıklı diyaloglar şeklinde günlük hayatla ilişkilendirmeler yaptılar. Öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı olarak günlük hayatla bağ kurularak

ilerleyen bir süreç olması açısından akıcı ve aktif bir etkinlik süreci yaşanmıştır. Aktif öğrenme süreci diyalojik öğrenme ortamına uygun bir özelliktir. Etkinlik sürecinde öğrencilere gündelik hayata dair hazır bilgi kesitleri verilmemiştir. Aksine öğrenciler gündelik hayattan elde ettikleri bilgilerle konu arasında bağ kurarak sınıfa aktarmışlardır. Tablo 62’de Faruk öğretmenin ikinci ders işleme süreci zaman dağılımı verilmiştir.

Tablo 62. İkinci Ders İşleme Süreci Zaman Dağılımı

2. Ders Konu: Dedemin Çiftliği: Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Konuyu Özetleme	6' 12''	31''	6' 43''
↓			
Görüş Bildirme (Öğretmen Tarafından)			
E2: Görüş Bildirme	3' 30''	1' 35''	5' 5''
↓			
Bitkilerle İlgili Şarkı Dinleme (Tohumlar Fidana)			
E3: Hikaye Tamamlama	3' 58''	2' 59''	6' 57''
E5: Şarkı Söyleme	1' 18''	14''	1' 32''
E6: Kesintili Video İzleme	4' 23''	25''	4' 48''
↓			
Günlük Yaşantı İle İlişkilendirme			
Toplam Süre	19' 21''	5' 44''	25' 5''
Diğer Faaliyetler Süresi			
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
19' 21''	25' 5''		5' 44''

Tablo 62’de ikinci ders işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrenci konuşmalarında kullanılan zaman dağılımı ve ders aşamaları yer almıştır. Ders işleme süreçlerine dahil edilen sürenin 25' 5" olduğu görülmüştür. Toplam sürede öğretmen tarafından 19' 21" kullanıldığı, öğrenciler tarafından 25' 5" kullanıldığı anlaşılmıştır. Konuşma süresinde bu denli farkın olmasında önemli bir etken öğretmen tarafından konuların ve soruların anlaşılmasında yönelik yapılan açıklamalardır. Öğrenciler en fazla konuşma süresini hikâye tamamlama etkinliğinde kullanmıştır. Bu açıdan hikâye tamamlama etkinliği öğrencilerin görece en aktif oldukları süreç olduğu söylenebilir. Tablo 63’te Faruk öğretmenin ikinci ders işleme sürecine dair kelime kullanma dağılımı verilmiştir.

Tablo 63. İkinci Ders Kelime Dağılımı

2. Ders			
Konu: Dedemin Çiftliği: Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Konuyu Özetleme	632	64	696
↓			
Görüş Bildirme (Öğretmen Tarafından)			
E2: Görüş Bildirme	416	133	549
↓			
Bitkilerle İlgili Şarkı Dinleme (Tohumlar Fidana)			
E3: Hikaye Tamamlama	477	322	799
E5: Şarkı Söyleme	143	30	173
E6: Kesintili Video İzleme	489	68	557
↓			
Günlük Yaşantı İle İlişkilendirme			
Genel Toplam	2157	617	2774
ÖĞRETMEN		ÖĞRENCİ	
	2157	617	2774

Tablo 63'te ikinci ders işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları kelime dağılımı verilmiştir. İkinci ders işleme süreçlerinde toplam 2774 kelime kullanılmıştır. Öğretmen tarafından 2157 kelime, öğrenciler tarafından 617 kelime kullanılmıştır. Öğretmen tarafında kullanılan kelime sayısının görece fazla olmasının önemli nedenlerinden biri öğretmenin konunun anlaşılmasına ilişkin yaptığı açıklamalardır. Öğrencilerin 322 kelimeyle en fazla hikâye tamamlama etkinliğinde aktif oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayısının artırılmasının görüşlerini dile getirmelerinde olumlu etki yapacağı belirtilebilir. Tablo 64'te Faruk öğretmen tarafından ikinci ders işleme süreçlerinde kullandığı soru türleri sayıları verilmiştir.

Tablo 64. İkinci Ders İşleme Süreçlerinde Kullanılan EDA Soru Türleri Dağılımı

2. Ders				
Konu: Dedemin Çiftliği: Meyve ve Sebzelerin Yetiştirme Koşulları				
Ders Akışı	Soru Türleri			Toplam
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	
E1: Konuyu Özetleme		2		
↓				
Görüş Bildirme (Öğretmen Tarafından)				
E2: Görüş Bildirme		1		
↓				

Bitkilerle İlgili Şarkı Dinleme (Tohumlar Fidana)	
E3: Hikâye Tamamlama	1
E5: Şarkı Söyleme	
E6: Kesintili Video İzleme	1
↓	
Günlük Yaşantı İle İlişkilendirme	
Toplam Soru Sayısı	5

Tablo 64 incelendiğinde ikinci ders işleme süreçlerinde Faruk öğretmen tarafından kullanılan soru türlerine yer verildiği görülmüştür. İkinci ders işleme sürecinde toplam 5 soru sorulmuştur. Sorulan tamamı düşünsel sorulardan oluşmaktadır. Empatik ve ahlaki soru türleri yer almamıştır. Empatik ve ahlaki bakış açısı geliştirecek soru türlerine yer verilmemiş olması dikkat çekmektedir.

4.24. Faruk Öğretmenin Yedi Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi

Ders Gözlem Saati: 7
Dersin Adı: Hayat Bilgisi
Sınıf: 3-F
Öğrenci Sayısı: 33
Mesleki Kıdem: 16
Gözlem Süresi: 280'

Tablo 65'te Faruk öğretmen tarafından organize edilen hayat bilgisi dersine yönelik yedi ders sürecine dair veriler yer almıştır. Elde edilen veriler öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan zaman ve kelime sayısına yönelik yapılan gözlem ve analizlerden elde edilmiştir.

Tablo 65. Faruk Öğretmenin Yedi Ders Gözlem Sürecini Kapsayan Zaman ve Kelime Dağılımı

Gözlem Yapılan Ders	Zaman (Kullanılan Süre dk'/sn'')			Kelime Sayısı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Ders 1	24' 37''	9' 22''	33' 59''	3006	902	3908
Ders 2	19' 21''	5' 44''	25' 5''	2157	617	2774
Ders 3	21' 57''	6' 56''	28' 53''	2943	681	3624
Ders 4	13' 33''	1' 59''	15' 32''	1351	232	1583
Ders 5	17' 55''	5' 52''	23' 47''	2197	668	2865
Ders 6	15' 44''	3' 24''	19' 8''	1794	303	2097
Ders 7	15'	5' 28''	20' 28''	1450	593	2043
Toplam	128' 7''	38' 45''	166' 52''	14898	3996	18894

Tablo 65 incelendiğinde, Faruk öğretmenin yedi ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenci konuşmalarına ayrılan süreyi yansıtan zaman dağılımı ve öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan kelime dağılımı verildiği görülmüştür. Yedi dersin normal ders işleme süresi 280 dakikadır. Bu sürenin 166' 52" olan bölümü ders işleme süreçlerine dahil olduğu anlaşılmıştır. Bunda önemli etkenlerin idari görev veya öğretmenler odası sohbetlerden dolayı derse geç başlama, öğrencilere verilen beslenme süreleri, okul kermesine katılım, etkinlik ve konuşma arası geçişlerde kullanılan süreler olarak belirtilebilir. Yine öğrenciler tarafından toplam konuşma süresinin öğretmen tarafından kullanılan konuşma süresinden görece az olmasının önemli bir nedeni öğretmenin konunun ve soruların anlaşılmasına yönelik olarak yaptığı açıklamalardır. Öğrenci konuşma süresi 9' 22" ile en fazla birinci ders işleme sürecinde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin birinci derste diğer derslere göre daha aktif bir süreç yaşadıkları söylenebilir. Gözlem raporlarına da bakıldığında birinci ders işleme süreçlerinde Faruk öğretmenin öğrencilerin görece aktif olacakları etkinlik süreçlerine yer verildiği görülmüştür. Ayrıca etkinlik kaynaklarının da 3 farklı şekilde seçildiği görülmüştür. Yine üçüncü ders işleme süreçlerinde öğrenciler 6' 56" süre, beşinci ders işleme süreçlerinde 5' 52" süre konuşma fırsatı olarak görece aktif bir süreç yaşadıkları belirtilebilir. Tabloda yer alan konuşma süreleri diyalogik sınıf ortamı açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin görece az düzeyde olsa da konuşma fırsatı buldukları şekilde ilerlemiştir. Öğrenciler bu sürelerde kendi bakış açılarını sunmuşlardır. Bazı durumlarda ders işleme sürecini değiştirecek şekilde düşüncelerini ifade ettikleri gözlem kesitlerinde yer almıştır. Ancak öğrencilerin konuşma sürelerinin artırılması diyalogik sınıf ortamının daha etkin bir şekilde sağlanması açısından önemli bir gereklilik olarak belirtilmelidir.

Tablo 65 incelendiğinde, 7 ders boyunca gözlem yapılan ders işleme süreçlerinde toplam 18894 kelime kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen tarafından 14898 kelime kullanıldığı, öğrenciler tarafından 3996 kelime kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğretmen tarafından kullanılan kelime sayısının öğrencilerin kullandığı kelime sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun önemli bir nedeni öğretmenin ders işleme süreçlerinde konunun anlaşılmasına ilişkin sıkça ve ayrıntılı açıklamalar yaptığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerini ifade ederken kısa cümleler kurdukları olarak söylenebilir. Birinci ders işleme süreçlerinde 902 kelimeyle en fazla kelime kullanımına sahip olan öğrenciler görece aktif bir süreç yaşayarak kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Yine öğrenciler tarafından üçüncü ders işleme

süreçlerinde 681 kelime, beşinci ders işleme süreçlerinde 668 kelime kullanarak kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Diyalojik sınıf ortamı özellikleri göstermesi bakımından öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri kullandıkları kelime sayısından anlaşılmıştır. Ancak öğrenciler tarafından kullanılan kelime sayılarının artması durumunda söyleyemedikleri ve zihinlerinde yer alan farklı bakış açılarının da açığa çıkacağı muhtemel bir öngörü olarak belirtilebilir. Bu anlamda kelime sayılarının görece az olması diyalojik öğrenme sürecinin ortalama düzeyde yaşandığını göstermiştir. Tablo 66’da Faruk öğretmenin 8 ders boyunca kullandığı soru türleri sayıları ve söz hakkı alma sayıları verilmiştir.

Tablo 66. Faruk Öğretmenin Sekiz Ders Sürecini Kapsayan Soru Türleri Dağılımı ve Etkinlik Kaynakları

Gözlem Yapılan Ders	Soru Türleri				Derste Söz Hakkı Alan Öğrenci Sayısı
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam	
Ders 1	-	11	-		38
Ders 2	-	5	-		28
Ders 3	-	9	-		15
Ders 4		4	-		8
Ders 5	-	7	-		19
Ders 6	-	6	-		10
Ders 7	-	4	-		18
Toplam	-	46	-		136

Tablo 66 incelendiğinde, Faruk öğretmenin ders işleme süreçlerinde sınıfa toplam 136 soru yönelttiği anlaşılmıştır. Soruları tamamı düşünsel sorulardan oluşmuştur. En fazla sorunun birinci ders işleme sürecinde sorulduğu görülmüştür. Birinci ders işleme süreci öğrenciler için etkinlik türü ve kaynağı bakımından görece daha etkin geçen bir süreç olmuştur. Yedi ders boyunca düşünsel bakış açısına yönelik sorulara yer verildiği anlaşılmıştır. Empatik ve ahlaki soru türlerine yer verilmediği görülmüştür. Bu açıdan ders işleme süreçlerinde empati kurma becerisine ve ahlaki bakış açısı geliştirmeye yönelik sorulara yer verilmediği anlaşılmıştır. Diyalojik sınıf ortamı açısından bakıldığında düşünsel ağırlıklı bakış açısına yönelik soruların yer aldığı görülmüştür. Bu durum diyalojik sınıf ortamına uygundur. Ancak ahlaki ve empatik bakış açılarının yer almamış olması diyalojik öğrenme süreci açısından görece kısıtlı bir öğrenme süreç yaşandığını anımsatmıştır.

Tablo 67. Faruk Öğretmenin Sekiz Ders İşleme Sürecindeki Kullandığı Etkinlikler, Etkinlik Kaynakları ve Etkinliği Kullanma Sayıları

Etkinlik Türleri	Etkinlik Kaynağı			Kullanma Sayısı
	Ders Kitabı	Öğretmen	İnternet	Toplam
Görsel Okuma	2	3		5
Görüş Bildirme	3	3		6
Kesintili Metin Okuma	3	4		7
Soru Cevap		2		2
Kesintili ve Kesintisiz Video İzleme			6	6
Hatıra Anlatma		2		2
Konuyu Özetleme		2		2
Hikaye Yazma ve Tamamlama	2			2
Şarkı Dinleme-Söyleme		1	1	2
Tahminde Bulunma		2		2
Deftere Not Alma		1		1
Yön Bulma	1			1
Hazırlık Sorusu Cevaplama	1			1
Çoktan Seçmeli Test			1	1
Toplam	12	20	8	40

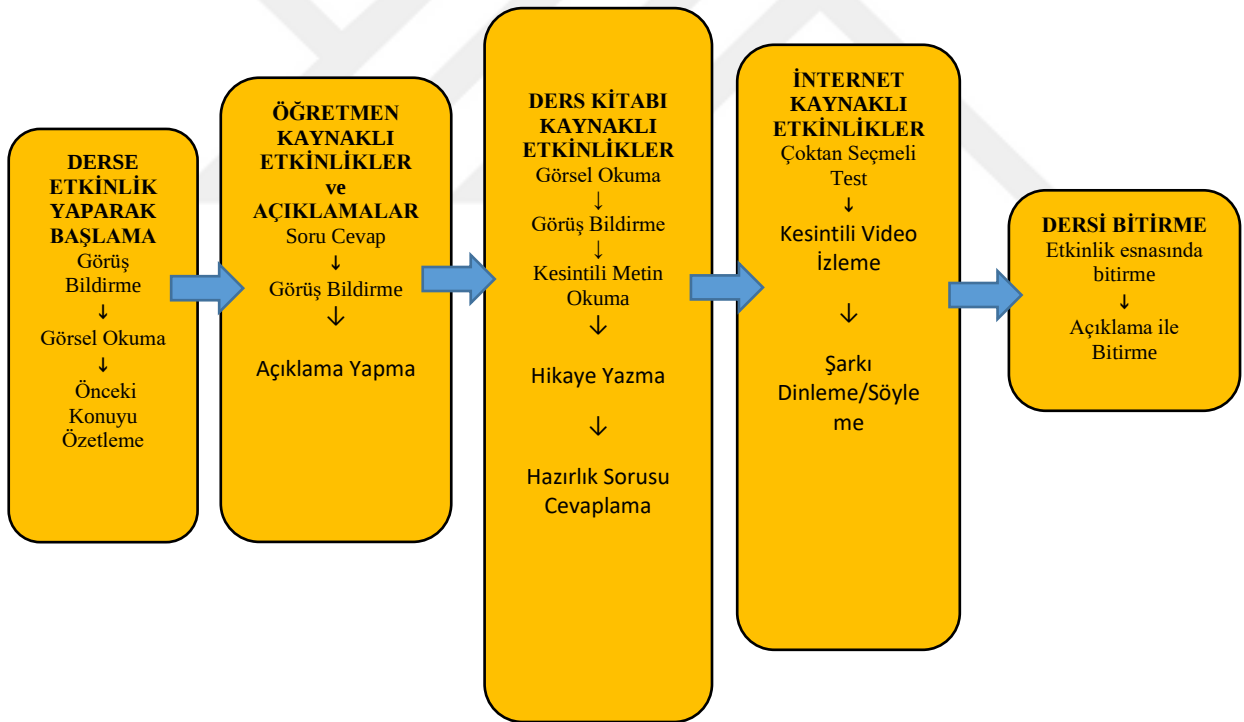
Tablo 67 incelediğinde, Faruk öğretmenin gözlem yapılan yedi ders boyunca yaptığı farklı etkinlik türlerine yer verdiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak ders organizasyonlarında Faruk öğretmen farklı öğrenme yöntemlerinden yararlanmaktadır denilebilir. Faruk öğretmen 7 defa olmak üzere en fazla kesintili metin okuma etkinliğine yer vermiştir. Görüş bildirme ve kesintili video izleme etkinliklerine 6 defa yer verildiği görülmüştür. Görsel okuma etkinliği ise 5 defa ders işleme süreçlerinde yer almıştır. Kesintili etkinlikler içinde farklı öğrenme yöntemlerini de barındıran görece aktif öğrenme açısından hayat bilgisi ders ortamlarını olumlu etkilemiştir. Yedi dersin işleme sürecinde 40 adet etkinlik düzenlendiği görülmüştür. Farklı etkinlik türlerine yer verilmiş olması ders sürecinin etkinliğini artırmıştır. Faruk öğretmen 7 ders boyunca aktif öğrenmeye yönelik olarak farklı etkinliklere yer vermiştir. Öğrencilerin aktif etkinlik süreçleriyle bilgileri

zihinlerinde yapılandırmış olmaları diyalojik öğrenme ortamına uygun bir durumdur. Diyalojik öğrenme ortamında öğrenci merkezli aktif ders işleme süreçleri yaşanır. Yine diyalojik öğrenme sürecinde öğrenciler farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgiler doğrultusunda farklı bakış açıları geliştirirler. Faruk öğretmen ders işleme süreçlerinde farklı etkinlik kaynaklarından yararlanmıştır. Bu durum öğrencilerin farklı bakış açısı geliştirmelerine önemli bir zemin olmuştur.

4.25. Faruk Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması

Faruk öğretmenin ders işleme süreçleri şemasını gözlemlemek için 7 ders saati boyunca yapılan gözlem sonucunda aşağıdaki şema ortaya çıkarılmaktadır. Murat öğretmenin ders işleme organizasyonunun genel özelliklerini yansıtan şema Şekil 4’te verilmektedir.

Şekil 4. Faruk Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması



Şekil 4 incelendiğinde, Faruk öğretmenin derse nasıl başladığı, etkinlik sürecinin nasıl ilerlediği ve dersin nasıl sonlandırıldığı yansıtılmıştır. Faruk öğretmen derse çoğunlukla doğrudan etkinlik yaparak başlamıştır. Derse girişte daha çok görüş bildirme, görsel okuma ve önceki ders işlenen konuyu özetleme etkinliklerini kullanmıştır. Ön bilgileri harekete geçirmeye yönelik ders girişi etkinlikleri diyalojik öğrenme sürecine uygundur. Çünkü öğrenciler konuya aktif bir giriş yaparak öğrenme sürecine dahil olmuşlardır. Faruk

öğretmen konuya ilişkin yaptığı açıklamalarla ve öğretmen kaynaklı etkinliklerle dersi organize etmiştir. Soru cevap, görüş bildirme etkinlikleri ve açıklama yapma süreçleri öğretmen kaynaklı aşamalar olarak ders işlemem süreçlerinde yer almıştır. Yine ders kitabı kaynaklı etkinliklere de yer vermiştir. Görsel okuma, görüş bildirme, kesintili metin okuma, hikâye yazma ve hazırlık sorusu cevaplama ders kitabı kaynaklı etkinlikler olarak ders işleme süreçlerinde yer almışlardır. Faruk öğretmen internet kaynaklı etkinliklere de ders organizasyonunda yer verilmiştir. Çoktan seçmeli test, kesintili video izleme, konuya ilişkin şarkı dinleme ve söyleme internet kaynaklı etkinlikler olarak yer almıştır. Yine son aşamada Faruk öğretmen dersi genellikle etkinlik esnasında veya açıklama esnasında sonlandırmıştır. Ders işleme organizasyonuna bakıldığında Faruk öğretmenin öğretmen, ders kitabı ve internet kaynaklı farklı türde etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin bireysel farklılık itibarıyla derse katılımları yönünde olumlu etki yapmıştır. Derse katılımın sağlanması diyalojik öğrenme ortamına uygun bir özellik olarak belirtilebilir. Farklı etkinlik kaynaklarının seçilmesi öğrencileri tek kaynağa bağlı kalma kısıtlamasından uzaklaştırarak diyalojik öğrenme ortamının sağlanmasına katkı sağlamıştır. Bu anlamda öğrencilerin ders işleme süreçlerinde farklı bakış açıları geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

4.26. Faruk Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri

Faruk öğretmen hayat bilgisi ders ortamlarına yönelik yapılan görüşmede sorulara verdiği cevaplarla öğretmenlik algısını yansıtmıştır. Faruk öğretmenin öğretmenlik algılarına dair görüşme kesitlerine aşağıda yer verilecektir. Görüşme kapsamında verilen cevaplarda Faruk öğretmenin öğretmenlik ilkeleri doğrultusundaki algıları, hayat bilgisi derslerinde sürece dair organizasyonu, kendisine sunulan üç farklı ders kitabına yönelik görüşleri, kullanılan yöntem ve teknikler açısından ifade edilen düşünceleri yer almıştır. Bu bölüm çalışma konusu ve amaçlarıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülen görüşme kesitlerini içermiştir. Çalışmayla doğrudan ilişkili olmayan kesitler araştırmacı tarafından kapsam dışı tutulmuştur. Faruk öğretmenin görüşme esnasında öğretmenlik anlayışı ilkelerine yönelik düşünceleri görüşme kesiti 1’de verilmiştir.

Görüşme Kesiti 1: Öğretmenlik İlkelerine Yönelik Algılar

*Ar.: Tüm dersleri düşündüğünüzde **öğretmenlik anlayışınızı ifade eden 4 ilkeniz** nedir? Bu ilkeler neden önemli bulduğunuzu açıklayınız?*

*Faruk Öğretmen: **Vicdan** diyebiliriz hocam. Çünkü gerçekten vicdan olmazsa öğretmenlik yapılmaz bence. **Sevgi, saygı** çünkü... Sevdiğin işi, yani severek yapmazsan başarı da sağlayamazsın, bir verim de alamazsın. Karşılıklı **saygı** olduğu zaman o hem öğrenciler arasında hem de **öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bir***

motivasyon sağlıyor bir şekilde. Bunlar diyebilirim. Bir de yani toplumsallık olması lazım hocam yani öğretmenlikte içinden çıktığın toplumun örfünü...

Ar.: Bu dördüncü ilke mi oldu?

Faruk Öğretmen: Dördüncü ilke olsun hocam. Yani toplumsal bir yönü olması lazım. Çünkü sonuçta içinde bulunduğun toplumun örf-adetini, geleneğini... Ne bileyim yani bunları çocuğa aktarmak durumunda... Çocuğu sonuçta topluma hazırlıyorsun bir yerde. Evet toplumsallık da olması gerektiğini düşünüyorum ilkeler arasında. Yani sonuçta... Yani çocuk... Yani okul toplumdan çok soyut bir şey değil. Yani çocuk zaten okula geldiğinde, ailesinden, mahallesinden bir sürü şeyle geliyor ve şu an bizim sınıfta (artık kendi sınıftan örnek vereyim) böyle çok uç noktalarda örf-adet yok. Yani herkes sonuçta aynı coğrafyanın, aynı ülkenin vatandaşı. Sonuçta hani aynı örf aynı adetlere sahip.

Ar.: Sevgiyi ders işleme süreçlerinize yönelik nasıl örneklendiriyorsunuz, yansıtıyorsunuz?

Faruk Öğretmen: Çocuğa sevgiyle yaklaştığın zaman çocuk da illaki dersteki motivasyonu da artırıyor. Hani sürekli bağırarak, kızarak, öfkeyle çocuğa yaklaştığın zaman; çocuk bir kere yani sınıf ortamında sıkılmaya başlar, içine kapanır. Hani sevgiyle çocuğu yaklaşıp, hani sağlıklı bir ilişki de kurulabilir ve bu sağlıklı ilişki üzerinde hani istendik davranışlar daha çabuk değişir. Eğitim öğretim olarak açısından yani.

Ar.: Davranış değişimi.

Faruk Öğretmen: Sevgiyle davranışlar daha çabuk, daha güzel gelişir-değişir diye düşünüyorum.

Ar.: Çünkü amacımız o davranış değişikliği mi?

Faruk Öğretmen: Yani eğitimin amacı istendik yönde davranış değişimi. Yani çocukların varsa kötü davranışlarını bırakmasını sağlamak, hedeflediğimiz düzeye davranışları kazandırma, bunu sevgiyle de gayet çok güzel bir şekilde başarabileceğimizi düşünüyorum.

Görüşme kesiti 1’de görüldüğü gibi Faruk öğretmen ders süreçlerine dair öğretmenlik ilkelerin sevgi, saygı, vicdan ve toplumsallık olarak ifade etmiştir. Sevgi ve saygının karşılıklı olarak motivasyonu artırdığını ifade etmiştir. Ayrıca eğitimi istendik davranışları kazandırmak olarak tanımlayıp sevgi ve saygının gerekli motivasyonu sağlayarak bu istendik davranışları daha çabuk kazanılmasını sağladığını ifade etmiştir. Faruk öğretmen öğretmenlik algısına yönelik en önemli ilkelerinden birini toplumsallık olarak belirtmiştir. Ayrıntılı olarak toplumsallık ilkesini açıklayan Faruk öğretmen aynı ülkenin insanları olduğumuz için örf ve adetlerimizde genel olarak yoğun bir benzerlik olduğunu ifade etmiştir. Bu benzerlik nedeniyle öğrencilerimizi kendi toplumumuza hazırladığımız için

toplumsal örf ve adetler yönünde davranışları öğrencilere kazandırmamız gerektiğini belirtmiştir.

