

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

**1998 VE 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA GÖRE
HAZIRLANAN HAYAT BİLGİSİ DERS KİTAPLARININ
İÇERİK VE KULLANILABİLİRLİK AÇILARINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Yelda AKBAL

İstanbul, 2009

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

**1998 VE 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA GÖRE
HAZIRLANAN HAYAT BİLGİSİ DERS KİTAPLARININ
İÇERİK VE KULLANILABİLİRLİK AÇILARINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Yelda AKBAL

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yücel KABAPINAR

İstanbul, 2009

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

Yelda AKBAL tarafından hazırlanan “1998 ve 2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının İçerik ve Kullanılabilirlik Açılarından Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma, 25. 12. 2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Doç. Dr. Yücel KABAPINAR

.....

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

.....

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Nurdan BAYSAL

.....

ÖNSÖZ

Yüzyılımızda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerin beraberinde getirdiği yenilik ve gelişmelerden, eğitim sistemlerinin payını alması kaçınılmazdır. Ülkemizdeki eğitim sistemi için de gerek psikoloji alanındaki gelişmeler gerek felsefe alanındaki gelişmelerin sonuçlarından yararlanılarak birtakım değişikliğe gidilmesi ihtiyacı duyulmuştur. Yeni öğretim programındaki en dikkati çeken değişim öğrenme anlayışında görülmektedir. Gelişen teknolojiye ve genişleyen imkânlarla rağmen ekonomik koşullar düşünüldüğünde elde edilebilirliği en kolay öğretim materyali olarak ders kitapları önümüze çıkmaktadır. Ders kitaplarının öğretim programındaki değişim ve dönüşümlerden etkilenmemesi mümkün olmamaktadır. Bu anlamda 2004 Öğretim Programına göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarının görsel öğelerinden, bilginin sunumuna ve ölçme-değerlendirme sistematığına kadar, benimsenen yeni öğrenme anlayışlarını yansıtıp yansıtmadığı ve ders kitaplarında yaşanan değişimin niteliği eski ve yeni ders kitapları karşılaştırılarak incelenecektir.

Eğitim tarihine bakıldığında her öğretim programının dayandığı bir öğrenme anlayışının mevcut olduğu görülecektir. Elbette ki bu değişimler ders kitaplarına, öğretmen ve öğrencilere kimi defa olumlu, kimisinde ise olumsuz olarak yansımıştır. Nitekim 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda ve bu programa uygun hazırlanmış ders kitaplarında yapılan değişikliğin de öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın, programın uygulayıcıları ve ders kitaplarının kullanıcıları olan öğretmenlerin 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve yeni ders kitaplarındaki değişimi neticesinde yaşadıkları sıkıntıların ve kolaylıkların belirlenmesine, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Biriminin ders kitaplarını geliştirme konusunda yapacağı çalışmalara katkısı olacağını umuyorum. Bu çalışmaya başladığım andan itibaren çalışma disiplinini, güvenini, bilgi ve deneyimini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Yücel KABAPINAR'a değerli zamanını bana ayırarak çalışmamın her aşamasında yoluma ışık tuttuğu, yaşadığım güç durumlarda ve zor günlerimde bana olan anlayış ve desteğini eksik etmediği için teşekkür ve saygıyı borç bilirim.

Araştırmanın başından bu yana özellikle akademik kaynak ve yayınları temin etmemde büyük emeği olan Sayın Kemal ÖZTÜRK'e; bilgisini, fikirlerini, enerjisini, deneyimlerini paylaşan arkadaşlarım ve meslektaşlarım Nesrin ÖZBABA ve Nalân BALCI'ya ve araştırmanın temelini oluşturan verileri sağlayan mülakata katılan tüm öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Yüksek lisans serüveninde deneyimlerini, yardımını ve desteğini esirgemeyen, paniğe kapıldığım anlarda moral kaynağım olan dostum Volkan AVŞAR'a teşekkür ederim. Son olarak sadece yüksek lisansta değil, tüm öğrenim hayatım boyunca beni; anlayışı, dostluğu, sevgisi ve güveniyle her zaman değerli hissettiren meslektaşım, emektar annem Ayfer KIZIL'a, teknik desteğiyle her an yanımda olan ablam Funda AKBAL'a ve isimlerini burada sayamadığım ancak çalışmam süresince bana anlayış gösteren ve destek veren tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yelda AKBAL

ÖZET

1998 VE 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA GÖRE HAZIRLANAN HAYAT BİLGİSİ DERS KİTAPLARININ İÇERİK VE KULLANILABİLİRLİK AÇILARINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırma 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'na göre yazılmış ders kitaplarının içeriğinde yer alan görsel öğelerin nicelik ve niteliğini, bilgi sunum biçimlerini saptamak ve benzerlik ve farklılıkları noktasında karşılaştırmak, sınıf öğretmenlerinin kitapların kullanılabilirliği ile ilgili olumlu ve olumsuz noktaları belirttikleri görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada, 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Programları'na göre yazılmış ders kitaplarında yer alan görsel materyalleri ve metinleri karşılaştırmaya yönelik doküman incelemesi yapılmıştır. Bu araştırmada 24 ayrı ders kitabı, ilgili öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiştir. Doküman incelemesinden elde edilen sonuçlara göre;

- 2004 Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinlerin arttığı,
- Görsel materyallerin çeşitliliğinin, sayısının ve niteliğinin arttığı,
- Ders kitaplarını destekleyen ve öğrenilenlerin pekiştirilmesine dayalı etkinlikleri içeren çalışma kitabı kavramının ortaya çıktığı, ölçme ve değerlendirme sistematığının değişerek, öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirmeye dönük alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verildiği belirlenmiştir.

Diğer yandan İstanbul ili Sultangazi, Gaziosmanpaşa ve Şişli ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 54 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda gönüllülük esasına göre seçilen öğretmenlere görüşme formu yoluyla yarı yapılandırılmış 10 soru sorulmuştur. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yoluyla elde edilen nitel veriler analiz edilerek kategorilere göre tasnif edilmiştir. Görüşmede yer alan açık uçlu sorulara göre;

- Hayat Bilgisi ders kitaplarında 2004 Programı'na göre yapılan değişiklik öğretmenlere sorulduğunda öğretmenlerin büyük bölümünün değişime olumlu baktığı görölmüştür.

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; daha fazla sayıda görselin yer alması, konunun anlaşılmasındaki işlevselliği, görsel okuma kavramının ortaya çıkması ve görsellere dayalı etkinliklerin öğrencileri aktif kılması nedenlerine bağlı olarak 2004 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarını daha yeterli bulmaktadırlar.

- 1998 Programı'na ait Hayat Bilgisi ders kitaplarında içerik ezbere dayalı ve dikte edici bir sunuma sahipken, 2004 Programı'na ait Hayat Bilgisi ders kitaplarında içerik sadeleştirilmiş, öğrencinin yapılandırmasına yönelik ve ğrenci zihnini zorladığı söylenebilir.

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarının ğrenci başarısını artırdığını ifade etmektedir.

- Görüşme yapılan öğretmenler, yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının programda benimsenen öğrenme anlayışlarını yansıttığını belirtmektedir.

- Öğretmenler tekrar eski Hayat Bilgisi Programı ve ders kitaplarına dönüşü istememekte, bazıları ise eski ve yeni kitaplarının olumlu buldukları yanları alınarak yeni bir kitap oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir.

- 2004 Hayat Bilgisi ders kitaplarının tasarımı; görsellerin zengin oluşu, eskiye oranla daha canlı ve renkli olmasından dolayı öğrencilerin ilgi ve yaş düzeylerine uygun olduğu araştırma sonuçları arasındadır.

- Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitlendiği, öğrenciyi çok yönlü değerlendirme olanağı verdiği ve öğrencilerin bu sürece dâhil olarak zevkle etkinlikleri yapabildiği; ancak kalabalık mevcutlu sınıflara uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekliliği öğretmenlerce dile getirilmiştir.

- Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin benzer nitelikte olanların tekrarlanmaması ve zamanlama açısından kalabalık mevcutlu sınıflara uygun hale getirilmesinin gerekliliği araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

- Öğretmenler eski sistem ve ders kitaplarıyla yetişen öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özelliklerini; hazırcı, pasif, düşünmeyen, içe dönük, itaatkâr ve mekanik olduklarını, yeni sistem ve ders kitaplarıyla yetişecek öğrencilerin sahip olacağı olası

kişilik özelliklerini ise; özgüven sahibi, sorgulayan, araştırmacı, aktif, özgür düşünebilen, yaratıcı ve aktif olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi, Ders Kitabı, Yapılandırmacılık

ABSTRACT

A COMPARISON OF LIFE STUDIES (HAYAT BİLGİSİ) TEXTBOOKS WRITTEN IN LINE WITH 1998 AND 2004 PRIMARY PROGRAMMES: CONTENT AND USABILITY ISSUES

This research has been conducted to find out the quantity and quality of visual items, the style of information presented in textbooks written in line with 1998 and 2004 Primary Life Studies (Hayat Bilgisi) Programs and to compare these textbooks in terms of their similarities and differences and to obtain primary school teachers' positive or negative opinions about their usability.

In this research, we examined the visual materials and excerpts of the textbooks written according to the 1998 and 2004 Life Studies Programs in order to compare them. 24 different textbooks, their workbooks and Teachers' Guide Books have been examined as the textbook sample of the research. According to the results of the study, we have found out that;

- The quantity of story telling texts in 2004 Life Studies textbooks has increased,
- The quantity, quality and variety of visual materials have increased,
- The concept of workbook which includes activities supporting textbooks and reinforcing what have been learned in the classes has emerged, the measuring and evaluation system has altered and alternative measuring and evaluation technics intending to evaluate the whole learning process and its results together have been given,

54 primary school teachers working in Sultangazi, Gaziosmanpaşa and Şişli provinces of İstanbul have been chosen to be the working group of the research. These teachers have been selected on voluntary basis and they have been asked 10 open-ended questions in the interview conducted. The qualitative data gathered via interview has been analyzed and classified to catagories. The general results of the analyses of the interview data are;

- When the teachers have been asked about the changes made according to the 2004 Programmes in Life Studies textbooks, most of them have stated that these changes are positive,
- According to the research results; the teachers have stated that the textbooks prepared in line with 2004 program are more efficient as they have more visual materials which are more functional in teaching and they have also added that reading-visuals concept has emerged and the activities depending on visuals make the students more efficient,
- While the content of Life Studies textbook of 1998 Programme supports rote learning (without comprehending) and has an ordering content, that of 2004 has an easier content, structures students' minds and leads them to think,
- Most of the teachers think that new Life Studies Textbook and Workbook have increased students' success rate,
- The teachers interviewed have stated that the new Studies Textbook reflects the learning perspectives considered by the programme,
- The teachers do not want to go back to use the old textbooks but some have stated that the positive sides of the old textbook and the new one should be taken into consideration and a new textbook should be written,
- Because of the design of 2004 "Life Studies (Hayat Bilgisi)" Books and as the visuals in them are rich, more colourful and animated than the old one, the new ones are more suitable to students' interests and age group,
- The measuring and evaluation applications in Life Studies textbook have increased in variety that has given an opportunity to the teachers to evaluate the students in many ways, the students have been included in the activities and they have fun doing the activities but it is necessary that these measuring and evaluation applications need to be re-arranged so that they are suitable for overcrowded classes,
- The activities in the Life Studies textbook and workbook having similar functions should not be repeated and they should be made suitable for overcrowded classes in terms of schedule,
- The teachers have stated that the students taught by old system and old textbooks are those who expect everything to be handed to him/her on a silver plate and also they are the ones who do not think, who are passive, introvert, mechanical

and obedient whereas the ones who will be taught by the new system and the new textbooks will not only have self-confidence, but they will also be interrogative, researchers, active, free-thinkers and creative.

Keywords: Life Studies, Textbook, Constructivism

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GÖRSELLER LİSTESİ.....	xvi
DERS KİTAPLARINDAN ALINAN ÖRNEKLER LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii

BÖLÜM I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II. ALANYAZIN.....	7
2.1. Hayat Bilgisi Dersi.....	7
2.1.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı, Amaç ve İşlevleri.....	7
2.1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Psikolojik Temelleri.....	11
2.1.3. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı.....	13
2.1.4. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihi Gelişimi.....	16
2.1.4.1. Diğer Ülkelerde Hayat Bilgisi Dersi.....	16
2.1.4.2. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi.....	18
2.1.4.2.1. Cumhuriyet Öncesinde Hayat Bilgisi Dersi.....	18
2.1.4.2.2. Cumhuriyet Döneminde Hayat Bilgisi Dersi.....	19
2.2. Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışları.....	22
2.2.1. Davranışçı Öğrenme Anlayışı.....	23
2.2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı.....	31
2.2.3. Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışları Arasındaki	

Farklılıklar.....	35
2.3. Bir Öğretim Materyali: Ders Kitapları.....	37
2.3.1. Ders Kitabı Nedir?.....	37
2.3.2. Ders Kitabının Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	39
2.3.3. Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler.....	42
2.4. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına Bakış.....	45
2.5. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	52
2.5.1. Tezler	52
2.5.2. Makaleler.....	58
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırma Yöntemi.....	68
3.2. Örneklem ve Çalışma Grubu.....	68
3.2.1. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının Evren ve Örneklemi.....	68
3.2.2. Öğretmenlerin 1998 ve 2004 Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerini Almak İçin Yapılan Görüşmenin Örneklemi.....	69
3.3. Verilerin Toplanması.....	69
3.3.1. Doküman İncelemesi.....	69
3.3.2. Görüşme.....	70
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	71
3.4.1. Doküman İncelemesi.....	71
3.4.2. Görüşme.....	72
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM.....	75
4.1. 1998 ve 2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitapları Hangi Boyutlarda Farklılık Göstermektedir?.....	75
4.1.1. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Ders Kitapları Bilginin Sunumu Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	75
4.1.2. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programına Göre	

Hazırlanmış Ders Kitapları Görsel Öğeler ve İşlevleri Açısından Farklılık Göstermekte midir?.....	98
4.1.2.1. İşlevleri Bakımından Görseller.....	110
4.1.3. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Ders Kitapları Etkinlikler, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Açısından farklılık Göstermekte midir?.....	123
4.2. Öğretmenlerin 1998 ve 2004 İlköğretim Programına Uygun Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına ve Bunların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşleri Nelerdir?.....	145
BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	203
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	203
5.1.1. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının İncelenmesinden Elde Edilen Sonuçlar.....	203
5.1.1.1. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının Bilginin Sunumu Açısından Farklılık Düzeyleri.....	203
5.1.1.2. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının Görsel Öğeler ve İşlevleri Açısından Farklılık Düzeyleri.....	205
5.1.1.3. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının Etkinlikler, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Açısından Farklılık Düzeyleri.....	209
5.1.2. Görüşmeden Elde Edilen Sonuçlar.....	211
5.2. Öneriler.....	217
5.2.1. Araştırma Sonucunda Oluşan Öneriler.....	217
5.2.2. Alanda Araştırma Yapacak Araştırmacılar İçin Öneriler.....	218
KAYNAKÇA.....	219
EKLER.....	230
İZİNLER.....	233

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Özellikleri.....	36
Tablo 2.2. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programı'nın Karşılaştırılması.....	50
Tablo 4.1. 1998 Programına Göre Yazılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında “Adresimiz” Konusunun Sunumu.....	77
Tablo 4.2. 1998 Programına Göre Yazılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında “Okul Kuralları” Konusunun Sunumu.....	78
Tablo 4.3. 1998 Programına Göre Yazılmış 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında “Haklara Saygı” Konusunun Sunumu.....	80
Tablo 4.4. 2004 Programına Göre Yazılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında “Adresim” Konusunun Sunumu.....	82
Tablo 4.5. 2004 Programına Göre Yazılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında “Bu Eşyalar Hepimizin” Konusunun Sunumu.....	83
Tablo 4.6. 2004 Programına Göre Yazılmış 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında “Atatürk’ün Kişilik Özellikleri” Konusunun Sunumu.....	84
Tablo 4.7. 1998 ve 2004 Programlarına Göre Yazılmış Ders Kitaplarında “Öğretmenlerimizle İletişim” Konusunun Sunumu.....	85
Tablo 4.8. 1998 ve 2004 Programlarına Göre Yazılmış Ders Kitaplarında “Tüketici Bilinci” Konusunun Sunumu.....	87
Tablo 4.9. 1998 ve 2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin Yapılarına İlişkin Veriler.....	93
Tablo 4.10. 1998 ve 2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin Yapılarına İlişkin Veriler.....	94
Tablo 4.11. 1998 ve 2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin Yapılarına İlişkin Veriler.....	94
Tablo 4.12. 1998 ve 2004 İlköğretim Programına Göre Hazırlanan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Hangi Öğrenme Anlayışının (Davranışçı-Yapılandırmacı) Özelliklerini Gösterdiğine İlişkin Veriler.....	95
Tablo 4.13. 1998 ve 2004 İlköğretim Programına Göre Hazırlanan 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Hangi Öğrenme Anlayışının (Davranışçı-Yapılandırmacı) Özelliklerini Gösterdiğine İlişkin Veriler.....	96

Tablo 4.14. 1998 ve 2004 İlköğretim Programına Göre Hazırlanan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Hangi Öğrenme Anlayışının (Davranışçı-Yapılandırmacı) Özelliklerini Gösterdiğine İlişkin Veriler.....	96
Tablo 4.15. Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışlarına Dayanılarak Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Özellikleri.....	97
Tablo 4.16. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Oranları.....	99
Tablo 4.17. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Oranları.....	100
Tablo 4.18. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Oranları.....	101
Tablo 4.19. 1998 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı.....	102
Tablo 4.20. 2004 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı.....	103
Tablo 4.21. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 1. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Sayıları.....	104
Tablo 4.22. 1998 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı.....	105
Tablo 4.23. 2004 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı.....	106
Tablo 4.24. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Sayıları.....	107
Tablo 4.25. 1998 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı.....	108
Tablo 4.26. 2004 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı.....	109
Tablo 4.27. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Sayıları.....	110
Tablo 4.28. 1998 İlköğretim Programına Göre Hazırlanan 1–2–3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Hazırlık ve Değerlendirme Sorularına İlişkin Veriler.....	139

Tablo 4.29. 1998 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Yer Alan Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Düzeylerine Göre Tasnifine İlişkin Veriler.....	140
Tablo 4.30. 1998 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Yer Alan Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Düzeylerine Göre Tasnifine İlişkin Veriler.....	140
Tablo 4.31. 1998 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Yer Alan Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Düzeylerine Göre Tasnifine İlişkin Veriler.....	140
Tablo 4.32. 2004 İlköğretim Programına Göre Hazırlanan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlik İle Ölçme ve Değerlendirme Çeşitlerine İlişkin Veriler.....	142
Tablo 4.33. 2004 İlköğretim Programına Göre Hazırlanan 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler İle Ölçme ve Değerlendirme Çeşitlerine İlişkin Veriler.....	143
Tablo 4.34. 2004 İlköğretim Programına Göre Hazırlanan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler İle Ölçme ve Değerlendirme Çeşitlerine İlişkin Veriler.....	144
Tablo 4.35. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Değişime İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	146
Tablo 4.36. Eski ve Yeni Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitapları Karşılaştırıldığında Bilginin Sunumu Noktasında Yaşanan Değişime İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	152
Tablo 4.37. Eski ve Yeni Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Görsel Öğelerin Kullanımı ve İşlevselliği Hakkındaki Görüşleri.....	158
Tablo 4.38. Eski ve Yeni Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	163
Tablo 4.39. Yeni Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının 2004 Programında Benimsenen Öğrenme Anlayışlarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	167
Tablo 4.40. Tekrar Eski Programına ve Eski Ders Kitaplarına Dönüşe İlişkin Öğretmen Görüşleri	172
Tablo 4.41. Eski ve Yeni Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Tasarımının Öğrencilerin İlgi ve Yaş Düzeylerine Uygunluğu Bakımından Karşılaştırıldığında Yeni Ders Kitaplarının Tasarımına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	178

Tablo 4.42. 2004 Programına Göre Hazırlanan Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Ölçme-Değerlendirme Sistematiği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri.....183

Tablo 4.43. Yeni Programa Uygun Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yeterliliği ve İşlevselliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri.....190

Tablo 4.44. Eski ve Yeni Öğrenme Anlayışlarıyla Yetişen Öğrencilerin Sahip Olacağı Kişilik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....195

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 4.1.	2001 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.....	111
Görsel 4.2.	2000 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.....	112
Görsel 4.3.	2005 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı..	113
Görsel 4.4.	2005 Yılında Basılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabı.....	114
Görsel 4.5.	2000 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.....	115
Görsel 4.6.	2000 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.....	116
Görsel 4.7.	2005 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.....	117
Görsel 4.8.	2007 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.....	118
Görsel 4.9.	2005 Yılında Basılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı.....	119
Görsel 4.10.	2008 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.....	120
Görsel 4.11.	1999 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.....	121
Görsel 4.12.	2000 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı.....	121
Görsel 4.13.	2005 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı	122

DERS KİTAPLARINDAN ALINAN ÖRNEKLER LİSTESİ

Örnek 4.1. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabından Görsel Örnek Olay Örneği.....	90
Örnek 4.2. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabından Görsel Örnek Olay Örneği.....	91
Örnek 4.3. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabında Ölçme ve Değerlendirme Örneği.....	125
Örnek 4.4. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 2. Sınıf Çalışma Kitabından Alınan Ölçme ve Değerlendirme Örnekleri.....	127
Örnek 4.5. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabından Etkinlik Örneği.....	129
Örnek 4.6. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği.....	130
Örnek 4.7. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 1. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği.....	131
Örnek 4.8. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği.....	132
Örnek 4.9. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 1. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği.....	133
Örnek 4.10. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 2. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği.....	134
Örnek 4.11. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği.....	135
Örnek 4.12. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği.....	136
Örnek 4.13. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği.....	137
Örnek 4.14. 2004 Programına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 1. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği.....	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Hayat Bilgisinin Kapsamı	14
Şekil 2.2. Davranışçı Kurama Göre Öğrenmeyi Açıklayan Kara Kutu Benzetmesi..	24
Şekil 2.3. Pekiştirme türleri.....	28
Şekil 3.1. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci.....	73

BÖLÜM I. GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Eğitim, bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir şekilde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayacak bir araçtır. Eğitimin genel işlevi bireylerin topluma uyumunu sağlamaktır (Varış ve diğerleri, 1994, s. 8–9). Değişim ve dönüşümün olağanüstü bir boyuta ve hıza ulaştığı yüzyılımızda çok boyutlu toplum yapısına yeni kuşakların uyum sağlayabilmesi, karşılaşılabilecek sosyal sorunlarla ve problemlerle baş edebilmesi, çağdaş insanın kazanması gereken önemli bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan derslerin içeriğine yaşamın kendisini taşımak öğretim programının en önemli gereği haline gelmiştir.