Görüşme Kesiti 2: Hayat Bilgisi Ders İşleme Sürecine Yönelik Algılar

Ar.: Genel olarak hayat bilgisi dersleri nasıl işlersiniz? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Faruk Öğretmen: **Hayat bilgisi** zaten dediğim gibi, yani **gerçek hayattan kopuk düşünemeyiz** hocam. Sonuçta hayat bilgisi dersi de **müfredata** da baktığın zaman, **içeriğe** de baktığın zaman, **konulara** da baktığın zaman, temalara da baktığın zaman hep **hayatta karşımıza çıkan şeyler** olduğu için... Mesela **ilk başladığında konuya** bakıyorum, **illaki çocuğun o konuyla ilgili bir örnek olay vardır**, yaşadığı bir durum vardır. Yani daha çok böyle hani konuşturarak, kendini içinde hissederek ders... Hani çocuğun o konunun içinde **“Aslında ben geçen gün bunu yaşamıştım.”** ya da “Annemden görmüştüm.” Der. Bir pazara gider, tasarruf öğrenir ya da ne bileyim bir esnafa gider, dürüstlüğü öğrenir. Bu tarz hani zaten hayatın içinde olduğu için hayat bilgisi dersleri... Mutlaka...

Sınırlama koymadan konuşmak isteyen her öğrenciye mutlaka konuşma hakkı verip ve yani varsa **yaşadığı bir örnek bu olayı anlatmasını sağlarım**. Derse katılmasını... Hani yaparak, hani **inde yaşadığı o olayı derste bağlantısını kurarak** daha çok **kalıcı hale getirmesini** sağlayabiliyoruz.

Ar.: Kalıcılık için... Kalıcı hale gelir. Şimdi burada gerçek hayatta mutlaka hayat bilgisi konularla ilgili yaşadığım şey vardır demek istediniz değil mi?

Faruk Öğretmen: Demek istediğim evet tam olarak da bu sonuçta **hangi konuyu açarsanız açın** mutlaka çocuğun **gerçek hayatta da karşılaştığı, yaşadığı bir durum**. Aile içinde dayanışmadan bahsediyoruz hayat bilgisi dersinde, kişisel temizlikten bahsediyoruz, sağlıklı-dengeli beslenmeden bahsediyoruz. Bunu hani çoğu zaten bunu hayat içinde yaşadığı bir süreç olduğu için hani o **örneklerle çocuğun daha kalıcı bir eğitim**, daha kalıcı bir bilgi öğrenmiş olmasını sağlıyor.

Ar.: Anlıyorum Hocam. Bu yaşanmışlıkları olumlu olabilir, olumsuz da olabilir. Mesela dayanışmanın tersini ailede görmüş olabilir ya da dediniz ya...

Faruk Öğretmen: Olumsuz **durumlarda**... Onu ... Aynen mesela bazı çocuklar evde almak... Yani anlatıyorlar. **Hani işte bütün işi anne yapar**, biz işte böyle yaparız, böyle yaparız. Hani onu anlatıyorsun. Hani, sen mesela bir **odayı dağıttığın zaman kendin toplaman gerektiğini**; artık yaş ilerledikçe yapabildiklerini, hani sen 3 yaşında bağcık bağlayamıyordun, şu an bağlıyorsun. Annene bağlatmana gerek yok artık. Annenin de yükünü hafifletmen gerektiğini; bütün yükün omuzunda kaldığı zaman o yaşadığı yorgunlukla, stresle aile **dayanışmanın-yardımlaşmanın ailede bir huzur sağladığını** içi çatışmalara, tartışmalara sebep olabileceğini anlatıyoruz. Hani dediğim gibi örnek, olumsuz örnek verenler de var.

Görüşme kesiti 2’de Faruk öğretmenin hayat bilgisi ders işleme süreçlerine yönelik algıları yer almıştır. Faruk öğretmen hayat bilgisi derslerinin gerçek hayatla olan ilişkisinin güçlü bir şekilde var olduğunu belirtmiştir. Ayrıca hayat bilgisi ders konularının ve öğretim programının da gündelik hayatla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde hayat bilgisi derslerinde işlenen konulara dair öğrencilerin mutlaka yaşanmış bir örnek olaya sahip olduklarını belirtmiştir. Faruk öğretmen gündelik hayatla

hayat bilgisi konuları arasındaki güçlü ilişkiden dolayı ders işleme süreçlerinde her öğrenciye mutlaka söz hakkı vermeye çalıştığını ifade etmiştir. Ayrıca gündelik hayatla kurulan bağ ile öğrencinin derse katılımının kalıcı öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Yine Faruk öğretmen olumsuz davranışların giderilmesinde hayat bilgisi derslerinde yapılan çalışmaların etkili olduğunu ve ders işleme süreçlerini olumsuz davranışları gidermeye yönelik vurgulamalar yaptığını belirtmiştir. Faruk öğretmene Resim 24, 25 ve 26’da yer alan (bkz. sayfa, 173-174) üç farklı ders kitabı kesiti gösterilerek ders işleme süreçlerinde hangi kitabı tercih edeceği sorulmuştur. Soru kapsamında Faruk öğretmenin ifade ettiği görüşler aşağıda verilmiştir.

Görüşme Kesiti 3: Ders Kitabı Örneklerine Yönelik Görüşler

Ar.: Üç farklı ders kitabından gördüğünüz sayfaları nasıl değerlendirirsiniz? Siz dersi hangisinden işlemek isterdiniz?

Faruk Öğretmen: Bir hocam, **birinci kitap.**

Ar.: Niçin seçerdiniz birinci kitabı hocam?

Faruk Öğretmen: Birinci kitabı niye seçerdim hocam? Hani burada **çocukların daha çok dikkatini çekeceğini düşünüyorum.** Daha böyle **eğlenceli** bir şekilde kendini katabileceğini düşünüyorum. Çünkü bazen çocuklarda **yazı fazla olduğu zaman, resim az olduğu zaman çocuk biraz soğuk duruyor,** şey yapıyor, **ilgilenmiyor** ama **resim ağırlıklı olduğu zaman daha çok çocuğun dikkatini çekip daha çok kalkıp derse katılmasını sağlayabiliyoruz** Hocam.

Ar.: Derse katılımı artırıyor, öyle mi?

Faruk Öğretmen: Kesinlikle.

Ar.: Birinci hakkında başka ne gibi bir şey görüyorsunuz? Yani olumlu olduğu

Faruk Öğretmen: Şimdi burada şu konu üzerinden devam edersek Hocam mesela **olumlu davranışı da olumsuz davranışı da çok güzel bir şekilde işlemişler.** Hani resimler üzerinden özellikle yani baktığımız zaman olumsuz davranışın ne gibi sonuçlar doğuracağına, olumlu davranışın da çocukların yüz ifadesinden bile dedim ki, hani **resim ağırlıklı olduğu için çocukların oradaki o yüz ifadelerinde duygularını görebiliyoruz.** Hani **çocuk** buna daha çok **dikkat ediyor.** Daha çok **dikkatini çektiği için...**

Ar.: Evet. **Olumlu ve olumsuz davranışları yansıtmalı** mı ders kitabı sizce hocam?

Faruk Öğretmen: Yani **yansıtmalı bence, Olumsuz davranış ve olumsuz davranışın sebep olabileceği sonuçlar kesinlikle vurgulanmalı.** Aynı şekilde olumlu davranışların da aynı sonuçlarını vurgulanması lazım ki çocuk, hani olumsuz davranış sergilediği zaman ne gibi sonuçlarla, olumlu davranış sergilediği zaman ne gibi sonuçlarla karşılaşacağını kestirebilmeli, bilebilmeli.

Ar.: İkinci... Bunu nasıl değerlendiriyorsunuz hocam, ikinci kitabı?

Faruk Öğretmen: Yani birinci kitaba göre daha şey, böyle çocukların daha çok hani... İlk kitaba göre daha çok dikkat çekeceği için birinci kitabı seçmiştim. Burada da hani evet, burda da işlenebilir ama dediğim gibi hani 3 seçenek arasında kaldığım için birinci kitabı seçtim. Yazı ağırlıklı olması, görseller yeterli değil diye düşünüyorum. Üçüncü kitapta bir karşılaştırma mı var sanki? Bütçeye uygunluk diye bir konu var.

Ar.: Onu nasıl değerlendiriyorsunuz? Konu anlatımı var.

Faruk Öğretmen: Yani evet, yani ortada resmimiz var. Konuyla alakalı elbette, tabii ki altta üstte yazılarımız var. Yani burada çocukların hani resim dediğim gibi, hani ilkokullarda özellikle resmin böyle daha ağır basması gerektiğini düşünüyorum. Ve o resimlerin biraz hani o konuyla alakalı o duyguyu, o düşüncüyü kesinlikle sunması lazım. Buradan şu üçüncü kitaba baktığım zaman hani sadece konuyu tam olarak yansıtır... Yani evet konuyla alakalı ama o konunun içindeki o duygu şeyi tam olarak yansıtmadığını düşünüyorum.

Ar.: Peki böyle konu anlatımı olmalı mı kitapta yoksa birinci kitap gibi hep konu anlatımı olmadan etkinlikten mi gitmeli?

Faruk Öğretmen: Eee, paralel olması lazım aslında. Hani tamam, hani konunun girişinde resim ağırlıklı olması, şu bu falan hani çocuğun dikkatini dersi çekmesi için güzel bir taktik. Tabii sonrasında hani illaki bir açıklama, bir metin kısa da olsa olması lazım diye düşünüyorum.

Görüşme kesiti 3'ten anlaşıldığı üzere Faruk öğretmen üç farklı ders kitabına yönelik düşüncelerini ifade etmiştir. Faruk öğretmen görsel açıdan zengin ve yazını çok az olduğu birinci kitabı tercih edeceğini belirtmiştir. Görsel ağırlık kitapların öğrencinin daha çok dikkatini çektiğini ve eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi sağladığını ifade etmiştir. Bu açıdan görsel ağırlıklı kitabın daha kalıcı öğrenmeye neden olduğunu da vurgulamıştır. Ayrıca olumlu ve olumsuz davranışların kitapta yer alarak davranışların sonuçları hakkında öğrencinin görüş geliştirmesinin faydalı olacağını da belirtmiştir. İkinci kitaba yönelik olarak işlenen konunun görsel açıdan yeterli olmadığını söylemiştir. Üçüncü kitaba yönelik ise yazının fazla olması ve verilen görselin konuyu yansıtmadığını belirtmiştir. Bu açıdan değerlendirdiğinde üçüncü kitabı da görsel açıdan yeterli bulmadığı için seçmeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca Faruk öğretmen ders kitabında konu girişinin görsel yoğunluklu olması gerektiğini belirtmiştir. Konu anlatımının görsellerden sonra kısaca olabileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle Faruk öğretmen konu içeriğinin ve geliştirilmek istenen duygu ve düşüncelerin yazı olarak değil de görsel olarak yansıtılmasını daha faydalı bulmaktadır, denilebilir.

Görüşme Kesiti 4: Faruk Öğretmenin Kullandığı Yöntem ve Teknikler

Ar.: Hayat bilgisi derslerinde sınıfta hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız? Bunları sıralayınız. Neden bu yöntem ve teknikler sizin için önemlidir? Detaylı olarak açıklayınız.

Faruk Öğretmen: Genel olarak derslerimiz sohbet havasında, soru-cevap çok kullanırım Hocam, soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olaylar çok kullanırım dersimde, çocukların dramadan bahsetmişim yani canlandırmayı falan... Çocuk hani dinlemek yerine orada izleyip görmesi daha etkili olabileceğini düşündüğüm için drama arada yapıyorum. Yani kullandığım yöntem ve teknikler bunlar hocam.

Ar.: Soru cevapta daha çok açık uçlu mu sorarsınız, bilgi sorusu mu?

Faruk Öğretmen: Açık uçlu hani, yani bilgi değil. Hayat bilgisinde daha çok açık uçlu çocuğun kendini ifade edebileceği, düşüncelerin daha rahat, daha özgür ifade edebileceği açık uçlu soruları daha çok tercih ederim hocam.

Ar.: Sohbet yöntemini...

Faruk Öğretmen: Sohbet de aslında yani günlük yaşantımızdan örnekler veririm, kendimden bazen. Hani çocuk örnek olayları anlatıyor, çevresinde görüyor yani konuyla alakalı. Ailesinde ya da çevresinde gördüğü olayları anlattığı gibi ben de mesela ilkokul anılarımı, onlarla yaşıt olduğum senelerde yaşadıklarımı, gördüklerimi, tecrübelerimi bazen aktarıyorum çocuklara sohbet havasında.

Ar.: Beyin fırtınası nasıl kullanırsınız hocam?

Faruk Öğretmen: Beyin fırtınası ortaya hani bir şey vazarım. Herkes fikrini, düşüncesini, bakışını anlatır. Ondan sonra konu ile ilgili...

Ar.: Bunu dersin hangi bölümde yaparsınız? Herhangi bölümde mi yoksa belli bölümünde mi?

Faruk Öğretmen: Hani örnek olay gerektirmeyen konularda; daha çok beyin fırtınası yani tamam örnek olay gerektirmiyor o konu, çocuk için ama orada kendi düşüncesini kendi fikrini açığa çıkarmak için beyin fırtınasını tercih ederim.

Ar.: Dramadaki en önemli amacınız ne hocam, öğrenmeye yönelik?

Faruk Öğretmen: Dramada, öğrenmeye yönelik, hani biz de şey vardır, biz üniversiteye giderken bu “yöntem teknikler” konusunda özellikle hani çocuklar dinlediğinin %10'unu hatırlar, işte okuduklarını %17'sini, gibi yani (tam oranları hatırlamıyorum) bir de yaparak-yaşayarak, yöntem-teknik olarak yaparak-yaşayarak yaptıklarının da %70-80'ini hatırlar. Bu dramada zaten bu çocuk direkt içinde yaparak-yaşayarak öğrendiği için yani orada canlandırmayı, o şeyi falan yaşadığı için öğrenmenin daha etkin, daha kalıcı olmasını, daha geniş bir çerçevede sağlamak; o hafızada tutmayı da daha çok...

Görüşme kesiti 4 incelendiğinde Faruk öğretmenin hayat bilgisi derslerinde kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri belirtilmiştir. Faruk öğretmen soru cevap, beyin fırtınası, örnek olay, drama yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmiştir. Ayrıca Faruk öğretmen ders organizasyonunu sohbet etme edasında yönlendirerek gündelik hayatla ilişkilendirmeye

sıklıkla yer verdiğini ifade etmiştir. Soru cevap etkinliklerinde daha çok açık uçlu sorulara yer verdiğini söylemiştir. Bunun sebebini açık uçlu soruları cevaplarken öğrencilerin daha özgür düşündüklerini ve kendilerini daha iyi ifade ettiklerini belirtmiştir. Örnek olay anlatımlarında kendi hayatından örnekler verdiğini ve çocuklarında kendi hayatlarından yola çıkarak örnekler vermesini sağladığını ifade etmiştir. Yine ders işleme süreçlerinde beyin fırtınası tekniğine yer verdiğini belirtmiştir. Bu teknikle öğrencilerin kendi düşüncelerini açığa çıkarmasını hedeflediğini belirtmiştir. Faruk öğretmen diğer bir teknik olarak drama tekniğinden yararlandığını ifade etmiştir. Drama tekniğiyle öğrencinin yaparak yaşayarak öğrendiğini söylemiştir. Ayrıca drama ile öğrencilerin daha etkin ve kalıcı öğrendiğini vurgulamıştır.



4.27. Levent Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu

Ders Gözlem Saati: 3

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-İ

Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri

Öğrenci Sayısı: 30

Mesleki Kıdem: 7 yıl

Süre: 40'

Kazanım: İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir. İnsanların doğal çevre üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde durulur. Olumlu etkilerine de örnekler verilmesine özen gösterilir. Nesli tükenmekte olan canlılara örnekler verilir.

4.27.1. Üçüncü Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Levent öğretmen gözlem yapılan üçüncü derste “İnsanların Doğal Çevreye Etkileri” konusunu işlemiştir. Kazanımda insanların doğal çevreye yönelik olumlu ve olumsuz etkilerini örneklendirme üzerine vurgu yapılmıştır. İnsanların doğal çevreye olan müdahalelerinin sonucunda görülen etkiler üzerinde durulması gerektiği vurgulanmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde insan ve çevre arasında neden sonuç ilişkisi kurma çağrışımı yapmaktadır. Kazanımda olumlu etkilere dair örneklere yer verilmesi özellikle belirtilmiş olsa da ders kitabında bu durumun tersine olumsuz etkilere daha çok yer verilmiştir. Bu açıdan konunun işleyişine yönelik öğretim programı ve ders kitabı arasında uyumsuzluk görülmektedir. Hayat bilgisi ders kitabında konuya ilişkin bilgilendirici bir metin verilmiştir. Ayrıca hikâye yazma ve görüş bildirme olmak üzere iki etkinliğe yer verildiği görülmüştür. Ders işleme süreçleri de kazanım doğrultusunda organize edilmiştir. Levent öğretmenin üçüncü ders işleme süreci kazanım ve konu çerçevesinde zaman ve konuşma akışı bakımından incelenecektir.

Levent öğretmenin birinci ders işleme sürecine dair genel organizasyonu Tablo 68’de verilmektedir. Ayrıca etkinlik akışı ve etkinliklere ayrılan süre tabloda yer almaktadır.

Tablo 68. Levent Öğretmenin Birinci Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

3. Ders	Etkinlik	Süre
Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri	Kaynağı	(dk'/sn'')
E1: Görüş Bildirme	HB	Ders
↓	Kitabı	16' 1''
Günlük Yaşantı ile İlişkilendirme	Öğretmen	
↓		
Farklı Bakış Açısı Geliştirme		

E2: Kesintili Metin Okuma	HB Ders	13' 35"
↓	Kitabı	
Soru Cevap	Öğretmen	
↓		
Farklı Bakış açısı geliştirme		
↓		
Konu/Metin Özetini Öğrencilerin Söyledikleri Üzerinden Tahtaya Yazma		
Toplam Süre		29' 36"

Tablo 68 incelendiğinde, Levent öğretmenin üçüncü ders işleme süreçlerini 2 aşama olarak organize ettiği görülmüştür. Ders aşamalarında farklı etkinlik türlerinin yer aldığı anlaşılmıştır. En fazla sürenin 16' 1" ile görüş bildirme etkinliğine ayrıldığı anlaşılmıştır. Görüş bildirme etkinliğinde günlük yaşantı ile ilişkilendirme ve farklı bakış açısı geliştirmeye yönelik etkin süreçler yaşanmıştır. Yine kesintili metin okuma aşamasında 13' 35" süre ayrıldığı görülmüştür. Bu aşamada yer alan farklı etkinlik türleri görece aktif bir ders sürecinin yaşandığını göstermiştir. Levent öğretmenin ders organizasyonu aşamalarına 2 defa öğretmenin, iki defa hayat bilgisi ders kitabı kaynaklık etmektedir. Levent öğretmen ders işleme süreçlerinde ders kitabı dışında kaynaklardan da yararlanmıştır.

Levent Öğretmenin Üçüncü Ders İşleme Süreci:

Levent öğretmen birinci ders işleme sürecine görüş bildirme etkinliğiyle başlamıştır. Etkinlik sürecinde günlük yaşantı ile ilişkilendirme ve farklı bakış açısı geliştirme süreçleri eşlik etmiştir. Üçüncü ders iletişim kesiti 1 aşağıda verilmiştir.

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 1: Görüş Bildirme → Günlük Yaşantı ile İlişkilendirme → Farklı Bakış Açısı Geliştirme

Levent Öğretmen: **Fen bilimleri** dersi değil mi? **Doğal yapay çevre** ile orada **karşılaştığımız** öyle mi? Doğal ışık kaynakları yapay ışık kaynaklarında görmüştük. Peki, doğal çevre nedir? **Doğal çevre devince sizin aklınıza neler geliyor?** Kelime tam kelime söylemek zorunda değilsiniz **aklınıza gelen çağrışım yapan**, Hülya.

Hülya: Öğretmenim doğal çevre insanların yapmadığı **kendiliğinden oluşan çevre**.

Levent Öğretmen: İnsanların yapmadığı kendiliğinden oluşan çevre diyorsun.

Aslı: Öğretmenim **insanın elinin değmediği kendiliğinden oluşan çevre**.

Levent Öğretmen: İnsanların elinin değmediği kendiliğinden oluşan diyor. **Var mı başka farklı görüşü olan?** Hayır insanların yaptığı diyen var mı?

Sercan: Öğretmenim insanların yaptığı yapay.

Levent Öğretmen: Tamam o zaman şöyle yapalım: Tanımdan yola çıkalım. İnsanların yapmadığı dediniz değil mi? İnsanların elinin değmediği kendiliğinden oluşan dediniz. O zaman buna örnek verin. Buna örnek istiyorum. **Bu tanıma uygun ne var yaşantımızda?** Ömer.

Ömer: **Orman**.

Levent Öğretmen: Orman. Nasıl yani ormanda ağacı biz yapmadık mı?

Öğrenci: Öğretmenim ağacı biz kendimiz yapmıyoruz.

Levent Öğretmen: Him başka bir örnek

Öğrenci: Dağ

Levent Öğretmen: Dağ. Dağı biz yapmadık mı?

Öğrenci: Hayır

Yiğit: Deniz

Levent Öğretmen: Deniz, deniz kendiliğinden mi oluşmuştur sizce? Mesela deniz kendiliğinden mi? Ayaz oğlum lütfen. Ayaz lütfen dersi dinler misin? Deniz nasıl kendiliğinden oluşur? Biliyor musunuz?

Öğrenci: Öğretmenim yağmurlardan barajlardan su geliyor, geliyor. Denizler öyle oluşur.

Levent Öğretmen: Ee niye? Peki, o zaman bu okulun olduğu yerde deniz yok şu an?

Buraya yağmur yağıyor mu?

Öğrenci: Öğretmenim denizlerden, barajlardan su geliyor.

Levent Öğretmen: Denizlerden, barajlardan su gidiyor. Hmm. Tamam, bir görüş olabilir bu. Miraç sen ne diyorsun?

Miraç: Öğretmenim, ben de aynı fikirdeyim. Yağmurlar suyu su birikintileri yapıyor. Sonra doluyor.

Öğrenci: Öğretmenim denizler...

Levent Öğretmen: Bir dakika, bir dakika, Enes bir şey söylüyor.

Enes: Yağmur. Denizler yağmurların dolduracağı kadar küçük değiller. Yani deniz kendiliğinden oluşur.

Öğretmen: Evet çocuklar şöyle söyleyeyim: Denizler sadece yağmur suyunun yağıp dolabilmesi ile oluşan bir şey değil. Dünyanın oluşumunda meydana gelen yarıklarla, onların dolmasıyla ortaya çıkan, kara ve suların oluşumuyla alakalı bir şey. Çok detaylı bilgiye bilmemize sahip olmanıza gerek yok şu an için. Ama dediğim gibi sadece şunu söyleyeyim: Evet, yağmurun katkısı olabilir. Sonuçta yoğun bir şekilde yağıyor, üzerine geliyor. Sizin fikrinizi de yanlış bulmuyorum. Bir dakika Bilal. Ama oluşum itibarıyla ilk oluşum itibarıyla dünyada yağmur suyunun birikmesi ile oluşmuyor.

Peki bu doğal çevre. Başlıkta da diyor ya insanlar doğal çevreye etkileri diyor. Peki bu insanların doğal çevreye etkileri sizce olumlu etkileri mi var olumsuz etkileri mi var? Sizce bizim doğal çevreye olumlu etkilerimiz mi var olumsuz etkilerimiz mi? Ya da bazen olumlu bazen olumsuz mu? Görüşünüzü merak ediyorum. Serhat.

Öğrenci: Olumlu

Levent Öğretmen: Olumlu. Bana ilk aklına gelen olumlu örneği söyler misin?

Mesela biz ne yaparsak veya ne yapıyoruz da doğaya doğal çevreye katkı sağlıyoruz?

Öğrenci: Yerlere çöp atmıyoruz.

Levent Öğretmen: Yerlere çöp atmıyoruz. Güzel!

Öğrenci: Öğretmenim, öğretmenim.

Levent Öğretmen: Bir dakika bir dakika başka parmak yok. Metin.

Metin: Yerleri temiz tutmak.

Levent Öğretmen: Yerleri temiz tutmalıyız. Miraç.

Miraç: Öğretmenim olumsuz etkilerimiz var.

Levent Öğretmen: Bak, bi de olumsuz etkilerimiz var diyo. Peki o zaman örnek verebilir misin olumsuz etkilerine?

Miraç: Öğretmenim fabrikalar fabrikaların dumanı hava kirliliğine neden oluyor.