Gerçek hayatta doğal ve toplumsal olayların iç içe yaşanmasından dolayı “Hayat Bilgisi dersi, çocuğun çevresindeki doğal ve toplumsal anlayışı, onun anlayış derecesine göre bir bütün olarak kavratmaya çalışan bir derstir” (Taner ve Örs, 1952’den akt: Baysal, 2006, s. 2). Çocuk, içinde yaşadığı doğal ve toplumsal olgu ve olayları bilmek, onları anlamak, yorumlamak, kestirmek, ilke ve genellemeleri yeni olgularda kullanmak, analiz etmek, yeni çözümler önermek ve değerlendirmek gibi davranışları kazanmak zorunda kalabilir (Erhan, 2000, s. 29). Bu sebeptendir ki, Hayat Bilgisi dersi, onlara yaparak-yaşayarak, üretirek, düşünüp eleştirerek, işbirliği ve dayanışma içerisinde, kendi yargılarına varmalarını sağlayacak ve eğlenerek öğrenme fırsatı veren bir atmosfer olarak tasarlanmalıdır.

Bir ülkede uygulamada olan öğrenme anlayışı, tüm eğitim-öğretim sürecini etkilemektedir. Öğrenme anlayışından en çok etkilenen öğretim araçlarının başında da ders kitapları gelmektedir. Bilginin sunum biçiminden, etkinliklerin yapı ve içeriğine, kullanılan dilden görsel kaynakların anlamına dek ders kitabını oluşturan pek çok öğe, öğrenme anlayışının özelliklerine göre farklılaşabilmektedir (Kabapınar, 2006, s. 202). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı değişen ve gelişen

dünyanın hızını yakalamak ve düşünen, sorgulayan, eleştiren, bilgi üreten bireylerden oluşan bir neslin yetiştirilebilmesi adına 2004'te yapılandırmacı öğrenme anlayışını temel alan yeni bir ilköğretim programı hazırlatmıştır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, bireye kısa sürede kendi öğrenmesini kendisinin oluşturması, orta ve uzun vadede de yaşamın akışına ve problemlerinin çözümüne hükmetme fırsatı ve gücünü vermesi nedeniyle önemlidir (Kabapınar, 2007b, s. 66).

Programda sunulan kazanımların nasıl pratiğe dönüştürüldüğü önemli bir noktadır. Programın temel amaçları ve kazanımlarla amaçlanan bilgi ve becerilerin oluşturulmasında izlenecek yöntem önem kazanmaktadır. Belirtilen amaç ve kazanımlarla bunların gerçekleştirilmesini sağlayacak yöntemler arasındaki tutarlılık, en somut biçimde ders kitaplarında ve diğer öğretim materyallerinde kendisini gösterecektir (Kabapınar, 2002, s. 252).

Araç-gereçler öğretme işinin niteliğini oluşturan temel öğelerden biridir. Kitaplar ise eğitimde kullanılan, öğrencilere yardımcı en önemli araç gereçlerdendir. Ders kitaplarının öğretimdeki işlevlerini en iyi şekilde ve eksiksiz olarak yerine getirebilmesi için, kitapların biçim, içerik yönünden gerekli nitelikleri göstermesi gerekir (Duman ve Çakmak, 2004, ss. 18–20). İyi bir ders kitabı, öğretim programlarının gösterdiği eğitim ve öğretim amaçlarına daha kısa yoldan, daha kısa sürede ulaşmaya yardım eder. Çünkü öğretim amacıyla yazılmış olan bir ders kitabı, programdaki eğitim öğretim amaçlarının gözden kaçmasına fırsat vermez (Binbaşıoğlu, 2003a, s. 123). Ancak bir ders kitabının dizayn, içerik, kullanılabilirlik ve bunun gibi pek çok açıdan, hitap edeceği yaş dönemi çocuklarına ve kendisinin modeli olacağı programın kuruluş felsefesi ve ulaşmak istenen amaçlara uygun biçimde hazırlanmış olması zorunluluğu bulunmaktadır. Bu da Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun titizlikle üzerinde durması gereken bir konudur.

Eğitim sistemimizdeki uygulamalar, öğretmen merkezli eğitimden, öğrenci merkezli eğitime doğru geçişin olduğunu göstermektedir. İlköğretim Programları bu doğrultuda geliştirilmekte ve ders kitapları da bu nitelikleri dikkate alarak

hazırlanmak zorundadır. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan ders kitapları, öğretmenin de işini kolaylaştıracak ve dersin hedeflerini gerçekleştirmede önemli katkılar sağlayacaktır (Kılıç, 2006, s. 45).

İlköğretim Programı'nda 2004 yılında yapılan değişiklikler, ders kitabının eğitim-öğretimdeki yeri ve önemi ve ayrıca bu konuda var olan kaynak ve araştırmaların yeterli olmayışı bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Araştırmada hem 1998 ve 2004 İlköğretim Programı'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitapları incelenecek hem de İlköğretim I. kademede görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınacaktır. Bu araştırmada 1998 ve 2004 İlköğretim Programı'na uygun olarak hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitapları içerik ve kullanılabilirlik açısından öğretmenlerin de görüşleri doğrultusunda karşılaştırılacaktır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmada 1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitapları ile 2004 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarının bu dersi okutan sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınarak içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara cevap verilmeye çalışılacaktır:

I. 1998 ve 2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Karşılaştırılmasına Yönelik Amaçlar:

1. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programları'na göre hazırlanmış ders kitapları bilginin sunumu açısından farklılık göstermekte midir?
2. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programları'na göre hazırlanmış ders kitapları görsel öğeler ve işlevleri açısından farklılık göstermekte midir?
3. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programları'na göre hazırlanmış ders kitapları etkinlikler, ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından farklılık göstermekte midir?

II. Öğretmenlerin 1998 ve 2004 Programları'na Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Amaçlar:

1. Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişime ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre bilginin sunumu noktasında 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?
3. Öğretmenlere göre, görsel öğelerin kullanımı ve işlevselliği bakımından 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?
4. 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarının öğrenci başarısına etkisi noktasında öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen öğrenme anlayışlarını yansıtması noktasında öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Tekrar 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na ve 1998 Programı'na uygun hazırlanan ders kitaplarına dönüşe ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlere göre ders kitaplarının tasarımının öğrencilerin ilgi ve yaş düzeylerine uygunluğu noktasında 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'na uygun hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?
8. Öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme sistematikteki değişiklikler açısından 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?
9. Öğretmenlere göre ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yeterliği ve işlevselliği açısından 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na uygun hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?
10. Eski ve yeni öğrenme anlayışlarıyla yetişen öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özellikleri açısından öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

Bu araştırmada elde edilecek bulguların,

1. İlköğretim I. kademedede görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve çalışmalarına katkı sağlayacağı,
2. Üniversitelerin Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersi ile Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme dersinde faydalı olacağı,
3. Talim Terbiye Kurulu'nda bu konuda yapılacak araştırma ve geliştirme çalışmalarına kaynak olacağı,
4. Konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma örnekleme;
 - a. Talim Terbiye Kurulu'nun 1998 ve 2004 İlköğretim Programları'na göre çıkardığı Hayat Bilgisi ders kitapları ile sınırlıdır.
 - b. İstanbul İli Avrupa yakasında Sultangazi, Gaziosmanpaşa ve Şişli ilçelerindeki ilköğretim okullarında I. kademedede görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Hayat Bilgisi: Hayat Bilgisi, çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin bir biçimde uyum sağlaması için gereken temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk ders olarak tanımlanabilir (Akınoğlu, 2004a, s. 2).

Davranışçı Yaklaşım: Davranışçı yaklaşıma göre önemli olan öğrenme yaşantılarının ürünüdür. İlgi odağı öğrenilen davranışın karakteristikleri üzerindedir. Ürün odaklı öğrenme devam eden süreci tanımlamaktan ziyade, belirli bir zaman

veya derecede ortaya çıkan öğrenme karakteristiklerinin kalıcılığını sağlamak için düzenlenir (Haris, Wilson, 1962'den akt: Yavuzer, Demir ve Koç, 2006).

Yapılandırmacılık: Bu öğrenme kuramında öğrencilere sadece temel kavramlar kazandırılarak, onların sadece bireysel deneyimlerinden anlam oluşturmaları beklenir. Buna göre esas olan bireye bilgi aktarmak değil, onun bilgiyi kendisinin oluşturmalarını sağlamaktır (Semerci, 2001'den akt: Taşpınar, 2005, s. 122).

Ders kitabı: Ders kitabı, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına yön veren ve en çok kullanılan öğretim aracı olduğu söylenebilir (Pettersen and Others, 1991, Seven 2001'den akt: Kılıç ve Seven, 2006, s. 27).

Eski ders kitabı: 1998 Hayat Bilgisi Programı'na göre hazırlanan ders kitapları.

Yeni Ders Kitabı: 2004 Hayat Bilgisi Programı'na göre hazırlanan ders kitapları.

İlköğretim: Çocukların iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlığı kazanmasını, milli ahlaka uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamayı amaçlayan, 6–14 yaşlarındaki kız ve erkek çocuklara verilen 8 yıllık zorunlu eğitimi kapsar (Ünal ve Ada, 2001, ss. 229–230).

Öğretim Programı: Öğretim Programı, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kesim okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir şekilde kazandırılmasına dönük programdır. Öğretim programı daha çok okullarda öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışlara ağırlık vermektedir (Çıkılı, 2005, s. 77).

BÖLÜM II. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1.Hayat Bilgisi Dersi

2.1.1. Hayat Bilgisi Dersinin Tanımı, Amaç ve İşlevleri

İnsanın kendisine uygun, insanca davranışları öğrenme süreci olarak tanımlanan toplumsallaşma çoğunlukla dolaylı öğrenme sonucu gerçekleşir. Bu süreçte etkili olan ilk örgütlü kurumların başında okullar gelir. Okul aracılığıyla çocuk toplumsal kuralları öğrenir. Geliştireceği insan ilişkilerinin temelini okulda kazandığı becerilerle atar (Ünal ve Ada, 2003, s. 4). Bu anlamda ilköğretimin eğitim sisteminin temel taşı olduğunu belirtmemiz gerekir. Bu eğitim kademesinde bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşama ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürme yeterliliğine ulaştıracak bilgi ve beceriler kazandırılır. Kazanacakları bu bilgi ve beceriler bir yandan onları hayatta üretken ve verimli bir düzeye getirecek bir yandan da daha ileri eğitim kademelerine hazırlayacaktır. Nitekim 14.6.1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da ilköğretim kurumlarının amaç ve görevleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek.
2. Her Türk çocuğunu ilgi, iktidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır (akt: Fidan ve Erden, 1998, ss. 204–206).

Yukarıda belirtilen amaçlar göstermektedir ki ilköğretim, çocukların temel bilgi, beceri ve tutum kazandıkları ilk basamak olması noktasında oldukça önemlidir (Kan, 2006, s. 537). Böylesine önemli bir öğretim basamağında yaşama ait bilgilerin edinildiği, bireylere güncel problemlerle baş edebilme becerilerini kazandıracak bir ders olarak “Hayat Bilgisi” dersi karşımıza çıkmaktadır (Binbaşıoğlu,1990, s. 24). Binbaşıoğlu, “İlköğretimde aslında, bir tek ders vardır. O da Hayat Bilgisi dersi”

diyerek bu dersin önemine dikkati çekmiştir. Bu nedenle öncelikle bu dersin tanımının ve eğitimdeki işlevinin bilinmesi yararlı görülmektedir.

Arıbaş ve Yılmaz (2004) bu dersi bir “yaşam dersi” olarak tanımlarken, Sönmez (2005), “doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlamıştır. Akınoğlu (2004a)’nın tarifinde “Hayat Bilgisi, çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin bir biçimde uyum sağlaması için gereken temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk ders”tir denilmektedir.

Baysal (2007, s. 3) ise bu dersi; bilgi temelini sosyal bilimlerle doğa bilimlerinden alan, çocuk gelişimine uygun bir şekilde işlenerek öğrencilerin daha etkin bireyler ve vatandaşlar olarak yaşam sürmelerine zemin hazırlayan ve aynı zamanda ikinci devre derslerine temel oluşturan bir öğretim programı olarak tanımlamıştır. Öğrenciler, iyi birer vatandaş olmak için gerekli ilk temel bilgi ve becerileri, ilköğretim okullarının birinci kademesinde Hayat Bilgisi ve devamında Sosyal Bilgiler derslerinde kazanırlar (Başbuğ, 2001, s. 124).

Kabapınar’ın Hayat Bilgisi dersinin işlevlerine vurgu yaptığı tanımı ise şöyledir: “Hayat Bilgisi dersi, çocuğun doğumundan itibaren geçen 6–7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir.”(Kabapınar, 2007b, s. 1).

Yukarıdaki tanımlarda vurgulanan önemli bir beceri olarak “problem çözme becerisi” karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ilköğretim 1–2–3. sınıflarda okutulan bu ders aracılığıyla çocuk, ilk defa yaşamda karşılaştığı basit problemlerden başlayarak bunların üstesinden gelebilecek yeterliliğe ulaşabilmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe doğru artan hayat sorumluluğu, karşılaşılan problemleri de çeşitlendirmektedir. Eğer bilinçli olarak aile ve okul ortamlarında problem çözme becerisi edinilmemişse, kişinin ileride alacağı yanlış kararlar ve düşeceği başarısızlıklar artabilir. Bu durum sadece birey için değil, çevresi için de sorunlar

yaratabilir (Baysal, 2005, s. 471). Bu anlamda özellikle ilköğretimin ilk yıllarındaki kazanımlara ve Hayat Bilgisi dersinin işlevselliğine dikkat çekmekte fayda vardır.

Toplumsal kurum ve ilişkilerin çeşitlendiği günümüz toplumlarında, çocuğun insan ilişkilerini, insanların birbirinden farklı olduğunu; toplumdaki formal ve informal gruplar ile bu grupların işlevlerini; aile ile başlayan, hükümet, devlet gibi geniş örgütlere kadar uzanan toplumsal kurumları ve işlevlerini öğrenmesi gerekir (Erden, tarih belirtilmemiş, s. 4). Bireylere, toplumun istediği davranışları ve gerek duyduğu davranış değişikliklerini kazandırma, onların toplum koşullarına uyumlarını kolaylaştırma, bilim ve teknolojiadaki değişim ve ilerlemelere gerekli katkıyı sağlama, toplumun sosyo-kültürel sorunlarına çözüm üretme gibi görevlerle yükümlü olan eğitimin (Sözer, 1998, s. 1) sayılan işlevlerini yerine getirmede Hayat Bilgisi dersinin önemi büyüktür.

Türer (1992, s. 259), okula yeni başlamış ve doğalarında çevrelerine karşı ilgi ve merak bulunan 6, 7 ve 8 yaş çocuklarının sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimlerini teşvik etmek için Hayat Bilgisi dersini öğretmen için önemli bir araç olarak görmektedir. Yine bu derste sağlanan canlı ve aktif öğretim sayesinde öğrenciler Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine hazırlanmış olurlar. Hayat Bilgisi dersi, bir anlamda Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine ön hazırlık bilgilerini içeren ve çocukları zihinsel ve duygusal olarak hayata hazırlayan ilk ders olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hayat Bilgisi dersinin en önemli niteliği, onun bir “bilim” dersi olmadığı, bir “yaşayış” dersi olduğudur. Bilim, mantıksal düşünmeyi gerektirdiği ve mantıksal düşünme de yetişkinlere özgü bir yeti olduğu için bu ders bir bilim dersi olamaz. Çocuklar ise, “benmerkezcil (egosantrik)” bir düşünüşe sahiptir (Binbaşıoğlu, 2003b, s. 139). Hayat Bilgisi dersi temel olarak Sosyal Bilgiler ile Fen Bilgisi derslerinin bir araya gelmesiyle meydana gelmiş disiplinler arası bir derstir.

Hayat Bilgisi dersi, öğrencilere sadece bazı bilgilerin yüklendiği bir ders değildir. Bu derste, çocuğun doğayı, doğada meydana gelen değişiklikleri, bunu yapan insanları,

onların etkinliklerini bizzat gözleme ve inceleme, gerektiğinde deneyden geçirme ve hatta canlandırma vardır (Özdemir, 1998, s. 114; Binbaşoğlu, 1991, s. 17). Bu anlamda, bu dersin öğretiminde gerçek yaşam deneyimleri ve yaparak-yaşayarak öğrenme kavramları önem kazanmaktadır.

Hayat Bilgisi öğretimi, öğrencileri demokratik ve toplumun yurttaşları olarak hazırlama ve onların her türlü problemle ilgili olarak akla dayalı kararlar almalarında yardımcı olmayı amaçlar (Tuncer, 1998, s. 11). Barth ve Demirtaş (1997'den akt: Karabağ, 2007, s. 52) Hayat Bilgisi dersinin amacını, çocuğun kendini tanıması, çevresindeki doğal olayları anlaması, sosyal çevresini tanıması ve bu ortam içinde kendini geliştirmesi olarak belirtmektedirler. Diğer yandan nasıl bir yurttaş olacaklarını belirleme noktasında; Atatürk İlke ve İnkılâplarına bağlı, laik, demokratik, çağdaş değerleri benimseyen ve koruyan bireyler olarak yetiştirmeleri için temel bilgiler Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde verilir (Güven ve Ersoy, 2007, s. 18). Türk eğitim sisteminin genel amaçları doğrultusunda belirlenen kazanımların, uygulama imkânı bulunduğu ilk ders yine Hayat bilgisi dersidir.

Hayat Bilgisi, çocuğun okula başladığı ilk yıllarda, onun bir “bütün” halinde gelişmesini sağlayan ilk derstir. Bu nedenle, çocuğun algı, dikkat, tasarım, bellek ve akıl yürütme gibi yetileri, Hayat Bilgisi derslerinde uygulanacak iyi bir öğretimle, en iyi biçimde gelişme olanağı bulur (Binbaşoğlu, 2003b, s. 36). Nitekim 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na göre Hayat Bilgisi dersinde yapılacak etkinlikler aracılığıyla;

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirmek (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004) olarak ifade edilmiştir.

Binbaşoğlu (2003b, s. 173), Hayat Bilgisi dersi amaçlarını şöyle ifade etmiştir:

1. Daha sonra öğretilecek Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarla ilgili temel kavram ve yaşayışları kazandırmak,
2. Öğrencilerde yaşlarının gereğı olarak var olan “znel düşünme” tarzından “nesnel düşünme” tarzına geçmelerini sağlamak,
3. 7–9 yaşlarında bulunan çocukların “toptan algılama”, “senkretik algılama” ya da “küresel algılama” olarak bilinen algılama özelliğine uygun olan hayat konularının öğrenilmesini sağlamak,
4. Öğrencilerin, içinde bulundukları fiziksel ve toplumsal çevreye her yönden başarılı ve etkin uyumlarını sağlamak.

Baysal (1995) tarafından yapılan araştırma sonuçları göstermiştir ki; bu dersi okutan öğretmenlerin % 34’ü Hayat Bilgisi derslerinin başka adlar altında başka ders olarak işlenmesini istemekte buna karşılık % 66’sı bu fikre katılmamaktadır. Yine tüm grubun % 98’ine göre Hayat Bilgisi dersleri 1, 2 ve 3. sınıfta en gerekli derstir ve % 60’ı 3. sınıfta bu dersin daha kolay işlendiğı fikrindedir. Bu sonuçlara bakılarak; aslında Hayat Bilgisi dersini okutan öğretmenlerin dersin gerekliliğı konusunda hemfikir olmadıklarını ancak yine de öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından bu dersin ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda görülen en önemli derslerden biri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

2.1.2. Hayat Bilgisi Dersinin Psikolojik Temelleri

Hayat Bilgisi, ilköğretimin ilk yıllarında “toplu ğretim” ilkesine göre oluşturulmuş bir derstir. Bunun sebebine bakıldığında; küçük çocukların, önlerindeki görüş alanlarını, daha çok “ayrılmamış anlamlı bütünler dizisi” halinde algılama eğiliminde oldukları görülür. Onların algısı belirsizdir, akıcıdır, uyarım alanındaki her şeyi içermez ve kendilerine ait olan öznel etkenlerin etkisinde değışiklik gösterebilir (Vernon’dan akt: Binbaşioğlu, 2003b, s. 133). Çocuk düşüncesinde birbiri ile ilgili dört evre vardır:

1. Çocuk gerçekçiliğı; çocukların kendi duygu, düşünce ve isteklerini nesne ve olaylara yansıtarak, bunlarla karıştırmaları olarak tanımlanmaktadır. Çocuk

gerçekçiliğinde, dışarıdaki nesne ve olgulara, kendi düşüncelerini gerçekmiş gibi mal etmesi söz konusudur.

2. Canlıcılık (animizm); çocuğun çevresindeki nesne ve olguları, canlı ve bilinçli gibi görme eğilimi olarak kabul edilmektedir. Bu düşünüş özelliği gittikçe kuvvetini azaltarak erinlik yıllarına kadar sürebilir.
3. Artificializm; çocukların nesne ve olguların kaynağı olarak insanları veya manevi nitelikte başka güçleri arama eğilimleridir.
4. Senkretik düşünce; nesne ve olayların açıklanmasında nedenselliğe yer veren “ilişkiler mantığı”nın olmamasıdır. Bu nedenle anlatımlar öyküsel ve betimseldir (Binbaşoğlu, 2003b, ss. 141–162).