Üçüncü ders iletişim kesitinden anlaşıldığı üzere derse görüş bildirme etkinliğiyle başlamıştır. Görüş bildirme etkinliğiyle günlük hayatla ilişkilendirme ve farklı bakış açıları geliştirme süreçleri eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Farklı bakış açılarını ortaya çıkaran ve öğrencinin gündelik hayatla bağ kurduğu görüş bildirme etkinliği süreci diyalojik öğrenme ortamına uygun olarak organize edilmiştir. Yine bu anlamda görüş bildirme etkinliği süreci öğrencilerin görüşleriyle ilerleyen bir süreç olması bakımından dikkat çekmektedir. Levent öğretmen öğrencilerden aldığı görüşlere göre adım adım konuyu ilerletmektedir. Öğrencilerin konu bağlamından kopmadan belirttikleri görüşlerle ders işleme sürecinin ilerlemesi etkin bir rol ile ders organizasyonuna ait öğrenci merkezli bir yapılandırmayı anımsatmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde Levent öğretmen fen bilimlerine dair yapay ve doğal ışık kaynaklarını hatırlatarak disiplinler arası ilişkilendirme yapmıştır. Yapay ve doğal çevre kavramlarına öğrenciler kendileri ulaşmışlardır. Buradan yola çıkarak doğal çevreye olan etkilerimizin olumlu ve olumsuz olması yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Şu açıdan görüş bildirme süreci dikkat çekicidir: Bazı öğrenciler olumlu bazıları da olumsuz bir etkiye sahip olduklarını özgürce ifade etmişlerdir. Her öğrenci kendi bakış açısını yansıtmıştır. Yine bir öğrencinin denizlerin oluşumuna yönelik tahminlerini dikkatlice dinleyen Levent öğretmen olumsuz bir tepki vermeden saygılı bir şekilde sınıfa tekrar sorular yönelmiştir. Bu öğrenciye katılan veya katılmayan öğrenciler mutlu bir şekilde görüşlerini ifade etmişlerdir. Levent öğretmen kendi görüşünü ifade ettikten sonra yağmur sularının da elbette katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca sizin görüşünüz sonuçta, yanlış görmüyorum, şeklinde saygılı bir tepki vermiştir. Dersin ilk aşaması olan görüş bildirme etkinliği öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin ifade ettiği görüşler doğrultusunda ilerlediği için görece iyi düzeyde aktif ve katılımcı bir şekilde ilerlemiştir. Etkinlik sürecinin öğrenci merkezli olarak aktif bir şekilde ilerlemesi diyalojik sınıf ortamına uygun bir süreçtir. Çalışma kapsamında önemli verileri kapsadığı düşünülen bu aşamaya dair diğer bir bölüm üçüncü ders iletişim kesiti 2’de verilmiştir.

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 2: Görüş Bildirme → Günlük Yaşantı ile İlişkilendirme → Farklı Bakış Açısı Geliştirme

Levent Öğretmen: Ben okuldan çıktım, eve gittim, marketten alışveriş yaptım. Marketten alışveriş yapınca bize kasada parayı vermeden bize bir şey veriyorlar. Ne veriyorlardı?

Öğrenci: Fis

Levent Öğretmen: Fişimi aldım. Marketlerde dikkat edin çocuklar kapılardan çıkarken geri dönüşüm kutuları var. Gördünüz mü?

Öğrenci: Evet

Levent Öğretmen: **Fişi oraya atmak yerine** çıktım poşetleri arabaya koydum. Arabanın içine çöp atmak istemediğim için **söyle elimde buluşturup attım.** Benim bu davranışım **olumlu davranış mı olumsuz davranış mı?**

Öğrenciler: **Olumsuz.**

Levent Öğretmen: Olumsuz. Peki, çevreye etkim mi oldu? Çevreye etkim oldu mu?

Öğrenciler: Oldu

Levent Öğretmen: Oldu. Nasıl oldu?

Öğrenci: Olumsuz

Levent Öğretmen: **Olumsuz etkim oldu. Peki aynı sahneyi alıyorum.** Okuldan çıktım arabamla eve gitcem. **markete girdim alışverişimi yaptım** parayı ödedim karşılığında bana az önceki gibi **fiş** verdiler. **Fişi** de kontrol ettim sonra çıkarken **geri dönüşüm kutusuna attım** kapıdan çıktım Arabama bindim. Buradaki davranışım?

Öğrenciler: **Olumlu.**

Levent Öğretmen: Olumlu davranış. Peki, çevreye bir olumsuz ya da davranışım oldu mu benim?

Öğrenciler: Hayır

Levent Öğretmen: Demek ki **insanların davranışlarının şey doğal çevreye etkileri var.** İnsanların davranışlarının çeşitliliği. Yani olumlu davranış olumlu etki, olumsuz davranış olumsuz etki. Az önce gelelim fabrika bacısı demişti Miraç. Değil mi sen söylemiştin?

Miraç: Evet.

Levent Öğretmen: **Fabrika bacalarından çıkan dumanlar dedi.** Doğal çevreye olumsuz etkiler dedi. Peki o zaman ben de size şunu söylüyorum: Miraç tamam, haklısın diyelim. **O zaman fabrikaların hepsini kapatalım çevreyi korumak için.**

Öğrenci: **Öğretmenim o zaman da yiyecek üreten, yiyecek üretmez, üretilemez.**

Paketli yiyecekler oluyor ya.

Levent Öğretmen: Evet.

Ömer: O yiyecekler o zaman.

Levent Öğretmen: Yani sen diyorsun ki yiyecek üretilemez, ayakkabı üretilemez. İşte araba üretilemez. Bu sıkıntı olur. Tamam, peki o zaman fabrikaları kapatmayalım. Fabrikayı kapatmayalım. O zaman kapatmıyoruz fabrikayı. Ama çevreyi de korumamız lazım. Bununla ilgili bir şey yapabilir miyiz? Ne yapabiliriz? Böyle bir şey var mı sizce? Biliyor musunuz?

Efe: Öğretmenim **fabrika bacasının hemen kapatılması lazım.**

Levent Öğretmen: Fabrika bacasını kapatırsak içerideki duman nereye çıkacak? Yani ya fabrikayı kapatacaksın. Üretim yapmayacaksın ya da duman çıkacak.

Öğrenci: Öğretmenim fabrikaları doğadan uzak kurarız.

Levent Öğretmen: Doğadan nasıl uzak bir yere kurarız mesela?

Öğrenci: Yani ormanlardan kuşlardan uzak yerlere.

Levent Öğretmen: Hmm. **Fabrika bacaları çocuklar. Efe buna mı bi şey dicektin?**

Efe: Öğretmenim ya da **fabrikadaki dumanları fabrika içinde yapabiliriz.**

Levent Öğretmen: **Nasıl yapabiliriz?**

Efe: Mesela, bilmiyorum.

Levent Öğretmen: **Düşün bakalım. Nasıl yapabiliriz? Yani varsa bi fikrin.**

Fabrikaları dumanlı nasıl yapabiliriz? Nasıl mesela? **Var mı kafanda bi fikir?**

Öğrenci: Yok.

Levent Öğretmen: Tamam, **senin düşünmeni istiyorum** o zaman bunu. **Bir sonraki derse kadar düşün. Hatta ailenle de konuşabilirsin.**

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 2’den anlaşıldığı gibi görüş bildirme etkinliğinde öğretmen sorularla süreci yönlendirmiştir. Öğrencilerin konuşmalarına hiç müdahale etmeden zihinlerindeki düşünceleri açığa çıkarmaya çalışmıştır. Market alışverişi üzerinden yola çıkarak fişi geri dönüşüme veya çöp kutusuna atması günlük hayatla ilişkilendirme ve farklı bakış açısı geliştirme açısından önem taşımaktadır. Ayrıca çevre kirliliğini önlemek için fabrikalar kapatılmalı mı, sorusu üzerinden ters düşünce üreterek fabrikanın çevre kirliliğini önlemeye uygun bir şekilde çalışmasına yönelik farklı bakış açılarını açığa çıkarmıştır. Bir öğrenci “Fabrikaları doğadan, kuşlardan, ormanlardan uzak yere yaparız.” demiştir. Diğer bir öğrenci “Fabrika bacasını kapatabiliriz.” şeklinde görüş bildirmiştir. Etkinliğin son kısmında Levent öğretmen bilgiyi doğrudan vermeyip öğrenciye alınması gereken önlemleri araştırma olarak vermiştir. Öğrencilerin gündelik hayatla bağ kurması ve farklı bakış açılarını ifade etmeleri yönünden görece aktif bir ders işleme sürecin yaşandığı aşama olarak üçüncü ders işleme sürecinde yerini almıştır. Görüş bildirme etkinliği sürecinde yapılan ilişkilendirmeler ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlayan süreç diyalojik sınıf ortamına uygundur. Aktif bir öğrenme süreci organizasyonu görülen görüş bildirme etkinliği diyalojik öğrenme süreci özellikleri göstermiştir. Bu aşamadan sonra Levent öğretmen kesintili metin okuma etkinliği aşamasına geçiş yapmıştır. Kesintili metin okuma aşamasına dair üçüncü ders iletişim kesiti 3 aşağıda verilmiştir.

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 3: Kesintili Metin Okuma→Soru Cevap → Farklı Bakış açısı geliştirme → Konu/Metin Özetini Öğrencilerin Söyledikleri Üzerinden Tahtaya Yazma

Levent Öğretmen: Evet, şimdi şunu yapıyoruz: Bir de şu sayfa 170’i açtı mı herkes? Sayfa 170’teki bize anlatılan bir şeyler var orda. Olaylar anlatıyor bize. Orayı okuyabilir miyiz? Yüksek sesle okuyalım. Emin yüksek sesle okur musun?

*Emin: **İnsanların doğal çevreyi etkileri** insanlar doğal çevreye **olumlu** veya **olumsuz** yönde birçok etkide bulunurlar **insanların çevreye temiz tutmaları** ve **korumaları**, **ağaç dikmeleri**, **hayvanları korumaları** doğal çevreyi **olumlu yönde** etkiler*

Levent Öğretmen: Oku!

*Ercan: Motorlu taşıtlarda, evlerde fabrikalarda **petrol ürünlerinin** ve **kömür gibi yakıtların** kullanılması sonucunda ortaya çıkan **bazı gazlar hava kirliliğine neden olur**. Hava kirliliği canlıları **olumsuz yönde etkiler**. Çevreye atılan atıklar doğal çevre için tehlike oluşturur.*

Levent Öğretmen: Altay okur musun?

*Altay: **Aritılmadan** denizlere, nehirlerle bırakılan **atık sular** doğal çevreye **zarar verir**. **Plastik** ve **pil** gibi atıklar da çevre kirliliğine neden olur.*

*Levent Öğretmen: Şimdi okuduğumuz yerde bizlere bir şeyler anlatıyor ya. Oradaki doğaya etkiler vardı. Olumlu olumsuz fark etmiyor. **Olaylarda anlatılanları çocuklar. onları bana söyley misiniz parmak kaldırarak. Herkes bir örnek verebilir.***

*Yiğit: **Hava kirliliği**.*

Levent Öğretmen: Hava kirliliği mi var? Hava kirliliği. Hüseyin

Hüseyin: Yere çöp atmamak.

Levent Öğretmen: Yere çöp atmamak. Hikâye olaraktan söyleyelim

Öğrenci: Hikayesi şey yere atmamak.

Levent Öğretmen: Yere atmamak diyorsun. Gene yere atmamak diyorsun. Tamam iki tane. Çöpleri yere atmamalıyım. Evet.

Öğrenci: Ağaç dikmek.

Ali Ekber: kağıtları israf etmemeliyiz.

Levent Öğretmen: Tamam şimdi beni dinleyin. Şimdi tahtada yazdık madde halinde hepsi. Kâğıt israfını kim söylemişti. Ali Ekber Ali Ekber gel Buraya şimdi. Kâğıt israfı dedin de mi sen? Peki sence şu kullandığımız kağıtlar kitaptakiler israf mı sence Kâğıt israfı mı? (Farklı bakış açısı)

Öğrenci: Yok.

Levent Öğretmen: Yani sence bu olmalı mı olmamalı mı?

Öğrenci: Olmalı. Öğrendiğimiz için olmalı.

Levent Öğretmen: olmalı. Peki, israf nasıl yapılır O zaman Kâğıt israfı. Çocuklar arkadaşınız konuşuyor parmakla. Siz de eklemek isterseniz parmakla. Öğretmenim demeyin. Parmak kaldırmak öğretmenim demek. Evet.

Öğrenci: Öğretmenim böyle boş boşuna kağıtları çöpe atmak ve karalayıp hoş bir şey değil

Levent Öğretmen: Bunları azaltmak yani. Bunları azalttığımız zaman doğal çevreye katkımız olur diyosun. Olumlu katkı.

Öğrenci: Evet

Üçüncü Ders İletişim Kesiti 3'te görüldüğü gibi Levent öğretmen bu aşamada kesintili metin okuma etkinliği yapmıştır. Kesintili metin okuma etkinliğinde soru cevap, farklı bakış açısı geliştirme ve özet çıkarma süreçleri eşlik etmiştir. Okunan metinde insanların doğaya olan etkileri olumlu ve olumsuz yönleriyle örneklendirilmiştir. Levent öğretmen okuma bittiğinde bu örnekleri sınıfa sormuştur. Öğrenciler insanların çevreye olan etkilerine dair metinde geçen örnekleri ifade etmişlerdir. Yine farklı bakış açısı geliştirmeye yönelik olarak öğretmen kitaplarda kullandığımız kağıtlar israf mı, sorusunu yöneltmiştir. Öğrencilerden biri bu soruya öğrenme amacıyla kullandığımız için israf değil şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca boşu boşuna çöpe atmak ve karalamak israf olur şeklindeki bakış açısını ifade etmiştir. Farklı bakış açıları geliştirme ve öğrenci merkezli aktif katılımı ile ders sürecini yönlendirme açısından görece iyi düzeyde olan bu aşamadan sonra ders bitirilmiştir. Bu açıdan diyalogik öğrenme süreci yaşandığı söylenebilir. Üçüncü ders işleme sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan konuşma sürelerini yansıtan Tablo 69 aşağıda verilmiştir.

Tablo 69. Üçüncü Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

3.Ders			
Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Görüş Bildirme	13'	3' 1"	16' 1"
↓			
Günlük Yaşantı ile İlişkilendirme			
↓			
Farklı Bakış Açısı Geliştirme			
E2: Kesintili Metin Okuma	7' 31"	6' 4"	13' 35"
↓			
Soru Cevap			
↓			
Farklı Bakış açısı geliştirme			
↓			
Konu/Metin Özetini Öğrencilerin Söyledikleri Üzerinden Tahtaya Yazma			
Toplam Süre	20' 31"	9' 5"	29' 36"
Diğer Faaliyetler Süresi			
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
20' 31"	29' 36"		
	9' 5"		

Tablo 69 incelendiğinde, Levent öğretmenin üçüncü ders işleme süreçlerini 2 aşamada organize ettiği görülmüştür. Üçüncü ders işleme süreçlerinde en fazla süre görüş bildirme etkinliği aşamasına ayrılmıştır. Görüş bildirme etkinliği sürecinde öğrenciler 3' 1" konuşma süresi kullanmışlardır. Dersin ikinci aşaması olan kesintili metin okuma aşamasına soru cevap, özet yazma gibi farklı etkinlikler de eşlik etmiştir. Bu aşamaya toplam 13' 35" süre ayrılmıştır. Öğrenciler en fazla konuşma süresini 6' 4" ile bu aşamada kullanmışlardır. Tablo 70'de üçüncü ders zaman dağılımı verilmiştir.

Tablo 70. Üçüncü Ders Kelime Dağılımı

3.Ders			
Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri			
Ders Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
E1: Görüş Bildirme	1405	253	1658
↓			
Günlük Yaşantı ile İlişkilendirme			
↓			
Farklı Bakış Açısı Geliştirme			
E2: Kesintili Metin Okuma	656	525	1181
↓			
Soru Cevap			
↓			
Farklı Bakış açısı geliştirme			
↓			
Konu Özetini Öğrencilerin Söyledikleri Üzerinden Tahtaya Yazma			
Genel Toplam	2061	778	2839
ÖĞRETMEN		ÖĞRENCİ	
			
	2061	778	2839

Tablo 70 incelendiğinde, üçüncü ders aşamalarında toplam 2839 kelime kullanılmıştır. Öğretmen tarafından 2061 kelime, öğrenciler tarafından 778 kelime kullanıldığı görülmüştür. Levent öğretmenin konuya ilişkin olarak yaptığı açıklamalar kullandığı kelime sayısının fazla olmasında etkili olmuştur. Öğrenciler en fazla kelimeyi kesintili metin okuma aşamasında kullanmıştır. Bu sürece metin okuma da dahil olması öğrencilerin kelime sayısında artış olmasına sebep olmuştur. Öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatı bulmaları kelime sayısında artışa neden olacaktır düşüncesi ifade edilebilir. Tablo 71’de üçüncü ders işleme süreçlerinde kullanılan soru türleri sayıları verilmiştir.

Tablo 71. Üçüncü Ders İşleme Süreçlerinde Kullanılan Soru Türleri Dağılımı

3.Ders				
Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri				
Ders Akışı	Soru Türleri			
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam
E1: Görüş Bildirme		17		
↓				
Günlük Yaşantı ile İlişkilendirme				
↓				
Farklı Bakış Açısı Geliştirme				
E2: Kesintili Metin Okuma		3		
↓				

Soru Cevap		
↓		
Farklı Bakış açısı geliştirme		
↓		
Konu/Metin Özetini Öğrencilerin Söyledikleri Üzerinden Tahtaya Yazma		
Toplam Soru Sayısı	20	20

Tablo 71 incelendiğinde, Levent öğretmenin üçüncü ders işleme süreçlerinde kullandığı soru türlerine yer verilmiştir. Levent öğretmen üçüncü ders işleme süreçlerinde toplam 20 soru sormuştur. Soruların tamamı düşünsel soru türü olarak tercih edilmiştir. Dersin birinci aşaması olan görüş bildirme sürecinde 17 soru sorduğu anlaşılmıştır. İnsanların Doğal Çevreye Etkileri konusunun özellikle olumsuz boyutlarda empati ve ahlaki sorulara uygun bir kapsamı olduğu belirtilebilir. Ancak empatik ve ahlaki bakış açıları geliştirmeye yönelik soru türlerine ders organizasyonunda yer verilmediği görülmüştür.

4.28. Levent Öğretmenin Ders Gözlemi Süreç Raporu

Ders Gözlem Saati: 4

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-İ

Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri

Öğrenci Sayısı: 30

Mesleki Kıdem: 7 yıl

Süre: 40'

Kazanım: İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir. *İnsanların doğal çevre üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde durulur. Olumlu etkilerine de örnekler verilmesine özen gösterilir. Nesli tükenmekte olan canlılara örnekler verilir.*

4.28.1. Üçüncü Ders İşleme Sürecinin İncelenmesi

Levent öğretmen dördüncü ders sürecinde “İnsanların Doğal Çevreye Etkileri” konusunu işlemeye devam etmiştir. Kazanım maddesinde insanların doğal çevreye olan etkileri olumlu ve olumsuz yönleriyle vurgulanmıştır. Bir önceki derste hayat bilgisi ders kitabında yer alan bilgilendirici metin öğrencilere yeni bakış açıları kazandıracak şekilde okundu. Dördüncü ders işleme sürecinde ise ders kitabında yer hikâye yazma ve görüş bildirme olmak üzere iki etkinlik işlendi. Ders işleme süreçleri etkinlikler üzerinden organize edildi. Levent öğretmenin dördüncü ders işleme süreci zaman ve konuşma akışı bakımından incelenecektir.

Levent öğretmeninin birinci ders işleme sürecine dair genel organizasyonu Tablo 72’de verilmektedir. Ayrıca etkinlik akışı ve etkinliklere ayrılan süre tabloda yer almaktadır.

Tablo 72. Levent Öğretmenin Dördüncü Ders İşleme Süreci Etkinlik Akışı

4. Ders Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri	Etkinlik Kaynağı	Süre (dk'/sn'')
Hatırlatma: Soru Cevap	Öğretmen	2' 13''
E1: Görsel Okuma ↓ Görüş Bildirme	Öğretmen HB Ders Kitabı	3' 46''
E2: Görselden ve Anahtar Kelimeden Yola Çıkararak Hikâye Yazma	HB Ders Kitabı	13' 3''
E3: Görüş Bildirme	HB Ders Kitabı	5' 53''
Toplam Süre		24' 55''

Tablo 72’de Levent öğretmeninin dördüncü ders işleme süreci etkinlik akışı organizasyonu verilmiştir. Levent öğrenmen dersi 4 aşama şeklinde organize etmiştir. Normal ders süresi 40 dakikadan oluşmaktadır. Bu sürenin 24' 55" bölümü ders işleme süreçlerine dahil olmuştur. En fazla sürenin 13' 3" ile görselden ve anahtar kelimelerden yola çıkarak hikâye yazma etkinliğine ayrıldığını göstermektedir. Ders organizasyonunda yer alan aşamalarda öğretmen 3 defa, hayat bilgisi ders kitabı 3 defa kaynaklık etmiştir. Seçilen etkinlik türü ve kaynakların etkin öğrenme sürecine uygun olarak belirlendiği görülmüştür.

Levent Öğretmenin Dördüncü Ders İşleme Süreci:

Dördüncü ders iletişim kesiti 1 incelendiğinde Levent öğretmen hatırlatma aşamasıyla derse başlamıştır. Hatırlatma aşamasına dair iletişim kesiti 1 aşağıda verilmiştir.

Dördüncü Ders İletişim Kesiti 1: Hatırlatma → Soru Cevap

Levent Öğretmen: İnsanların doğal çevreye olumlu ve olumsuz etkilerini konuşmuştuk hatırlıyor musunuz?

Öğrenciler: Evet!

Levent Öğretmen: Evet bir hatırlayalım çocuklar. Çevreye verdiğimiz zararlar vardır değil mi?

Öğrenciler: Evet

Levent Öğretmen: Bunlar nelerdir? Parmakla aklımızda kalanları...

Levent Öğretmen: Evet Mete!

Mete: Kâğıt israfı.

Levent Öğretmen: Evet Kâğıt israfında bir ormanlar mı?

Mete: Öğretmenim mesela biz kağıtlar için ağaçları kesiyoruz.

Levent Öğretmen: Tamam işte ormanlara zarar vermesinden bahsediyorsun. Eylem!

Eylem: Doğayı kirletme.

Levent Öğretmen: Doğayı kirletme.

Ali Ekber: Öğretmenim fabrika bacalarından çıkan dumanlar.

Levent Öğretmen: Fabrika bacalarından hatta arabaların egzozlarından çıkan dumanlar. Melek!

Melek: Yere çöp atmak.

Levent Öğretmen: Evet yere çöp atmak söylemiştik. Cocuklar aynı şeyi söylemeyin. Farklı düşünelim, farklı söyleyelim. Yiğit!

Yiğit: Deniz kirliliği.

Dördüncü ders iletişim kesiti 1 incelendiğinde Levent öğretmen hatırlatma aşamasıyla derse başlamıştır. Levent öğretmen bir önceki derste insanların doğal çevreye olan olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik bakış açıları soru cevap etkinliğiyle ifade edilmiştir. Levent öğretmenin bu süreçte öğrencileri farklı bakış açılarına yönelik teşvik etmesi diyalojik sınıf ortamı açısından uygundur. Etkinlik sürecinde öğrenciler kendilerine ait bakış açılarını yansıtacak şekilde soruları cevaplamışlardır. Hatırlatma aşamasından sonra Levent öğretmen görsel okuma etkinliğiyle derse devam etti. Görsel okuma etkinliğine görüş bildirme etkinliğinin eşlik ettiği anlaşılmaktadır. Bu aşamada üzerinde durulan görseller ders kitabı kesiti 32’de verilmiştir. Ayrıca görüş bildirme etkinliği kesiti de aşağıda sunulmuştur.

Ders Kitabı Kesiti 32: Çevre Sorunlarını Yansıtan Görseller



(Birdoğan ve Akagün, 2022; Hayat Bilgisi Ders Kitabından alıntılanmıştır.)

Dördüncü Ders İletişim Kesiti 2: Görsel Okuma → Görüş Bildirme

Levent Öğretmen: Orada iki tane ayrı resim var fark ettiniz mi? Üst resim var ve alt resim. Çocuklar İki resimde de doğaya verilen zararlar gösteriliyor. Birinci resmi birisi anlatabilir mi bana? Orada ne görüyor? Neler oluyor orada? Serhat!

Serhat: Öğretmenim burada fabrika dumanları havaya qidiyor ve hava kirliliğine neden oluyor.

Levent Öğretmen: Evet fabrika bacalarından çıkan Dumanlar hava kirliliğine sebep oluyor diyor. Evet güzel! Peki altındaki resimde ne görüyorsunuz? Onu da başkası yorumlasın bize. Ömer!

Ömer: Öğretmenim orman kirliliği görüyorum.

Levent Öğretmen: Ne var mesela resimde kirleten şeyler ne? Hangi neler atmışlar?

Ömer: Öğretmenim karpuz kabuklarını.

Levent Öğretmen: Karpuz Kabukları.

Ömer: Yenen elmaları.

Levent Öğretmen: Evet.

Ercan: Öğretmenim tabakları, şişeleri yere atmışlar.

Levent Öğretmen: Evet bence. Söyle düşündüm ben de burayı öyle hayal ettim: Orman ya çocuklar. Burada bence pikniğe gidilmiş. Piknikten sonra herkes yediği ürünleri, çöplerini çöp yerine büyük ihtimal ormanın içine bırakmış değil mi? Olabilir mi böyle bir şey? (Farklı bir bakış açısıyla kendini konumlandırıyor öğretmen yani ben sınıfta bir bireyim sizler de. Hepimiz sırayla bireysel hakkımızı kullanıyoruz.)

Öğrenciler: Olabilir.

Levent Öğretmen: Resim bunu anlatıyor mu bize?

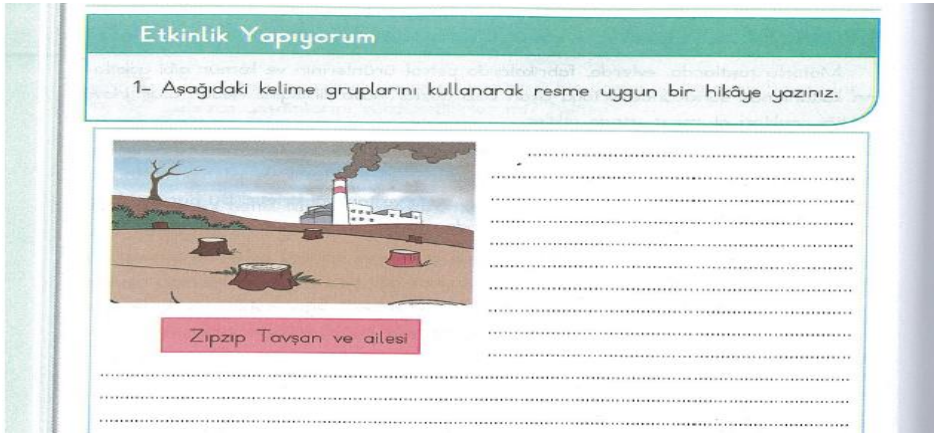
Ercan: Evet.

Levent Öğretmen: Ve bu da ne yapmış çevre kirliliği ve diğeri toprak kirliliği çevre kirliliğine sebep olmuş. Güzel. Peki birinci resimde geri döndüm. Hava kirliliği fabrika bacası demişti değil mi? Sorun buydu. Buna çözüm ne olabilir? Var mı aklınızda bir fikir? Ne yapabiliriz? Ali Ekber!

Ali Ekber: Öğretmenim dumanın zararını azaltabiliriz.

Dördüncü ders iletişim kesiti 2 incelendiğinde ders kitabında yer alan görseller üzerinden konuya ilişkin çıkarımlar yapıldığı görülmüştür. Öğrenciler görsellerden yola çıkarak insanların çevreye olumsuz etkileri yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrenciler görüşlerini rahatlıkla ve mutlu olarak açıklamışlardır. Burada dikkat çeken önemli bir öğretmen davranışı şöyledir: Öğrenciler fikirlerini söyledikten sonra öğretmen de görüşünü bildirmek için araya girmiştir. Benim de fikrim bu şekilde diyerek görsellere yönelik bakış açısını ifade etmiştir. Sonra öğrenciler yine kendi görüşlerini ifade etmeye devam etmiştir. Burada öğretmen kendini sınıfta bir birey olarak konumlandırmıştır. Benim bakış açım sizlerin bakış açısından daha doğrudur şeklinde bir baskın rolden kendini uzak tuttuğu görülmüştür. Burada bahsedilen baskın fikrin olmayışı ve farklı bakış açılarının sunulmuş olması diyalojik öğrenme ortamına uygundur. Bu nedenle etkinlik sürecinin diyalojik öğrenme süreci özellikleri uygun bir biçimde ilerlediği söylenebilir. Bu aşamadan sonra hayat bilgisi ders kitabında geçen görsel ve anahtar kelimedden yola çıkarak hikâye yazma etkinliğine geçilmiştir. Hayat bilgisi ders kitabında yer alan görsel ve anahtar kelimedden yola çıkarak hikâye yazma etkinliği ders kitabı kesiti 33'te verilmiştir. Yine görsel ve anahtar kelimedden yola çıkarak hikâye yazma etkinliğine dair dördüncü ders iletişim kesiti aşağıda verilmiştir.

Ders Kitabı Kesiti 33: Hikaye Yazma Etkinliği



(Birdoğan ve Akagün, 2022; Hayat Bilgisi Ders Kitabından alıntılanmıştır.)

Dördüncü Ders İletişim Kesiti 3: Görsel ve Anahtar Kelimeden Yola Çıkararak Hikâye Yazma

Levent Öğretmen: Evet çocuklar ben bitirenlere okutmaya başlıyorum artık. Evet başla bakalım. Çocuklar arkadaşınızı dinler misiniz?

Eren: Zıp zıp tavşan ailesi dışarı çıktıklarında ne görmüştü. Ağaçlar kesilmiş. Etraf kurumuş. Hava kirliliği bastırılmış. Ağaçlar kurumuş. Fabrikalar nerdeyse ağaçları kurutmuş. Ağaçların kesilmesini bile şahit. Bacadaki dumanla hava kirlettiği için Zıp Zıp tavşan ailesi buna bir çözüm bulmuşlar. Fabrikaların kirli dumanlarını kesmiş. Dumanlarını kirlerini kesmişler. Fidan dikip ağaç dikmişler. Çim dikip etrafı çimlenmiş. Hava kirliliği de durmuş ve her şey daha iyi olmuş.

Levent Öğretmen: Evet bir alkış arkadaşınıza çocuklar. Evet güzel olaylar arka arkaya geliyor. Olay örüntüsü çok güzel. Evet, Emre Kendi kendini anlatıyorsunuz çocuklar. Olayı Kuran sizsiniz hikâyeyi yazan. Buyur Emre. Emre: Zıp Zıp tavşan ve arkadaşı kaplumbağa bir gün giderken ağaçları kesilmiş ve simsiyah fabrikadan dumanlar geldiğini görmüştü. Hiçbir yerde yemyeşil yosunlar yoktu. Çok güzel kokular değil kötü kokular vardı. Kaplumbağa nasıl eve gelecekti. Zıp Zıp tavşan ve ailesi hemen buradan gidelim demiş. Zıp Zıp tavşan da arkadaşına sarılmış. Babası da demiş kaplumbağa ve Ailesi de gelsin demiş, Kendimizi kurtarsak iyi olur demiş.

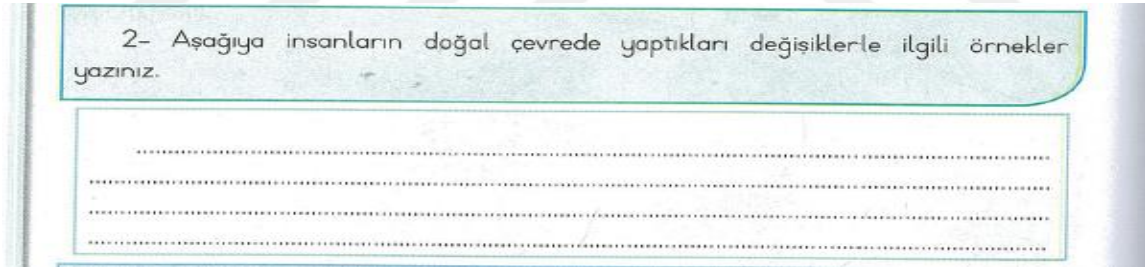
Levent Öğretmen: Evet Emre'ye alkışlayabilir misiniz çocuklar güzel Emre Zıp Zıp tavşan ve ailesinin yanına Kaplumbağa ve ailesini de getirmiş öyle mi Emre? Güzel.

Öğrenci: Bir gün pikniğe giderken yol kenarında beklerken, oraya vardığımda çok şaşırmıştım. Çünkü oraya gittiğimizde pikniğe gitmişti ama orası bir cöplük yuvası gibi olmuş. Oraya vardığımızda orada bir tavşan yuvası vardı. Oraya baktığımızda da içerisine baktığımızda kimseler yoktu. İleride bir oyuncakçı vardı. Oraya baktığımızda çok kirli hava vardı. Oraya gitmeyi de çok korkuyorduk. Zıp Zıp Tavşan ve ailesi evsiz kalıp oradan göç etmişler. Çünkü orada fabrika yapmak için ağaçları kesmişler. Onların yuvasını ellerinden almışlar.

Levent Öğretmen: Bir dakika Ali Ekber'i alkışlayabilir miyiz?

Dördüncü Ders İletişim Kesiti 3'ten anlaşıldığı gibi öğrenciler kendilerine özgü kurgu ve ifadeleriyle hikâye yazmışlardır. Levent öğretmen söz hakkı almak isteyen öğrencilere hikayelerini okutmuştur. Öğretmenin sık sık “alkışlayalım, aferin, güzel” gibi ifadelerle öğrencileri motive ettiği görülmüştür. Öğrenciler insanların fabrika kurmak ve ağaçları kesmek şeklinde çevreye yaptıkları müdahalelerle hava kirliliği, çevre kirliliği ve hayvanların yuvasız kalmaları gibi olumsuz sonuçlara sebep oldukları üzerinde durdukları görülmüştür. Levent öğretmenin de belirttiği üzere bir öğrencinin hikâyeye kaplumbağa ve ailesi şeklinde yeni kahramanlar dahil etmesi farklı bir bakış açısı olarak hikâye yazma sürecinde yerini almıştır. Öğrenciler ders içi ve ders dışı edindikleri bilgilerden yola çıkıp hayal gücünü kullanarak hikâye yazma etkinliğini tamamlamışlardır. Öğrencilerin hayal gücünü kullanarak aktif bir şekilde deneyimlerini sınıfa sunmaları diyalojik öğrenme süreci açısından uygundur. Ayrıca öğrenciler diyalojik sınıf ortamına uygun olarak hikâyeye kendilerine özgü yeni bakış açıları eklemişlerdir. Bu aşamadan sonra Levent öğretmen hayat bilgisi ders kitabında yer alan görüş bildirme etkinliğiyle devam etmiştir. Ders kitabında yer alan görüş bildirme etkinliği ders kitabı kesiti 34'te verilmiştir. Ayrıca görüş bildirme sürecine dair dördüncü ders iletişim kesiti 4 aşağıda verilmiştir.

Ders Kitabı Kesiti 34: Görüş Bildirme Etkinliği



Dördüncü Ders İletişim Kesiti 4: Görüş Bildirme

Levent Öğretmen: Biz mesela neler yapıyoruz? Doğada da bu etki ediyor bir yerlere.

Öğrenci: Ağaçların kesilmesi.

Levent Öğretmen: Ağaçların kesilmesi ağaçların kesilmesi çocuklar canlıları etkiler mi?

Öğrenciler: Evet, etkiler.

Levent Öğretmen: Mesela nasıl etkiler?

Öğrenci: Öğretmenim kuşların yuvası

Levent Öğretmen: Kuş yuvası diyorsun. Peki, kuşların yuvası evidir mesela. Başka?

Öğrenci: Öğretmenim ormanlara da çöp atmamalıyız

Levent Öğretmen: Ağaçların kesilmesini söylüyoruz şu an. Sonra geleceğiz ona tamam mı? Ağaçların kesilmesi canlıları nasıl etki ediyor? Canlılara?

Öğrenci: Öğretmenim tavşanlar evleri bazen ağaçların altında oluyor. Onları etkiler.

Levent Öğretmen: Tavşanlar Benim de aklıma geldi. Hayvanları diyelim. Evet ikisi de doğru. Ali Ekber'in dediği de doğru. Kuş yuvası da tavşanların yuvası da olsun. Nerdeyse ormanda yaşayan bütün canlıları etkiler. Çünkü orman canlıların yuvasıdır, doğru mu?

Öğrenciler: Evet!

Dördüncü Ders İletişim Kesiti 4'ten anlaşıldığı üzere dersin son aşamasında ders kitabında yer alan görüş bildirme etkinliğine yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri sözlü olarak sohbet edasında dinlemiştir. Öğrenciler insanların çevreye olan etkilerini sebep sonuç ilişkisi üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Öğrencilerim fikirlerini rahatlıkla ifade etme fırsatı buldukları gözlemlenmiştir. Levent öğretmen bu süreçte de kendisini sınıfta görüş sunan bir birey olarak konumlandırmıştır. Bu açıdan öğrenci rolünün merkezde olduğu görece aktif bir ders işleme süreci yaşandığı görülmüştür. Burada sürece dair bahsedilen sebep sonuç ilişkisi kurma, görüşlerini rahatlıkla ifade etme ve öğretmenin baskın fikir kurmayışı diyalojik öğrenme ortamının önemli özelliklerindendir. Buradan yola çıkarak öğretmenin diyalojik sınıf ortamına uygun bir şekilde görüş bildirme etkinliğini yönlendirdiği söylenebilir. Ders bu aşamada bitirilmiştir. Tablo 73'te dördüncü ders işleme süreci zaman dağılımı verilmiştir.

Tablo 73. Dördüncü Ders İşleme Süreci Zaman Dağılımı

4.Ders			
Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri			
Ders Akışı	Zaman Dağılımı (dk'/sn'')		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Hatırlatma: Soru Cevap	1' 56''	17''	2' 13''
E1: Görsel Okuma	3' 4''	42''	3' 46''
↓			
Görüş Bildirme			
E2: Görsel ve Anahtar Kelimeden Yola Çıkarak Hikaye Yazma	6' 23''	6' 40''	13' 3''
E3: Görüş Bildirme	5' 15''	38''	5' 53''
Toplam Süre	16' 38''	8' 17''	24' 55''
Diğer Faaliyetler Süresi			
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
16' 38''	8' 17''		24' 55''

Tablo 73 incelendiğinde, dördüncü ders işleme süreçlerinin 4 aşamadan oluştuğu görülmüştür. Ders işleme süreçlerine dahi edilen sürenin 24' 55" olduğu görülmüştür. Öğretmen tarafından toplam 16' 38", öğrenciler tarafından toplam 8' 17" konuşma süresi kullanılmıştır. Öğretmen tarafında kullanılan sürenin görece daha fazla olmasında önemli

bir etken öğretmen der esnasında konuya ilişkin yaptığı açıklamalar olmuştur. Der organizasyonunda seçilen etkinlik türlerinin öğrencileri aktif edecek şekilde belirlendiği görülmüştür. Ancak konuşma süresi bakımından öğrencilerin görece ortalama düzeyde bir konuşma süresi olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin en fazla konuşma süresi kullandıkları süreç görsel ve anahtar kelimelerden yola çıkarak hikâye yazma etkinliği süreci olmuştur. Tablo 74’te dördüncü der işleme sürecinde kullanılan kelime dağılımı verilmiştir.

Tablo 74. Dördüncü Der İşleme Sürecinde Kullanılan Kelime Dağılımı

4. Der			
Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri			
Der Akışı	Kelime Dağılımı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Hatırlatma: Soru Cevap	125	38	163
E1: Görsel Okuma	349	59	408
↓			
Görüş Bildirme			
E2: Görsel Ve Anahtar Kelimeden Yola Çıkararak Hikaye Yazma	628	488	1116
E3: Görüş Bildirme	511	57	568
Genel Toplam	1613	642	2255
ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ		
1613	2255		
	642		

Tablo 74’te dördüncü der işleme süreçlerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan kelime dağılımının verilmiştir. Toplam 2255 kelime kullanıldığı görülmüştür. Öğretmen tarafından 1613 kelime, öğrenciler tarafından 642 kelime kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin öğretmene kıyasen daha az kelime kullanımına sahip oldukları görülmüştür. Bu önemli bir nedeni olarak öğretmen tarafından konuya ilişkin olarak yapılan açıklamalardır. Ayrıca öğrencilerin konuşmalarında bazen kısa ifadeler kullanmış olmaları da etkili olmuştur denilebilir. Tablo 75’te dördüncü der işleme süreçlerinde kullanılan soru türlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 75. Dördüncü Der İşleme Süreçlerinde Kullanılan Soru Türlerinin Dağılımı

4.Ders				
Konu: İnsanların Doğal Çevreye Etkileri				
Der Akışı	Soru Türleri			
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam

Hatırlatma: Soru Cevap	2	2
E1: Görsel Okuma	5	5
↓		
Görüş Bildirme		
E2: Görsel Ve Anahtar Kelimeden Yola Çıkararak Hikaye Yazma	1	1
E3: Görüş Bildirme	4	4
Toplam Soru Sayısı	12	12

Tablo 75'te Levent öğretmenin dördüncü ders işleme süreçlerinde kullandığı soru türlerine ait dağılım verilmiştir. Levent öğretmen dördüncü ders işleme süreçlerinde toplam 12 soru sormuştur. Soruların tamamı düşünsel soru türü şeklinde tercih edilmiştir. Görsel okuma etkinliği 5 soruyla en fazla soru sorulan süreç olmuştur. Empati becerisini geliştirme ve ahlaki bakış açısını çeşitlendirmeye yönelik olarak empatik ve ahlaki soru türlerine yer verilmediği görülmüştür.

4.29. Levent Öğretmenin Yedi Ders İşleme Sürecinin Genel Olarak İncelenmesi

Ders Gözlem Saati: 7

Dersin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 3-İ

Öğrenci Sayısı: 30

Mesleki Kıdem: 7

Gözlem Süresi: 280'

Tablo 76'da Levent öğretmen tarafından organize edilen hayat bilgisi dersine yönelik yedi ders sürecinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan zaman ve kelime sayısına yönelik yapılan gözlem ve analizlerden elde edilen veriler yer almaktadır.

Tablo 76. Levent Öğretmenin Yedi Ders Sürecini Kapsayan/Yansıtan Zaman ve Kelime Dağılımı

Gözlem Yapılan Ders	Zaman (Kullanılan Süre dk'/sn'')			Kelime Sayısı		
	Öğretmen	Öğrenci	Toplam	Öğretmen	Öğrenci	Toplam
Ders 1	25' 54''	5' 10''	31' 4''	2389	457	2846
Ders 2	14' 57''	4' 17''	19' 14''	1075	364	1439
Ders 3	20' 31''	9' 5''	29' 36''	2061	778	2839
Ders 4	16' 38''	8' 17''	24' 55''	1613	642	2255
Ders 5	22' 33''	2' 33''	25' 6''	1761	510	2271
Ders 6	21' 36''	4' 50''	26' 26''	2044	490	2534
Ders 7	15' 2''	2' 15''	17' 17''	1182	178	1360
Toplam	137' 11''	36' 27''	173' 38''	12125	3419	15544

Tablo 76’da Levent öğretmenin yedi ders süresince yapılan gözlem sonucunda öğretmen ve öğrencilerin konuşma süreleri ve kelime kullanma sayıları verilmiştir. Yedi ders için normal süre 280' olarak belirlenmiştir. Bu sürenin 173' 38" olan kısmı ders işleme süreçlerine dahil edilmiştir. Ders işleme süreci dışında kalan sürelerin sebepleri olarak idare ile görüşme, öğretmenler odasında yapılan toplantı, öğretmenler arasında derse girmeden önce koridorda yapılan sohbetler, etkinlik ve konuşma arasındaki geçiş süreleri belirtilebilir. Ders işleme sürecine dahil edilen toplam sürenin 137'11" olan kısmı öğretmen tarafından, 36' 27" olan kısmı öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından kullanılan konuşma süresinin görece az olduğu görülmüştür. Etkinlik türlerinin öğrencilerin aktif olacağı şekilde tercih edilmiş olmasına rağmen öğrenci konuşmalarının öğretmen konuşmalarından az olma sebebi olarak öğrencilerin görüşlerini belirtirken kısa ifadeler kullanmış olmaları söylenebilir. Ayrıca öğretmenin konunun anlaşılmasına yönelik olarak sıkça ayrıntılı açıklama yapması öğretmen konuşmalarının daha fazla olmasına neden olmuştur. Öğrencilerin en fazla konuşma süresini 9' 5" ile üçüncü ders işlem sürecinde kullandığı görülmüştür. Üçüncü ders işleme sürecinde farklı etkinlik türlerinin ve kaynaklarının kullanılarak görece aktif bir süreç yaşandığı anlaşılmıştır. Yine diğer derslere kıyasla farklı etkinlik türlerine yer verilen dördüncü ders işleme süreçlerinde öğrenciler tarafından kullanılan konuşma süresi 8' 17" olarak belirtilmiştir. Genel anlamda seçilen etkinlik türleri ve etkinlik kaynaklarının çeşitlendirilerek düzenlenen edilen ders işleme süreçlerinin öğrencilerin aktif öğrenme ortamında düşünmelerini ve farklı bakış açısı geliştirmelerine

yönelik olarak organize edildiği anlaşılmıştır. Öğrenciler tabloda belirtilen sürelerde konuşmalar yaparak bakış açılarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bakış açılarını ortaya çıkararak ders işleme süreçlerinde konuşma süresi elde etmiş olmaları diyalojik sınıf özelliği göstermektedir. Çünkü öğrenciler konuşma sürelerinde görüşlerini aktif bir şekilde ifade etmişlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde Levent öğretmenin diyalojik öğrenme süreciyle ders işleme süreçlerini yönlendirme çabası olduğu söylenebilir.

Tablo 76 incelendiğinde, yedi ders boyunca gözlem yapılan ders işleme süreçlerinde toplam 15544 kelime kullanıldığı görülmüştür. Öğretme tarafından toplam 12125 kelime, öğrenciler tarafından 3419 kelime kullanıldığı anlaşılmıştır. Levent öğretmen öğrencilerden daha fazla kelime kullanmıştır. Bunun önemli bir nedeni olarak Levent öğretmenin ders işleme sürecindeki konuşmalarında konunun anlaşılmasına ilişkin görece fazla açıklama yapmasıdır denilebilir. Ayrıca öğrenciler de görüşlerini ifade ederken ve soruları cevaplarken kısa ifadeler kullanmaları da öğrencilerin kullandıkları kelime sayısını düşürmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin kullandığı kelime sayısının görece az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı ile kendilerine özgü bakış açılarını ifade etmeleri arasında önemli bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Öğrenciler en fazla kelimeyi 3. ders işleme sürecinde kullanmışlardır. Üçüncü ders aşamalarında kullanılan etkinlik türlerinin öğrencileri görece aktif olmalarını sağlayacak şekilde organize edildiği anlaşılmıştır. Dördüncü ders sürecinde öğrenciler 462 kelime kullanarak yine diğer derslere kıyasla kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları düşüncelerini ifade etmeleri için elde ettikleri fırsatlar olarak anlaşılmıştır. Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmiş olmaları diyalojik öğrenme sürecine uygundur. Çünkü bireyler düşüncelerini kullandıkları kelime ve cümlelerle ifade ederler. Bu açıdan farklı bakış açılarını barındıran konuşmalardan elde edilen kelime sayısına bakıldığında öğrencilerin belli düzeyde kelime kullanarak bakış açılarını ifade ettikleri söylenebilir. Bu durum diyalojik öğrenme ortamı açısından uygundur. Tablo 77’de Levent öğretmenin yedi ders sürecini kapsayan soru türleri dağılımı ve etkinlik kaynakları verilmiştir.

Tablo 77. Levent Öğretmenin Yedi Ders Sürecini Kapsayan Soru Türleri Dağılımı ve Etkinlik Kaynakları

Gözlem Yapılan Ders	Soru Türleri				Derste Söz Hakkı
	Empatik	Düşünsel	Ahlaki	Toplam	Alan Öğrenci Sayısı
Ders 1	-	9	-		12
Ders 2	-	4	-		18
Ders 3	-	20	-		41
Ders 4		12	-		32
Ders 5	-	9	-		13
Ders 6	-	3	-		9
Ders 7	-	4	-		11
Toplam	-	61	-		136

Tablo 77 incelendiğinde, Levent öğretmenin 7 ders boyunca sınıfa 61 soru yönelttiği anlaşılmıştır. Soruların tamamı düşünsel sorulardan oluşmuştur. Empatik ve ahlaki bakış açısı içeren sorular ders işleme süreçlerinde yer almamıştır. Ders süreçlerinde 20 soruyla en fazla soru üçüncü ders işleme sürecinde sorulmuştur. Bu derste öğrencilerin 41 defa söz hakkı aldıkları görülmüştür. Üçüncü ders katılımın görece yüksek düzeyde olduğu bir ders organizasyonu vardır denilebilir. Yine dördüncü ders işleme sürecinde Levent öğretmen tarafından sınıfa 12 soru yöneltildiği görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında dördüncü ders işleme aşamasında düşünsel sorular üzerinden bakış açısı geliştirmeye yönelik soru türleri seçilmiştir denilebilir. Derse katılım ortalamasının 7 ders üzerinden 19 civarında olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak derse katılım oranının görece ortalama bir düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 78’de Levent öğretmenin yedi ders işleme sürecindeki kullandığı etkinlikler, etkinlik kaynakları ve etkinliği kullanma sayıları verilmiştir.