Tüm bu düşünce sistemlerinden çocuğu kademe kademe sıyıran ve giderek gerçekçi, nesnel ve eleştirel düşünme yeterliliğini kazandıran ders olarak Hayat Bilgisi dersinin varlığını görmekteyiz. İlköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında Hayat Bilgisi dersinin psikolojik temeli, Gestalt psikolojisine dayanmaktadır. Gestalt psikologları “algılama” üzerinde durmuşlardır. İlköğretimin ilk yıllarındaki çocuklar, gelişim dönemi özelliği nedeniyle yaşamı bir bütün olarak algılarlar (Sönmez, 2005; Akınoğlu, 2004a). Bu yaş dönemi çocuğu için tek tek varlık, olgu ve olaylar yoktur. Bu nedenle çocuklar “anlam ve ilişki” kurabildiği bütünleri daha kolay öğrenebilmekte ve unutmamaktadırlar. Yine çocuklar herhangi bir nesne ya da olayı büyükler gibi görmediklerinden çözümleyemez, genel olarak anlatırlar (Akınoğlu, 2004a, ss. 2–3).

Çocukların zihinsel gelişimi tümdengelimden tümevarıma doğrudur. Çocuk bütünü algılar ve onu anlamaya çalışır. Parçalara, ayrıntılara bu yaşlarda inemez. Baskın olan tümdengelim olduğundan, kazandırılacak davranışlar da parça parça değil, tersine bir bütünlük içinde verilmelidir (Başbuğ, 2001; Sönmez, 2005, s. 3). İlköğretim yıllarında henüz 7–9 yaşlarında bulunan çocuklar, bir konuyu ayrıntılı bir biçimde, bilimsel olarak inceleyebilecek durumda değildirler. Bunlarda bilimsel inceleme için gerekli olan “çözümleme” ve “bireşim” yapma yeteneği henüz gelişmemiştir. Bu dönemde çocuk düşüncesine hâkim olan “benmerkezci” (egosantrik) görüş buna engel olur. İşte Hayat Bilgisi dersi, her şeyden önce çocuğu

bu düşünüş şeklinden kurtaran, ona nesnel düşünebilme yeteneği kazandıran ilk derstir (Binbaşıoğlu, 1991, s. 16).

İlköğretimin ilk yıllarında öğrenme yaşantılarının çocukların bu toptan algılama özelliğine uygun disiplinler arası yaklaşımda işlenmesi gerekmektedir (Güven ve Ersoy, 2007, ss. 17–18). Özellikle ilköğretimde çocuk toplumsallaştırılırken, aslında farklı farklı bilim dallarına ilişkin ilke ve genellemeler ayrı bir ders olarak değil, onların ortak noktaları birleştirilerek sunulmalıdır (Sözer, 1998, s. 12). Bu gereklilik ilköğretimde Hayat Bilgisi dersinin oluşturulması sonucunu doğurmuştur.

İster gösterme ister açıklama ya da soru sorma vasıtasıyla yapılsın öğretme eylemi, çocuğun zihinsel gelişim sürecini yalnızca etkileyebilir. Özümseme ise çocuğun içinde bulunduğu gelişim evresiyle sınırlı kalır (Wood, 2003, ss. 68–69). Bu nedenle çocukların gelişim dönemi özelliklerinin iyi bilinmesi, ders programı ve içerik hazırlanırken bu özelliklerin göz önüne alınması zorunluluğu dikkate alınmalıdır. Piaget (akt: Wood, 2003, s. 80)’nin ise eğitimcileri, çocuğu hayata dair tek ve kapsamlı bir kuram bilen bir bilim adamı gibi görmeye davet etmesinin altında yatan temel sebep de yine bu dönemdeki çocukların hayata bütüncül bir tavırla bakmalarıdır.

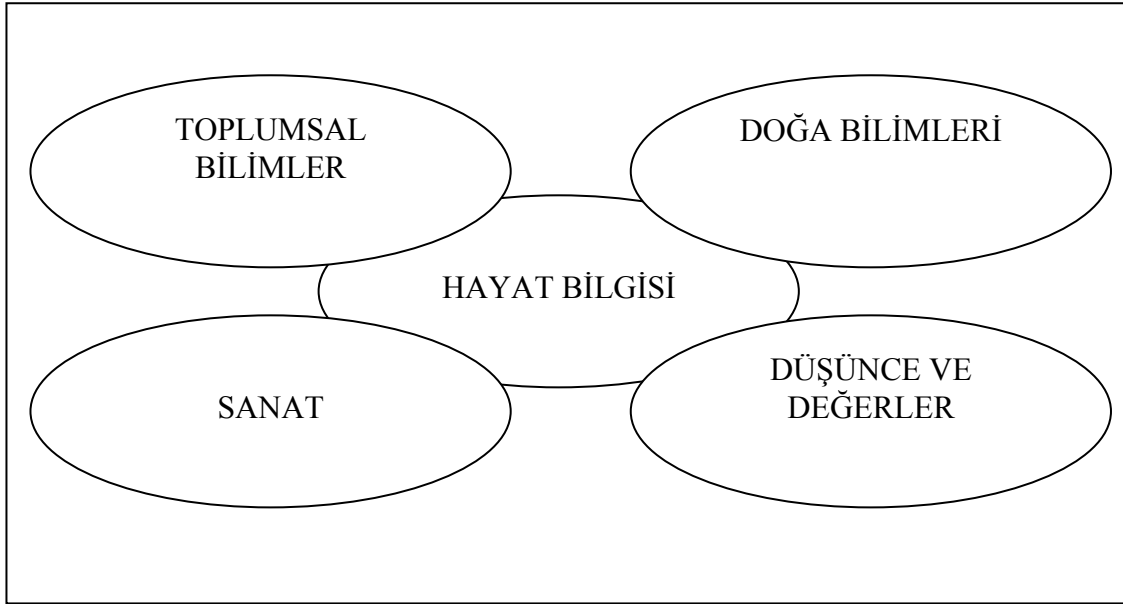
İlköğretim I. kademedede yer alan bu dersin, 4 ve 5. sınıflarda işlenecek Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerine temel olması ve farklı disiplinlerden alınmış konuların, bu yaş dönemi çocukların gelişim özellikleri düşünülerek oluşturulduğunu görmekteyiz. Bu nedenle; Türkiye’deki Hayat Bilgisi dersi, psikolojik bir yaklaşımdan kaynaklanan yapay bir konu alanıdır demek yanlış olmayacaktır (Kabapınar, 2007b, s. 2).

2.1.3. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı

Disiplinler arası yaklaşım çerçevesinde tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, sağlık, güvenlik ve fen bilgisi gibi pek çok disiplin Hayat Bilgisi dersinin içeriğini oluşturmuştur (Kabapınar, 2002, s. 249). Bu derste ele alınan konular önce 4, 5, 6 ve

7. sınıflarda Sosyal Bilgiler programında ve daha sonra İnkılâp Tarihi ve Vatandaşlık Bilgisi programında genişletilmiştir. Böylece temel konularda derinlik ve genişlik sağlanırken sınıflar ilerledikçe yakından uzağa, basitten karmaşığa ilkesine uygun olarak yeni konular eklenmiştir (Başbuğ, 2001, s. 127).

Hayat Bilgisi dersi doğal ve toplumsal bilim alanlarını kapsadığı gibi düşünsel ve sanatsal alanları da içerebilir. Toplumsal, doğal, sanatsal ve düşünsel olgu ve değerlerin tümü değil; bunların bir bileşkesi ve çocuğun hazırbulunuşluk düzeyine uygun olanların saptanması gereklidir (Sönmez; 2005, s. 4). Sönmez (2005) bu yargısını aşağıdaki tabloda göstermiştir.



Şekil 2.1. Hayat Bilgisinin Kapsamı (Sönmez, 2005, s. 4)

Yukarıdaki alanların her birinin Hayat Bilgisi dersinin içinde hangi oranda yer alacağı, öğrencinin içinde yaşadığı ortama, hazırbulunuşluk düzeyine, kazandırılacak becerilere ve eğitim bilimlerinin özelliklerine bağlı olmaktadır (Erhan, 2000, s. 29). Öğrenci nasıl bir ortamda yaşıyorsa, Hayat Bilgisi dersi ona, o ortamda karşılaşacağı sorunlarla baş edebilecek çözümleri üretebilen beceriyi kazandırmalıdır. Böylece çevresinde gördüğü ve yaşadığı olgulardan seçilmiş örnekleri daha çabuk öğrenir ve öğrendiklerini yaşama transfer ederken güçlük çekmez. Yine öğrencilerin dersin kapsamındaki hedef davranışları belirlenen zamanda kazabilmesi için, onların

öğrencinin genel ve özel yetenek düzeyine uygun olması gerekir. Diğer bir değişken olan kazanımlar ise, dersin kapsamının belirlenmesinde birinci ve en önemli değişkendir. Son olarak Hayat Bilgisi dersinin kapsamı belirlenirken eğitim biliminin ilkelerinden yararlanılmak zorunluluğu vardır. Bilim ilkelerine göre yapılmayan bir eğitsel etkinlik amacına ulaşamayabilir. Bu noktadan hareketle, Hayat Bilgisi dersinin kapsamı belirlenirken bu kapsam, toplumsal gerçeğe, bilimsel, sanatsal ve çağdaş düşünce ve değerlere, öğrencinin hazır bulunuşluğuna, doğaya uygun olmalı ve bunlarla dinamik bir denge sağlamalıdır (Sönmez, 2005, ss. 4–7).

Hayat Bilgisi dersinin konularının seçiminde çocukların ilgi ve ihtiyaçları esastır ve bu derste çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının giderilmesi söz konusudur. Bu dersin konuları gerçek hayattır yahut gerçek hayattan alınan konulardır. Bu ilke, çevredeki günlük nesne ve olaylarla, gerçek yaşantılarla öğretim yapmayı gerekli kılar (Binbaşıoğlu, 1990, s. 26). Öğrenci kazanacağı davranışın yaşamda ne işe yaradığını yakın çevresinde görmezse, o dersin öğrenci üzerinde etkisi azalabilir. Örneğin, sıtma hastalığının yaygın olduğu bir yerde Hayat Bilgisi dersinin bu hastalıktan korunmaya ve hastalığın tedavisine yönelik olarak işlenmesi Hayat Bilgisi dersinin sınıf dışına çıkabileceğini gösterir (Arıbaş ve Yılmaz, 2004). Bu ise Hayat Bilgisi dersini daha işlevsel kılacağı gibi, öğrenci için de daha anlamlı ve daha kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki; öğretmenin seçtiği ve öğrencilere dayattığı bir konu Hayat Bilgisi dersinin konusu olamaz (Binbaşıoğlu, 1990, s. 27). Kapsama alınacak konular belirlenirken, içerik düzenlenirken merkezde olacak kişi “öğrenci” olmak durumundadır. Öğrenciyi edilgen yapacak, onu ezberci ve basmakalıp bilgi yığınlarına mahkûm edecek bir yaklaşımdan uzak durmak yerinde olacaktır. Vygotsky öğrenmenin temelini etkinliğe dayandırmaktadır. Hayat Bilgisi dersi içeriği de etkinlik temelli olarak düşünülmeli ve kapsam buna göre düzenlenmelidir.

Yine dikkat edilecek bir diğer hususun altını çizmekte fayda vardır. Hayat Bilgisi dersinin kapsamı öğrenim ilkeleri doğrultusunda; basitten karmaşığa, bilinenenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, birbirinin önkoşulu

olacak şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2005, s. 7). Bunların da ötesinde Hayat Bilgisi dersi, yaşama dönük ve yaşamla bütünleşen bir ders içeriğine ve öğrenme sürecine sahip olacak şekilde sürekli güncellenmelidir.

2.1.4. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihi Gelişimi

2.1.4.1. Diğer Ülkelerde Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi dersinin düşünce temelleri Eflatun’a kadar dayanmakla birlikte, bu ders XVII. yüzyıl eğitimcilerinden Comenius ile birlikte şekillenmeye başlamıştır. Comenius eğitimde Hayat Bilgisi konularına yer veren ve Hayat Bilgisi dersinin kurucusu olarak bilinen kişidir. 1658 yılında Orbis Sensualium Pictus adlı eserinde Hayat Bilgisi konularına ilk sınıflar için en uygun şekli vermiştir (Baymur, 1937’den akt: Baysal, 2007, s. 6). XVIII. yüzyıla gelindiğinde, Hayat Bilgisi dersinin batı ülkelerinde şekillenmesinde önemli payı bulunan Jean Jack Rousseau olmuştur. Rousseau’ya göre çocuğun tabiatının merkeze alınması ve onun iyi tanınarak eğitimin bu tabiata uygun biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Aytaç, 1980’den akt: Baysal, 2007, s. 7).

Hayat Bilgisi dersinin şekillenmesinde etkili isimlerden biri de Johann Heinrich Pestallozi’dir. Yakın çevreye dayalı bütün halinde bir Hayat Bilgisi dersinin esası kendisine aittir (Baymur, 1937’den akt: Baysal, 2007, s. 7). Friedrich Herbart ise, öğretimde, çocukların ilgisine önem verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır (Binbaşoğlu, 2003’den akt: Baysal, 2007, s. 7). Herbart aynı zamanda Türkiye’de de kabul gören “toplular öğretimi” sisteminin oluşturucusudur.

Görüldüğü gibi günümüzdeki Hayat Bilgisi anlayışı, uzun bir düşünce süzgecinden geçmiştir. Yukarıda adı geçen tüm eğitimciler, çocuğun yapısı, ilgi ve ihtiyaçlarından hareket ederek Hayat Bilgisi öğretiminin önemi üzerinde durmuşlardır. Bu eğitimcilerin bulunduğu diğer bir ortak nokta ise, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesinin gerekliliğine inanmalarıdır (Baysal, 2007, s. 8).

Batıdaki ülkelerde Hayat Bilgisi dersi öğretimine bakacak olursak; Almanya hariç, ülkemizdeki program geliştirme çalışmaları üzerinde etkisi bulunan ülkelerin hiçbirinde, ülkemizde uygulanan Hayat Bilgisi öğretim programına ad, desen ve içerik yönlerinde benzeyen bir program bulunmadığı görülmektedir. Örneğin ABD’de, ülkemizde Hayat Bilgisi dersinde verilen konuların büyük bir kısmı, Sosyal Bilgiler (Social Studies) dersinde ele alınmaktadır. Doğa bilimlerine ait konuların ise, Yaşam Bilim (Life Science) dersinde işlenmekte olduğunu görüyoruz (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 67).

İngiltere’de ise, Sosyal Bilgiler kapsamındaki konular, tek disiplinli program desenine uygun olarak düzenlenmiş, birbirinden bağımsız Tarih, Coğrafya ve Fen dersleri kapsamında verilmektedir (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 67). Fransa’da da ülkemizdeki Hayat Bilgisi dersinin kapsamına giren konular iki ayrı ders programı çerçevesinde verilmektedir. Bunlar; “Dünyayı Keşfetme” ve “Vatandaşlık Bilgisi”dir (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 68).

Türkiye’deki Hayat Bilgisi dersleri en çok Almanya’da “Sachunterricht” adı altında okutulan dersler ile benzerlik göstermektedir (Baysal, 2007, s. 9). Bu dersin içeriği, sosyal hayat, kamu düzeni, oyun ve boş zamanları değerlendirme, çalışma hayatı, basit teknik bilgi ve beceriler, zaman, mekân, doğa olayları, su, hayvanlar, bitkiler, insan vücudu konularını kapsar (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 68). Araştırmacı, sorun çözücü ve aktif keşfedici öğrenme, Hayat Bilgisi derslerinde ön plana çıkmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde bölgesel, sosyal, kültürel, sanatsal ve diğer farklı alanlar doğal yaşamdaki gibi işin içine katılmaktadır (Thüringen Lehrplane für die Grundschule, 1999; Bastille ve diğ., 2005’den akt: Baysal, 2007, s. 9). Türkiye’deki Hayat Bilgisi dersleri, Almanya’daki derslerle amaç, içerik ve uzun süredir gelenekselleşerek okutulmaları açısından da benzerlik göstermektedir (Baysal, 2007, s. 9). Yukarıdaki bilgiler ışığında, Batı’da Almanya hariç, ilköğretim okulları programlarında Hayat Bilgisi adı altında bir ders bulunmadığı görülmektedir.

2.1.4.2. Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi

2.1.4.2.1. Cumhuriyet Öncesinde Hayat Bilgisi Dersi

Osmanlı Dönemi’nde sıbyan mektebi programlarında Kuran’ın öğretilmesine ağırlık verilmiştir. Genellikle camilere bitişik olan sıbyan mekteplerinde öğrencilere temel dini bilgiler ve uygulamalar öğretilirdi (Akyüz, 2001’den akt: Baysal, 2007, ss. 9–10). XVII. yüzyıl ile başlayan gerileme devri ile birlikte eğitim de çağa ayak uyduramaz hale gelmiştir. Geç olmakla birlikte zaman içerisinde batıdan örnekler alınarak uygulanmaya çalışılmış, Tanzimat, Mutlakiyet ve II. Meşrutiyet Dönemleri’nde reform çabaları sürmüştür (Oktay, 1987’den akt: Baysal, 2007, s. 10). II. Mahmut, ilköğretimi bütün halka yaygınlaştırmak istemiş ancak bir takım yenilikler dışında çok parlak sonuçlara ulaşamamıştır.

II. Mahmut döneminde başlayan yenilik hareketleri Tanzimat döneminde de devam etmiş, Abdülmecit döneminde, 1868 yılında sıbyan okulları derslerine İmla, Malumat-ı Nafia (Faydalı Bilgiler, Hayat Bilgisi), Coğrafya ve Aritmetik derslerinin de konulması planlanmış ancak gerçekleştirilememiştir (Kodaman, 1999’dan akt: Baysal, 2007, s. 10). Tanzimat Dönemi’nde atılmış en önemli adım Saffet Paşa tarafından getirilen 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’dir. Nizamname’nin getirdiği en önemli yenilik program konusunda olmuştur. Yazı, Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Malumat-ı Nafia dersleri okutulmaya başlanmıştır. Bu sayede dini ve dünyevi bilgiler arasında denge kurulmuş, hatta ikincisine daha çok ağırlık verilmiştir (Unat, 1964; Özalp ve Ataüenal, 1977; Kodaman, 1999; Bilim, 1998’den akt: Baysal, 2007, s. 10).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne kadar okullarda Eşya Tedrisatı adı altında geçen Hayat Bilgisi kadrosuna giren (Tabiat, Eşya, Coğrafya, Tarih, Yurt Bilgisi) derslerden hiçbirine rastlanmamaktadır. II. Abdülhamit döneminde okutulan Dürüs-ı Eşya ve Malumat-ı Nafia dersleri konuları bakımından Hayat Bilgisi dersine çok yaklaşmıştır (Baymur, 1937’den akt: Baysal, 2007, s. 10).

Meşrutiyet Dönemi'nde ise Emrullah Efendi'nin 1913 yılında hazırlattığı Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati yasasına göre, ilköğretim altı yıl ve iki sınıflı üç devreye ayrılmıştır. Ayrıca cumhuriyet sonrasında Hayat Bilgisi adı altında birleştirilecek olan Eşya Dersleri dağınıklık sergilemiştir. Bu dersler Musahabat-ı Ahlakiye, Tarihiye, Sıhhiye ve Medeniye, Coğrafya, Eşya Dersleri ve Ziraat'tır (Baymur, 1937'den akt: Baysal, 2007, s. 11).

2.1.4.2.2. Cumhuriyet Döneminde Hayat Bilgisi Dersi

1845 yılında Abdülmecid'in yayınladığı “Hat”da ilköğretimden “umumi cehaletin giderilmesi, genel öğrenimin uygulanması ve dini eğitim ile hayati bir eğitimin ve öğretimin verilmesi” beklenmektedir. 1926 yılına dek ilkokullarda Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha, Coğrafya ve Tarih Mebadisi, Musababat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerine yer verilmiştir. 1926 yılında çıkarılan İlk Mektep Müfredat Programı'nda bu dersler “Hayat Bilgisi” adı altında toplanmış ve ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulmaya başlanmıştır (Sönmez, 2005, s. 8).

1926 yılında çıkan “İlkokul Programı” ile “toplu öğretim” adıyla yeni bir sistem gelmiştir (Binbaşioğlu, 1995a; Akyüz, 1999; Baysal, 2007). Hayat Bilgisi dersi bu sistem çerçevesinde oluşturulmuş bir derstir.

Eğitimci S. Celal toplu öğretim hakkında şöyle bir açıklama yapmıştır: “toplu tedris yönteminde bir konu işlenirken o alanda Tarihi, Coğrafi bilgiler verilecek, Matematik problemleri çözdürülecek, Türkçe dersi verilecektir. Toplu tedriste, derslerde konular ayrı ayrı işlenmeyecek, bir konu çeşitli yönleriyle işlenecek ve öğrenciler gözlem ve deneye yönlendirilecektir (Akyüz, 1999, ss. 300–301).

1926 Programı'nda, “ilkmektebin başlıca maksadı genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” ilkesi temele alınmıştır; Hayat Bilgisi dersine haftada 4 saat olmak üzere 1, 2 ve 3. sınıflarda yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı 1926'dan akt: Sönmez, 2005, s. 8). 1930, 1932 ve 1936 Programları'nda bu amaca; “bedence ve ruhça en iyi alışkanlıklara sahip olmak, Türk

toplumuna ve cumhuriyet idaresine intibak etmek, faydalı olmak, milli, medeni ve insani fikir ve hislere sahip bir hale getirmek” gibi ilkeler eklenmiştir. Bu amaçlar 1948 ve 1961 Programları’nda tabiat ve toplumsal yaşayışla ilgili iki başlık altında toplanmış, 1. sınıfta 5, 2. sınıfta 6 ve 3. sınıfta 7 saat olarak yer verilmiştir (Sönmez, 2005, s. 8).