Tablo 78. Levent Öğretmenin Yedi Ders İşleme Sürecindeki Kullandığı Etkinlikler, Etkinlik Kaynakları ve Etkinliği Kullanma Sayıları

Etkinlik Türleri	Etkinlik Kaynağı				Kullanma Sayısı
	Ders Kitabı	Öğretmen	İnternet	Çalışma Yapağı	Toplam
Soru Cevap		7	1	1	9
Kesintili Metin Okuma	4	4			8
Özet Çalışması		6	1		7
Kesintili Video İzleme			2		2
Yön Bulma			2		2

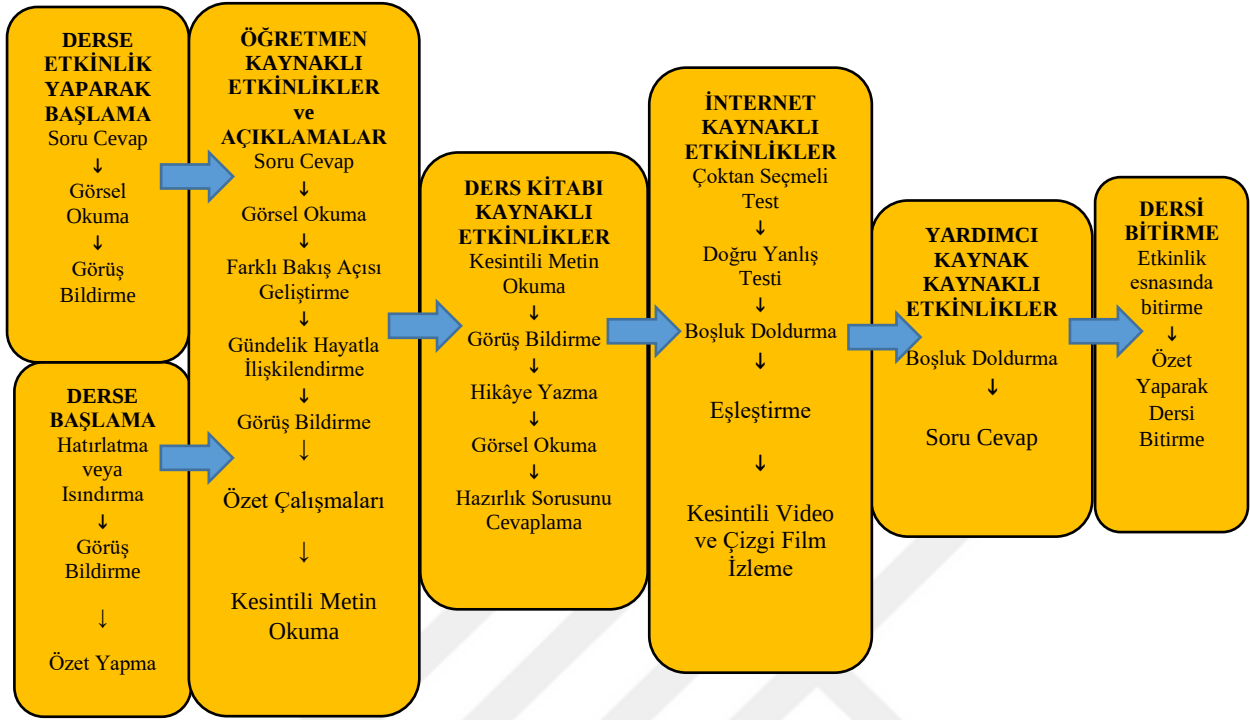
Oyun			1		1
Görüş Bildirme	5	5			10
Görsel Okuma	2	3			5
Hikâye Yazma	1				1
Boşluk Doldurma			1		1
Hazırlık Sorusu Cevaplama	1				1
Not Tutma		1			1
Toplam	13	26	7	2	48

Tablo 78’de Levent öğretmenin 7 ders boyunca kullandığı etkinlik türleri verilmiştir. Ders organizasyonunda toplam 48 defa farklı etkinlik kullanmıştır. En fazla kullanılan etkinlik görüş bildirme etkinliğidir. Soru cevap yöntemi 9 defa, kesintili metin okuma etkinliği 8 defa kullanılmıştır. Levent öğretmen ders kitabı haricinde internet, ara tatil etkinlik kitabı gibi birbirinden farklı kaynakları tercih ettiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya çıkaracak öğrenme yöntemlerinin kullanımına ağırlık verilmiştir. Bu durum diyalogik öğrenme ortamına uygundur. Ayrıca etkinlik kaynakları da çeşitlendirilerek ders kitabı haricinde kaynaklardan da yararlanılmıştır. Farklı kaynaklardan yararlanmak bakış açısının çeşitlenmesini sağlayacaktır. Bakış açısının çeşitlenmesi diyalogik sınıf ortamının önemli bir özelliğidir. Buradan yola çıkarak Levent öğretmenin ders işleme süreçlerinde diyalogik sınıf ortamı sağlama çabası olduğu ifade edilebilir.

4.30. Levent Öğretmenin Yedi Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması

Levent öğretmenin ders işleme süreçleri şemasını gözlemlemek için 7 ders saati boyunca yapılan gözlem sonucunda aşağıdaki şema ortaya çıkarılmaktadır. Levent öğretmenin ders işleme organizasyonunun genel özelliklerini yansıtan şema Şekil 5’te verilmektedir.

Şekil 5. Levent Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerini Yansıtan Genel Özellikler Şeması



Şekil 3 incelendiğinde, Levent öğretmenin 7 ders boyunca yapılan gözlem sonuçları kapsamında derse başlama, ders aşamalarını organize etme ve dersi sonlandırma süreçlerine ilişkin verilerin yer aldığı görülmüştür. Levent öğretmenin derse genellikle etkinlik yaparak başladığı görülmüştür. Bu etkinlikler daha çok soru cevap, görsel okuma ve görüş bildirme şeklinde tercih edilmiştir. Ayrıca ısındırma veya bir önceki ders işlenen konuyu hatırlatarak başladığı da gözlemlenmiştir. Levent öğretmen dersin ikinci aşamasında öncelikle öğretmen kaynaklı etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Bu etkinlikler genellikle soru cevap, görsel okuma, görüş bildirme, özet yapma, kesintili metin okuma şeklinde olduğu anlaşılmıştır. Levent öğretmen üçüncü aşamada genellikle ders kitabı kaynaklı etkinliklere yer vermiştir. Bu etkinliklerin kesintili metin okuma, görüş bildirme, hikâye yazma, görsel okuma, hazırlık sorusunu cevaplama şeklinde olduğu belirtilmiştir. Öğretmen tarafından diğer aşamalarda internet kaynaklı olarak boşluk doldurma, doğru yanlış testi, çoktan seçmeli test, eşleştirme ve kesintili video ve çizgi film izleme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Yine diğer aşamalarda çalışma yaprağı kaynaklı olarak boşluk doldurma, soru cevap gibi etkinliklere yer verilmiştir. Levent öğretmenin dersi genellikle etkinlik esnasında bitirdiği görülmüştür. Ders sonunda konuyu özetleme çalışması yaptıktan sonra ders bitirdiği de gözlemlenmiştir. Levent öğretmenin ders organizasyonu farklı aşamalardan oluşmuştur. Her aşamada farklı etkinlik türlerine yer vermiştir. Etkinlik türlerinin öğrencileri görece aktif edecek ve bireysel

farklılıkları dikkate alacak öğrenme yöntemleri şeklinde tercih edildiği anlaşılmıştır. Etkinlik türlerinin bu şekilde çeşitlenmesi diyalojik sınıf ortamına uygun bir özellik olarak belirtilebilir. Genel anlamda bakıldığında Levent öğretmenin farklı kaynaklardan yararlanması ve öğrencilerin bakış açılarını ortaya çıkaracak şekilde öğrenme yöntemlerini belirlemesi diyalojik sınıf ortamına uygun bir öğretmen davranışı olarak değerlendirilebilir.

4.31. Levent Öğretmenin Öğretmenlik Algısına Yönelik Görüşleri

Levent öğretmen hayat bilgisi dersi organizasyonlarında öğretmenlik algılarına yönelik düşüncelerini görüşme formunda yer alan sorulara verdiği cevaplarla ifade etmiştir. Faruk öğretmenin öğretmenlik algılarına dair görüşme kesitlerine aşağıda yer verilecektir. Görüşme sürecinde verdiği cevaplarda Levent öğretmen öğretmenlik ilkeleri doğrultusundaki algılarını, hayat bilgisi ders işleme süreçlerindeki organizasyonunu, üç farklı ders kitabı hakkındaki görüşlerini, hayat bilgisi derslerinde çoğunlukla kullandığı yöntem ve teknikleri ifade etmiştir. Levent öğretmenin görüşlerine bu bölümde yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde çalışma konusu ve amaçlarıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülen görüşme kesitlerine yer verilmiştir. Çalışmayla kapsamlı bir ilişkisi olmadığı düşünülen kesitler araştırmacı tarafından inceleme dışı tutulmuştur. Levent öğretmenin öğretmenlik ilkeleri anlayışını yansıtan görüşme kesiti 1 aşağıda verilmiştir.

Görüşme Kesiti 1: Öğretmenlik İlkelerine Yönelik Algılar

Ar.: Tüm dersleri düşündüğünüzde öğretmenlik anlayışınızı ifade eden 4 ilkeniz nedir? Bu ilkeler neden önemli bulduğunuzu açıklayabilir misiniz?

Levent Öğretmen: Kelime olarak düşünüyorum ne yazayım buraya diye? Ne diyebiliriz ona? Yani ben söyleyeyim hocam da kelimeyi sonra yazalım şeyi. Şu var hocam: Öğrencilerde her evden farklı öğrenci geldiği için aile ortamlarından kaynaklı olarak çocuklarda konuşmada, kendini ifade etmede bazı sorunlar oluyor. Açıkçası korku, korkudan gelen sorunlar oluyor. Ben o yüzden öğrencilerin farklı yetiştirme tarzı aslında. Yani çocuk şimdi evde baskı baskılı bir ortam varsa çocuk konuşurken çok çekiniyor yani çekingen dediğimiz karakterler ortaya çıkıyor. Bu da aslında sadece o dönemin değil bence hayatın bütün alanında... Çünkü çocuk bir şeyleri konuşmaktan korkuyor. Kendi için olan doğruları savunamıyor. Ben de istiyorum ki bilhassa evet ayrımcılık değil bu aslında bilhassa kız çocuklarında olsun kendi bildikleri doğruyu, kendilerini savunabilsin istiyorum. Yani başka bir örnek vereyim. Ben dün de sınıfta yapmışımdır. Benim bol bol yaptığım bir şey vardır. Sınıfta bazen ters bir şey söylüyorum, farklı bir şey söylerim. Yanlış bir şey söylerim. Başlarda bunu söylediğim zaman tabii ki yaşları küçük de 2. sınıfta başlamıştım. Kabul ediyorlar, direkt her şeyi kabul ediyorlar. Ben bunları bu şekilde yapa yapa yapa artık şunu diyorum: Her seferinde çocuklar ben öğretmen olayım ben de her şeyi tamamen yüzde yüz bilemem. Benim de yanlışlarım vardır. Benim de doğrularım vardır. Herkes doğru olduğunu düşünceyi savunabilsin diyorum.

*Karşılıklı şekilde bunun doğru ve yanlış olduğunu **tartışarak ortaya koyalım** diyorum.*

Ar.: Yani baskıcı olmama ya da demokratik olma sizin aslında...

*Levent Öğretmen: Evet, **demokratik öğretmen olma modeline** ilişkilendirebilir. Demokratik olma.*

Görüşme kesiti 1 incelendiğinde, Levent öğretmen her öğrencinin farklı yetiştirme ortamlarından ve farklı aile yapılarından geldiklerini söylemiştir. Bununla ilgili olarak bazı öğrencilerin aile baskısı altında yaşadığı korku nedeniyle kendini ifade etme ve konuşmama sorunu yaşadığını belirtmiştir. Baskılı olan aile ortamında yetişen çocukların konuşma konusunda çekingen davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Levent öğretmen bu açıdan öğrencilerin kendilerini ifade etme, doğrularını savunabilme özelliklerinin gelişmesi sağlamak için onlara söz hakkı vermeyi önemli bir ilkesi olarak açıklamıştır. Bu açıdan öğretmen sınıfta zaman zaman bilinçli yanlışlar yaparak öğrencilerin bu yanlışları fark etmesini ve düzeltmesini beklemektedir. Bunun öğrencilerin ifade gücünü artıracaklarını vurgulamıştır. Doğru ve yanlışları tartışarak ortaya koyabileceğimiz bir ders ortamı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen bu ilkesini demokratik öğretmen olma kavramıyla belirtmiştir.

Görüşme Kesiti 2: Hayat Bilgisi Ders İşleme Sürecine Yönelik Algılar

Ar.: Genel olarak hayat bilgisi dersleri nasıl işlersiniz? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

*Levent Öğretmen: Hayat Bilgisi dersinde dikkat ettiğim en çok şey **günlük yaşamdan örnek olay** ve **yaparak yaşayarak öğrenme**. Çünkü öyle kolaydan yola çıkmak zorundayım çünkü ders günlük hayatla çok fazla ilişkili. Trafik kuralları bir konu hayat bilgisinde örnek veriyorum. Biz hayatın zaten içinde bu **trafik kurallarını okula gelmeden de bir kısmını biliyoruz**. **Bir kısmını okulda veriyoruz** ama uygulaması tüm hayatı boyunca yapıyoruz. O yüzden öğrenciler gelmeden önce temel bilgileri olabiliyor. Belli bir yere kadar küçük yaşta öğreniyor ama öğrenci nereye daha sonra nereye bakması gerektiğini bilmiyor. Mesela neden önce sola sonra tekrar bakıyoruz? Bununla ilgili bilgiyi bulamıyor bana göre*

Ar.: Nedenini öğreniyor öyle mi?

*Levent Öğretmen: **Nedenini** öğreniyor yani neyi niçin yaptığını aslında **öğrenebiliyor**. Bazı konular için bu şekilde. Aslında **trafikte** çocuk 3. sınıfa gelmiş **trafiğe çıkmamış değil**, çıktı. Kırmızı ışığı gördü. Belki biliyor durmasını biliyor araba gelirken ya da oyun alanları var. Mesela oyun alanlarında parkta oynamasını biliyor ama bence aslında **“Neden Niçin”** yapıyoruz **sorularının cevaplarını dersin içinde alıyor** ve yaptıklarında, öğrendiklerinde yanlışlar varsa da bunu düzelterekten geri kalan hayatına uygulamaya çalışıyor. Şimdi ben Trafik kurallarında Hayat Bilgisi dersinde bilhassa mesela **yaparak yaşayarak**, **örnek olay** falan derken **yaşadığımı kendim üzerimden anlattığım zaman** öğrencilerimin daha çok dikkatini*

çekiyor. Çünkü öğretmenin bunu yaşamış, diye yani şunu çok fazla demiyorum. **Haberde çocuklar şunu gördüm haberde bu tarz da vermiyorum.** Çünkü benim geçmişte İlkokul öğretmenimi hatırlarım o şekilde çok örnekler verirdi. Ama dediğim gibi çok fazla etkili olduğunu düşünüyorum Şimdi düşünmüyorum o zaman belki etkili gelmiştir, bilmiyorum. Haber üzerine örnekler şurada şu yaşandı burada bu yaşandı, diye. Ben **kendi üzerimden örnek veriyorum** ben **kendi üzerimden örnek verince** öğrencilerim de kendi üzerinden örnek verebiliyor. Yani yaşadığı trafikteki yaptığı yanlışlıkla anlatabiliyor. Az önce dediğim gibi yanlışları hepimiz yapabiliriz çocuklara kavradığım için çocuk kendi yaptığı **Öğretmenim ben sokakta şunu yaparken şöyle arabanın çarptığı veyahut da onun üzerinden devam edebiliyoruz.** Bunun üzerinden devam edebiliyoruz. Mesela sen burada neyi yanlış yaptın? Çocuklar arkadaşlarınız burada neyi yapabiliirdi bu şekilde devam ederekten, ders işliyorum.

Levent öğretmen görüşme kesiti 2’de hayat bilgisi ders işleme süreçlerini nasıl organize ettiğini belirtmiştir. Levent öğretmen öncelikle örnek olay ve yaparak yaşayarak öğrenme üzerinden ders işleme süreçlerini ilerlettiğini belirtmiştir. Günlük hayatla ilişkilendirme yapmaya özen gösterdiğini vurgulamıştır. Dikkat çeken bir açıklama Levent öğretmen öğrencilerin konuya ilişkin bilgileri büyük oranda öğrenmiş olarak geldiklerine yönelik olmuştur. Levent öğretmen öğrencilerin bilerek geldiklerini, okulda ise bu bilgilerin niçin doğru ve yanlış olduğunu öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca Levent öğretmen haberlerden ve başkalarının hayatından yola çıkarak konu işlemeyi tercih etmediğini, kendi üzerinden örnekler vererek ders işleme süreçlerini organize ettiğini ifade etmiştir. Bunun nedenini çocuklara model olma şeklinde açıklamıştır. Yani ben konulara yönelik kendi hayatımdan örnekler verirsem öğrencilerim de beni model alarak kendi hayatlarından örnekler verirler. Bu suretle günlük hayatla ilişkilendirme yaparak derslerimi işlemiş oluyorum, şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Levent öğretmene Resim 24, 25 ve 26’da yer alan (bkz. sayfa, 173-174) üç farklı ders kitabı kesiti gösterilerek ders işleme süreçlerinde hangi kitabı tercih edeceği sorulmuştur. Soru kapsamında Levent öğretmenin ifade ettiği görüşler aşağıda verilmiştir.

Görüşme Kesiti 3: Ders Kitabı Örneklerine Yönelik Görüşler

Ar.: Üç farklı ders kitabından gördüğünüz sayfaları nasıl değerlendirirsiniz? Siz dersi hangisinden işlemek isterdiniz?

Levent Öğretmen: Şöyle birinci kitaba şimdi bakıyorum. Yukarıdaki ilk kısmı görüyorum Bakın kutucuk da diyor ki yalancı ve karşı tarafta ağlayan ben yalancı değilim. İşte leylek. Geçiyorum diğerine. Beraber yiyelim sana bir sır vereceğim. Sen ebesin ama bu haksızlık. Yani çok **keskin şeyler var** çok kısa ve çok keskin. Burada çocukların evet yaptığı davranışlarda **davranışlar var** ama **davranışlarla ilgili olumlu ve olumsuz bir de yansıtacak net bir şeyler yok** yani bence. Yalancı diyor mesela ben yalancı değilim diyor mesela. Şimdi bunu çocuk tabii ki günlük hayatta

yaşıyor. Ama şimdi burada belki o yalancı diyen onların gözünde belki daha iyi. Yani ağlayan taraf ya.

Ar.: Evet.

Levent Öğretmen: Burada birazcık öğrenciyi düşünmeye sevk edecek bir şey olması lazım bence. Yani en azından bir tarafın böyle biraz daha ağır basması... Yani doğru davranışa doğru birazcık meyillenmesi lazım ki yani tavsiye öneri tarzında bir şey olması lazım ki çocuk da buna doğru yönelip onu yorumlayabilirsın.

Evet. diyalog var diyalog var. Mesela baktığımda ben kendimde direkt oluşanı söyleyeyim. Görsel çok güzel ama görseldeki konuşmalar çok kısa. Yani bence bir öğrenci bir şey okurken orada kendini hissetmesi lazım. Birinci kitapta mesela yalancı ben yalancı değilim. Bakın burada az önce dediğim gibi olumsuz davranıştan yola çıkarak olumlu davranış dedim ya. Burada olumsuz davranıştan olumlu davranışı aslında kazandırmıyor bence. Ben içerik olaraktan bakıyorum. Yalancı ben yalancı değilim. O tekrar yalancı diyor ben yalancı değilim. Evet böyle bir olay yaşadı. Kafasına o geliyor aklına o geliyor. Ama o sorun büyük ihtimal çözülememiştir. Günlük hayatta bence o sorun çözülemedi. Ona yalancı diyor direk ama ben yalancı değilim bakın. Çözüme kavuşturamadılar.

Ben 2 numaralı kitabı seçerdim hocam çünkü 2 numaralı kitapta çünkü resim ve yanda resmi anlatan davranışlarını tam bilgi kutucukları olduğunu görüyorum. Burada daha uygun olmasını söylememin sebebi görsel destek. Görsel destekleri güzel ve davranış üzerinden gidilmiş. Hayat bilgisi dersinde de süreç olaraktan davranışlar önemli olduğunu düşündüğüm için ben 2 numaralı kitabı tercih ederdim. Çünkü üzerinde orada yapılan bir davranışı anlatıp orada onun düzeltmesi yapılmış. Yani ikinci kitabı seçmede ana sebebi görsel ve yanda bilgi değil de olay anlatılmış. Olay deyim yani ona. Evet orada bilgi vermek istiyor bana. Yanlış yapılan bir hareketten yola çıkarak doğru yapılacak hareket bilgisini veriyor. Bunu yaparsan yanlış aslında bunu yaparsan doğru. Bilgi veriyor ama o bilgiyi bu şekilde veriyor. Bir olay üzerinden anlatmış. Yani günlük yaşamdan. Şu birinci resimdeki çocuk olayı sınıfta yaşamayan çocuk çok nadirdir. Zehra arkadaşı Aydın'dan aldığı boya kalemelerini işi bittikten sonra vermesi gerekirken vermedi. Bunu yaşamayan çocuk ben olacağını zannetmiyorum.

Öğrencilik yıllarımda. Yani yakın zamanda değildi çünkü sanki böyle resimler falan onu çağrıştırdı. Yani o dönemdeki şeyde biraz daha... Zaten benim öğrenciliklerim bayağı güzel geçtiği için o dönemden sonra zaten bizim eğitim modellerimiz şeyleri de değiştirdi zaten. Ama o dönem biraz daha bilgi-bilgi-bilgi şeklindeydi. Yani görsel az, kitaplarda bilgi çok. Çünkü ne kadar çok bilgi o kadar çok öğrenme üzerinden yola çıkılmıştı. Benim tahminim öyle. Ben kendim işlemek istersem bu şekilde bir kitaptan işlemek istemem. Çünkü üzerinde yazan bilgileri ben öğrenciye verebilirim. Kendim verebilirim. Burada farkındaysan bakayım bir dakika. Fark ettiğim bir şey... Evet, mesela bilgiler de direkt bilgiler veriliyor. Hani alışveriş yapmadan önceden başlıyor. Bilinçli tüketici nedir, tüketim bilinci nedir, para nedir? Bunları direk bilgi veriyor aslında. Ben diyorum ki mesela direk bu şekilde istemem. Çünkü mesela ben bilgiyi öğrenciye verebilirim. Öğrencinin dikkatini çekebilecek. Orada ilk gördüğünde kafasında kalan bir şey olmasını isterim. Bu şekilde gördüğün zaman öğrencim ben kafasına bir şey kalacağını düşünmüyorum. Dediğim gibi bilgi kısmı Bence öğretmene aittir. Bu bir sayfaysa sayfa üzerinden düşünün. Bu sayfada şu an görsel materyal çok az yazılan yazının da tamamen görselle birbirine ilişkili olması

lazım bana göre. Yani şu an mesela burada ne diyebilirim? İşte malın üretim ve son kullanma tarihine bakmalıyız, diyor. Ama buradaki resimlerde ben bakamıyordum mesela.

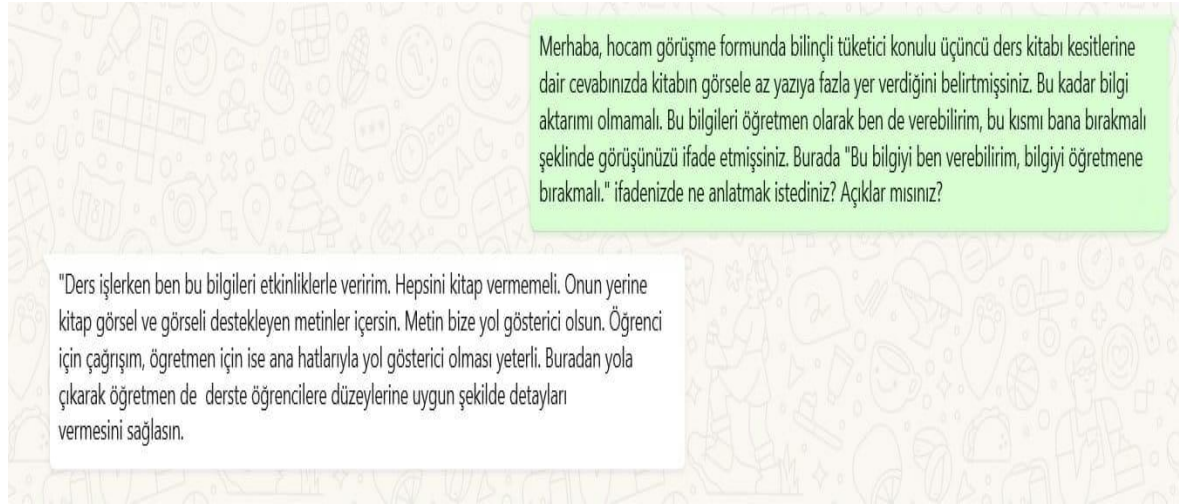
Levent öğretmen görüşme kesiti 3'te kendisine sunulan ders kitabı kesitlerine yönelik görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmen davranışları doğrudan görsel ve yazı olarak az içerikle yansıtmasını keskin bir ifade etme şekli olarak belirlemiştir. Diyaloglarda belirtilen davranışların nedenlerinin olumlu ve olumsuz yönleriyle daha belirgin olarak ifade edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu açıdan yazının az olduğunu belirterek doğru davranışları nispeten daha fazla hissettiren bir organizasyon olsa daha iyi olurdu şeklinde belirtmiştir. Ayrıca Levent öğretmen davranışların doğru ve yanlışlığına yönelik bazı açıklayıcı bilgilerin yer almasının öğrencileri düşünmeye sevk edeceğini de belirtmiştir. Yine diyaloglarda yansıtılan sorunların çözüme kavuşturulmuş olması gerektiğini belirtmiştir. Böyle yapıldığında öğrencinin kitapta görmüş olduğu çözüme yönelik bakış açısını gündelik yaşantılarına aktarabileceğini vurgulamıştır.

Levent öğretmen görüşme esnasında ikinci kitabı seçeceğini belirtmiştir. Bunun önemli bir nedenini olarak konuya ilişkin görsellerin ve görselleri yansıtan metinlerin kitapta yer alması şeklinde belirtmiştir. Ayrıca ders kitabında yanlış davranışların yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ancak yanlış davranışın doğru davranışla düzeltilmiş olması da gerektiği şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Yine önemli bir açıklama kitapta doğrudan bilgi aktarımı yerine örnek olaya dayalı anlatıma yer verilmiş olmasına yönelik olmuştur. Örnek olay anlatımı üzerinden yapılan anlatımın gündelik yaşantı ile daha ilişkili bir anlatımı içerdiğini belirtmiştir. Kitapta belirtilen örnek olaylar ve sorunları yaşamayan çocuk azdır, şeklinde kitabın günlük hayatla olan güçlü ilişkisini vurgulamıştır.

Levent öğretmen üçüncü ders kitabı hakkındaki görüşlerini ifade ederken öncelikle görsel özelliklere az yer verilmesine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte yazıya fazla yer verildiğini belirtmiştir. Ayrıca bilginin yoğun bir metin anlatımı ile doğrudan verilmesinin uygun olmadığını da ifade etmiştir. Bilgi aktarımının tamamı kitaba dayalı olmamalıdır. Bilgi aktarımının çoğunluğu öğretmene bırakılmalıdır, şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bilgi aktarımının öğretmene bırakılmasında ne anlatmak istediğine yönelik yazışma aşağıda Yazışma Kesiti 1'de verilmiştir. Yine önemli bir nokta olarak üçüncü kitapta görsel ve metin uyumunun iyi olmadığını da vurgulamıştır. Bu açılardan değerlendirerek üçüncü ders kitabını ders işleme süreçlerinde tercih etmeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca Levent öğretmen

bu kitabın kullanıldığı dönemlere ait eğitim modelimizin değiştiğine yönelik düşüncesini de belirtmiştir. Yine yeterli düzeyde görsele yer vermeyen bir kitap üzerinden işlenen derste ki bilgilerin kalıcı ve dikkat çekici olmayacağını da vurgulayarak üçüncü kitap hakkındaki görüşlerini açıklamıştır.

Yazışma Kesiti 1: Levent Öğretmenin Üçüncü Ders Kitabına Yönelik Görüş



Bilgi aktarımı öğretmene bırakılmalıdır görüşünden ne kastedildiği Levent öğretmene yazılı mesajla görüşme sonrasında sorulmuştur. Levent öğretmen mesaja yazılı olarak dönüş yapmıştır. Bu mesajdan anlaşıldığı gibi, bilgi aktarımının öğretmene bırakılmasından Levent öğretmenin kastettiği düşünce şöyledir: Ders işleme süreçlerinde düzenlenen etkinliklerle bu bilginin açığa çıkarılması ve verilmesi gerekir. Kitap görsel ve görseli destekleme görevini dışına çıkmadan öğretmene rehber olması yeterlidir. Öğretmen ise ders sürecinde konuya ilişkin detayları vermelidir, şeklinde görüşlerini detaylı olarak açıklamıştır.

Görüşme Kesiti 4: Murat Öğretmenin Kullandığı Yöntem ve Teknikler

Ar.: *Hayat bilgisi derslerinde sınıfta hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız? Bunları sıralayınız. Neden bu yöntem ve teknikler sizin için önemlidir? Detaylı olarak açıklayınız.*

Levent Öğretmen: **Grup çalışması** tarzda çok fazla yapıyorum. **Soru cevap** yani bu sorular dediğim gibi **bilgi soruları değil** açıkçası. Çünkü çocuk anlattığı zaman... Mesela bir soru soruyorum. Çocuk anlatıyor. Ama onunla ilgili, mesela o anki olayla ilgili değinmediğim, istediğim noktaya tekrardan soru cevap kullanıyorum. **Grup çalışması** dediğim gibi **ana** şeyim. Tam olaraktan yani şeyin kendi kuralları olaraktan uygulama demeyeyim. Ama **altı şapkalı düşünme** dediğimiz şey var. Onu **tamamını uygulamasak da ona benzer** yani onu **uygulamaya çalışıyoruz**, diyebilirim. Çünkü birazcık ders olaraktan buna sevk ediyor aslında. **Empatidir**,

*yerine koyma işte ne bileyim **gözlem** mesela gözlem zaten çok fazla gözleme dayalı **inceleme** dediğimiz. Bunları daha çok kullanıyorum yani. Çünkü bir süreç dersi olarak düşünüyorum. Daha fazla bunları kullanıyorum.*

Levent öğretmen hayat bilgisi derslerinde kullandığı yöntem ve tekniklere yönelik görüşme sorusunu “Grup çalışması, soru cevap, altı şapkalı düşünme tekniği, empati, gözleme dayalı inceleme” şeklinde cevaplamıştır. Grup çalışmalarını ayrıca önemseydiğini belirterek ana uygulamalarından biridir şeklinde vurgulamıştır. Empati yaptırarak kendini başkalarının yerine koyma davranışını geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca hayat bilgisi dersinin yapısı itibarıyla gözleme dayalı bir ders olduğunu vurgulamıştır.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara, bu sonuçlarla literatürde yapılan diğer araştırmaların karşılaştırılması yönünde oluşan tartışmaya ve yapılabilecek yeni çalışmalar için faydalı olacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Sınıf ortamlarında uygulanan diyalojik öğrenme dili katılımcı bir öğrenme sürecini belirtir. Öğrenciler düşüncelerini paylaşırken birbirlerinden etkilenirler. Bu etkileşim süreciyle düşüncelerini savunurlar ya da değiştirirler. Buradan hareketle diyalojik öğrenme ortamı yeni fikirler oluşturan etkileşim süreçlerini kapsar. Otoriter öğrenme ise öğretmenin görüşleriyle kısıtlı kalan öğrenme ortamlarıdır (Alexander, 2018). Çalışma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda çalışma grubunda yer alan Gamze öğretmen, Servet öğretmen ve Levent öğretmenin hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde diyalojik sınıf dili kullanımına ağırlık verdikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte otoriter sınıf dili kullanımı yönünde eğilim gösterdikleri de olmuştur. Çalışma grubunda yer alan Yasin öğretmen ve Faruk öğretmenin ise ders işleme süreçlerinde ağırlıklı olarak otoriter sınıf dili kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte diyalojik sınıf dili kullanma eğilimleri de olmuştur. Buradan yola çıkarak 3 öğretmenin ağırlıklı olarak diyalojik sınıf dili kullandıkları, 2 öğretmenin ağırlıklı olarak otoriter sınıf dili kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere yönelik elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir. Ateş vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf ortamlarında otoriter sınıf dili kullanımının görüldüğünü belirtmişlerdir. Cankara ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada tam anlamıyla olmasa da bazı öğretmenlerin diyalojik sınıf dilini kullandıklarını bazı öğretmenlerin ise otoriter sınıf dilini kullandıklarını belirtmiştir. Sınıf ortamlarında diyalojik ve otoriter sınıf dili özelliklerinin aynı anda yer alması durumu ortaya çıkmıştır. Ancak bu durum diyalojik sınıf dili kullanımının teorik alt yapısına uygun değildir. Çünkü ders işleme süreçlerinin diyalojik öğretime uygun olması için yalnızca diyalojik konuşma bölümlerinden oluşması gerekir. Otoriter konuşmaya yer verilmemelidir (Ametller ve Scott, 2010). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin diyalojik dili tam anlamıyla kullanacakları teorik bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Kabapınar ve Akbal (2010) tarafından yapılan araştırmada bunu destekler niteliktedir. Öğretim programlarının değişmesinin üzerinde yıllar geçmesine rağmen programın dayandığı temel felsefenin tam anlaşılamamış olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin diyalojik ve otoriter sınıf dili kullanımlarına yönelik sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

5.1.1. Gamze Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar

Çalışma kapsamında ders işleme süreçleri incelendiğinde Gamze öğretmenin ağırlıklı olarak diyalojik sınıf dili kullandığı görülmüştür. Gamze öğretmen 2022 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapan Gamze öğretmen 24 yaşındadır. Gamze öğretmen lisans eğitiminde hayat bilgisi öğretim programları ve yapılandırmacı yaklaşım içerikli dersler almıştır. Dolayısıyla uygulamada olan öğretim programlarını lisans derslerinde aldığı anlaşılmıştır. Ders işleme süreçlerinde oldukça canlı, enerjik ve samimi bir yapı sergilemiştir.

Gamze öğretmen görüşme esnasında öğretmenlik algısına yönelik görüşlerini belirtmiştir. Hayat bilgisi derslerinde öğrencilerle karşılıklı konuşur gibi ders işlediğini ve günlük hayatla ilişkilendirmeler yaptığını belirtmiştir. Diyalojik sınıflarda ideal ve sorunsuz bir hayat sunulmaz. Gündelik yaşamın gerçekliği yansıtılır. Gerçek sorunların çözümüne yönelik fikirler üretilir (Alexander, 2018). Gamze öğretmen bu duruma uygun olarak sıkça günlük hayatla bağ kurduğunu ifade etmiştir. Gerçek hayata dair problemlerin çözümüne yönelik ders işlediğini belirtmiştir. Ders kitabı türlerinden ise yapılandırmacı yaklaşım esaslı hazırlanmış olan kitabı tercih ettiğini belirtmiştir. Bunun nedenini “Öğrenciye hazır bilgi vermeden öğretiyor. Bu daha faydalı olacaktır.” şeklinde belirtmiştir. Ayrıca yapılandırmacı temelli kitabın konuşarak öğrenmeye daha elverişli olduğunu da söylemiştir. Öğrencilerin problemleri çözme odaklı yetişmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğrenmiş olmak için öğrencilerin kitaba bağlı kalmadan yeni görüşler söyleyebilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla kaynakların farklılaşmasının öğrenmedeki etkisini vurgulamıştır. Farklı kaynaklar kullanmanın öğrenme isteğini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir (Durhat ve Ökten, 2020). Bu açıdan kendi deneyimlerinden yola çıkarak konu zenginleştirdiğinde öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin iletişim kurarken saygı çerçevesinde davranmaları gerektiğini söylemiştir. Hayat bilgisi dersinin diğer derslerden farklı olarak gerçek hayatla güçlü bir bağlantısının olduğunu belirtmiştir. Gamze öğretmen ders işleme süreçlerinde drama yapma, sorgulayıcı düşünme, sunuş ve buluş yoluyla öğrenme yöntem ve tekniklerini kullandığını belirtmiştir. Buradan yola çıkarak Gamze öğretmen kendisini diyalojik dil kullanan bir öğretmen tarif etmiştir. Diyalojik sınıf dili alt yapısına sahip olan öğretim programının Gamze öğretmenin öğretmenlik anlayışında etkili olduğu anlaşılmıştır.

Gamze öğretmen ders işleme süreçlerinde öğrencilerle karşılıklı konuşarak ve sıkça söz hakkı vererek ders işlemiştir. Öğrencilere düşüncelerini ifade etmeleri için yeterli süre vermiştir. Diyalojik sınıflarda öğretmenler öğrencilere görüşlerini belirtmeleri için yeterli

düzeyde süre vermişlerdir (Uçak, Gencer, Seviş ve Usta, 2022). Öğretmen ve öğrencilerin derste konuşma süreleri birbirine yakındır. Zaman kullanımının yakın olması öğrencilerin ders işleme süreçlerinde aktif olduklarını göstermiştir. Ders işleme sürecinde öğretmen-öğrenci arasındaki zaman dağılımının yakın olması Gamze öğretmenin diyalojik sınıf dilini kullandığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Gamze öğretmenin derslerinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki kelime kullanma sayısı birbirine yakındır. Öğrenciler konuya ilişkin görüşlerini rahatlıkla açıklamışlardır. Sorulara ilişkin cevaplarını serbestçe ifade ederek konuşma fırsatı bulmuşlardır. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayısının öğretmenin kullandığı kelime sayısına yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin ders sürecinde düşüncelerini açığa çıkardıklarını göstermiştir. Öğrenciler konuyla ilişkili konuşmalar yaparak kendilerini rahatlıkla ifade etmişlerdir. Nitekim diyalojik sınıflar öğrencilerin konuya ilişkin fikirlerini serbestçe söyleyebildikleri ortamlardır. (Scott, Mortimer ve Aguiar, 2006) Gamze öğretmenin derslerinde öğrencilerin konu hakkında görüşlerini serbestçe ifade etmiş olmaları diyalojik sınıf ortamı açısından uygundur.

Gamze öğretmen hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde düşünsel bakış açısı geliştiren sorular sormuştur. Öğrenciler soruları kendi deneyimleri ve gündelik hayatları kaynaklı olarak cevaplamışlardır. Öğrenciler ders ortamında kendi aralarında konuya ilişkin açıklamalarını ve bakış açılarını ifade etmişlerdir. Bu şekilde derslerde farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretmen kendi görüşlerini sıklıkla açıklamış olsa da öğrencilerin görüşlerine değer vermiştir. Kendi görüşlerini tek doğru olarak katı bir şekilde vurgulamamıştır. Öğrencilerin farklı düşünceleri ifade edebilmiş olmaları sınıfta katılımcı bir öğrenme ortamı olduğunu göstermiştir. Katılımlı ders ortamı ve farklı görüşlerin dile getirilmiş olması diyalojik sınıf dili açısından uygundur. Çünkü diyalojik sınıflarda ders öğrencinin ifade ettiği görüşler üzerinden yürütülür. Öğretmenin görevi ise öğrenciye görüşlerini ifade etmesi için rehberlik etmektir. Diğer bir ifadeyle birey öğrenmeyi aktif katılımı gerçekleştirir, denilebilir (Bacanlı, 2021; Taylor, 1986). Bireyin aktif olması diyalojik sınıf dili açısından uygundur. Yine Gamze öğretmenin ders işleme süreçlerine yönelik olarak belirtilmelidir ki: Empatik ve ahlaki soru türlerine görece yeterli düzeyde yer verilmemiştir. Bu durum empatik ve ahlaki açıdan farklı bakış açılarının gelişmesine yönelik olarak; ders işleme sürecinin kısıtlı organize edildiğini göstermiştir. Empatik ve ahlaki bakış açılarının açığa çıkmamış olması diyalojik sınıf ortamı açısından uygun değildir.

Gamze öğretmenin ders işleme süreçlerinde farklı yöntem ve teknikleri kullandığı görülmüştür. Yöntem ve teknikler ders ortamının etkinlik temelli bir akışla ilerlemesini sağlamıştır. Etkinlikler üzerinden aktif bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Aktif öğrenme zihinsel süreçleri harekete geçirmiştir. Öğrenme ortamının etkinlikler üzerinden aktif bir şekilde tasarlanması diyalojik sınıf ortamına uygundur. Şu da belirtilmelidir ki: Gamze öğretmen diğer faaliyetler kapsamında düz metin okuma çalışmaları yapmıştır. Bu çalışmalar öğrencilerin pasif bir şekilde okumaları şeklinde uygulanmıştır. Öğrenciler metne yönelik çıkarımlar yapmamışlardır. Kendi deneyimlerinden yola çıkarak yorum ve ilişkilendirmeler de yapmamışlardır. Öğrencilerin yorum ve çıkarımlarla görüşlerini ifade etmemiş olmaları otoriter sınıf diline uygundur denilebilir.

Gamze öğretmen hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde farklı türde etkinliklere yer vermiştir. Ayrıca etkinlik kaynağı olarak sadece ders kitabına bağlı kalmamıştır. Öğretmen kaynaklı etkinliklere de fazlaca yer vermiştir. Farklı etkinlik türlerine ve kaynaklarına yer verilmiş olması farklı bakış açılarını ortaya çıkarmıştır. Bu durum ders kitabının bakış açısıyla sınırlı kalmamayı sağlamıştır. Diyalojik ders işleme sürecini benimseyen öğretmenler öğrenci merkezli etkinlikleri tercih etmişlerdir (Turhan ve Kılıç, 2021). Bu açıdan bakıldığında Gamze öğretmenin derslerde öğrenci merkezli bir bakış açısıyla çeşitli etkinlik türleri ve kaynaklarını kullanması ve öğrencilerin bakış açılarını açığa çıkarması diyalojik sınıf ortamı açısından uygundur.

Gamze öğretmen ders işleme süreçlerinde günlük hayatla bağ kurmuştur. Yine öğrencilere kendi deneyimleriyle ilişkilendirme yapma fırsatı tanımıştır. Kendi hayatı ve öğrencilerin hayatına dair açıklama ve örneklerle yer vermiştir. Hayat bilgisi dersini gerçek hayata uyumlu olarak işlenmiştir. Konu ve gündelik hayat arasında bağ kurma süreci zihinsel işlemleri harekete geçiren aktif bir süreçtir (Dündar, 2008). Öğrencinin zihninde bağ kurarak aktif öğrenme gerçekleştirmesi yapılandırmacı yaklaşımın genel karakteristik bir özelliğidir. Yine öğrencilerin ders sürecinde kullandıkları zaman öğretmenin kullandığı zaman dilimine yakındır. Bu durum öğrencilerin ders sürecinde aktif olduklarını gösterir. Aktif ders işleme süreci yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.

5.1.2. Murat Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen ders işleme süreçlerinde Murat öğretmenin ağırlıklı olarak diyalojik sınıf dili kullandığı görülmüştür. Murat öğretmen 2011 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Murat öğretmen 11 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev

yapmıştır ve 35 yaşındadır. Murat öğretmen lisans eğitiminde hayat bilgisi öğretim programları ve yapılandırmacı yaklaşım içerikli dersler almıştır. Dolayısıyla uygulamada olan öğretim programlarını lisans derslerinde aldığı anlaşılmıştır. Ders işleme süreçlerinde düzenli, canlı ve samimi bir öğretmen profili görünümündedir.

Murat öğretmen görüşme esnasında öğretmenlik algısına yönelik görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerin farklı hızda öğrendiğini ve farklı alanda yetenekli olduğunu belirtmiştir. Ders sürecinde öğrencilere yorum yapma fırsatı verdiğini ifade etmiştir. Murat öğretmen ders kitabı seçiminde 2. ders kitabını seçmiştir. Bunun nedenini daha zengin bir içeriğe sahip olması şeklinde açıklamıştır. Murat öğretmen araştırma inceleme yapma, proje hazırlama, afiş hazırlama, video izleme, drama yapma, buluş ve sunuş yoluyla öğrenme gibi yöntem ve teknikleri kullandığını ifade etmiştir. Farklı öğretim yöntemlerini kullanarak öğrencilerin derse aktif katılımını hedeflemiştir. Murat öğretmenin görüşme sorularına verdiği cevaplarda diyalojik sınıf dili kullandığına yönelik görüşler yer almıştır.

Murat öğretmen ders işleme süreçlerinde öğrencilerle karşılıklı konuşarak ders işlemiştir. Öğrencilere sıkça söz hakkı vermiştir. Ders esnasında öğrenciler öğretmene yakın bir oranda konuşma süresi kullanmışlardır. Murat öğretmen etkinlik süreçlerinde konunun anlaşılmasına yönelik fazlaca açıklama yapmıştır. Bu açıklamalar konu anlatımı değildir; etkinlik ve soruların daha iyi anlaşılmasına yönelik açıklayıcı ifadelerdir. Bu nedenle konuşma süresi öğrencilere göre fazla görünmüştür. Öğretmenin derste yapmış olduğu bu açıklamalar haricinde düşünülürse, öğrencilerin konuşma süresi oranının görece daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin ders esnasında görece yeterli konuşma süresi kullandıkları sonucuna varılmıştır. Diyalojik sınıflarda öğrenciler görüşlerini belirtmek için yeterli düzeyde süre kullanmışlardır (Uçak, Gencer, Seviş ve Usta, 2022). Buradan hareketle öğretmen ve öğrenciler arasında zaman dağılımının yakın olması Murat öğretmenin diyalojik sınıf dili kullandığını göstermiştir.

Murat öğretmenin ders işleme süreçlerinde öğrencilere ayrıntılı konuşma fırsatı verdiği görülmüştür. Bu durum öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan kelime sayılarının yakın olması sonucunu vermiştir. Bununla birlikte Murat öğretmen etkinlik ve soruların anlaşılmasına ilişkin sıkça açıklamalar yapmıştır. Bu açıklamalar dışında düşünüldüğünde öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları görece yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin görece yeterli düzeyde kelime kullanarak kendilerini ifade etmiş olmaları diyalojik sınıf diline uygun bir durumdur.

Murat öğretmen ders işleme süreçlerinde düşünsel bakış açısını geliştiren sorular sormuştur. Diyalojik sınıflarda öğretmen öğrencilerin bakış açılarını kendisiyle sınırlamamıştır. Ayrıca öğrenciler yanlış endişesi taşımadan fikirlerini belirtmişlerdir (Yüceer, 2020). Murat öğretmenin ders işleme süreçleri de bu yönde ilerlemiştir. Öğrenciler soruları cevaplarken genelde gündelik hayatlarından yola çıkmışlardır. Kendi deneyimleriyle elde ettikleri görüşlerini rahatlıkla sunmuşlardır. Öğretmenin beklentisi üzerine değil kendi görüşlerini açıklamak üzere cevaplar vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında ders ortamlarında öğrenciler kendilerine özgü farklı bakış açılarını yansıtmışlardır. Öğretmen sıklıkla kendi bakış açısını belirtmiş olsa da öğrencilerin bakış açılarını ortaya çıkarmıştır. Öğrenci görüşlerine değer vermiştir. Kendi görüşlerini katı bir şekilde vurgulamamıştır. Katılımcı bir ders ortamı sağlamıştır. Buradan yola çıkarak Murat öğretmenin diyalojik sınıf dili kullanımına ağırlık verdiği söylenebilir. Şu da söylenmelidir ki: Ahlaki ve empatik soru türlerine görece yeterli düzeyde yer verilmemiştir. Empatik ve ahlaki bakış açısı yönüyle kısıtlılığın olması diyalojik sınıf dili kullanımına uygun değildir.

Murat öğretmen ders süreçlerinde farklı yöntem ve teknikleri kullanmıştır. Etkinlikler üzerinden farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ders sürecinin aktif olarak ilerlemesine neden olmuştur. Günlük hayatla bağ kurma ve yorumlama yapma gibi çalışmalar zihinsel süreçleri harekete geçirmiştir. Bu süreçlerde konuya ilişkin yorumlamalar yapılmıştır. Diyalojik sınıf diline uygun olarak bilgi öğrenciler tarafından yorumlanmıştır. Yorum yapılarak yeni öğrenmeler gerçekleşmiştir (English, 2011). Yine Murat öğretmenin etkinliklerde ders kitabı dışında kaynakları kullandığı da görülmüştür. Farklı kaynakların kullanılması ders kitabına bağlı kalma sınırlılığını önlemiştir. Ders süreçlerinin etkinlikler üzerinden aktif bir şekilde işlenmesi diyalojik sınıf ortamına uygundur. Ayrıca belirtmek gerekirse aktif ders ortamları yapılandırmacı yaklaşım açısından da uygun bir öğrenme sürecidir.

5.1.3. Levent Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen ders işleme süreçlerinde Levent öğretmenin ağırlıklı olarak diyalojik sınıf dili kullandığı görülmüştür. Levent öğretmen 2016 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Levent öğretmen 8 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır ve 30 yaşındadır. Levent öğretmen lisans eğitiminde hayat bilgisi öğretim programları ve yapılandırmacı yaklaşım içerikli dersler almıştır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim programlarını lisans derslerinde almıştır. Levent öğretmen ders işleme süreçlerinde samimi ve yorumlamayı seven bir öğretmen profili görünümündedir.

Levent öğretmen görüşme esnasında öğretmenlik algısını ifade eden düşüncelerini söylemiştir. Öğrencilerde kendilerini ifade etme becerisine önem verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin günlük hayat kaynaklı olarak edindikleri bilgilerle okula geldiklerini söylemiştir. Ders ortamında ise zihinlerindeki bilgilerin neden sonuç ilişkilerini öğrendiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin konuları neden sonuç ilişkileri üzerinden yorumlamaları gerektiğini ifade etmiştir. Akış (2012) tarafından yapılan çalışmada diyalojik dil kullanan öğretmenlerin öğrencilere yorum yapma fırsatı tanıdığı belirtilmiştir. Yorum yapma süreci yeni bilgiyi oluşturma sürecidir. Buradan yola çıkarak Levent öğretmenin öğrenmeye yönelik neden sonuç ilişkisi kurma görüşleri diyalojik sınıf dili kullanımına uygundur. Yine görüşme esnasında Levent öğretmen ders kitabı seçiminde örnek olay ve görsel içerikli olan kitabı uygun bulmuştur. Metin ve metne uygun görselin yer almasını tercih nedeni olarak belirtmiştir. Ayrıca ders kitabında bilgi yoğunluğu olmaması gerektiğini söylemiştir. Ders kitabının ders işleme sürecinde yol gösterici olması gerektiğini belirtmiştir. Levent öğretmen hayat bilgisi derslerinde “Grup çalışması, soru cevap, altı şapkalı düşünme tekniği, empati, gözleme dayalı inceleme” yöntem ve tekniklerine ağırlık verdiğini ifade etmiştir. Levent öğretmenin öğretmenlik algısına yönelik görüşleri diyalojik sınıf dili açısından uygundur.

Levent öğretmenin ders işleme süreçlerine bakıldığında dersin karşılıklı konuşmalarla fikir alışverişi yaparak ilerlediği görülmüştür. Levent öğretmen konuşmalarında baskın bir dil kullanmamıştır. Öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına yönelik ayrıntılı açıklamalar yapmıştır. Öğrencilere fikirlerini ifade etmeleri için yeterli süre vermiştir. Öğrenciler görece ayrıntılı düzeyde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu anlamda ders esnasında öğrencilerin zaman kullanımı görece yeterli düzeydedir. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları da kendilerini ifade etme fırsatı bulduklarının göstergesidir. Öğrencilerin ders işleme süreçlerinde görüşlerini ifade ederek görece yeterli düzeyde zaman ve kelime kullanmış olmaları diyalojik açıdan uygundur.