1936 Programı’nda öğrencilere yakın çevreden hareketle uzağı kavratmak amaçlanmıştır. Toplu öğretim, ilkokulun yöntemi olarak belirlenmiş, ancak üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara göre inceleme yeteneklerinin arttırılması amacıyla Hayat Bilgisi’nin derece derece gruplara ve dallara ayrılması istenmiştir (Akbaba, 2004’den akt: Baysal, 2007, s. 12). 1936 Programı’nda, amaçların soyut anlatımı, Hayat Bilgisi derslerinde eskisine göre, daha geri bir anlayışın doğmasına yol açmış ve Hayat Bilgisi dersinin önemi ve değerinin anlaşılmamasına bir etken olmuştur (Binbaşioğlu, 1991, s. 21).

1936 Programı’nda “Hedefler” kısmının 14. maddesinde “İlkokulun ilk üç sınıfını oluşturan birinci dönemde toplu öğretim esasına uyulacaktır. Bu esasa göre, bu dönem, bütün dersler Hayat Bilgisi konuları etrafında verilecektir. Hayat Bilgisi derslerinde, Tarih, Coğrafya, Tabiat ve Yurttaşlık Bilgisi gibi bağımsız niteliği olan bilimleri ayrı ayrı değil, birlikte yer verilecektir” hükmü yer almıştır (Binbaşioğlu, 1995a, s. 285).

Milli Eğitim Bakanlığı, köy okulları için, bir “Köy İlkokul Programı Projesi” hazırlamış ve uygulamaya koymuştur. 1939–40 öğretim yılı başından itibaren uygulamaya konan bu programda, Hayat Bilgisi, İş ve Terim dersleri köy şartlarına uygun hale getirilmiştir (Binbaşioğlu, 1995a, ss. 279–280). 1968 Programı’nda, 1948 Programı’ndan farklı olarak birinci devredeki toplu öğretim, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi olarak ikiye ayrılmış ve ikinci döneme de uzatılmıştır (Binbaşioğlu, 1995a, s. 386).

1948 Programı’nda, Hayat Bilgisi dersinin niteliği daha iyi vurgulanmıştır. Bu vurgulama “Hayat Bilgisi dersi, bir gözlem, yaşama, iş ve deney dersidir.” şeklinde

ifade edilmiştir. Amaçlar, Hayat Bilgisi derslerinin, ikinci devrede okutulan Fen ve Sosyal Bilgiler derslerinin (Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin) temel kavramlarını kazandırmasıdır (Binbaşioğlu, 1991, s. 21).

1965 tarihli “İlkokul Program Taslağı”nda Hayat Bilgisi dersi, “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında Sosyal Bilgiler dersi ile birleştirilmiştir. Ancak bundan bir verim alınmamıştır. Hayat Bilgisi dersi, Sosyal Bilgiler dersi içinde kimliğini kaybetmiştir. Bunun için 1968 Programı’nda tekrar eski yerini almış, 1968 Programı’nda, Hayat Bilgisi dersinin çocuğun çeşitli yeteneklerini geliştiren bir “öz” dersi olduğu vurgulanmıştır (Binbaşioğlu, 1991; Sönmez, 2005, s. 8).

1968 Programı Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmalarının en uzun süre yapıldığı programdır (Gözütok, 2003’den akt: Baysal, 2007, s. 12). Ayrıca bu program Cumhuriyet döneminde otuz yıl yürürlükte kalan ilköğretime ilişkin tek eğitim programı olma özelliğine sahiptir (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 69). 1968 Programı’nın getirdiği yenilik Hayat Bilgisi’nde uygulanmakta olan toplulaştırma anlayışının 4. ve 5. sınıflarda da uygulanmasıdır. Bu programla Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri de mihver ders olarak kabul edilmiştir (Binbaşioğlu, 2003’den akt: Baysal, 2007, s. 12). Yine 1968 Programı’na göre Hayat Bilgisi bir “gözlem, yaşama, iş ve deney dersi”dir (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 69).

1968 ve 1995 Programları’nda ise, amaçlar yakın çevreyi tanıma ile ilgili, yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme yönünden ve daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır (Sönmez, 2005, s. 8). 1995 Programı’nda Hayat Bilgisi dersi öğretim programı 1968 Programı’ndan aynen alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1968’den akt: Öztürk ve Dilek, 2004, s. 69).

1998 Hayat Bilgisi Programı’nda yer alan temel esaslar ve hedefler açısından bir önceki programla örtüşmektedir. Bu programda öğrenme öğretme etkinlikleri,

yöntemler, kaynaklar, video kasetler ve önceki programlarda yer almayan ölçme ve değerlendirmeye yer verilmiştir (Dündar, 2002'den akt: Baysal, 2007, s. 12).

1926, 1936, 1948, 1968 ve 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programları'nın işleniş yönünden, mihrer ders olması, ünitelerinin işlenişinde sıraya uyma zorunluluğunun olmayışı ve ünitelerin bulunulan yerin özelliklerin göre işlenmesi noktalarında benzerlikleri vardır (Baysal, 2007, s. 12). 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı önceki programlarla bazı benzerlikler gösterse de önemli değişiklikler getirmiştir. Üç tema (Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün, Bugün, Yarın) içerikte farklılıklarla birlikte aynı isimlerle üç yıl tekrarlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

2.2. Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışları

Davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışlarından bahsetmeden önce “öğrenme” kavramının tanımı üzerinden yola çıkmak yerinde olacaktır. Taşpınar, öğrenmeyi bireyin yaşamı boyunca bulunduğu ortamlarda edindiği ve belli bir sürekliliği olan davranış değişikliği olarak tanımlamıştır (2005, s. 3). Bir diğer tanıma göre öğrenme; belirli durumlarda, tekrarlar (hayat tecrübeleri, yaşantılar) sonucunda davranışta meydana gelen ve kalıcılığı şartlara göre farklılaşan değişime denir (Arık, 1991, s. 64). Öğrenme sonucu birey, içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden belirler (Özden, 2003, s. 21).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde ise öğrenme; “bilgiyi oluşturma, değerlendirme, yorumlama ve kişisel perspektifini oluşturma süreci” olarak kabul görmektedir (Kabapınar, 2007b, s. 14). Belli bir bilgiyi bir yerlerden ya da birilerinden almak, edilgen bir biçimde toplamak öğrenmek anlamına gelmez. Kişi kendi yanıtlarını, çözümlerini bulduğunda ve kavramları, yorumları kendi zihinsel süreçlerini kullanarak yapılandırıldığında öğrenir (Koç, 2007c, s. 419). Yukarıdaki tarifler dikkate alındığında; davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının, “öğrenme”yi tanımlarken perspektiflerin farkı açıkça görülmektedir. Yapılandırmacıların tarifinde öğrenme sürecinde birey aktif, kendi bilgi kümesinin

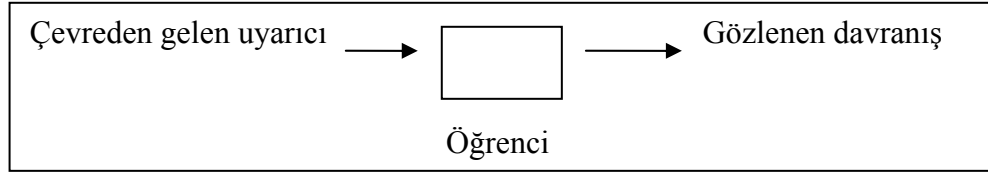
oluşturucusu konumundayken; davranışçı anlayışta bireyin daha çok pasif olduğunu ve öğrenme sürecinde önemli olan zihinsel süreçler değil, gözlenebilen davranış değişiklikleri olduğunu görmekteyiz.

Öğrenme kuramı, bilgi ve beceriyi kazanmanın etkin yollarıyla ilgili kuralları saptaması bakımından yol göstericidir. Yine öğrenme ortamında kullanılan yöntemleri değerlendirmek ve eleştirmek için ölçü görevi üstlenmiştir (Bruner, 1991, s. 31). Literatürde pek çok öğrenme kuramı ve kuramcıları olmakla birlikte, burada araştırmaya konu olan eski ve yeni ders kitaplarının dayandığı iki öğrenme anlayışıyla (davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışları) yetinilecektir.

2.2.1. Davranışçı Öğrenme Anlayışı

Öğrenmeyi ürün olarak görenler literatürde “davranışçılar” olarak adlandırılmışlardır (Yavuzer, Demir ve Koç, 2006, s.113). Öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmalar davranışçı yaklaşım ile başlamıştır. Bu kuramcılar, çalışmalarını insan ve hayvan davranışları üzerinde yoğunlaştırmışlardır (Erden, tarihsiz, s. 58). Davranışçılığı teorik bir akım haline getiren isim Watson olmakla birlikte, felsefe alanında John Locke, fizyoloji alanında Ivan Pavlov, psikoloji alanında L. L. Bernard Watson için fikir kaynağı teşkil etmişlerdir (Yavuzer, Demir ve Koç, 2006, s. 113; Ersanlı, 2006, s. 171).

Davranışçılara göre insan beyni bilinmez bir kara kutu gibi olduğu için, önemli olan bu kara kutuya girdiler ve çıktılardır. Yani insanların ne duydukları ya da ne düşündükleri değil, ne yaptıkları önemlidir (Kazancı, 1989, ss. 91–93; Ersanlı, 2006, ss. 171–172). Çıktılar objektiftir, gözlenebilir ve ölçülebilirdir. Girdiler ve çıktılar ayarlanabilir, düzenlenebilir ve kontrol edilebilirdir (Yavuzer, Demir ve Koç, 2006, s. 113). Davranışçı yaklaşımın söz ettiği öğrenme süreci aşağıda Şekil 2.2’de sunulmaktadır.



Şekil 2.2. Davranışçı Kurama Göre Öğrenmeyi Açıklayan Kara Kutu Benzetmesi (Driscoll, M. P. 1994'ten akt: Duman, 2004, s. 22).

Yukarıdaki şekilde de görüleceği üzere öğrenci öğrenme sürecinde, yalnızca uyarıcıdan gelen mesajı alıp davranışa dönüştüren bir mekanizma, pasif bir alıcı olarak görülmektedir. Davranışçılar her etkin uyarıcının karşılığında bir tepkinin derhal kendini gösterdiğini öne sürerler (Tekarslan, 1982, s. 158). Bu nedenle davranışçılar için uyarıcı-tepki kuramcıları da denilmektedir. Davranışçı öğrenme yaklaşımının sayılıları şunlardır;

- Birey davranışlarını tecrübeyle kazanır.
- Çevredeki uyarıcılar değiştiği zaman bireyin davranışları da değişir.
- İlk tecrübeler daha sonraki tecrübeleri etkiler.
- Bireyin tüm davranışları öğrenilmiştir, yine öğrenmeyle değiştirilir.
- Koşullu öğrenme yöntemleri benimsenmiştir.
- Gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar dikkate alınır (Ülgen, 1997, s. 157).
- Davranışçı kuramcılar için belirli nedenler, aynı koşullarda aynı sonuçları doğurur.
- Öğrenme sürecinde tekrarlama, öncelikle çeşitli becerilerin kazanılmasında ve kalıcılığın gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar.
- Öğrenmede itici güç olarak kabul edilen güdülenme, öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir etkindir (Topses, 2003, ss. 219–220; Özden, 2003, s. 23).

Başlıca davranışçı öğrenme kuramları şunlardır:

a) Klasik koşullanma: Klasik koşullanma Ivan Pavlov'un hayvanlar üzerinde yaptığı deneylerden sonra öğrenme alanyazına girmiştir. Pavlov'un deneylerine göre insanlar ve hayvanlar bir uyarıcı karşısında doğal olarak gösterdikleri tepkiyi, aynı uyarıcı ile birlikte bulunan farklı uyarıcılara da göstermeyi öğrenebilmektedir (Erden, tarihsiz, s. 58; Fidan ve Erden, 1998, s. 158). Başlangıçta nötr olan bir

uyaranın, geçirilen yaşantılar sonucu şartlı uyaran haline gelmesine klasik koşullanma yoluyla öğrenme denir” (Ersanlı, 2006, s. 174; Baş, 2007, s. 296).

Pavlov şartlanma ilkelerini şu temeller üzerine kurmuştur;

- 1- Bitişiklik:** Şartlı uyarıcı ile şartsız uyarıcının yakın zaman ilişkisi içinde olmasıdır.
- 2- Genelleme:** Şartlı tepkinin bağlı olduğu uyarıcının benzerlerine karşı da gösterilmesidir.
- 3- Ayırt etme:** Şartlı tepkinin benzerlerinden ayırt edilmiş tek bir şartlı uyarıcıya karşı gösterilmesidir.
- 4- Sönme:** Belli bir süre pekiştirilmeyen şartlı tepkinin kaybolmasıdır.
- 5- Kendiliğinden geri gelme:** Sönen davranışın bir süre sonra yeniden canlanmasıdır (Akbaba, 2006, ss. 38–40; Başaran, 1996, ss. 211–212; Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001, s. 86; Baş, 2007, ss. 299–302; Kaya, 2007, ss. 369–370).

Klasik koşullanmayı etkileyen faktörler şunlardır;

- Klasik koşullanmanın gerçekleşmesi için nötr bir uyarıcının koşulsuz uyarıcı ile eşleşmesi gerekir.
- Koşulsuz uyarıcı nötr uyarıcının hemen arkasından verilmelidir.
- İlk koşullu uyarıcıya daha kuvvetli koşullama sağlarken, koşullu uyarıcı sayısı arttıkça, tepkinin kuvveti azalmaktadır.
- Klasik koşullanma tüm türlerde ya da türün tüm bireylerinde aynı derecede oluşmaz. Bazı bireysel özellikler koşullanmayı etkiler (Koç, 2007a, s. 251).

Klasik koşullanma ilkelerinin duyuşsal ve duygusal özelliklerin kazandırılmasında etkili olduğu söylenmelidir. Okullarda ilgi, olumlu tutum, olumlu benlik algısı, akademik özgüven ve diğer olumlu duyguların gelişiminde, öğrenilmesinde klasik koşullanma etkili olmasına rağmen bu tür öğrenmeler tesadüfen oluşmaktadır (Curzon, 1991, Herhenhahn, 1998’den akt: Senemoğlu, 2005, s. 104; Baş, 2007, s. 314).

b) Bağ kuramı: Thorndike, öğrenmede nöronlar arasında bağ kurmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu öğrenme kuramında üç temel kanun vardır; hazır bulunuşluk kanunu, egzersiz kanunu ve etki kanunudur. Hazır bulunuşluk kanununa göre birey bir etkinliğe hazır ise, etkinlik ona haz verir. Etkinliğe hazır ancak etkinlikte bulunmasına izin verilmiyorsa birey kızgın, etkinlikte bulunmaya hazır değil ancak etkinlik için zorlanıyorsa da yine kızgınlık oluşur. Egzersiz kanununa göre; tekrarlanan bağlar kuvvetlenir (Yavuzer, Demir ve Koç, 2006, ss. 126–127; Dönmezer, 2004, ss. 169–170; Gündoğdu, 2007, ss. 348–350).

Thorndike’ın etki kanununa göre, ödüllendirilen davranışın gelecekte yapılma olasılığı artarken cezalandırılan davranışın yapılma olasılığı azalmaktadır. Thorndike’a göre, iyi bir öğretim ne öğreteceğini bilmekle başlamalıdır (Koç, 2007b, s. 271). Bir öğrenme durumunda öğrencinin etkili olması isteniyorsa başarılı olabileceği durumlar yaratılmalıdır (Akbaba, 2006, s. 77). Thorndike 1930’dan sonra etki kanununu gözden geçirerek düzeltmeler yapmıştır. Çünkü yaptığı deneylerde görmüştür ki, pekiştirme doğru davranışın tekrar edilme olasılığını artırmakta; ancak, cezalandırılan davranışın tekrar edilme olasılığı ise azalmamaktadır.

Thorndike’a göre öğretim düzenlenirken önce hedef-davranışlar belirlenmeli bunlar belirlenirken ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır. Yine öğrenme birdenbire değil, küçük birimler halinde oluştuğu için kolaydan zora doğru düzenlenmelidir. Öğrenme-öğretme ortamında seçilecek uyarıcıların dikkat çekici ve hedef davranışa yöneltici nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Materyallerin bir bütünlük halinde sunulması, doğru davranışların hemen pekiştirilmesi, öğretmenin bazı bilgileri aktaran değil, öğrencilerle birebir ilgilenerek öğrenmeleri sağlayan kişi olması gerektiğini belirtmiştir (Senemoğlu, 2005, ss. 140–144). Öğrencilere öğrendiklerini sınıfta uygulama imkânı verilmelidir. Kitaplardaki soyutlamalarla öğrenci hayatı arasında bağlantı kurularak yapılacak yaşantıya dönük uygulamalar, öğrenci açısından büyük önem taşımaktadır (Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001, ss. 95–98).

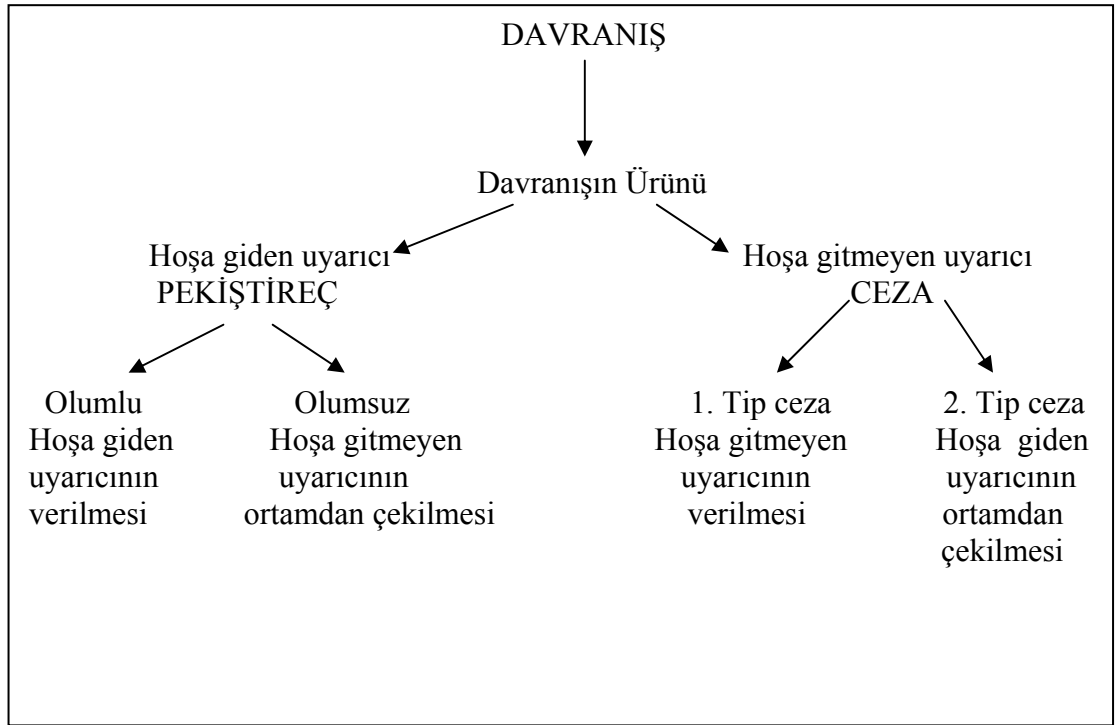
c) Edimsel (Operant) koşullanma: “Ödüle götüren veya cezadan kurtaran bir tepkinin öğrenilmesine ya da bir davranışın pekiştiricilerle kuvvetlendirilmesine Operant şartlanma denilmektedir” (Selçuk, 1990, s. 59). Yani davranışların sonucuna bakarak yeni davranışlar kazanma sürecidir denilebilir (Fidan ve Erden, 1998, s. 161). Skinner, Thorndike’in etki kanununu uyarlayarak, edimsel koşullanma kuramını oluşturmuştur. Aralarındaki fark ise, Skinner pekiştireci öğrenmeyi hızlandırmak ve davranışı biçimlendirmek için kullanırken, Thorndike öğrenmenin kendiliğinden oluşmasını beklemiştir (Koç, 2007b, s. 271; Gündoğdu, 2007, ss. 350–351).

Operant (edimsel) davranış, kendiliğinden rastlantısal olarak ortaya çıkan davranıştır. Operant davranış dış etki ile oluşmaz, dışardan bir özendirme olmaksızın kendiliğinden ortaya çıkar (Ültanır, 1997, s. 35; Kaya, 2007, s. 358). Öğrenen, klasik koşullanmada olduğu gibi pasif olarak kendisini harekete geçirecek olan uyarıcıyı beklemeyi, aktif olarak istenilen sonucu elde etmek için harekete geçer (Özbay, 2004, s. 144). Edimsel koşullanmaya göre, davranışın sonucunda çevrenin gösterdiği tepki davranışın devam etmesine ya da azalmasına neden olur (Koç, 2007b, s. 275). Yani davranışın sonucuna göre biçimlenir. Edimsel koşullanmanın sayıtlıları şunlardır;

- Öğrenme, çevresel uyarıcıların davranışta oluşturduğu değişikliklerdir.
- İlişkileri tanımlamak için deneysel koşullar gerekir.
- Bir organizma ve ortam arasındaki etkileşim tüm türlerde aynıdır (Koç, 2007b, s. 276).
- Pekiştireç mutlaka doğru davranışı takip etmelidir.
- Öğrenci pekiştireci hangi davranış sonucu aldığını fark etmelidir.
- Öğrencide davranış değişikliği meydana getirebilmek için olabildiğince olumlu pekiştireç kullanılmalıdır.
- Pekiştireç yeni ve öğrenilmesi güç davranışların kazandırılmasında daha sık kullanılmalıdır (Erden ve Akman, 2006, ss. 144–145).
- Öğretmen, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek sosyo-psikolojik dinamiklerin bilincinde olmalıdır.

- Öğretmen, yeni öğrenme yaşantısının başında öğrencilerin öğrenme girişimlerini desteklemelidir.
- Öğretmenin asıl görevi öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmektir (Aydın, 2006, ss. 205- 206).

Edimin tekrarlanma olasılığını artıran durum ve nesnelere “pekiştireç” denilmektedir (Baymur, 1972, s.178; Ersanlı, 2006, s. 185). Yapılan araştırmalara göre pekiştirme, davranışın hemen arkasından verilirse, ne kadar çabuk ödüllendirilirse o edim o kadar sağlam olarak benimsenmektedir (Baymur, 1972, s. 178). Aşağıda davranışçı yaklaşıma göre pekiştireç ve ceza türlerinin neler olduğu Şekil 2.3’te belirtilmektedir.



Şekil 2.3. Pekiştirme türleri (Topses, 2003, s. 229).

Şekil 2.3’te de görüleceği üzere hoş giden bir uyarıcının ortama verilmesi olumlu pekiştirme, aynı uyarıcının ortamdan çekilmesi 2. tip ceza iken; hoş gitmeyen bir uyarıcının ortamdan çekilmesi olumsuz pekiştirme, aynı uyarıcının ortama verilmesi ise 1. tip ceza olarak tarif edilmektedir. “Ceza, istenmeyen davranışların engellenmesi

ve ortadan kaldırılması için organizmaya hoş olmayan uyarıcıların verilmesi veya hoş giden uyarıcıların ortamdan çıkarılması işlemidir” (Kaya, 2007, s. 368).

Cezanın etkin bir öğrenme ortamı yaratması için, cezalandırılması düşünülen, istenmeyen davranışın niçin ortaya çıktığının gerçekçi bir şekilde anlaşılması gerekir. Cezalandırılan davranışın yanında istenilen davranışın da ne olduğu ayrıntılı bir şekilde açıklanmalı, istenen davranış her ortaya çıkışında ödüllendirilmelidir. Cezadan önce ikaz verilmelidir. Cezanın niçin verildiği detaylı bir biçimde ifade edilmelidir. Ceza istenmeyen davranış her ortaya çıktığında tutarlı bir biçimde uygulanmalıdır (Cüceloğlu, 1997, s. 160).

Skinner kuramının eğitime uygulanması için “programlı öğretim” ismini verdiği bir öğretim tekniği geliştirmiştir. Programlı öğretime göre öğrenmenin etkili bir şekilde oluşabilmesi için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir:

- 1- Öğrenilecek bilgi küçük adımlarla öğrenciye sunulmalıdır.
- 2- Öğrenen kişiye öğrenmelerinin doğruluğu-yanlışı hakkında anında dönüt verilmelidir.
- 3- Öğrenen kişinin kendi hızıyla öğrenmesine olanak verilmelidir (Hergenhahn, 1988’den akt: Senemoğlu, 2005, s.167–168; Dönmezer, 2004, s. 174).

d) Sistematik davranış kuramı: Hull’un kuramı öğrenmeyi açıklamaya çalışan ilk güçlü kuramdır (Hergenhahn, 1988’den akt: Senemoğlu, 2005, s. 175). Hull’un kuramına göre; öğrenilecek bilgiye duyulan ihtiyaç, motivasyon, konu ile ilgili pekiştirilen tepki sayısı ve uyarıcıların yoğunluğu ne kadar artarsa, öğrenmeyi engelleyen unsurlar da ortamdan ne oranda uzaklaştırılırsa öğrenme o oranda yüksek düzeyde gerçekleşecektir (Akbaba, 2006, s. 85). Bu kurama göre; belirli düzeydeki kaygı kişiyi harekete geçireceğinden gerekli görülmüştür. Ancak aşırı kaygının da öğrenmeyi engelleyeceği göz ardı edilmemelidir. Yine öğrenme-öğretme ortamında; öğrenme birimine duyulan ihtiyaç, güdülenme, uyarıcı yoğunluğu, pekiştirilen tepki sayısı ne kadar artarsa, öğrenmeyi engelleyen faktörler ne kadar azaltılırsa o kadar etkili bir öğrenme meydana gelecektir (Senemoğlu, 2005, ss. 194–195).

e) Çağrışım yoluyla öğrenme: Guthrie yeni çağrışimler yaratarak kötü alışkanlıkların yok edilebileceğini ve bunun için üç tür teknik kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar; eşik yöntemi, bıkırma yöntemi ve zıt tepki yöntemidir (Senemoğlu, 2005, s. 123). Eşik yöntemi; uyarıcının tepkiye çağrışım yaptırmayacak kadar zayıf derecede verilmesidir. Bıkırma yöntemi; uyarıcıya tepki yorgunluğu meydana gelinceye kadar tekrarlayarak yormaktır. Zıt tepki yöntemi ise; uyarımın ortamdaki bazı etkenlerin istenilmeyen tepkiyi engellediği bir durumda verilmesidir (Yavuzer, Demir ve Koç, 2006, ss. 122–123; Baş, 2007, ss. 321–322).

Guthrie, eğitime hedefleri belirleyerek başlamak gerektiğini, öğrenme ortamı düzenlenirken öğrencinin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Guthrie, dikkat edilen şeyin yapılacak şeye işaret haline geleceğini söyleyerek öğrenme ortamının düzenlenmesinde öğrenciye verilecek uyarıcıların öğrenci dikkat ve ilgisine uygun olacak şekilde seçilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Guthrie’ye göre “öğrenci yaptığı şeyi öğrenir”. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamında yaparak-yaşayarak öğrenme önem kazanmaktadır (Senemoğlu, 2005, ss. 126–127).

Olumsuz bir davranışı ortadan kaldırmak için; olumsuz pekiştirme, davranışın sönmesini bekleme, olumlu pekiştirme, ortamı değiştirme, bıkırma ve ceza gibi davranışçı yöntemler uygulanabilmektedir (Koç, 2007b, s. 297). Davranışçılara göre, öğretilmek istenen hedefler ve davranışlar önceden belirlenmeli ve öğretim süreci sonunda ulaşılabilirliği değerlendirilmelidir. Davranışçılara göre geçerli tek öğrenme ölçütü gözlenebilir davranışlardır. Öğretmen davranış için gerekli becerileri analiz ederse, öğrenme başarısızlıklarının kaynağını belirleyebilecektir. Yine öğretmen, öğrenmeyi hızlandırmak için bireylerin özelliklerine uygun pekiştireçleri seçmeye dikkat etmelidir (Koç, 2007b, ss. 300–301). Çünkü her uyarıcı her öğrenen için ilgi çekici ve ihtiyaç duyduğu uyaran olmadığı için pekiştirme görevi görmeyebilir.

Ülgen, davranışçı öğrenme yaklaşımının sınırlılıklarını şu şekilde sıralanmıştır;

- Bu öğrenme yaklaşımı her tür davranışın öğrenilmesi için geçerli değildir. Örneğin Matematik, Türkçe, Sosyal ve Fen içerikli derslerin öğrenilmesinde etkili değildir.

- Bir uyarıcıya geliştirilmesi beklenen davranış, hemen uyarıcı verildikten sonra gözlenemeyebilir. Uyarıcının etkisi daha sonra beklenmedik bir zamanda ortaya çıkabilir.
- Bireyin verilen bir uyarıcıya gösterdiği davranış, o uyarıcıyla doğrudan ilgili olmayabilir. Başka bir uyarıcının etkisiyle gösterilmiş de olabilir.
- Yapay olarak yaratılmış pekiştireçler, öğrenciyi dışa bağımlı kılabilir. İçsel güdülenmeyi zayıflatabilir.
- Yaratıcılığın gelişmesini engelleyebilir (Ülgen, 1997, s. 165).
- Davranışçılar öğrenmeyi mekanik ve basit olarak tanımlamışlardır.
- Öğrenmede dışsal olanla ilgilenip, içsel olayları görmezden gelmişlerdir (Demirel, 2005, ss. 27–31).

Davranışçı öğrenme anlayışına göre bilgi, kaynaktan (öğretmen-ders kitabı) öğrenciye aktarılır. Çünkü öğrenci kaynaktan aktarılan bilgiyi aynen alır (Slavin, 1994; Açıköz, 2002; Özden, 2005’ten akt: Kabapınar, 2006, s. 202). Öğrenciden beklenen davranış, öğrendiklerini öğrenme durumunda öğrendiği biçimiyle hatırlaması ya da tanınmasıdır (Kabapınar, 2006, s. 227). Bu yaklaşım öğrencileri boş variller olarak gördüğünden, öğrenme ortamını alıcının kaynaktan aktarılanları aynen almakla sorumlu olduğu bir düzenek olarak bakılmaktadır.

Davranışçı yaklaşımın öğretimde uygulanabilir ilkeleri şunlardır;

1. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olmalıdır.
2. Öğrenme sürecinde “pekiştirme” önemli bir yer tutar.
3. Öğrenmede tekrar, becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynar.
4. Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır (Fidan ve Erden, 1998, s.165–166; Yavuzer, Demir ve Çalışkan, 2001, ss. 121–122).

2.2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı

Geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan daha sonra da yaygınlık kazanan yeni paradigma, bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını; ortaya

çıkarılmadığını, oluşturulduğunu savunmaktadır (Özden, 2003, s. 54). Sokrates, “öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır” düşüncesini savunduğu için ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir (Erdem ve Demirel, 2002, s. 82). Yapılandırmacılığın temelleri Piaget, Vygotsky, Gestalt, Bruner gibi bilişsel psikologların görüşleri ile Dewey’in ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanmaktadır. Türkçe alanyazın incelendiğinde İngilizce “constructivism” yerine; yapıcı, yapısalcı, yapılandırıcı, yapılandırmacı, kurmacı, oluşturmacı, inşacı, bütünleştirici ve kurgulamacı gibi terimlerin kullanıldığı görülmektedir (Yetkin ve Dascan, 2008, s. 51).

Yapılandırmacılığın diğer yaklaşımlardan en önemli farkı bilgiyi açıklama biçimidir. Yapılandırmacılara göre bilginin doğruluğundan çok kullanışlılığı önemlidir. Birey, bilgiyi işine yarar biçime dönüştürür ve kullanır (Erden ve Akman, 2006, ss. 171–172). Yapılandırmacılar, bilginin bireyden bağımsız olarak var olmadığını ve insan zihninin öğrenmenin hiçbir aşamasında boş bir sayfa olarak algılanamayacağını savunur. Bilgi, bireyin kontrolünde ve onun anlama ve içselleştirmesine göre oluşturduğu bir bütündür. Çünkü insan, merak içinde bilgiyi öğrenmeye çalışır, bilgiyi yapılandırır, çelişkiler yaşar ve çelişkileri sonucu bu bilgileri tekrar yapılandırır (Akbaba, 2006, ss. 148–149). Bilgi, öğrenenler tarafından içselleştirilmez; bizzat öğrenenlerin kendi etkinlikleriyle oluşturulur (Yurdakul, 2005, s. 57).

Yapılandırmacı yaklaşımı savunanlara göre öğrenme; bireyin dış dünyasındaki uyaranları algılaması ile başlayan, algıladıklarını farklı şekillerde yorumlayıp kendine özgü bir ürüne dönüştürünceye kadar geçen bir süreci ifade eder (Glaserfeld, 1996; Glasser and Bassok, 1989; Zoharik, 1995’ten akt: Beydoğan, 2007, s. 258). Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre bilgi, öğrenenin değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Bilgi, konu alanına bağlı olarak değil, bireyin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur (Kaptan, 2000’den akt: Yıldırım, 2006, s. 36). Bu çerçevede bilgi, birey yapımı bir ürün olduğu için de tamamen öznedir (Kabapınar, 2006, s. 228).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretmen, kendi zihnindeki bir başkasının zihnine aktaramaz. Anlattıkları öğrenciler tarafından yorumlanır ve dönüştürülür (Açıkgöz, 2003'den akt: Yıldırım, 2006, s. 37). Yapılandırmacılara göre öğrenme ancak ve ancak, öğrencilerin zihinlerinde saklayabilecekleri ya da içselleştirebilecekleri bilgiler üretmelerini sağlayan zihinsel faaliyetler içine girmelerini sağlayabiliyorsa etkili olabilir (Howe, 2001, s. 43). Bilgiyi birinden, bir yerlerden almak ve pasif bir biçimde biriktirmek öğrenmek anlamına gelmez. Çünkü birey, kendi yanıtlarını, çözümlerini bulduğunda ve kavramları yapılandırıldığında gerçek anlamıyla öğrenecektir (Koç, 2007c, s. 419). Yapılandırmacılığın temel sayıtlıları şunlardır;

- Bilgi verilmez, öğrenen tarafından inşa edilir.
- Öğretmeyi değil öğrenmeyi önemser.
- Öğrenmeyi süreç olarak düşünür.
- Öğrenci merkezli öğrenmeyi ve etkin katılımı savunur.
- Öğrenmeyi öğrenme ön plandadır.
- Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
- Öğrenmede yaşantı çok önemlidir.
- Öğrencinin ne öğrendiğiyle değil, nasıl öğrendiğiyle ilgilenilmelidir (Akbaba, 2006, s. 151; Özden, 2003, s. 58; Yanpar, 2001'den akt: Yanpar, 2007, ss. 96–97).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı programı değil, bireyi merkeze alır. Ayrıca gerçeğe ulaşmanın bir değil, birçok yolu olabileceğini savunur (Yıldırım, 2001, s. 112). Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrenci için aynı hedeflerin saptanması yerine, üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrenci gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Öğrenme içeriği ilgi ve gereksinimlere dayalı, gerçek yaşamla bağlantılıdır (Koç, 2007c, ss. 438–439).

Bybee'nin geliştirdiği 5E modelinde yapılandırmacı öğrenme planının beş aşamada gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. Bunlar; dikkat çekme (engage), keşfetme (explore), açıklama (explain), bilgiyi derinleştirme (elaborate) ve değerlendirme (evaluate) (Koç, 2007c, s. 436) dir. Buradan yola çıkılarak, yapılandırmacı öğrenme

anlayışının tam anlamıyla ve işlevsel olarak uygulanabilmesi için öğrenme ortamı ve eğitim durumlarının planlamasının üzerinde durulması gerektiği söylenebilir.

Yapılandırımcı öğrenmede bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanır; işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluşa dayalı yaklaşım, araştırmaya dayalı yaklaşım, sorgulama yöntemi, anlamlı öğrenme, tasarımıyla öğrenme, öğretmekle öğrenme, drama, proje çalışmaları, konu hakkında düşünmeye yönlendirecek öğretmen-öğrenci diyalogları gibi (Akbaba, 2006, ss. 151–152; Baysal, 2006, s. 469; Şahin, 2004b, ss. 392–393; Wilson, 1997’den akt: Yetkin ve Dascan, 2008, s. 376). Yapılandırımcı öğrenme anlayışının önemli yanlarından biri de, sadece öğrenciyi aktif hale getirerek öğrenme sorumluluğu vermesi değil; akranlarıyla işbirliği ve diyalog kurma yoluyla çalışacağı ortamları yaratacak olan yöntem ve teknikleri de barındırmasıdır. Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımının çeşitleri şunlardır:

- a) Bilişsel yapılandırımcılık: Bilgi, öğrenenlerce var olan bilişsel yapıların üzerine işlenerek yapılandırılır. Bilişsel yapılandırımcılar bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklarken Piaget’nin teorisini kullanır. Piaget’e göre zihin her uyarana anlam veren ve bu anlamları dengeleyen dinamik bir yapıdır.
- b) Sosyal yapılandırımcılık: Öğrenenin sosyal dünyası diğer bireylerden etkilenir. Öğrenme sadece özümleme ve düzenleme süreci değil, aynı zamanda çevre ile etkileşim sürecidir. Sosyal yapılandırımcılar Vygotsky’nin görüşlerini kullanır. Vygotsky’e göre çocuklar, yetişkinlerin anlamlarını ve etkinliklerini akran işbirliğiyle öğrenirler.
- c) Radikal yapılandırımcılık: Bilgi onu bilenden ya da toplumsal ve bilişsel süreçlerden bağımsız, bireyin dışında bir şey değil, bireyin nesnelerle olan ilişkisinden ve kendisince oluşturulan bir kavramdır.
- d) Kültürel yapılandırımcılık: Öğrenme süreci, bireyin içinde bulunduğu çevredeki gelenek, din, biyolojik faktörler ve dil gibi kültür öğelerinden etkilenir.
- e) Eleştirel yapılandırımcılık: Eleştirel yapılandırımcılar, bilgi oluşturulurken sosyal ve kültürel çevreye eleştirel boyutun eklenmesini savunurlar (Savaş,

2007, ss. 523–524; Özden, 2003, ss. 58–62; Duman, 2004, ss. 58–60; Köseoğlu ve Kavak, 2001, s. 144; Jonassen, 1991, Cooper, 1993’ten akt: Sönmez, 2005, s. 121; Yurdakul, 2005, ss. 42–45).

Yapılandırmacı yaklaşımın yararları şöyle sıralanabilir;

- Öğrenen edilgen bir dinleyici değil öğrenme sürecinin etkin bir katılımcısıdır.
- Ezberleme yerini düşünme ve anlamaya bıraktığı için eğitim anlamlı ve kalıcı olarak gerçekleşir.
- Öğrenme ortamı sunduğu yöntem-teknikler aracılığıyla öğrenmelerin içselleştirilmesini ve yaşama transferini sağlar.
- Öğrenenlerde sosyal iletişim, işbirliği, tartışma, paylaşma, eleştiri gibi üst düzey becerilerin gelişmesini sağlar (Savaş, 2007, s. 524).

Ülkemizde de yapılandırmacı yaklaşım Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenerek 2004 İlköğretim Programları’nın geliştirilmesinde oluşturmacı yaklaşımın program geliştirme ilkelerinden yararlanılmıştır (Erden ve Akman, 2006, s. 172). Bu iki öğrenme anlayışlarını benzerlik ve farklılıklar noktasında karşılaştırmanın yerinde olacağı düşünülmektedir.

2.2.3. Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışları Arasındaki Farklılıklar

Davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002, s. 83). Şöyle ki; davranışçılar, davranışlarda meydana gelen değişiklikler ve bu değişime neden olan uyarıcılarla ilgilenirken, yapılandırmacılar öğrenmenin içsel bir süreç olduğunu ve bunun da doğrudan gözlenemeyeceği görüşünü savunurlar (Akınoğlu, 2004b, s. 93). Alman şair Goethe “Etkinliğimi çoğaltmaksızın ya da doğruca yaşamıma mal olmaksızın bana öylece öğretilmiş her şeyden nefret ediyorum” (Demirezen, 2001, s. 45) diyerek ezberci öğrenme-öğretme anlayışından yakınmaktadır. Nitekim yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirmenin amacı, davranışçı yaklaşımda olduğu gibi öğrenenin ne kadar bilgi hatırlayabildiğini ölçmek değil, öğrenmenin nasıl

gerçekleştirdiğini ortaya koymak ve öğrencide meydana gelen olumlu ve etkin gelişmeleri ortaya çıkarmaktır (Driscoll, 1994'ten akt: Erdem ve Demirel, 2002, s. 85; Yanpar, 2007, s. 104). Çünkü yapılandırmacı anlayış, öğrenenin çoklu bakış açılarını görmesi, kendi anlamlarını test edebilmesi, sorgulaması ve bilimsel çelişki yaşayabilmesini gerekli görmektedir (Yurdakul, 2005, s. 51).

Yapılandırmacı değerlendirme, öğretimden ayrı değil, öğretim sürecinin içinde yer alan ve ona yön veren, devam eden bir süreçtir. Çünkü değerlendirme sırasında ortaya çıkan öğrenen hataları önemlidir ve öğrenme için başlangıç noktası olarak kabul edilir (Yurdakul, 2005, ss. 52–53). Ancak davranışçı yaklaşımda değerlendirme, öğrenme sürecinden ayrı ve bu sürecin sonunda yapılan, ortaya konacak ürüne yönelik uygulanan bir işlemdir. Davranışçı yaklaşımın ağırlıklı olarak benimsendiği geleneksel sınıflar ile yapılandırmacı sınıfların özellikleri aşağıda Tablo 2.1.'deki gibi karşılaştırılabilir (Savaş, 2007, s. 539; Özden, 2003, s. 67; Yanpar, 2007, s. 103).

Tablo 2.1. Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Özellikleri

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Program, temel becerileri vurgulandığı bir bütünün parçasıdır.	Program, giderek genişleyen bir bütünün parçasıdır.
Programa sıkı sıkıya bağlıdır.	Öğrenci soruları ve ilgileri dikkate alınır.
Temel materyaller ders kitabı ve yardımcı kitaplardır.	Yönlendirilmiş materyaller ve birincil kaynaklar kullanılır.
Öğrenme tekrarlarla sağlanır.	Öğrenme karşılıklı etkileşimle sağlanır.
Öğrenci alıcı, öğretmen bilgileri aktaran kişidir.	Öğretmen rehberdir.
Öğretmen gücünü otoriteden alır.	Öğretmen, öğrencilerle etkileşime giren görüşmeci kişidir.
Değerlendirme doğru yanıtları isteyen testler şeklindedir.	Değerlendirme sürece yayılır, sadece ürün göz önüne alınmaz.
Bilgi durağandır.	Bilgi dinamik olarak görülür.
Öğrenciler daha çok bireysel çalışırlar.	Öğrenciler öncelikle grup halinde çalışır.

Brooks (1993'ten akt: Demirel, 2005, ss. 234–235), davranışçı yaklaşımın benimsendiği geleneksel sınıf ortamındaki temel sorunları dört ana grupta toplamıştır;

- 1- Öğretmenin anlatım yöntemini kullanmasının neticesinde, sınıfta öğretmen konuşmasının egemen olması,
- 2- Öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarına ağırlık vermeleri ve buradaki bilgileri öğrencilere aktarmaları,
- 3- Grup çalışmasını engelleyen oturma düzeni,
- 4- Öğrenci düşüncelerine değeri verilmemesidir.