Levent öğretmen ders işleme süreçlerinde düşünsel bakış açısını geliştiren soruları tercih etmiştir. Öğrenciler soruları cevaplarken genelde kendi bakış açılarını yansıtmışlardır. Diyalojik sınıflarda öğrenciler yanlış endişesi olmadan kendi düşüncelerini savunurlar. Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin fikirlerine önem verirler (Yüceer, 2020). Bu kapsamda Levent öğretmenin derslerinde öğrenciler kendi deneyimleriyle elde ettikleri düşüncelerini açıklamışlardır. Buradan yola çıkarak öğrenciler kendilerine özgü farklı bakış açılarını ifade etmişlerdir. Öğretmen derslerde ayrıntılı olarak kendi bakış açısını belirtmiştir. Ancak

öğrencilerin bakış açılarını da ortaya çıkarmaya önem vermiştir. Kendi görüşlerini katı bir şekilde vurgulamadan ifade etmiştir. Ders işleme süreçlerinde katılımcı bir ortamın olduğu görülmüştür. Öğrenciler söz hakkı alarak görüşlerini açıklama fırsatı bulmuşlardır. Bu bağlamda öğrencilerin diyalojik sınıfa uygun olarak farklı fikirleri anlamaları ve yorumlamaları sağlanmıştır. Öğrenciler öğretmen tarafından yöneltilen çelişkili ve açık uçlu sorularla kendi görüşlerini savunmuşlardır. Bu şekilde yeni bakış açıları geliştirmişlerdir (English, 2011). Levent öğretmen öğrencilerin görüşlerini önemseyerek ve ortaya çıkararak diyalojik sınıf dili kullanmıştır. Şu da söylenmelidir ki: Ders işleme süreçlerinde ahlaki ve empatik soru türlerine yer verilse de görece yeterli düzeyde değildir. Empatik ve ahlaki bakış açısı yönüyle çeşitliliğin sağlanmaması otoriter sınıf dili kullanımına uygundur.

Levent öğretmen ders süreçlerinde etkinlik temelli ilerlemiştir. Etkinlikler üzerinden farklı yöntem ve teknikleri kullanmıştır. Farklı yöntem ve etkinliklerle dersler katılımcı ve aktif bir şekilde işlenmiştir. Öğrenciler sık sık günlük hayatla bağ kurmuşlardır. Yorumlama, çıkarım yapma ve tahmin etme gibi boyutlara yer verilmiştir. Levent öğretmen etkinliklerde ders kitabı dışında kaynaklardan da yararlanmıştır. Farklı kaynakların kullanılması ders kitabı dışında farklı bakış açısı geliştirme açısından etkili olmuştur. Levent öğretmen konuya ilişkin sorular sorarak öğrencilerin özgün fikirlerini açığa çıkarmaya çalışmıştır. Ders süreçlerinin farklı etkinlikler üzerinden aktif bir şekilde işlenmesi diyalojik sınıf ortamına uygundur. Ayrıca aktif ders ortamları yapılandırmacı yaklaşım açısından da uygun bir ders işleme sürecidir.

5.1.4. Faruk Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen ders işleme süreçlerinde Faruk öğretmenin ağırlıklı olarak otoriter sınıf dili kullandığı görülmüştür. Bununla birlikte diyalojik dil kullanma eğiliminde olduğu süreçlerde görülmüştür. Faruk öğretmen 2006 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Faruk öğretmen 15 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır ve 42 yaşındadır. Öğretim programı 2005 yılında değişmiştir. Bu nedenle Faruk öğretmen lisans eğitiminin son bir yılında yapılandırmacılık temelli programa yönelik dersler almıştır. Buradan yola çıkarak Faruk öğretmen lisans eğitiminde davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma dair dersler almıştır. Ders işleme süreçlerinde samimi ve sevecen bir öğretmen profili görünümündedir.

Faruk öğretmen görüşme esnasında öğretmenlik algısına yönelik düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrencilere istendik davranış aktarımının yapılmasının önemini vurgulamıştır.

Davranışçı yaklaşıma uyumlu olan istendik davranış kazandırma (Topses, 2012) düşüncesi otoriter sınıf dilini hatırlatmıştır. Öğretmenlik ilkesi olarak toplumsal kültürü aktarmayı önemseydiğini vurgulamıştır. Hayat bilgisi derslerinin günlük hayatla çok güçlü bir ilişkisinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca konulara ilişkin her öğrencinin mutlaka bir örnek olaya sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin hepsine söz hakkı vermeye özen gösterdiğini ifade etmiştir. Faruk öğretmen ders kitapları içinde görsel ağırlıklı olan ders kitabını seçmiştir. Bunun nedenini ise görsellerin dikkat çekici olması ve motivasyonu artırması olarak belirtmiştir. Ayrıca olumlu ve olumsuz davranışların bir arada verilmesinin faydalı olduğunu belirtmiştir. Bunun öğrencilerde farklı görüş geliştirmeye olanak sağladığını söylemiştir. Faruk öğretmen dersleri sohbet havasında işleyerek soru cevap, beyin fırtınası, örnek olay, drama yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmiştir. Faruk öğretmen öğretmenlik algısı itibarıyla diyalogik sınıf diline uygun görüşler belirtmiştir. Bununla birlikte otoriter sınıf diline uygun görüşlere de yer vermiştir.

Faruk öğretmen ders işleme süreçlerinde öğrencilerle samimi bir havada ders işlemiştir. Öğrencilere görece ortalama düzeyde söz hakkı vermiştir. Ders esnasında öğrenciler toplam konuşma süresinde kendilerini ifade etme fırsatları bulmuşlardır. Ancak söz hakkı alma sayısı görece az olmuştur. Söz hakkı alanların konuşma süresi genelde kısa olmuştur. Faruk öğretmen etkinlik süreçlerinde konu anlatımına sıkça yer vermiştir. Konunun anlaşılması amacıyla bolca örnekler vermiştir. Bu nedenle konuşma süresi öğrencilere göre daha fazladır. Öğrencilerin konuşma süresinden görece az olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler az bir zaman diliminde aktif olarak ders işleme süreçlerine katılmışlardır. Bu durum kelime kullanım sayısına da benzer şekilde yansımıştır. Öğrenciler kendi görüşlerini açıklamak şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir. Ancak kendilerini ifade ederken kullandıkları kelime sayıları öğretmen tarafından kullanılan kelime sayısından görece az düzeydedir. Faruk öğretmen öğrencilerine yeterli düzeyde konuşma ve görüş bildirme süresi tanımadığı için otoriter sınıf dili kullanımına uygun bir ders işleme süreci vardır.

Faruk öğretmen derslerinde sık sık günlük hayat ilişkilendirmeleri yapmıştır. Öğrencilerin görüşlerini kendi günlük hayatları kaynaklı olarak dile getirmelerine özen göstermiştir. Öğrenci görüşlerinin kitap dışında farklı kaynaklardan yararlanarak gelişmesine önem vermiştir. Bu anlamda bazı dersler öğrencilerin sordukları sorular üzerinden ilerlemiştir. Bu sorular üzerinde Faruk öğretmen video izletme, günlük hayatla ilişkilendirme, farklı örnekler verme şeklinde ders işleme sürecini yönlendirmiştir. Diyalogik sınıflarda öğrenciler alternatif bakış açıları geliştirebilirler. (Yüceer, 2020). Bu kapsamda

Faruk öğretmenin ders işleme süreçlerinde öğrencilerin farklı bakış açılarını kısıtlamadığı süreçler olmuştur. Öğrencilerin alternatif bakış açıları geliştirmelerine destek olunması diyalogik açıdan uygundur. Yine Faruk öğretmen ders işleme süreçlerinde düşünsel bakış açısını geliştiren sorular sormuştur. Öğrenciler soruları cevaplarken genelde gündelik hayatlarından yola çıkmışlardır. Kendi deneyimleriyle elde ettikleri görüşlerini sunmuşlardır. Bu açıdan bakıldığında ders ortamlarında öğrenciler kendilerine özgü farklı bakış açılarını yansıtmışlardır. Ancak öğrenciler ayrıntılı cevap vermeden görüşlerini ifade etmişlerdir. Otoriter dilin etkili olduğu ders süreçlerinde öğrencilerin sorulara ayrıntılı cevap vermemişlerdir. Düşüncelerini gerekçelendirme ve örneklendirme fırsatı bulmamışlardır (Ateş vd., 2016). Ayrıca söz hakkı dağılımı oldukça sınırlıdır. Sınıfın tamamına dağılmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen sıklıkla kendi bakış açısını belirtmiştir. Ancak öğrencilerin görüşlerine değer vermiştir. Kendi görüşlerini ayrıntılı olarak belirtse de katı bir şekilde vurgulamamıştır. Görece az düzeyde katılımlı bir ders işleme süreci yaşanmıştır. Ayrıca Faruk öğretmen Ahlaki ve empatik soru türlerine görece yeterli düzeyde yer vermemiştir. Düşünsel sorularla sınırlı kalmıştır. Bu açılardan bakıldığında Faruk öğretmenin ders işleme süreçlerinde öğrenciler sınırlı süre kullanımına sahip oldukları için otoriter sınıf dili ağırlık kazanmıştır. Ancak öğrencilerin istediklerinde rahat bir şekilde görüşlerini dile getirmeleri ve günlük hayatla sıkça bağ kurmaları diyalogik sınıf dili açısından uygundur. Yine Faruk öğretmenin tek kaynağa bağlı kalmaması da diyalogik sınıf diline uygundur.

Faruk öğretmen ders süreçlerinde farklı yöntem ve teknikleri kullanmıştır. Etkinlikler üzerinden farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ders ortamında öğrencilerin aktif olmasını sağlayan önemli bir etken olmuştur. Etkinlik süreçlerinde öğrencilerin aktif oldukları süreçler yaşanmıştır. Günlük hayatla bağ kurma durumuna belli sürelerde rastlanmıştır. Derslerin farklı yöntem, teknik ve etkinliklerle işlenmesi diyalogik sınıf ortamına uygundur. Ayrıca belirtmek gerekirse aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmış olması yapılandırmacı yaklaşımdan da uygun bir öğrenme sürecidir.

5.1.5. Yasin Öğretmenin Ders İşleme Süreçlerine Dair Sonuçlar

Çalışma kapsamında Yasin öğretmenin ders işleme süreçlerinde ağırlıklı olarak otoriter sınıf dili kullandığı görülmüştür. Bununla birlikte diyalogik dil kullanma eğiliminde olduğu süreçlerde vardır. Yasin öğretmen 2008 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Yasin öğretmen 14 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır ve 38 yaşındadır. Öğretim programı 2005 yılında değişmiştir. Dolayısıyla Yasin öğretmen lisans eğitiminde yapılandırmacılık temelli programa yönelik eğitim almıştır denilebilir.

Yasin öğretmen görüşme esnasında öğretmenlik algısına yönelik düşüncelerini ifade etmiştir. Günümüzde bilginin hızla değiştiğini belirterek öğrencilerin güncel bilgiler ışığında eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca hayat bilgisi derslerinde sıklıkla gündelik hayatla bağ kurulması gerektiğini de belirtmiştir. Yasin öğretmen ders işleme süreçlerinde ders kitabı haricinde farklı etkinlik kaynaklarından da yararlandığını söylemiştir. Bu anlamda video içeriği, internet ve etkinlik platformlarını kullandığını ifade etmiştir. Yasin öğretmen ders kitabı seçimi olarak örnek olay ve görsel yer alan kitabı tercih etti. Bunun nedenini ise doğru yanlış davranış açıkça belirtilerek anlatılmış şeklinde belirtti. Bu durumda kitapta belirtilen doğru ve yanlışların öğrenci tarafında daha iyi kavranacağını da vurgulamıştır. Yasin öğretmen kullandığı diğer yöntem ve teknikleri anlatım, soru cevap, örnek olay, drama, tartışma grupları, beyin fırtınası, problem çözme, video izleme ve videoda yer alan soruları çözme şeklinde belirtmiştir. Buradan yola çıkarak Yasin öğretmenin öğretmenlik algısının diyalojik sınıf dilini kullanma şeklinde olduğu belirtilebilir.

Yasin öğretmen sınıf ortamında samimi bir atmosferde ders işlemiştir. Öğrencilere ders esnasında görece az düzeyde söz hakkı vermiştir. Dolayısıyla söz hakkı alma sayısının az olduğu sonucuna varılmıştır. Söz hakkı alanların konuşma süresi genelde kısa olmuştur. Çünkü öğrenciler kendilerini ifade ederken ayrıntılı bir şekilde ifade etmemişlerdir. Turhan ve Kılıç (2021) tarafından yapılan çalışmada otoriter sınıf dilinin ağırlık kazandığı ders işleme süreçlerinde öğrencilerin ayrıntılı cevap verme ve konuşma fırsatı bulamadıkları belirtilmiştir. Yasin öğretmen etkinlik süreçlerinde konu anlatımına sıkça yer vermiştir. Konunun anlaşılması amacıyla günlük hayatla sıkça bağ kurmuştur. Konuya ilişkin bolca örnekler vermiştir. Bu nedenle konuşma süresi öğrencilere göre daha fazla olmuştur. Öğretmenin konuşma süresinin öğrencilerin konuşma süresinden görece fazla olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğrenciler daha az konuşma süresi kullanmışlardır. Öğrenciler az bir zaman diliminde aktif olarak ders işleme süreçlerine katılmışlardır. Bu durum kelime kullanım sayısına da benzer şekilde yansımıştır. Öğrenciler kendi görüşlerini açıklamak şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir. Ancak kendilerini ifade ederken kullandıkları kelime sayıları öğretmen tarafından kullanılan kelime sayısından görece az düzeydedir. Yasin öğretmenin derslerinde öğrenciler tarafından kullanılan zaman miktarının az olması otoriter sınıf diline uygundur.

Yasin öğretmen derslerinde sık sık günlük hayat ilişkilendirmeleri yapmıştır. Öğrencilerin görüşlerini kendi günlük hayatları kaynaklı olarak dile getirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinin kitap dışında farklı kaynaklardan yararlanarak gelişmesine önem vermiştir. Bu

anlamda belli zamanlarda video izletme, günlük hayatla ilişkilendirme, farklı örnekler verme ve etkinlik platformlarından yararlanma şeklinde ders sürecini yönlendirmiştir. Yine Yasin öğretmen ders işleme süreçlerinde düşünsel bakış açısını geliştiren sorular sormuştur. Öğrenciler soruları cevaplarken genelde gündelik hayatlarından yola çıkmışlardır. Kendi deneyimleriyle elde ettikleri görüşlerini sunmuşlardır. Bu açıdan bakıldığında ders ortamlarında öğrenciler kendilerine özgü farklı bakış açılarını yansıtmışlardır. Ancak öğrenciler ayrıntılı cevap vermeden görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmen sıklıkla kendi bakış açısını belirtmiştir. Ancak öğrencilerin görüşlerine değer vermiştir. Kendi görüşlerini ayrıntılı olarak belirtmiştir. Görece az düzeyde katılımlı bir ders işleme süreci yaşanmıştır. Ayrıca Yasin öğretmen ahlaki ve empatik soru türlerine görece yeterli düzeyde yer vermemiştir. Ders süreçleri düşünsel sorularla sınırlı kalmıştır. Buradan yola çıkarak Yasin öğretmenin derslerinde öğrenciler sınırlı süre kullanımına sahip oldukları için otoriter sınıf dili ağırlık kazanmıştır. Ancak öğrencilerin istediklerinde rahat bir şekilde görüşlerini dile getirmeleri ve günlük hayatla sıkça bağ kurmaları diyalojik sınıf dili açısından uygundur. Ayrıca Yasin öğretmenin tek kaynağa bağlı kalmadan ders işlemesi diyalojik sınıf diline uygundur.

Yasin öğretmen ders süreçlerinde etkinlikler üzerinden farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmıştır. Dersler etkinlik temelli ilerlemiştir. Farklı etkinliklerin seçilmesi ders ortamında öğrencilerin aktif olmasını sağlayan önemli bir etken olmuştur. Günlük hayatla bağ kurma durumuna ders işleme süreçlerinde rastlanmıştır. Derslerin farklı yöntem, teknik ve etkinliklerle işlenmesi diyalojik sınıf ortamına uygundur. Ayrıca belirtmek gerekirse aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmış olması yapılandırmacı yaklaşım açısından da uygun bir öğrenme sürecidir.

5.1.6. Bulgulardan Doğrultusunda Ders İşleme Süreçlerinden Elde Edilen Genel Sonuçlar

Araştırma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda çalışma grubunda yer alan Gamze öğretmen, Servet öğretmen ve Levent öğretmenin hayat bilgisi ders işleme süreçlerinde diyalojik sınıf dili kullanımına ağırlık verdikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte otoriter sınıf dili kullanımı yönünde eğilim gösterdikleri de olmuştur. Çalışma grubunda yer alan Yasin öğretmen ve Faruk öğretmen ise ders işleme süreçlerinde ağırlıklı olarak otoriter sınıf dili kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte diyalojik sınıf dili kullanma eğilimleri de olmuştur. Buradan yola çıkarak 3 öğretmenin ağırlıklı olarak diyalojik sınıf dili kullandıkları, 2 öğretmenin ağırlıklı olarak otoriter sınıf dili kullandıkları görülmüştür. Her

ne kadar otoriter ve diyalojik sınıf dili teorik olarak ayrı bir yapıya sahip olsalar da öğretmenlerin ders işleme sürecinde iki iletişim tarzı arasında geçiş yaptıkları olmuştur. Bu durum teorik açıdan uygun olmayan bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Çünkü diyalojik öğrenme dili sürecin tamamını kapsama yapısındadır ve kısmi uygulama şeklinde olmaması gerekir (Ametller ve Scott, 2010). Bu durum, temelinde öznel ve nesnel olmak üzere iki zıt bakış açısının uzantısı olan iki ayrı sınıf dilinin ders ortamına aynı anda girmesi anlamına gelir. Bunun ise teorik alt yapıya uygun olmayan bir durum olduğu belirtilebilir. Ders kitaplarına yönelik bakış açılarını inceleyen bir çalışma kapsamında “değişimci, değişime dirençli ve orta yolcu” şeklinde üç tip öğretmen profili ortaya çıkmıştır (Kabapınar vd., 2022). Buradan da anlaşıldığı gibi aynı anda birbirine zıt olan teorilerin ders ortamında etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla zıtlığı içeren bu durum ders ortamlarının davranışçı mı yapılandırmacı mı, yoksa her ikisi de mi, sorularını akla getirmiştir. Bulgulara bakıldığında ise ders ortamlarının öğretim programının etkisiyle yapılandırmacı özellikler taşımakla birlikte davranışçı kurama dair izler de taşıdığı boyutu ortaya çıkmıştır. Demek oluyor ki yenilenen öğretim programları öğretmenleri aynı anda farklı öğrenme yaklaşımlarının etkisine girecek şekilde etkiliyor. İncelenen ders ortamlarında yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle diyalojik ders işleme süreçlerinin yaşanması gerektiği düşüncesi vardır. Bu yaklaşım çerçevesinde ders ortamının yöntem, teknik, değerlendirme, diyalog ve düşünme becerileriyle zenginleşmiş olması beklenen bir süreçtir. Ancak bu çalışma kapsamında yapılandırmacı yaklaşımla birlikte davranışçı kuramın izleri ders ortamlarında hâlâ gözlemlenen bir durum olarak karşımıza çıkmıştır. Oysaki yeni öğretim programlarının yapılandırmacı temelli hazırlandığı belirtilmiştir. Guzman ve Larrain (2024) diyalojik perspektife geçmenin öğretmen için yeni bir öğretim anlayışının başlangıç olduğunu ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak güncel öğretim programlarının etkisi öğretmenin ders süreçlerine yansımaya göre anlaşılabilir. Sınıf ortamları konuşma, yorumlama ve düşünme becerisi geliştirme şeklinde tasarlanıyorsa yapılandırmacı esaslı öğrenme programının ve diyalojik öğrenmenin etkili olduğu söylenebilir. Bu açıdan çalışmada ders ortamlarında incelenen öğretmenlerin öğrencilerde yorumlayarak ve diyaloglar kurarak öğrenmelerini sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ders işleme süreçlerinde bilgi aktarımı yapılarak düşünme paylaşımı ve diyalog kurmanın kısıtlı olduğu süreçler de gözlemlenmiştir.

Çalışmanın kendi kapsamı içerisinde belirtilmelidir ki: Bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak, uzun süredir uygulamada olan hayat bilgisi öğretim

programlarının ve programlara temel teşkil eden öğretme öğrenme yaklaşımlarının etkililiği ortaya çıkmıştır. Değişen toplumsal şartlar ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda MEB öğretim programlarında değişiklikler yapmıştır. Bu değişim geleneksel anlayıştan yenilikçi anlayışa doğru olmuştur (Kaya, 2020). Program değişimleri ders ortamlarında ve ders kitaplarında somutlaşmıştır. Merkezi kurullarda alınan kararların ve değişimlerin ders ortamına yansımaları programların etkisinin en belirgin boyutlarıdır. Çünkü programlar kendisini ders işleme süreçlerinde ve ders kitaplarında gösterirler. Buradan yola çıkarak denilebilir ki: Değişen programların ders işleme süreçlerini, öğretmenleri ve ders kitaplarını ne ölçüde değiştirdiğine yönelik önemli sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerden bir kısmı ders işleme süreçlerinde öğrencilere konuşma hakkı verme bakımında görece yeterli düzeyde süre vererek diyalojik sınıf ortamı özelliklerini yansıtmışlar. Öğrenciler kendilerini ifade etme fırsatı bulmuşlardır. Öğrencilerin yeterli düzeyde zaman kullanmaları aktif bir öğrenme süreci yaşadıklarını göstermiştir. Yine söylenebilir ki: Öğretmenler ders işleme süreçlerinde ders kitabı haricinde farklı etkinlikleri ve etkinlik kaynaklarını işe koşturmuş. Yöntem ve teknikler de çeşitlilik göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmelerine yönelik olarak farklı yöntemler ve etkinlik türleri kullanmışlardır. Ayrıca düşünsel nitelikli sorularla farklı bakış açılarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Yine zaman zaman öğrencilerin sordukları sorular üzerinden dersi yönlendirerek öğrenci merkezli bir şekilde dersi organize etmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin programa temel olan yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle aktif bir öğrenme ortamı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak belirtmelidir ki: Öğretmenler konu anlatımına dair zaman zaman geniş açıklamalar yaparak konuyu kendi anlatımlarıyla sınırlamışlardır. Derslerin bir kısmında öğrenciler tarafından ders işleme sürecinde kullanılan zaman diliminin öğretmen tarafından kullanılan zaman diliminden görece daha az düzeyde olduğu görülmüştür. Yine empatik ve ahlaki bakış açısı geliştirecek soru türlerine yer vermemişlerdir. Öğrencinin ders süresince yeterli zaman diliminde aktif olmaması ve öğretmenin bakış açılarının yoğunluğu içerisinde ders işlenmiş olması davranışçı kuramın izlerinin ders ortamlarında hâlâ görüldüğü sonucunu açığa çıkarmıştır. Ayrıca empatik ve ahlaki nitelikli soruların görece yeterli düzeyde ders işleme süreçlerinde yer almamış olması bakış açısı geliştirme açısından bir sınırlılığın yaşandığını göstermiştir. Bakış açısı geliştirme bağlamında kısıtlayıcı durumların olması davranışçı kuramın ders ortamlarında etkisini göstermiştir. Bu durum öğretmen merkezli öğrenme ortamı ile öğrenci merkezli öğrenme ortamı arasında, aktif öğrenme ile pasif öğrenme arasında ve öznel görüş ile nesnel görüş anlayışı arasından zıtlığı ifade eden bir durumun ders ortamlarında aynı anda yer

aldığını göstermiştir. Buradan yola çıkarak hayat bilgisi ders ortamlarında öğretmenlerin bir kısmı yapılandırmacı yaklaşımın etkisini ders işleme süreçlerine yansıtmışlardır. Bununla beraber davranışçı kuramın etkileri de ders işleme süreçlerine yer almıştır. Yine denilebilir ki: Öğretmenlerin bir kısmında diyalojik sınıf dili kullanımı ağırlık kazanmıştır. Bununla birlikte diyalojik sınıf dili ağırlık ders işleyen öğretmenler ders işleme sürecinde otoriter sınıf dilini de kullanılmışlardır. Yine hayat bilgisi ders ortamlarında öğretmenlerin bir kısmı ağırlıklı olarak otoriter sınıf dilini kullanmışlarsa da belli zamanlarda diyalojik sınıf dilini de kullandıkları görülmüştür.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öneriler araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak belirtilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma yapılandırmacı yaklaşımın teorik temel teşkil ettiği diyalojik sınıf dilinin öğretmenlerce kullanımının ders işleme süreçlerinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrenci ve öğretmenlerin ders sürecinde konuşma süreleri dağılımı tespit edilmiştir. Zaman kullanımı dağılımı haricinde farklı özellikler üzerinden diyalojik sınıf dili kullanımı araştırılabilir.
- Bu çalışma kendi sınırları içerisinde 2005 yılı itibarıyla değişen ve sürekli güncellenen hayat bilgisi öğretim programının etkilerini diyalojik sınıf dili perspektifinde yola çıkarak ortaya çıkarmıştır. Öğretim programında yer alan öğrenci merkezlik, aktif öğrenme yöntemleri, düşünme becerileri, değerler ve yetkinlikler gibi farklı açılardan ders işleme süreçleri değerlendirilebilir. Bu suretle öğretim programının sınıf ortamına etkileri daha iyi açıklığa kavuşabilir.
- Araştırmacılar görüşme ve anket düzeyinde yaptıkları çalışmalarla sınıf ortamlarını yorumlamakla yetinmemelidir. Öğrenme teorilerinin etkisini görmek vb. amaçlar için sınıf ortamlarını gözlemelidir. Çünkü öğretim programlarının somut bir şekilde görüldüğü yer sınıf ortamlarıdır.
- Öğretim programlarına teorik dayanak olan öğretme öğrenme yaklaşımlarının etkisinin açığa çıkması için en belirgin gösterge ders işleme süreçleridir. Ders işleme süreçlerini teorilerin nasıl ve hangi yönleriyle etkilediği ders işleme süreçlerinin

gözlemlenmesiyle açığa çıkarılmalıdır. Bu yönde yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

- Araştırmacılar, “Program değişti ancak öğretmenler, ders kitapları ve ders işleme süreçleri değişti mi” sorusunun cevabını ortaya koyacak çalışmalar yapmalıdır. Bu durum öğretim programının işlevselliğini ve etkililiğini ortaya koyması açısından önemlidir.
- Öğrencilerin ders işleme sürecinde zaman ve kelime kullanımları farklı dersler veya konular üzerinden tespit edilmelidir. Çünkü aktif öğrenme ortamının varlığından söz etmek için öğrencilerin yeterli düzeyde konuşma zamanı ve kelime kullanarak kendilerini ifade etmiş olmaları gerekir. Yeterli düzeyde zaman ve kelime kullanılmayan öğrencinin ders sürecinde aktif olduğundan bahsedilemez.
- Öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları soru türlerinin farklı bakış açılarını ortaya çıkarma bakımından etkisi farklı çalışmalarla incelenebilir.
- MEB tarafından yapılandırmacı yaklaşım temelli olarak hazırlanan programların son ve en somut uygulama yeri olan sınıf ortamları ve ders kitapları farklı etkenler üzerinden incelenmelidir. Sınıf ortamına yönelik yapılan incelemeler güncellenen öğretim programlarının içerik, öğrenme yaklaşımı, değerlendirme süreçleri gibi farklı yönleriyle etkisini ve işlevselliğini göstermesi açısından önemlidir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma gözlem yapılan sınıflarda diyalojik sınıf ve otoriter sınıf dili kullanımını açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda diyalojik ve otoriter sınıf dili kullanımlarına dair kesitler incelenmiştir. Bu kesitlerden elde edilen bulguların diyalojik sınıf dili kullanmaya yönelik olarak uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.
- Diyalojik sınıf dili uygulamalarında öğrencilerin konuşmacılar olarak düşünce paylaşımı yapmaları gerekir. Bu açıdan öğrencilerin konuşma süreleri ve kelime sayıları hesaplanarak öğretmenin konuşma süresi ve kelime sayılarıyla karşılaştırılmıştır. Bu çalışmadan yola çıkarak uygulamacılar kendi ders işleme süreçlerine yönelik öğretmen ve öğrencilerin zaman kullanma dağılımını sorgulayabilir.
- Bu çalışma öğrencilerin aktif oldukları ve yeterli düzeyde konuşabildikleri sınıf ortamı tasarımında uygulayıcılara yarar sağlayabilir.