Nesnelci felsefe ve onun ürünü olan davranışçı yaklaşımda dersler öğretmen konuşmaları ile yürütülür ve derslerin yapısı ağırlıkla kitaplara dayanır. Öğrencinin rolü ise, öğretmen tarafından açıklanan kabulleri aynen ezberlemektir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğretmen, koordinatör, kolaylaştırıcı, kaynak danışmandır (Özden, 2003, ss. 65–66). Yapılandırmacı yaklaşımda karar verme becerisinin gelişimi için öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılır (Yurdakul, 2005, s. 49). Buna karşın, davranışçı sınıflarda öğretmen; öğreten, aktaran, bilgi otoritesi konumundadır. Davranışçı ders işlenişinde ders içeriği önceden belirlenirken, yapılandırmacı ders işlenişinde içerik genel hatlarıyla belirlenir, ancak sınırlar kesin değildir (Özden, 2003, s. 68).

2.3. Bir Öğretim Materyali: Ders Kitapları

2.3.1. Ders Kitabı Nedir?

Araç-gereçlerin temel işlevi, öğrenme-öğretme sürecinin işlevselliğinin ve etkililiğinin artırılmasıdır (Yaşar ve Gültekin, 2007, s. 288). Öğretim materyalleri öğrenmeyi sağlayıcı, kolaylaştırıcı araçlardır. Özdemir (1998, s. 93), öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla kullanılan öğretim yöntemlerinin, öğretim materyalleri ile desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Genel olarak araç-gereçlerin özellikleri şöyle sıralanmaktadır;

1. Çoklu öğrenme ortamı sağlar,
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur,
3. Dikkati çeker,
4. Soyut şeyleri somutlaştırır,
5. Zamandan tasarruf sağlar,

6. Güvenli gözlem yapma imkânı sağlarlar,
7. Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlarlar,
8. İçeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırırlar.
9. Çeşitli yazılı kaynaklar öğrencide okuma zevki ve alışkanlığı geliştirir (Yalın, 2004, ss. 82–90; Tanış, 1991b, s. 18; Güngördü, 2003).

Görsel materyaller öğrenme üzerinde çok etkilidir. Görsel materyaller yukarıdaki özelliklerde vurgulandığı gibi, sadece soyut olarak verilen ve sözcüklerde kalan bir durumu, somut hale getirebilmektedir (Gültepeataç, 2001, s. 97). Bu bilgiye dayanarak, görsel bir materyal olarak ders kitabının, önemi ve öğrenme sürecindeki işlevi daha net ortaya çıkmaktadır. Ancak bu öğretim materyalinin önemine geçmeden tanımını üzerinde durmak yerinde olacaktır.

Bayrakçı (2005'ten akt: Kılıç, 2006, s. 38)'ya göre ders kitabı, “Bir derste, bilgilerin aktarımı sürecinde öğrencilerin yaş ve bilgi seviyelerine uygun, öğretim programları esas alınarak hazırlanmış basılı eğitim araçlarından en yaygın kullanılanlarıdır”. Bir başka tanıma göre ise ders kitabı, “belirli bir dersin (Matematik, Fizik, Türkçe vb.) öğretimi için ve belirli düzeydeki (ilköğretim1, lise 2 gibi) öğrencilere yönelik olarak yazılan; içeriği öğretim programına uygun olan, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynaktır” (Kılıç, 2006, s. 40; Oğuzkan, 1974'den akt: Özgen, 1993, s. 48).

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde ders kitabı, “her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser” olarak tanımlanmıştır (akt: Bayrakçı, 2005). Kabapınar (2007a, s. 336)'a göre ise ders kitapları, “bir ülkede uygulanan eğitim felsefesi/görüşü çerçevesinde hazırlanmış, eğitimin amacı ve hedeflerini belirleyen ve bu hedefe nasıl ulaşılacağını gösteren konuları içeren müfredat programının en somut hali”dir. Çağlar (2001, s. 79)'a göre ise, öğrenci ve öğretmenin kullandığı en temel kaynaktır. Diğer bir tanımda ders kitabı, “ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru bir biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlar” olarak tarif edilmiştir (Duman ve Çakmak, 2004, s. 18; Ünsal ve Güneş, 2002, s. 110;

Tuncer, 1998, s. 36). Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak tanımlayacak olursak, ders kitapları; öğretim programı doğrultusunda hazırlanan, ait olduğu derse ilişkin bilgi ve becerilerin verildiği, öğretim sürecini düzenleyen temel materyallerden en yaygın kullanılanıdır demek yanlış olmayacaktır. Bu materyalin ana işlevleri; bilgi verme, bilgileri düzenleme, beceri geliştirme, kendi kendine öğrenme, eşgüdümleme ve kişilik geliştirme olarak sayılabilir. Ders kitapları bu işlevleri, konu alanına giren bilgileri içeriğinde sistematik bir biçimde toplayarak, gerekli deneyimleri kazandırmak için belirlenen amaçlar doğrultusunda içeriği yapılacak alıştırma ve etkinliklerle zenginleştirilmiş bir biçimde öğrenciye sunarak yerine getirir (TUGİAD, 1993'ten akt: Ceyhan ve Yiğit, 2004, s. 25).

Ders kitapları, öğrencilerin zorunlu olarak kullanacağı bir kaynak olmamalı, tam tersine ona ulaşmak için istek duyacağı, öğrenme merakı uyandıracak, bu merakını giderme yolunda kılavuzu olacak ve öğrendiklerini uygulama istenci yaratacak bir kaynak olabilmelidir (Atmaca, 2006, s. 323). Estetik açıdan yeterli karikatür, illüstrasyon, fotoğraf vb. ile zenginleştirilmiş, içeriği oluşturan bilgilerin didaktik bir üsluptan uzak olduğu ve akıcı ve doğru bir Türkçe'yle sunulduğu, baskı ve kağıt kalitesi yerinde olan kitapların öğrencilere sağlayacağı yararlar çok yönlü ve kalıcı olacaktır (Soysal, 2001, s. 67). Bunun yanı sıra gerekli işlevleri tam anlamıyla yerine getirebilmesi ve öğretim sürecine katkı sağlayabilmesi taşıyacağı niteliklerle orantılı bir konudur.

2.3.2. Ders Kitabının Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Öğrencilerin dersleri hakkındaki tüm bilgileri ilk kaynaktan görerek, inceleyerek, deneyerek öğrenmeleri mümkün olmadığı için, ders kitapları zaman ve enerji tasarrufu sağlamasının yanı sıra, bazı durumlarda öğretmen kadar iyi bir öğretici görevini üstlenebilmektedir. Bu bakımdan hem öğretmenin hem de öğrencinin en önemli yardımcısı konumundadır (Aytuna, 1974'den akt: Tuncer, 1998, s. 37). Özellikle de öğretim araç-gereçlerinin yetersiz, laboratuvar olanaklarının sınırlı, aile çevresinin desteğinin zayıf olduğu ve sınıfların kalabalık olduğu bölgelerimizde, öğretmenle birlikte ders kitabı öğretimin tek kaynağıdır (Kılıç, 2006, s. 38). Ders

kitabı, öğrenci için yararlıdır çünkü çocukların o güne kadar kazandığı öğretim yaşantılarının sentezini yapmasına ve yeni yaşantılarla bunları zenginleştirmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca ders kitabı, programda eğitim-öğretim amaçlarının gözden kaçmasını engeller (Binbaşioğlu, 1995b, s. 69; Binbaşioğlu, 2003a, s. 123). İyi hazırlanmış bir ders kitabı, konu sıralanışı, hazırlık-değerlendirme soruları ve zengin etkinlikleriyle amaca uygun, düzenli ve hızlı bir öğretim süreci yaşanmasında oldukça etkili bir araçtır (Kılıç ve Seven, 2006, s. 27).

Tor (2003'den akt: Eşgi, 2005; Kılıç, 2006, s. 46; Keser, 2004, s. 263)'un Türkiye'de yaptığı çalışması göstermiştir ki ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ödevlerini yaparken yararlandıkları kaynaklardan ilk sırayı ders kitapları almaktadır. Yine Bütün (2004'den akt: Kılıç, 2006, s. 47) yaptığı çalışmada öğretmenlere “Kendi çalışma ve araştırmalarınızda ders kitaplarını kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız bu size ne gibi faydalar sağlıyor?” sorularını yöneltilmiş, sorulara cevap veren öğretmenlerin tümü, ders kitaplarından faydalandıkları yönünde cevap bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ders kitaplarından; öğretim programını takip ederken, ders planının içeriğini tespit ederken, öğrencilerin seviyelerine nasıl inebileceklerine dair fikir almak, yöntem ve teknik geliştirmek için yararlandıkları tespit edilmiştir.

Shannon (1982'den akt: Kılıç ve Seven, 2006, s. 34) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sınıfta harcadıkları zamanın %70 ile %95'inin ders kitabıyla ilgili etkinliklere ayırdıkları görülmüştür. Amerika, İsveç, Yunanistan, Avustralya ve Japonya'da yapılan bir araştırmada ise en fazla kullanılan ders aracının ders kitabı olduğu ortaya çıkmıştır (Pettersson and Others, 1991'den akt: Kılıç ve Seven, 2006, s. 34). Gerek yurt dışında, gerekse de ülkemizde yapılmış olan araştırmaların sonuçları da bu öğretim materyalinin önemini, öğrenme-öğretme ortamlarındaki kullanımı ve işlevselliğini bir kez daha kanıtlamaktadır.

Ders kitabı başta olmak üzere yazılı materyallerin öğretimde uzun süredir kullanılmalarının nedeni, sahip oldukları özelliklerdir. Bunların başında da kolay ulaşılabilir olmaları, farklı ortamlarda kullanılabilme imkânı veren esneklik, kolayca taşınabilir oluşları, kullanımının kolay olması ve diğer öğretim materyallerine kıyasla

ekonomik olmalarıdır (Usta, 2004, s. 68; Şahin, 2004a, s. 288). Kitaplar aracılığıyla öğrenciler, öğretmenlerinin anlattıklarını istedikleri zaman, istedikleri tempoda ve istedikleri kadar tekrar etme imkânına kavuşurlar (Küçükahmet, 2004, s. 12; Kılıç, 2006, s. 43). Öğrenciler, ilk edindikleri bilgileri etkinleştiren ve bilgileri kavramalarında onlara yardımcı olan ders kitabını önemsemektedirler (Lester ve Cheek, J., 1998'den akt: Keser, 2004, s. 262).

Öğretimde öğretmenin temel yardımcısı olan kitaplar öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve dersini daha sistematik anlatmasına imkân tanır. Ancak iyi bir öğretimin ilk kuralı öğretmenin kitabın tutsağı olmamasıdır (Küçükahmet, 2004, s. 11; Ünsal ve Güneş, 2002, s. 110). Öğretmen ve öğrenciler tarafından kutsal bir kitap gözüyle bakılmadığı, ders kitabı yazarının sözleri değişmez doğrular olarak kabul edilmediği, diğer basılı ve multi-medya kaynaklarla desteklendiği müddetçe bu öğretim materyali yararlı bir araç olacaktır.

Yine seslendiği kesimin öğrenci olması ders kitaplarını özel ve önemli kılar. Bu da planlanmasından, yazımına, basımından sınıfta kullanımına kadar tüm süreç boyunca kullanıcılarının yaş dönemi ve bu yaş döneminin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulması kaçınılmazdır. Yine ders kitapları ile bir bilim alanına ilişkin ilk izlenimlerin edinileceği, bilgi altyapısının oluşturulacağı ve beceri ediniminin gerçekleşeceği unutulmamalıdır. Ders kitaplarını önemli kılan diğer bir nokta da ulaşacağı kesimin sayısal büyüklüğüdür (Kabapınar, 2007a, ss. 336–337; Kabapınar, 2006, s. 225). Nitekim hem ders kitabının ulaşacağı önemli büyüklükteki kitle hem de tüm vatandaşların okutulmakla zorunlu olması düşünüldüğünde ve özellikle Sosyal Bilimlerle ilintili dersler ve ders kitapları boyutunda bakılacak olursa aşağıdaki tanımın verilmesi yerinde olacaktır.

“Bir ulusun tüm vatandaşlarının okumakla zorunlu olduğu bu eğitim aracı bir anlamda toplumun kendini nasıl gördüğünün, kendi dışındaki ötekileri nasıl resmettiğinin de motiflerinin çizildiği güçlü bir kimlik ve değer sistemi üretici eğitim aracıdır”(Kabapınar, 2006, s. 225).

Kabapınar (2007b, s. 10)'ın belirttiği gibi bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin ve demokrasinin algılanmasında en önemli ipucunu o ülke programlarında yer alan sosyal bilimlerle ilişkili derslerin ve ders kitaplarının içeriği, niteliği vermektedir. Çünkü ders kitapları eleştirel düşünce ve çoklu bakış açısı verme/vermeme noktasında, görece daha nesnel bir tutum geliştirip/geliştirmemesi noktasında demokrasi anlayışı hakkında önemli izlenimler sunmaktadır.

Tekışık (1991, ss. 1–3), ders kitabının içerik, baskı ve kalite yönünden gittikçe gerilediğini belirterek bunun nedenlerini; Milli Eğitim Bakanlığı'nın ders kitaplarını yazma-geliştirme çalışmalarını bir plan ve programa sahip olmadan yapması ve yine bakanlığın konunun uzmanı olmayan ve yazarlıkta tecrübesi bulunmayan insanlara ders kitabı yazımını emanet etmesi ve ders kitaplarının çok kısa sürede yazılmasına bağlamaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı, 17 Mart 2004 tarih ve 25405 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan yönetmelikle, ders kitabını hazırlayacak ekipte; alan uzmanı, eğitim teknolojü, grafik tasarımcısı, program geliştirme uzmanı, ölçme-değerlendirme uzmanı gibi uzmanlardan oluşması gerekliliğini zorunluluk haline getirerek olumlu denecek bir uygulama başlatmıştır (Keser, 2004, s. 263).

Çocukların nasıl öğreneceklerine ilişkin kuram ve araştırmaların uygulanması için önemli bir adım atılabilir. Bu da, ders kitabı gibi gereçlerin araştırma bulgularını sınıfa taşımasıyla mümkün gözükmektedir. Fuson'un da belirttiği gibi, ders kitaplarının araştırma bulguları doğrultusunda yeniden oluşturulup, geliştirilmesiyle yenilik ve değişimler sınıf ortamına tam anlamıyla yansıtılabilir (akt: Wood, 2003, s. 399).

2.3.3. Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler

J. H. Pestallozi, F. Frobel, J. Dewey gibi pek çok bilim insanının çalışmalarının neticesinde ortaya konulmuş olan öğretim ilkelerine (öğrenciye görelilik, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, açıklık, somuttan soyuta, ekonomiklik vb.), ders kitapları oluşturulurken de uyulması gerekmektedir. İyi bir ders kitabı, programın diğer boyutları hakkında fikir verebilmeli, içerisindeki değerlendirme sorularıyla

öğrenciye öğrendiklerini ölçme fırsatı sunabilmeli ve yine öğrenciye aradığı sorunun yanıtını bulma fırsatını verebilmelidir (Küçükahmet, 2004, ss. 14–16). Yine bir yazılı materyalin (ders kitabı, kılavuz kitaplar...) öğretimsel etkililiği üç temel değişkene bağlıdır: materyalin okunabilirlik düzeyi, materyalin içeriği ve materyalin tasarımı (Yalın, 2004, s. 150).

Avrupa, ulusal ve bölgesel tarih öğretmenleri birlikleri tarafından 21 Nisan 1993 tarihinde oluşturulan, günümüzde 40'tan fazla ülkeden 65000 tarih öğretmenini temsil eden ve Avrupa Konseyi tarafından sivil örgütlenme olarak kabul edilen resmi birlik EUROCLIO (Tarih Öğretmenleri Birlikleri Avrupa Daimi Konferansı), iyi ders kitabının, özellikle Sosyal Bilimlerle ilintili derslerin kitaplarının sahip olması gereken bazı nitelikleri tespit etmiştir. EUROCLIO'nun hazırladığı ilkeler listesine göre iyi bir ders kitabı;

- a) Sınırları zorlayıcı olmalıdır (Yeni sorulara ve kişisel araştırmaya kapı açacak niteliğe sahip olmalı, nihai yanıtlar verme iddiasında olmamalıdır).
- b) Aktif ve yaratıcı olmalıdır (Bağımsız öğrenme yeteneğini pekiştirebilmeli, öğretmensiz kullanılabilirliği, beceri ve davranış gelişimini desteklemeli, ödev, görev ve etkinlik yönünden zengin olmalıdır).
- c) Akademik ve eğitsel anlamda en yeni olmalıdır (Modern pedagojinin vardığı noktayı yansıtabilmeli, gerçeğin peşinde olmalı, önyargılara fırsat vermemeli, doğru bilgileri içermelidir).
- d) Çok yönlü, çoğul perspektifli olmalıdır (Olayları çoğulcu bir yaklaşımla vermeli, farklı görüşlere eşit mesafede olmalı, yerel-bölgesel-ulusal-Avrupalı ve küresel perspektifleri dengede tutabilmelidir).
- e) Yaş grubuna ve yeteneklere uygun olmalıdır (Hedef kitlenin düzeyi dikkate alınmalı, yaş gruplarına uyarlanmaya açık olmalıdır).
- f) Hedef gruba uygun bir dil kullanılmalı, dil yeteneklerini geliştirici olmalıdır (Öğrencinin dil ve kavramsallaştırma yeteneklerini geliştirebilmelidir).
- g) Müfredatı bütünüyle kapsamalıdır (Müfredatı kapsamalı ancak deneysel ve müfredat dışı çalışmalara da yer ve zaman bırakılmalıdır).
- h) Çekici olmalıdır (İçeriğiyle ve görsel malzemesiyle ilgi çekici olmalı, görseller sadece süsleme amaçlı değil işlevsel niteliğe de sahip olmalıdır.).

- i) Yardımcı malzemelerle, bilişim ve iletişim teknolojisiyle bağlantılı olmalıdır (Edebiyat eserleri, yardımcı kaynaklar, multi-medya vb. referanslar içermelidir).
- j) Dersler arası ortak çalışmalara olanak tanınmalıdır (Kullanıcılarına, diğer derslerle ilişkilendirebilecek konu ve etkinlikler yardımıyla geçiş yapmalarına olanak sağlamalıdır.) (akt: Toplumsal Tarih Dergisi, 2002, s. 60)

EUROCLIO tarafından saptanan yukarıdaki özelliklere sahip olacak biçimde hazırlanmış ders kitaplarından, özellikle sosyal içerikli derslere ait ders kitaplarının niteliğinin artacağı, ilgili dersin kalitesinin artacağı ve öğrencilerin dersin kazanımlarını içselleştirebilme noktasındaki başarılarının artacağı öngörüsü yanlış olmayacaktır.

Özellikle ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri düşünüldüğünde; öğrencilerin zihinsel ve gelişimsel özelliklerine uygunluğu, yürürlükteki öğretim programında benimsenen öğrenme anlayışlarıyla tutarlı olması, tarafgir olmaması, hitap edeceği toplumun beklentilerine uygunluğu ve ait olduğu dersin anlam ve yapısına yönelik hazırlanması önem taşımaktadır. Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı (2004, s. 34), Gagne'nin fikirlerinden yola çıkarak ders kitabında bulunması gereken nitelikleri şu şekilde belirlemişlerdir;

- Öğrencinin derse olan ilgisini artırma,
- Öğrenci ilgisini dersin önemli bölümleri üzerinde yoğunlaştırma,
- Dersin önemli bilgilerini sunma,
- Yeterince örnek ve uygulamaya yer verme,
- Öğrencileri bilgi ve beceri geliştirmeye yöneltme,
- Öğrenciyi problem çözmeye yöneltme,
- Öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı sağlama,
- Öğrencinin iç kontrol, çalışma vb. yönlerini geliştirmesine yardımcı olma.

Ders kitapları ve özellikleri hakkında ileri sürülmüş fikirleri bir araya getirdiğimizde, temel öğretim materyali olan bir ders kitabının; hitap ettiği yaş grubu, işlevi ve kullanılma sıklığı gibi nedenlerden dolayı taşımakla yükümlü olduğu bazı niteliklerin

bulunduğunu görmekteyiz. Bunlar; ders kitabının objektif olması, siyasi ideolojilerin baskısı altında olmaması, ayrımcılık, bağnazlık ve kadercilik gibi önyargılardan uzak ve akılcı olması, görsel açıdan zengin olması, ilgili derse ait konuları sevdiren metinleri içermesi, demokrasi ve insan hakları ile kültürel ve evrensel değerlere katkı sağlaması, taze ve güncel bilgileri içermesi, öğrenciyi araştırma yapmaya ve belli sonuçlara kendi başına ulaşmasına ve bilgiyi dikte etmeden öğrencinin kendi kendine yapılandırmasına fırsat vermesi gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası, 2007; Marsh, 1992'den akt: Gözütok, 2006, s. 309; Şahin, 2004a, ss. 287–288; Köksal, 2004, s. 106; Kantemir, 1979, ss. 197–198; İşler, 2003; Karabağ, 2003, ss. 182–183). Yine günümüzde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler düşünüldüğünde öğrencide; karşılaşılabileceği sorunlara karşı hazırlıklı olma, çözüm yolu üretme ve karar verme becerileri geliştirebilmelidir.

2.4. 1998 ve 2004 İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına Bakış

Eğitim sistemlerinin bireyleri sürekli değişen koşullardaki yenilikleri karşılamaya hazırlaması gerekmektedir (Knowles, 1988, s. 37). Eğitimin amacı çocukları işlenecek dersler yardımıyla hayata hazırlamak olduğuna göre programların, en önemli öğrenme aracı olan gerçek hayattan, öğrenme ortamında birinci derecede yararlanılmalıdır (Tanış, 1991a, s. 32). Öğretim programı; okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2005, s. 6). Bu anlamda Hayat Bilgisi dersi öğretim programına bakıldığında; 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan hedeflerin davranışa dönüştürülmesi ve her davranış için test maddelerinin hazırlanarak başarı hakkında bilgi toplama anlayışının temelinde davranışçı kuramların etkisi olduğu söylenebilir (Demirel, 2005, ss. 30–31).

Diğer taraftan, yapılandırmacı yaklaşımın bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılık, davranışçı yaklaşımın etkisindeki geleneksel eğitim programlarının değişikliğe uğramasına yol açmıştır (Koç ve Demirel, 2004, s. 176). Milli Eğitim Bakanlığı da eğitim alanındaki gelişim ve dönüşümleri takip ederek 2004 yılında taslak olarak uygulamaya koyduğu Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı hazırlamıştır.

2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı “davranışçı yaklaşımdan” “yapılandırmacı yaklaşıma”, “hedef-davranış” yapısından “kazanım” yapısına, klasik ölçme-değerlendirme anlayışından alternatif ölçme-değerlendirme metotlarına dönüşümün bir aracı olmuştur.

Günümüze kadar eğitim anlayışını, Sanayi Devrimi’nin buluşlarından olan “fabrika” temsil etmekteydi. Eğitimi sadece okul olarak, okulu da fabrika gibi üretim yapan bir kurum olarak algılama söz konusuydu. Bu anlayış sınıfta öğretmeni ustabaşı, öğrenciyi işçi yerine oturttuğu için; öğrenci edilgen, dinleyen, kontrol altında tutulan, izin verilmedikçe konuşmayan, davranışı kazanmasıyla değil, ezber gücüyle ölçülen bir varlıktı. Öğretmen ise, kendisine sunulan programda verilen bilgiyi belli sürede aktaran, öğrenciyi denetim altında tutan kişi rolündeydi (Arslan ve Eraslan, 2003). Ancak yeni programda benimsenen öğrenci öğrenme işinin yürütücüsü; öğretmen ise bu süreçte rehber konumdadır.

Eski anlayışta doğru mutlak, otorite tarafından aktarılan, öğrencinin ise ezberlemesi gerekli olan bir bütündü. Öğrenmesi gereken bilginin doğru ve gerekli olduğuna ise yine çocuk yerine ve onun adına otorite tarafından karar verilirdi. Ancak yeni anlayışta “doğru mutlaklık koltuğundan indi”. Eğitim yararlı, doğru bilgilerin öğretilmesinin ötesine geçti (Arslan ve Eraslan, 2003).

Klasik eğitim paradigması bireyi sayısal/sözel olarak iki yönüyle ele alıp buna göre yetiştirirken, yeni paradigmaya göre bu iki yön bireyin sahip olduğu sekiz boyutlu potansiyelden sadece ikisidir. Buna göre eski yaklaşım bu çok yönlü potansiyelin israfına sebep olmuştur (Arslan ve Eraslan, 2003). Öğretmenlere sunulan öğretim programları, çocuklara bunu sunarken kendi ilgi ve deneyimlerini ve çevre şartlarını da katabilecekleri şekilde esnek olmalıdır (Bruner, 1991, s. 78).

1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın “vatandaşlık aktarımı” yaklaşımına uygun biçimde hazırlandığı söylenebilir (Öztürk ve Dilek, 2004, s. 59). 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programının ise “Sosyal Bilimlerin metodolojisi olarak Sosyal Bilgiler” ve “yansıtıcı düşünce olarak Sosyal Bilgiler” anlayışlarına uygun olarak hazırlandığı

söylenbilir. Söz gelimi eskinin bilgi aktarımına dayalı anlayış yerine, öğrencinin merkezde olduğu ve kendi bilgisinin oluşturucusu olarak aktifleştiği bir anlayışa geçildiği görülmektedir.

Görsel okuryazarlık; “görsel mesajları anlamlandırma ve benzeri mesaj oluşturma gücü” olarak tanımlanabilir (Heinich ve diğerleri, 1989’dan akt: Alpan, 2005, s. 33). Renk, form, sözdizimi ve kompozisyon vb. görsel öğelerin okunması, görsel bilginin anlamlandırmasını sağlar (Alpan, 2005, s. 33). Araştırmalara göre çocuklar görsel bilgiye sözel olandan daha çok dikkat etmektedirler (Pettersson, 1993’den akt: Alpan, 2005, s. 57). 2004 Hayat Bilgisi Programı’nda yer alan temel beceriler yanında “görsel okuryazarlık” becerisinin de yer aldığını görmekteyiz. Bu da 7–9 yaş grubu çocukların gelişim-öğrenme düzeyleri düşünülerek yapılmış bir değişiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcı insanın en belirgin özelliklerinin başında yanlış yapmaktan korkmamaları, başkalarının kendileri hakkındaki düşünceleri çok fazla önemsememeleri ve denemekten çekinmemeleri gelmektedir (Ün, 1987, ss.12–13). 2004 Öğretim Programı’nın bireylerde geliştirmeyi hedeflediği becerilerden biri de “yaratıcı düşünme”dir. Diğer beceriler; “eleştirel düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe’yi doğru etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, özyönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, temalarla ilgili temel kavramları tanıma” olarak sıralanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005, s. 17). 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’na bakıldığında bu becerilerin dikkate alınmadığını görmekteyiz.

1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışının hâkim olduğu bilinmektedir. Klasik dediğimiz bu değerlendirme yaklaşımında öğrenciler, bir süre sonra öğretmenlerini müttetikten çok yargıç olarak görmeye başlıyorlardır (Levine, 2002, s. 395). 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda ise geleneksel anlayışın yanı sıra alternatif pek çok ölçme-değerlendirme tekniğinin önerildiği fark edilmektedir. Bunlardan ürün dosyası,

geleneksel ölçümlerle gösterdiklerinden daha çok şey bilen çocuklar için kurtarıcı bir rol üstlenmektedir. Çünkü her çocuk güçlü noktalarını ve bilgisini aynı şekilde gösteremeyebilir. Bu nedenle farklı çocukların farklı şekillerde sınanması, bilgi ve becerilerini farklı yollarla ortaya koymasını sağlayacak, farklı zihin yapısındaki çocuklar için çalışmalarının saklandığı bir arşivin kullanılması yerinde olacaktır (Levine, 2002, ss. 396–397).

1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda uygulamayla ilgili esaslarda şöyle denilmektedir; *“Dersin işlenişinde, video kamera, tepegöz gibi araç-gereçler kullanılmalıdır. Öğrencinin görerek, işiterek öğrenmesini sağlayıcı materyallerden yararlanılmalıdır. Gezi ve gözleme ağırlık verilmelidir”* (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2002, s. 207). Bunun yanı sıra programda kaynaklar bölümünde; 44 adet levha ve afişler, 64 adet videokasetler ve 57 adet araç-gereçlerin yer aldığı görülmektedir (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2002, ss. 252–253). Ancak sınıf ve okullarda gerekli donanımın bulunmaması programdaki esasla çelişen bir durumdur. Yine 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda uygulamayla ilgili esaslarda; *“Hayat Bilgisi dersi ile Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Resim-İş, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri arasında paralellik sağlanmalıdır”* (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2002, s. 207) ifadesi yer almaktadır. Ancak program öğeleri ve ders kitapları incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersi ile bu disiplinler arasında herhangi bir ilişkilendirme yapılmamış olması da bir çelişkidir.

2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’ndaki yeniliklerden bir tanesi de öğretmenlere rehber olması amacıyla öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanmasıdır. Öğretmen kılavuz kitabı, öğretim programında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrenci kazanımlarını gerçekleştirmede öğretmenlere yardımcı olması amacıyla hazırlanan basılı materyallerdir (Kılıç ve Seven, 2006, s. 181). Geçmişte benzer bir uygulama, 1936 yılında eğitimli köy ilkokullarında, sınıf içi eğitim çalışmalarına yardımcı olması amacıyla her sınıfın ders kitabı yanında eğitim kılavuzu hazırlanarak yapılmıştır. Kılavuzlarda her bir ders saati için yapılacak etkinliklere, o ders yılı yapılacak çalışmalar ve bunun yanı sıra zirai çalışmalara yer verilmiştir (Gelişli, 2005, ss. 136–137).

2004 Hayat Bilgisi Programı'nın dersin içeriğine getirdiği bir diğer yenilik ise, çocukların öğrenirken eğlenmesinin hedefleniyor olmasıdır. Kuşkusuz hizmetine sunulduğu topluluk düşünüldüğünde 1, 2, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin oyun çağında oldukları bilinmektedir. Ancak gelişimsel özelliklerinin eski programda çok fazla düşünülmediği eleştirisi yanlış olmasa gerek. Yeni programda ise “çocukların eğlenmesi” kavramının öne çıktığını görmekteyiz. Bu da yeni Hayat Bilgisi Programı'nın psikolojik boyutta öğrencilerin duygusal gelişimlerini de desteklediğini düşündürmektedir.

2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda, önceki programlardan farklı olarak bazı kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bunlar; aktif öğrenme, çoklu zekâ ve öğrenme stilleridir (Karabağ, 2007, ss. 54–57). Yeni programın benimsediği öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı ile öğrenci “yapabiliyor olma” duygusunu yaşıyor, kendi değer yargıları, düşünüş ve tavır alışlarının farkına varıyor ve bunu seslendirme olanağı buluyor (Kabapınar, 2006, s. 212).

2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda toplu öğretim ilkesi gereği içerik üç tema etrafında toplanmıştır; “Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün, Bugün, Yarın”. Bu üç tema birinci sınıftan üçüncü sınıfın sonuna kadar sarmal bir biçimde düzenlenmiştir. Okul Heyecanım temasında, öğrencinin okula uyumunu ve okul sevgisini oluşturmak; Benim Eşsiz Yuvam temasında, öğrencinin kendisi dışında çevrelerinin, yuvalarının, yaşadıkları yerleşim yerinin ve ülkesinin de eşsiz olduğunu özelden genele anlamalarına ve yeterli bilgi ve beceriyi kazanmalarına rehberlik etmek; Dün, Bugün ve Yarın temasında ise, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerine temel olacak bilgi, beceri ve nitelikleri kazanmalarını sağlamak amaçlanmıştır (Karabağ, 2007, s. 58). Her sınıfta yer alan üç tema isim olarak birbirinin aynısı şeklinde devam etmekle birlikte kapsamı gittikçe derinleşmektedir (Baysal, 2006, s. 472).

Çocuk; olayların “neden-sonuç”larını kendi kendine öğrenemediği için Hayat Bilgisi dersinde söz ve öğüdün yeri yoktur. Onlara “öğüt” ya da “eğitsel sonuç” olarak verdiğimiz şeyleri, kendi yaşantıları ile öğrenecek biçimde bir öğretim çevresi

oluşturulması daha etkili olacaktır (Binbaşıoğlu, 2003b, s. 113). Bu nedenle sınıfa getirilecek örnek olaylar büyük önem kazanmaktadır. 2004 Hayat Bilgisi öğretim programının getirdiği yeniliklerden bir tanesi de örnek olayların ve çözümlemeli öykülerin yer almasıdır.

1998 İlköğretim Programı 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi, özel hedeflerine bakıldığında “sağlıklı yaşayabilme” hedefinin bir süreci ifade ettiği görülmektedir. Ancak hedef ifadeleri süreci değil, ürünü göstermelidir (Özçetin, 2000, s. 24).

Tablo 2.2. 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programı ile 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programı’nın Karşılaştırılması (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005, ss. 247–248).

1998 HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMI	2004 HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMI
Davranışçı yaklaşımı temel almaktadır. Programın amacı doğrudan gözlenebilen hedef ve davranış şeklinde ifade edilmiştir.	Yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmaktadır. Programın amacı gözlenebilen davranışlar yanında dolaylı olarak gözlenebilen tutum ve becerileri de kapsayan kazanımlar şeklinde ifade edilmiştir.
Olgular birbirinden bağımsız çok sayıda üniteye bölünmüştür.	Bütüncül bir yaklaşımla farklı disiplinlere ait bilgiler toplulaştırılarak tematik yaklaşım benimsenmiştir.
Öğrenciler ezberlemek için aktiftirler. Öğretmen bilgiyi aktaran kişidir. Öğrencinin dünyasında bulunmayan olgular sunuluyor.	Öğrenciler etkinlikler yoluyla öğrenme sürecinde aktif rol alırlar. Öğrencinin hayatında kullanabileceği ve ona gerekli olan temel bilgileri kendi yapılandırıyor.
Yoğun bir bilgi aktarımı söz konusudur.	Öğrencinin temel yaşam becerilerini kazanması esastır.
Süreçten çok ürün vurgulanmakta ve değerlendirilmektedir. Program, öğrenciden çok öğretmen merkezlidir. Öğrenme stillerindeki farklılıklar dikkate alınmamaktadır. Öğrencinin kişilik gelişiminden çok zihinsel gelişimi öne çıkmaktadır. Ünite yaklaşımı benimsendiği için çeşitli disiplin ve ara disiplinlerle doğrudan bağlantı kurulmamıştır.	Ürün yanında süreç de değerlendirilmektedir. Program, öğrenci merkezlidir. Öğretmen rehberdir. Bireysel farklılıklar ve farklı öğrenme stilleri önemsenmektedir. Bireylerde aranan temel değerler ve kişilik nitelikleri vurgulanmıştır. Çeşitli disiplinlerle (Türkçe, matematik, resim, müzik) ve ara disiplinlerle (afet eğitimi, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü ve olimpiik eğitim, girişimcilik gibi) doğrudan bağlantılar kurulmuştur.

Öğrenme sürecinde geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	Etkinlik temelli bir yaklaşımla geleneksel yöntem ve teknikler yanında öğrencinin aktif olacağı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.
Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.	Geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri de kullanılmaktadır.
Öğrencinin eğlenme ihtiyacı dikkate alınmamaktadır.	Öğrencinin eğlenme ihtiyacı göz önüne alınmıştır.
Çocuk bağımsız bir birey olarak değil, toplumun bir üyesi olarak görülmektedir.	Çocuk özgün, biricik ve saygıdeğer bir birey olarak kabul edilmektedir.

2004 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı uygulamaya konulduktan sonra pek çok araştırmacı tarafından, yeni programın incelenmesi ve eski ile yeni programın karşılaştırılmasına dayalı çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan bazılarını burada yer verilmiştir.

Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006, s. 59) tarafından, 2005 yılında Ağrı ilinde görev yapan 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisiyle yapılan araştırma sonucunda, araştırmaya katılanların yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öğretim programı hakkında genel olarak olumlu tutum sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Gömlüksiz ve Bulut (2007, s. 67) tarafından İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında görev yapan 591 sınıf öğretmenine uygulanan Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ölçeği sonucuna göre; programda öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ocak ve Gündüz (2006, s. 52) tarafından, Afyon il merkezinde görev yapan 152 sınıf öğretmenine uygulanan anketin sonuçlarına göre; öğretmenler, kazanım-içerik-eğitim durumu ve değerlendirme açısından 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre daha faydalı görmektedir.

2.5. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde yer verilen araştırmalar, yabancı kaynaklara yer verilmediği için, sadece ülkemizde yapılmış araştırmalar, tez ve makale örnekleriyle ve bazı yabancı ders kitaplarının incelenmesine ait örneklerle sınırlıdır. Bunun en önemli sebebi ise diğer ülkelerde Hayat Bilgisi adı altında verilen bir dersin bulunmamasıdır. Konu ile ilgili araştırmalara ulaşabilmek amacıyla; YÖK Dokümantasyon Merkezi, İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Kütüphanesi, İstanbul Devlet Kütüphanesi ve Marmara Üniversitesi Merkez Kütüphanesi ile çeşitli üniversitelerin internet sayfalarında yayınlanan süreli yayınlara ait arşivler üzerinde tarama yapılmıştır. Araştırma konusuna yakın olduğu düşünülen araştırmalar (tez ve makaleler) incelenerek, öncelikle Hayat Bilgisi dersi ile ilgili çalışmalar, ardından Hayat Bilgisi'nin de içerisinde yer aldığı çoklu ders kitabı çalışmaları ve son olarak Sosyal Bilimlerle ilintili diğer dersler ve ders kitapları hakkındaki araştırmalara tarih sıralaması gözetilerek yer verilecektir.

2.5.1. Tezler

Baysal (1995, ss. 117–125) tarafından yapılan “İlkokullarda Hayat Bilgisi Dersinin Etkililiği” adlı araştırmada, ilkokulların zaman açısından önemli bir kısmını kaplayan ve temelini kuran Hayat Bilgisi derslerinin ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Baysal araştırmasına veri toplamak amacıyla öğretmen ve öğrencilere uygulamak üzere iki ayrı anket formu hazırlamıştır. Hazırlanan anket formları, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 12 ilkokul ve ilköğretim okulunun ilk kısımlarını içine alan devlet okullarında 50 ilkokul öğretmeni ve toplam 408 ikinci ve üçüncü sınıf ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin çoğunun Hayat bilgisi dersini sevdiklerini fakat büyük bir kısmının dersin önemini kavrayamamış olduğunu, derste yapılan faaliyetler sonucu öğrenilenlerin hayata ve diğer derslere transfer edebilmeyi etkilediği ancak yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çoğu Hayat

Bilgisi dersi öğretiminde dergiler yerine yardımcı ders kitaplarını tercih etmektedirler. Hayat Bilgisi dersini çoğunlukla zevkle anlatmakta, ancak anlattıkları dersten sadece %4'ü memnun kalmaktadır. Yine öğretmenlerin, bu ders aracılığıyla öğrencilerin hayatında etkili bir değişime sahip olmaları, geçmişle bugün arasında bir devamlılık olduğunu fark etmeleri, yaşadıkları topluma bağlılık ve vatan sevgisinin kuvvetlenmesi, sosyal gelişimlerine katkıda bulunması ve ikinci devre derslerine temel olduğuna inandıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan tüm grubun %72'sine göre Hayat Bilgisi dersleri yardımcı ders kitaplarında daha iyi anlatılmakta ve %56'sına göre teknolojik gelişmeler dergilere oranla yine yardımcı ders kitaplarında daha çok yer almaktadır.

Tuncer (1998) tarafından yapılan “İlköğretim Okulları 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi” isimli tezde; ilköğretim okullarında kullanılan Hayat Bilgisi (2–3) ders kitaplarının ne durumda olduklarının tespiti amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan 33 sorudan oluşan bir anket, İstanbul iline bağlı Kartal, Pendik, Tuzla ilçeleri ile Kocaeli iline bağlı Körfez ve Gebze ilçelerinde bulunan 51 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 319, 2. ve 3. sınıf öğretmenleri tarafından cevaplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerce kitapların, fiziksel özellikleri ve dil-anlatım özellikleri bakımından orta düzeyde yeterli görülmekte iken; programa uygunluk, kavramların düzeye uygunluğu, ölçme değerlendirme bakımından yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Kitapların diğer özellikleri genel anlamda yeterli bulunmuştur.

Erkan (1998, ss. 129–154) tarafından yapılan “Hayat Bilgisi Kitaplarında Resimleme ve Metin İlişkisi” isimli tezde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okutulan 11 ayrı yayınevine ait Hayat bilgisi ders kitapları incelenmiştir. Yine araştırmaya veri toplamak amacıyla sınıf öğretmenleriyle anket çalışması yapılmıştır. Erkan, Hayat Bilgisi ders kitabı örneği ile görsel malzemelerdeki hataları tespit ettiği araştırmasında, ülkemizde ders kitaplarının “çağdaş bir ders kitabı” sorumluluğunu taşımadığı, gerek metin gerekse görsel malzeme açısından, eğitimin ciddi sorumluluğunu taşıyabilecek seviyede olmadığı sonucuna varmıştır. Yine araştırma

sonuçlarına dayanarak ders kitabının görsel açıdan taşınması gereken kriterleri şöyle sıralamıştır;

- 1) Resimlemeler öğrenmeyi kolaylaştırmalı, hızlandırmalı, hatırlamayı kolaylaştırmalı, sanata karşı ilgi uyandırmalı ve sanatı sevdirmeli,
- 2) Resimler çocuğun zekâ ve sınıf seviyesine uygun olmalıdır,
- 3) Resimlemeler çocuğun yorumlama yetisini geliştirmeli,
- 4) Resimlemeler çocuğun belleğinde yer edinmelidir,
- 5) Birinci sınıflarda fotoğrafa fazla yer verilmeyeceği gibi üçüncü sınıfta da gereğinden fazla resimleme kullanılmamalıdır,
- 6) İllüstrasyonlar, çabuk tüketilmeyen, kuru, katı ve sevimsiz olmamalıdır,
- 7) Milli Eğitim Bakanlığı öncelikle kendi kitaplarını çok iyi hazırlayarak, özel yayınevlerine örnek teşkil etmelidir,
- 8) Ders kitaplarının maliyetindeki ekonomik sorunları çözmede devlet üzerine düşen görevi yerine getirmelidir,
- 9) Ders kitaplarının sayfa ve resimleme sayısında alt ve üst sınırlar belirlenerek ortak sayı kriteri oluşturulmalıdır.

Özçetin (2000, ss. 79–84) “1998 İlköğretim Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı’nın Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli tez çalışmasında eğitimin kalitesi açısından eğitim programının ve programın uygulanabilirliği boyutunun üzerine vurgu yapmıştır. Bu noktadan hareketle 1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Programı’nın programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan anket, Çanakkale ili sınırları içinde her iki kademenin birlikte öğrenim gördüğü 121 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 197 üçüncü sınıf öğretmeninden 150 öğretmene anket ulaştırılmış, değerlendirmeye uygun 126 anket vasıtasıyla elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda aşağıdaki yargılara varılmıştır;

- 1- Program, hedefler boyutunda öğretmenler tarafından yeterli bulunmuştur.
- 2- Öğretmenler programı, içerik ve eğitim durumu yönlerinden genel olarak orta yeterlikte görmektedirler.