- Bu çalışmayı inceleyen öğretmenlerin ders işleme süreçlerinde öğretim programının etkisini değerlendirme yönünde yeni bakış açıları kazanacağı düşünülmüştür.
- Bu çalışmayı inceleyen öğretmenlerin ders işleme süreçlerinde etkisi altında oldukları öğretme öğrenme yaklaşımlarına dair yeni ve farklı bakış açıları kazanacağı düşünülmüştür.
- Öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmada etkili olan empatik, düşünsel ve ahlaki soruların ders süreçlerindeki etkilerini incelenmiştir. Uygulamacılar soru türlerinin kullanımına yönelik bulgulardan yola çıkarak bu soru türlerini ders işleme süreçlerinde kullanmaya ağırlık verebilir.



KAYNAKÇA

- Abdioğlu, K. (2022). Diyalojik yaklaşımla dörtgenler konusunun öğretiminin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Acar, E. (2023). Eğitimin okul sonrası öğrenme ortamları ile desteklenmesi: Okul saatleri dışında okul dışı öğrenme: Türkiye örneği. Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkalın, A. ve Turan, S. (2020). Bir anlam köprüsü inşa etme aracı olarak okullarda etkili iletişim. Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ahioglu, L. E. N. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Akar, C. (2020). *I. Dünya Savaşı Döneminde (1939-1945) Basında Yurttaşlık Eğitimi Aktarımı*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akinoğlu, O. (2014). Öğrenme-öğretmede yeni yönelimler. Behçet Oral (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (3. Baskı) içinde (s. 413-476). Ankara: Pegem Akademi.
- Akış, A. (2012). Otoriter ve diyalojik öğretmenlerin öğretmen-öğrenci rollerine dair beklenti ve inançları. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Alacapınar, F. G. (2015). Örnek olay yöntemi ve eğitimde örnek olaylar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alexander, R. (2008). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk. Cambridge: Dialogos.

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers In Education*, 33(5), 561-598.
- Ametller, J., ve Scott, P. (2010). Classroom discourse, dialogic teaching and teacher professional development in science education: A selective review of the literature. University of Leeds (Available at [https://www. ntnu. no/wiki/download/.../Final+ draft_lit _ review _Leeds](https://www.ntnu.no/wiki/download/.../Final+draft_lit_review_Leeds), accessed 23 June 2010).
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 41-61.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. Dursun Dilek (Ed.). Sosyal bilgiler eğitimi (1. Baskı) içinde (s. 3-52) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Atalay, N. B., ve Gönül, B. (2023). Bilinçli alıştırma kavramının Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(4).
- Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E., ve Gürsoy, F. F. (2016). sınıf içi konuşmaların bir analizi: Diyalojik mi monolojik mi? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 603-625.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 1(1), 27-48.
- Aydın, M. Z. (2011). Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, H. (2012). Yapılandırmacılık felsefi temeller ışığında. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aykut, C. (2024). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının tercih ettikleri söylem tiplerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Bacanlı, H. (2021). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçeci, Ö. (2020). Diyalog ve grup sorgulaması stratejileriyle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve

matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bakır, K. (2015). Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Baştürk, M. (2005). Ders kitaplarının tarihçesi. Ö. Demirel ve K. Kıröğlu (Ed.) Ders kitabı incelemesi (1. Baskı) içinde (s. 201-219). Ankara: Pegem Akademi.

Bayar, A. ve Bağdat, E. (2021). Öğretmenlerin bakış açılarından eğitimde kullanılan ders kitaplarının nitelik sorunları ve yardımcı kaynak kitap kullanımı. *International Academic Social Resources Journal*, :6, 27, 1158-1171

Bayar, A. ve Bağdat, E. (2024). Öğretmenlerin bakış açılarından eğitimde kullanılan ders kitaplarının nitelik sorunları ve yardımcı kaynak kitap kullanımı. *Academic Social Resources Journal*, 6(27), 1158-1171.

Baykal, B. (2014). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin analizi: diyalojik ve otoriter tartışmalar. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Baysen, E., Soylu, H. ve Baysen, F. (2003). Soru sorma ve dinleme süresi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 53-58.

Beyazbal, S. (2018) İngilizce Öğretim Sürecinde Diyalojik Pedagojinin Uygulanmasına Yönelik Fırsat ve Sınırlılıkların İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Virginia: Association for supervision and curriculum development.

Bruner, J. S. (1968). Toward a theory of instruction. New York: W. W. Norton Company.

Bruner, J. S. (2021). Eğitim Süreci. M. E. Rüzgâr (Çev.) Ankara: Pegem Akademi

Binbaşoğlu, C. (2005). Türk eğitim düşüncesi tarihi: Araştırmalar, eğitim kavram ve uygulamalarının tarihsel gelişimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bingölbali, F., Gören, A. E. ve Arslan, S. (2016). Matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını okuma düzeyleri: öğretim programının hedefleri doğrultusunda bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 460-485.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cankara, M. ve Yılmaz, Ş. (2021). İlkokul fen bilimleri derslerinde sınıf öğretmenlerinin söylemlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1204-1244.
- Coburn, W. W. (1993). Constructivism. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(1), 105-112.
- Cobb, P. (2007). Zihin nerededir? Sosyokültürel ve Bilişsel Oluşturmacı Perspektiflerin Bir Buluşma Noktası. S. Durmuş (Çev.) C. T. Fosnot (Ed.) Teori, Perspektifler ve Uygulama (2. Baskı) içinde (s. 43-64). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. (Qualitative research methods). M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.) İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, N. ve Toyran, M. (2020). Birleşik Krallık'taki okullarda ders kitabı kullanımı: Mevcut durum, çalışmalar, gelecek planları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 693-705.
- Çobanoğlu, R. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet'in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830.
- Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). Eğitimde program geliştirme: politik kararlardan uygulamaya. Y. Budak (Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- De Bono, E. (1998). Altı şapkalı düşünme tekniği. E. Tuzcular (Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demiralp, D. ve Kuzu, H. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 29-38.

- Dewey, J. (2011). Deneyim ve eğitim. S. Akıllı (Çev.) Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş. (İlk baskı, 1998)
- Dewey, J. (2019). Okul ve toplum. H. A. Başman (Çev.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Doğan, R. (2024). Yapılandırmacılık. Y. E. Gül ve R. Yeşil (Ed.) Eğitim ve öğretimde çağdaş yaklaşımlar, modeller. (1. Baskı) içinde (s. 25-56). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. (2. Baskı) içinde (s. 255–286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84(3), 287-312.
- Durhat, G. ve Ökten, C. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693.
- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersleri öğrenme ortamlarının performansının özelliklerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Egan, K. (2015). Derinlemesine öğrenme. A. Özer (Çev.) İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi.
- English, A. (2011). Critical listening and the dialogic aspect of moral education: JF Herbart's concept of the teacher as moral guide. *Educational Theory*, 61(2), 171-189.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme, Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erk, S. (2023). Diyalojik argümantasyona dayalı öğretimin 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve demokrasiye yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Erkılıç, T., A. ve Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(4), 295-307.

- Eşkin, H. (2008). *Fizik dersi kapsamında öğretim sürecinde oluşturulan argüman ortamlarının öğrencilerin muhakemesine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fosnot, C. T. ve Perry (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. S. Durmuş (Çev.) C. T. Fosnot (Ed.) Teori, perspektifler ve uygulama (2. Baskı) içinde (s. 9-42). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gizlenci, E. A. (2019). Bir mesleki gelişim programı kapsamında eğitim alan sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde otoriter ve diyalogik söylem kullanım durumlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Guzman, V. ve Larrain, A. (2024). The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: towards a dialogic notion of teacher learning. *Professional Development in Education*, 50(4), 716-729.
- Gültekin, M. ve Şencan, H. (2019). Manevi değerlerin farklılıklar yönetimi üzerindeki etkisi. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 6(1), 1-18.
- Gülyurdu, T. (2013). Lise fizik ders kitaplarının gelişimi üzerine bir inceleme. M. Ş. Bülbül, H. Peşman ve C. Ünal (Ed.). Tüm yönleriyle fizik ders kitapları (1. Baskı) içinde (s. 1-10). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 1-20.
- Güneş, F. (2022). Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi. Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Günhan, B. C. (2022). Sınıf İçi Öğrenme Ortamlarında Matematiksel İletişim. M. Biber ve E. Ersoy (Ed.). Yapılandırmacı sınıf ortamlarında matematiksel iletişim (1. Baskı) içinde (s. 23-34). Nobel Yayınevi: Ankara

- Güveli, H. (2019). Analoji Destekli Diyalojik Yöntem ile Limit Öğretiminden Yansımalar: Bir Eylem Araştırması. (Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Güzel, D., ve Şimşek, A. (2012). Milli eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216.
- Hawkins, D. (1994). Constructivism: Some History. The Content of Science: A Constructivist Approach to Its Teaching and Learning, London.
- Hein, G. E. (1991). Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi. CECA (Uluslararası Müze Eğitimcileri Komitesi) Konferansı'nda sunulan bildiri. Kudüs, İsrail, 15-22 Ekim 1991, 1-10.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Illich, I., (2006). Okulsuz toplum. C. Öner (Çev.) İstanbul: Oda Yayınları.
- İşginöz, R., ve Bülbül, T. (2012). Okulda diyalog: Okul yönetiminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-146.
- Kabadayı, B. (2023). Tartışma söylemi yaratmak için diyalojik yaklaşım: üniversite düzeyinde yabancı dil sınıfında argümantasyonun desteklenmesi. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kabapınar, Y. (2006). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. C. Öztürk (Ed.), Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım (s. 335-367). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2021a). Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi: Hayat Bilgisi Öğretiminden Tarih Öğretimine. Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2021b). 1998, 2005 ve 2018 Öğretim programları temelinde yazılmış hayat bilgisi ve sosyal bilgiler kitaplarına bakmak. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed.) Ders kitabı incelemesi (5. Baskı) içinde (s. 201-219) Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y., Akaydın, B. B., Çetin, H., Keleş, C., & Çelikten, L. (2022). Deneyimli sınıf öğretmenleriyle 2005 yılı hayat bilgisi ders kitaplarını sorgulamak:

Yapılandırmacılık deneyimine eleştirel bir bakış. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 81-104.

Kanbolat, E. (2005). Hazırlanışı ve uygulanması açısından Osmanlı'dan Cumhuriyet'e ilköğretim programları (1913-1968). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.

Karaçam, B. (2022). *Sosyal Bilgiler Dersinde Film Kesitleri Kullanımıyla Empati Becerisinin Geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.

Karamustafaoğlu, O. (2013). Nitelikli bir ders kitabı nasıl olmalı? M. Ş. Bülbül, H. Peşman ve C. Ünal (Ed.). Tüm yönleriyle fizik ders kitapları (1. Baskı) içinde (s. 21-26). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, İlkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, M. (1996). Örnek olay incelenmesi yönteminin ahlak eğitiminde kullanılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(8), 135-156.

Kaya, E. (2020). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi. Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, O. N., ve Kılıç, Z. (2010). Fen sınıflarında meydana gelen diyaloglar ve öğrenme üzerine etkileri. *Kastamonu Education Journal*, 18(1), 115-130.

Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 9-22.

Kim, M. S. (2014). Doing social constructivist research means making empathic and aesthetic connections with participants. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 538-553.

- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Loyens, S. M., Rikers, R. M., ve Schmidt, H. G. (2007). Students' conceptions of distinct constructivist assumptions. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 179-199.
- MEB, (2005). İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB, (2015). Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB, (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB, (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2024). Hayat bilgisi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mozakoğlu, M. (2015). Öğretmen, Olumlu Sınıf Ortamı ve Empati. Y. Kabapınar (Ed.) Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati (1. Baskı) içinde (s. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Oral, E. ve Tama, M. (2013). Yapılandırmacı eğitim anlayışının lise tarih ders kitaplarına yansımaları: Uzman değerlendirmeleri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 1-22.
- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 275–295.

- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Ökten, C. E., ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3).
- Önal, H., & Kaya, N. (2006). Sosyal bilgiler ders kitaplarının 4 ve 5. sınıf değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 21-37.
- Örs, E. & Şimşek, A. (2022). Cumhuriyet dönemi ilkokul hayat bilgisi ders kitaplarında insan hak ve sorumluluklarının gelişimi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (47), 1-28.
- Özbay, Y. (2004). Gelişim ve öğrenme psikolojisi: Kuram-araştırma-uygulama. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, R. (2006). *Türk eğitim sisteminde himayeci değerler ilköğretim ders kitapları örneği*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özden, Y. (2021), Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. ve Şimşek, H. (1999). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: “Öğrenme” Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi. *Bilgi ve Toplum*, 1, 71-82.
- Özden, Y. (2004). *Hayat bilgisi pilot programının, 1998 hayat bilgisi programıyla karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun.

- Özmen, H. (2008). Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları. S. Çepni (Ed.) Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. (7. Baskı) içinde (s. 33-98). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. *Saint Paul*.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The reading teacher*, 65(7), 446-456.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The counseling psychologist*, 5(2), 2-10.
- Saban, A. (2005). Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Safran, M. ve Ata, M. (2016) Yapılandırmacı eğitim tartışmaları ışığında sosyal bilgiler. D. Dilek (Ed.) Sosyal bilgiler eğitimi (1. Baskı) içinde (s.55-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, R. (2022). Düşünme rutinleri kullanılarak tasarlanan 1.sınıf hayat bilgisi derslerinin diyalogik öğretim açısından etkililiğinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlam, A. (2023) İlkokulda görsel okuma ve görsel sunuya ne kadar yer veriyoruz? Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi üzerine bir değerlendirme. S. Sönmez (Ed.) Eğitim bilimleri alanında gelişmeler (1. Baskı) içinde (s. 262-278). Ankara: Platanus Publishing.
- Savery, J. R., ve Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 135-148). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Scales, P., Briddon, K. ve Senior, L. (2015). Yaşam boyu öğrenme ve öğretim. Ü. Öymen (Çev.) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F., ve Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605-631.

- Seguin, R. (1989). The Elaboration Of School Textbooks Methodological Guide. Technical Report, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086964>.
- Sekin, S. (2008). Türkiye’de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18), 211-221.
- Selçuk, A. ve Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722.
- Soysal, Y. (2018). Determining the mechanics of classroom discourse in vygotskian sense: Teacher discursive moves reconsidered. *Research in Science Education*, 50(4), 1639-1663.
- Soysal, Y. (2019). Fen öğretiminde öğretmenin söylemsel hamlelerinin öğrenenlerin akıl yürütme kalitelerine etkisi: Söylem analizi yaklaşımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 994-1032
- Sönmez, V. (2021). Program geliştirmede öğretmenin elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G, (2017), Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, M. A. ve Sel, B. (2015). John Dewey’in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 313-327.
- Şahin, M. (2009). “Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi.” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şen, Ü. (2007). Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenkaloğlu, S. (2021). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 24-36.
- Şimşek, H. (1997). 21. Yüzyılın eşiğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. B. Tay, (Ed.), Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde (1-42). Ankara: Pegem Akademi
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Taylor, M. (1986). Learning for self-direction in the classroom: The pattern of a transition process. *Studies in Higher Education*, 11(1), 55-72.
- TDK Sözlük (2024). <https://sozluk.gov.tr/>
- Teyfur, M. (2014). Yapılandırmacı sınıf yönetiminde okul aile iş birliği. M. Çelikten ve M. Teyfur (Ed.), Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi (3. Baskı) içinde (s. 25-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tosun, G. (2016). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Topçubaşı, T. (2020). Hayat Bilgisi Dersinde Gazete Haberleriyle Desteklenmiş Örnek Olay Yönteminin Etkililiği: Bir Eylem Araştırması. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu–hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırtedici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education (IJTASE)*, 1(3).
- Tunalı, İ. (1970). Soyut Sanatta Realite Kavrayışı. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Arkivi, sayı: 17'den ayrı basım.
- Turhan, E. B. ve Kılınç, A. (2021). Monolojik ve diyalogik öğretim yapan iki fen bilimleri öğretmeninin kavramsal öğretimlerinin kıyaslanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 624-657.

- Tusting, K., Barton, D., Yıldız, A., ve Demirli, A. (2011). Öğrenme kuramları ve yetişkin öğrenme modelleri üzerine kısa bir inceleme. A. Yıldız ve A. Demirli (Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Uçak, E., Gencer, A. S., Seviş, A. ve Usta, S. (2022). Sosyobilimsel bir konu olan GDO konusunda öğrenci gözüyle diyalojik öğretim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 293-323.
- Ulusoy, A. (2020). Öğrenme. Ayten Ulusoy (Ed.), Gelişim ve öğrenme psikolojisi (9. Baskı) içinde (s. 127-137). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulu, H. (2017). Dördüncü sınıf fen ve teknoloji derslerinin diyalojik öğretim açısından analizi üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 608-626.
- Ütkür, N., Kabapınar, Y., ve Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *HAYEF Journal of Education*, 13(2), 41-58.
- Ütkür, N. (2018b). Öğretmen adaylarının hayat bilgisi derslerinde empatiye yönelik görüşleri ve etkinlik önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 386-408.
- Ütkür, N. (2018a). 2009 ve 2015 Hayat bilgisi öğretim programlarının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle karşılaştırılması. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, (28).
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Learn*. Londra: The Massachusetts Institute of Technology Press Cambridge.
- Vygotsky, L. (2021). *Düşünce ve dil*. B. Erdoğan (Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Türkiye’deki “hayat bilgisi” ile Singapur’daki “vatandaşlık ve ahlak eğitimi” derslerinin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(8), 1453-1461.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat Bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733.

- Yeşilbursa, C. C. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde temel yaklaşımlar. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretimi (1. Baskı) içinde (s. 47-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıkılmış, S. (2021). Türkiye Türkçesinde empati dili: Söylem çözümlemesi. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, L., Uçak, E. ve Gencer, A. S. (2021). Fen derslerinde sınıf içi konuşmalar üzerine sistematik bir derleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1148-1172
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, B. (2005). Biliş ötesi ve yapılandırmacı öğrenme çevreleri. *Eğitim Yönetimi*, 11, 42, 279-298
- Yüceer, D. (2020). Diyalojik öğretimin Türkçe derslerinde kullanımı ve okuma anlamaya etkisi. (Doktora Tezi). Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim kapsamında empati. Yücel Kabapınar (Ed.) Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati (1. Baskı) içinde (s. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Zaimoğlu, Ş. (2022). Diyalojik tartışmalar temelli sokratik seminerler yoluyla sınıf içi öğrenci soru düzeylerinin Bloom taksonomisi bakımından incelenmesi. (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

EKLER

Ek 1: Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-44-99621500
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ersin YILDIRIM)

27.03.2024

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 25.03.2024 tarihli ve 99468224 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Ek 2: Öğretmen Görüşme Soruları

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih:/...../2024

Saat

(Başlangıç/Bitiş):

...../.....

GİRİŞ

Değerli Meslektaşımız;

Merhaba, adım Ersin YILDIRIM. Marmara Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışmanın amacı hayat bilgisi dersi sınıf ortamlarında öğretmen davranışlarının yapılandırmacı ve davranışçı olması bakımından incelenmesidir. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Görüşlerinizi gerekçeleriyle detaylı olarak ifade etmeniz çalışmamıza önemli katkı sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür eder, görüşmemize başlamadan önce birkaç konuya değinmek isteriz.

- Ses kayıtları kesinlikle gizli kalacak, araştırmacıların dışında hiç kimse görmeyecek ve araştırma amaçları dışında kullanılmayacaktır.
- Görüşmemiz herhangi bir aksilik olmasına ihtimal vermemek için ses kayıt cihazına kaydedilecektir. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Görüşme için zaman sınırlaması yoktur. Her soru hakkında dilediğiniz kadar konuşabilirsiniz.
- Sormak istediğiniz herhangi bir şey yoksa izninizle başlayabilir miyiz?

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Ersin YILDIRIM

Görüşme Soruları

- 1) Tüm dersleri düşündüğünüzde öğretmenlik anlayışınızı ifade eden dört ilkeniz nedir? Bu ilkeleri neden önemli bulduğunuzu açıklayınız?
- 2) Genel olarak hayat bilgisi derslerini nasıl işlersiniz? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.
- 3) Üç farklı ders kitabından gördüğünüz sayfaları nasıl değerlendirirsiniz? Siz dersi hangisiyle işlemek isterdiniz? Niçin?

- 4) Öğretmenlik algınız çerçevesinde hayat bilgisi dersi aracılığıyla öğrencilerinizin ne gibi beceri ve bakış açıları geliştirmelerini amaçlamaktasınız? Kişisel görüşlerinizi açıklayınız?
- 5) Hayat bilgisi dersi öğretim programı çerçevesindeki konuları belirleyen siz olsaydınız hangi konuları ekler ya da çıkarırdınız? Niçin?
- 6) Öğrendiğini düşündüğünüz öğrenciler nasıl düşünüyor ve neler yapıyor olmalıdır? Bakış açınızı detaylarıyla açıklayınız.
- 7) Sınıfta oluşturduğunuz iletişim ortamı nasıldır? Detaylıca anlatabilir misiniz?
- 8) Öğretmenlik algınız çerçevesinde sınıfınızda ön planda tuttuğunuz disiplin anlayışınız nasıldır? Size göre disiplinli bir sınıf neler yapıyor ve yapmıyordur? Açıklayınız.
- 9) Matematik ve fen bilimleri derslerinin öğretimi ile hayat bilgisi dersinin öğretimi arasında farklılaşan noktalar neler olabilir? Ayrıntılı olarak görüşlerinizi belirtiniz.
- 10) Hayat bilgisi derslerinde sınıfta hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız? Bunları sıralayınız. Neden bu yöntem ve teknikler sizin için önemlidir? Detaylı olarak açıklayınız.

Ek 3: Öğretmen Davranışı Gözlem Formu

ÖĞRETMEN DAVRANIŞI GÖZLEM FORMU		
Adı-Soyadı:	Cinsiyeti:	Çalışılan Kurum Adı:
Kıdem Yılı:	Mezun Olduğu Üniversite:	
Sınıf:	Sınıf Mevcudu:	
Ders:	Konu:	
GÖZLENİLECEK TEMEL BOYUTLAR 1. Empatik, düşünsel ve ahlaki sorular sorar. 2. Bilgiyi anlatır ve doğrudan verir. /etkinlikle ve düşündürerek verir. 3. Etkinlikler üzerinden ders işler. /Konu anlatımı yaparak işler. 4. Ders kitabından başka kaynak kullanır. /kullanmaz. 5. Ders esnasında günlük hayatla bağ kurar./kurmaz. 6. Çoğulcu bir katılımımla ders işler./işlemez. 7. Uygulama ön plandadır ve günlük hayatla bağ kurar. /ön planda değildir-kurmaz. 8. Bilgi kazandırma amacı vardır./Beceri ve bakış kazandırma amacı vardır. 9. Kural temelli disiplin anlayışı vardır./Etkinlik temelli disiplin anlayışı vardır. 10. Süreç temelli değerlendirir./Sonuç temelli değerlendirir.		Süre
EYLEMLER (ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI)		
	Toplam Soru Sayısı: Empatik () Düşünsel () Ahlaki () Etkinlik Türü: Öğretmen Konuşma Süresi: Deftere Not Tutma: Ders Kitabı Okutma Süresi:	