- 3- Öğretmenler, öğrenme-öğretme etkinlikleri ile ilgili açıklamaları ve değerlendirme boyutunu yetersiz bulmaktadırlar.
- 4- Hedeflerin birey ve toplum ihtiyaçlarına uygun, psiko-motor hedeflere de yer verecek biçimde, bölgesel özelliğe imkân tanıyan ve açık ifadeli olması gerektiği belirtilmiştir.
- 5- İçeriğin, yörelere göre değişen, günlük hayatta kullanılabilir, bilgiden çok eğitsel, uygulanabilir, öğrencilerin gelişimlerine uygun şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Eğitim durumu yönünden, gezi gözleme dayalı yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yer veren ve öğrenme-öğretme etkinliklerini ayrıntılı biçimde açıklayan bir düzenleme ile yeniden ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Yıldırım’a ait (2006, ss. 161–174) “Yeni İlköğretim Programı’na Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)” adlı tez çalışmasında hayata dair ilk ve temel kavramların öğrenilmesi noktasında Hayat Bilgisi dersinin önemi vurgulanmış, ders kitabının ise bu derste yararlanılan önemli bir kaynak olması dolayısıyla incelenmesi ve değerlendirilmesi gereken bir araç olarak Hayat Bilgisi dersindeki önemine dikkat çekilmiştir. Araştırma verileri Elazığ il merkezinde görev yapan 403 ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırma için gerekli bilgiler altısı kişisel, toplam 29 sorudan oluşan bir ankete dayalı biçimde yürütülmüştür. Anket sorularının geçerliliği için öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemek için frekans dağılımları, yüzde ve ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi ders kitaplarının; dikiş ve ciltlemesinin kusurlu olduğu, öğrenci motivasyonunu artırdığı, renklerinin öğrencilerin ilgisini uyandırdığı, boyutunun uygun olduğu, puntolarının öğrenci seviyesine uygun olduğu, metin uzunluklarının öğrenci seviyesine uygun olduğu, konuların günlük hayatla ilişkilendirilmediği ve öğrencileri keşfetmeye yönlendirmediği, gereksiz bilgi ve ayrıntıları içermediği, resimlerin ders içeriğiyle uyduğu, kullanılan dilin akıcı olduğu, bilgi teknolojilerini kullanma becerisini kısmen kazandırdığı, Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma becerisini kazandırdığı, karar verme becerisi kazandırdığı, basitten karmaşığa ve yakından uzağa ilkelerine

uyulduğunu, çoklu zekâ kuramına kısmen olanak sağladığı, değerlendirme çalışmalarının konuya göre çeşitlilik gösterdiği sonuçlarına varılmıştır. Yıldırım, öneri bölümünde; araştırma sonuçlarına dayanarak ilerde hazırlanacak Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğretim ilkeleri, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve ilgileri, tasarım ilkeleri, yeni ilköğretim programında kazandırılması hedeflenen becerilere araç olacak şekilde ve titizlikle hazırlanması gerektiğinin altını çizmektedir.

Kars tarafından (2006, ss. 92–95) yapılan “2005–2006 Öğretim Yılında Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Okutulan İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi” adlı araştırmanın örneklemini çeşitli yayınevlerince yayınlanmış olan 1, 2, 3. sınıf ilköğretim hayat bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak inceleme formu ve fotoğraf çekimi yönteminin kullanıldığı araştırma sonucunda incelenen kitapların; kapak özellikleri, teknik özellikleri, sayfa tasarımları ve görselleri ile ilgili aksaklıklar gözlenmiştir. Kars’ın, araştırma sonuçlarına dayanarak söz konusu ders kitapları hakkında getirdiği önerilerden bazıları şunlardır:

- Ders kitaplarının kapak tasarımlarının uzman tasarımcılarca gerçekleştirilmesi sağlanabilir.
- Kitapların teknik özelliklerinin iyileştirilebilmesi için, ders kitabı yayını yapacak yayınevinin ve matbaanın modern malzemeye sahip olma durumu incelenebilir.
- Basılmak üzere seçilecek ders kitaplarının tasarım açısından değerlendirecek komisyonda üniversitelerin ilgili bölümlerinden katılacak akademisyenlere ve alanında uzman grafik tasarımcılara yer verilebilir.

Ataman (2007, ss. 166–176) tarafından 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler programlarında kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem/tekniklerini saptamak, karşılaştırmak; 2004 programından sonra kullanılmaya başlanan yöntem/tekniklerin olumlu/olumsuz yönleriyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemi, İstanbul ili, Anadolu yakası; Kartal, Kadıköy, Sultanbeyli ilçelerindeki İlköğretim okullarında görevli 318 sınıf öğretmenidir. Araştırma verileri nicel tekniklerden anket, nitel tekniklerden görüşme ile ankette yer alan açık uçlu

sorulardan elde edilmiştir. Örneklem grubundaki gönüllülük esasına göre seçilen 28 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Anket, görüşme ve ankette yer alan açık uçlu sorulara göre;

- 1) Ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve seminere katılımı özel okullardaki öğretmenler daha başarılıdır.
- 2) Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında bayan, kıdemi fazla olan, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ilçelerde görevli öğretmenler daha başarılıdır.
- 3) 2004 programı ile ilgili sıkıntılar; seviye grupları, kalabalık sınıf mevcutları, öğretmenlerin bilgi eksikliği, zaman ve fiziki koşulların yetersizliğidir.
- 4) 2004 programının olumlu bulunan yanları; öğrencinin aktif olarak öğrenmesi, araştırma becerisinin ve ders başarısının artması, kendini ifade gücü ve sorumluluk yönlerinin gelişmesi, öğretmenin farklı zekâ türündeki öğrencilere hitap edebilmesi ve öğrenciyi çok yönlü değerlendirebilmeleridir.

Kalıpcı (2008, ss. 187–206) tarafından yapılan “İlköğretim 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Yazılmış 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Öğrenme Anlayışları, İçerik ve Kullanılabilirlik Açılarında Karşılaştırılması” isimli araştırmasında eski ve yeni programlara göre yazılmış 18 ayrı ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarıyla birlikte incelenmektedir. Ders kitaplarında yer alan görsel materyalleri ve metinleri karşılaştırmaya yönelik doküman incelemesi sonucunda; 2004 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında hikâye edici metinlerin arttığı, görsellerin sayı, çeşit ve niteliğinin arttığı, çalışma kitabı kavramı ile birlikte ölçme ve değerlendirme sistematığının değişerek süreci değerlendiren ölçme-değerlendirme tekniklerine yer verildiği bulgulanmıştır. Kalıpcı’nın araştırmasında bunların yanı sıra örneklem ili İstanbul’da Ümraniye, Pendik, Maltepe ve Kadıköy ilçeleri ilköğretim okullarında görev yapan 48 sınıf öğretmeni ile yedi adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu yoluyla görüşme yapılmıştır. Görüşme sonuçlarının analizine göre;

- 1) 2004 programındaki değişiklik Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerin beceri ve değer gelişimine katkısı konusunda öğretmenler olumlu yanıt vermektedir.

- 2) 1998 programına göre yazılmış Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Tarih konuları daha detaylıken 2004 programında azalmıştır.
- 3) Sosyal Bilgiler ders kitabının kullanım sıklığı artmıştır.
- 4) Öğretmenler öğretmen kılavuz kitaplarını gerekli bulmaktadır.
- 5) Yeni kitaplarda yer alan görsellerin sayısının ve niteliğinin arttığı görülmektedir.
- 6) Çalışma kitabındaki etkinlikler öğrencileri araştırmaya yöneltmektedir
- 7) 2004 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bilgi verici metinlerden çok hikâye edici metinlere yer verildiği belirtilmektedir.
- 8) Ölçme-değerlendirme tekniklerinin zenginleştiği ve öğrenciler, sürecin değerlendirilmesi sayesinde gelişimlerini fark edebilmektedirler.
- 9) Sosyal Bilgiler ders kitaplarıyla çalışma kitaplarındaki etkinlikler tutarlılık göstermekte ve birbirlerini pekiştirmektedir.

2.5.2. Makaleler

Kabapınar (2002, ss. 249–266) “İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri” isimli makalesinde Türk ve İngiliz Sosyal Bilgiler ders kitapları ile eğitim materyallerinde sosyal ve ahlaki olayların irdelenmesiyle ilgili yaklaşımları incelemiştir. Bu amaçla; “Türk ve İngiliz ilköğretim programlarında yer alan ve birey-toplum ilişkilerine dair konuları içeren Hayat Bilgisi ve Vatandaşlık Eğitimi derslerinin amaç ve hedefleri nelerdir?”, “Bu iki sistemde yer alan amaç ve hedefler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” ve “Türk ve İngiliz ders kitapları ile materyallerinde Hayat Bilgisi ve Vatandaşlık Eğitimi’ne ilişkin bilgilerin sunum yöntemleri arasında benzerlik ve farklılıklar var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır. Belirli ölçütlere göre seçilmiş olan ikişer adet 1., 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı araştırmanın Türk ders kitabı örneklemini oluşturmuştur. İngiliz ders kitabı örnekleminde Don Rowe ve Jan Newton tarafından geliştirilen “You, Me, Us! Social and Moral Responsibility for Primary Schools (Key Stage 1 ve 2)” adlı eser incelenmiştir. İki yaklaşım karşılaştırıldığında; eski programa göre yazılmış İlköğretim Hayat Bilgisi ders kitaplarında sosyal olguların yapısında yer alması

muhtemel farklılıkların, ayrılıkların ve zıtlıkların yok sayıldığı görülmüştür. Bunun sonucunda çizilen toplum resmi homojen, birbirine benzeyen, aynı payda altında toplanmış bir niteliktedir. Öğrenciye verilen temel ödev, belirlenmiş ve öğütlenmiş doğruları ve perspektifleri benimseyip içselleştirmesidir. Doğrular biricik ve vazgeçilmez olduğu için bu ortam çocuğu düşünsel çelişki ve çatışmalara değil ezbere yöneltmiştir. Bu ise sosyal bilimlerin çoğulcu yapısına aykırı bir durumdur. Özetle Türkiye’deki ilköğretim okullarında kullanılan Hayat Bilgisi ders kitapları yapısı itibariyle gerçek yaşamı yansıtmaktan çok uzaktır. İngiliz sisteminde birey kendi ahlaki değerler sistemini oluşturması, farklı değer yargıları ve tavırların varlığını tanınması, doğru-yanlış ayırt etmesi gibi amaçları öyküler ve bunların analizi aracılığıyla öğrencilere kazandırmaya çalışmaktadır. Teorik olarak sunulduğunda çocuğa anlaşılması güç gelecek olan; “arkadaşlık, söz verme, dürüstlük” gibi soyut kavramlar öykü aracılığıyla somutlaştırılmaktadır. Böyle bir eğitim ortamı sayesinde, öğrenci hak ve sorumluluklarının bilincinde, tartışabilen, farklı bakış açılarına hoşgörülü, eleştirebilen ve eleştiriye açık bir birey olarak yetişebilmektedir. Kabapınar, yaptığı çalışma neticesinde, ilköğretim düzeyindeki Türk Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, eğitim pedagojisinin çağdaş ilkelerine, öğrencinin yaş kuşağı ile ilintili beklentilerine ve sosyal bilimlerin temel metodolojik yaklaşımlarına paralel olarak geliştirilmesini önermiştir.

Arıbaş ve Yılmaz (2004) “Hayat Bilgisi Dersinin İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi” adlı makaleye Hayat Bilgisi dersinin tarihi hakkında kısa bir bilgi vererek başlamıştır. Araştırmada, 1999 yılı Malatya il sınırları içinde, ilköğretim I. kademe Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki eğitim durumlarının öğretim ilkelerine uygunluğunu öğretmen görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Arıbaş ve Yılmaz, elde ettikleri veriler ışığında;

- Yaşamla iç içe bir ders olması dolayısıyla Hayat Bilgisi dersinde yaşamla ilgili konular ve güncel olayların da sunulabileceği,
- Ders işlenirken küme çalışması, dramatizasyon, oyun, rol oynama gibi çok çeşitli etkinliklere yer verilebileceği,
- Öğrenciye kazandırılacak davranışların, yaşamda karşılaşılabilecek sorunların çözümünde kullanabileceği nitelikte olması gerektiği,

- Bu ders aracılığıyla öğrencilerin gözlem yapmaları ve yaşadıkları çevreyle bütünleşmelerinin sağlanabileceği,
- Öğrencilerin çok sayıda duyusuna hitap edecek materyallerin seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ocak ve Beydoğan (2005) tarafından yayınlanmış “İlköğretim Okulları 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İçerik Standartlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Bazı Değişkenler Açısından Yeterlilik Düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum Örneği) isimli makalede, ilköğretime yeni başlayan çocuk için pek çok anlamda ilklerin yaşanacağı Hayat Bilgisi dersinde içerik ve bunun ders kitabına yansıtılma düzeyinin öneminden yola çıkarak araştırmanın amacını belirlemiştir. Çalışma; ilköğretim okullarında uygulanan 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi programının içerik bakımından, öğretmen görüşlerine göre, analiz edilerek Hayat Bilgisi dersine yönelik standartların oluşturulmasına katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaca yönelik olarak belirlenen Hayat Bilgisi dersi içerik standartları öğretmen görüşlerine göre;

- Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyi,
- Strateji-yöntem ve tekniklerle kazandırılabilme düzeyi,
- İçerikte (ders kitabında) yer alma düzeyi bakımından araştırılmıştır.

Bu araştırmada, 2001–2002 öğretim yılında Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden edinilmiş olan ilköğretim okulları listesinden yararlanılarak tesadüfi örnekleme yöntemi ile 36 ilköğretim okulundaki 463 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma için gerekli bilgilerin toplanması amacıyla “içerik analizi (standart belirleme) anketi” geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerce belirlenen içerik standartlarının yine öğretmenlerce büyük oranda kabul gördüğünü göstermiştir. Ancak öğretmenler bu standartlarla ilgili çalışmaların içerikte (ders kitabı) yeterli düzeyde olmadığı görüşünde olduklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerce belirlenen 96 tane içerik standardından ancak %14,6’sının içerikte (ders kitabı) yer aldığı belirtilmiştir. Ocak ve Beydoğan (2005) çalışmalarının Erzurum il örneği olması dolayısıyla, yapılacak yeni çalışmaların Türkiye örnekleme dikkate alınarak yapılmasının uygun olabileceği görüşündedirler. Ayrıca makalede, standartların bilimsel, teknik ve deneysel çalışmaların kesinleşmiş

sonuçları olduğu, kesinleşmiş bu sonuçların gelişmeye açık olması gerektiği vurgulanmıştır. Yine yapmış oldukları çalışmanın sadece öğretmen boyutuyla sınırlı olduğunu, yeni çalışmalarda öğrenci, veli ve alan uzmanı boyutlarının da araştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Son olarak hazırlanan içeriğin (ders kitabı) belirlenmesi, içerikte kullanılan punto, resim gibi fiziksel öğelerin bilimsel çalışmalardan sonra belirlenen standartlara uygun olması gerektiği vurgulanmıştır.

Ocak ve Gündüz (2006, ss. 40–52) “1998–2005 Hayat Bilgisi Ders Programları’nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği)” isimli makalede, okula yeni başlayan bir çocuğun tanıştığı ilk derslerden biri olması ve okulu sevmesini ve çocuğa somut yaşantılar sağlayacak bir ders olması anlamında Hayat Bilgisi dersinin öneminden bahsetmişlerdir. Bu dersin gerektiği şekilde verilebilmesi için Hayat Bilgisi ders programının da kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri bakımından birbiriyle tutarlı olması gerekliliği belirtilmiştir. Bu anlamda uygulamaya yeni konulan Hayat Bilgisi ders programının sayılan öğeler bağlamında yeterlilik-yetersizliklerinin incelenmesi, getirdiği değişimleri tespit etmek ve bundan önceki programla karşılaştırmasını yapmak amaçlanmıştır. “1998 ve 2005 Hayat Bilgisi Programları’nın Değerlendirilmesi Anketi”, Afyonkarahisar İl Merkezi’nde rastgele olarak seçilen ilköğretim okullarındaki Hayat Bilgisi dersini okutmuş/okutan 152 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulanan anketlerdeki verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında aritmetik ortalama, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Anketin uygulanması sonucu elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak değerlendirilmiş ve bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin, eğitim programının öğeleri (kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) açısından 2005 Programı’nı 1998 programı’na göre daha faydalı bulmuşlardır. Ayrıca, Ocak ve Gündüz program geliştirme çalışmalarının en önemli yanının, programın uygulanabilirliği olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle yeni programların, uzun bir süreç içerisinde hizmet içi eğitim kurslarıyla uygulayıcıları olan öğretmenlere benimsettirilmesi gerektiğini söylemiştir. Bunun yanı sıra kendi araştırmalarının Afyonkarahisar il örneklemini kullanılarak yapıldığına dikkat çekerek,

yapılacak yeni çalışmaların Türkiye örneklemini dikkate alınarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Gömleksiz ve Bulut (2007, ss. 67–85) “Yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirmesi” isimli makalelerinde, 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın eski programa göre artıları, getirdiği değişiklikler ve yeterlilik düzeyi üzerinde durmuştur. Yapmış oldukları araştırmada 2004–2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanan İlköğretim Birinci Kademe Yeni Hayat Bilgisi Dersi (1–3. sınıflar) Öğretim Programının uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla, 32 maddeden oluşan Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 pilot okulda görev yapan 591 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular; programda öngörülen kazanımları, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gömleksiz ve Bulut, ayrıca araştırmalarına dayanarak bazı öneriler getirmişlerdir;

- 1- Yeni programın dayandığı ilkeler, programda uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlere sistematik ve uygulamalı bir hizmet içi eğitim verilmelidir.
- 2- Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye kazandırılması düşünülen kazanımların gerçekleşebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılmasında yarar görülmektedir.
- 3- Kazanımlar, drama, oyun, gezi, gözlem ve incelemeye dayalı etkinliklere daha çok işaret etmelidir.
- 4- Kapsamda yer alan bilgiler güncel olmalı ve gerçek hayat ile ilişkilendirilebilmelidir.
- 5- Programda yer alan değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçebilecek niteliğe kavuşturulması gerekir.
- 6- Çoklu değerlendirme tekniklerinin programda yer aldığı halde öğretmenler tarafından niçin uygulanamadığının belirlenmesi gerekir.

Asan ve Güneş (2000) yaptıkları “Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği” isimli çalışmada, oluşturmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerini göz önünde tutarak ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde “Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk” ünitesini konu alan örnek bir ünite etkinliği düzenlemiştir. İlk bölüm problem oluşturmada; öğrencilere tartışarak problemi bulmaya çalışacakları genel bir kavram verilmiş, ikinci bölümde öğrencileri beşer kişilik küçük gruplara ayırarak projelendirmişler, üçüncü bölümde ise diğer gruplarla projelerini paylaşmalarını istemişlerdir. Projeler hem öğretmen hem de diğer gruplar tarafından değerlendirilmiştir. Bu ünite etkinliğinin kullanılması, hem öğretmenlerin öğretim işinde yardımcı hem de öğrencilerin öğrenmelerinin daha kolay ve kalıcı olmasını ve ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarının artmasını sağladığı görülmüştür. Bu tür bir yaklaşımla oluşturulmuş öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin daha aktif, derslerin daha etkileyici, konuların daha kalıcı olacağı belirtilmiştir. Bu nedenle farklı dersler için de benzer ünite etkinlikleri düzenlenerek eğitim-öğretimde kullanılması önerilmiştir.

Buraya kadar Hayat Bilgisi ders kitaplarının ve Hayat Bilgisi Öğretim Programları’nın incelendiği çalışmalara yer verilmiştir. Aşağıda ise Hayat Bilgisi’nin de içinde yer aldığı çoklu ders kitabı incelemelerine dayanan araştırmalara yer verilecektir.

Bilgen (1992, ss. 217–224) yapmış olduğu “İlkokul I., II. ve III. Sınıf ders kitaplarının sözel özellikleri” isimli araştırmayla, ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulan ders kitaplarında kullanılan kelime, terim, deyim, atasözü, özdeyiş, eşsesli ve çok anlamlı kelime evrenini tespit etmek, ilköğretim süresince her yıl her öğrencinin kelime evrenine yapılacak eklemeleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla ilkokulların 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulmakta olan Okumaya Başlıyorum, Türkçe, Hayat Bilgisi, Matematik derslerinde yer verilen kelimelerin dökümünü yapmış, adı geçen kitapları okumak suretiyle belirlenen kelimelere ilişkin örnekleme yapmıştır. Araştırma sonucunda kitaplarda kullanılan dilin, terimler haricinde rastgele seçildiği tespit edilmiştir. Kitap yazarının cümleleri kurarken hangi kelime aklına gelmişse onu kullandığı, kullandığı sözcüklerin çocukların sözel

evreninde var olup olmadığını düşünmediği görülmüştür. Yine Bilgen, okuma parçalarında kullanılmış olan kelimelerin öğrenciler tarafından okunmasını ve anlaşılmasını zorlaştırdığını belirtmiştir.

Arslan (2000, ss. 4–99) tarafından yapılan “Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik” isimli araştırmada, kadınların geleneksel rollerini içselleştirmede okulun ve eğitim materyalinin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla ilköğretim okullarında okutulan 337 sosyal içerikli ders kitabındaki metin ve görsel unsurlar cinsiyet rolleri açısından ele alınmıştır. Araştırmaya Çevre-Sağlık-Trafik-Okuma, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Milli Tarih, Coğrafya, Alfabe ve Vatandaşlık Bilgisi dâhil edilmiş ve okuma parçası, şiir, resim ve manzumelerdeki kadın ve erkeklere uygun görülen rol kalıpları ele alınmıştır. Bu amaçla yapılan araştırmada kullanılan veri toplama tekniği içerik analizi uygulamasıdır. Araştırmacı tarafından belirlenen 43 kategorinin dışında incelenen kitaplarda kız-erkek resim sayısı, sınıf yükseldikçe resimlerde bir azalma olup olmadığı, metin başlıklarının ne kadarının cinsiyetle ilişkili olduğu, temel karakterleri kimlerin oluşturduğu, sayılan kız ve erkek isimleri, erkeklere önerilen işlerle kadınlara önerilen işlerin neler olduğu, merkez karakterleri kimlerin oluşturduğu ve erkekle kadının hangi mekânda gösterildiği (iç-dış) de tespit edilmiştir. Yukarıda sayılan amaçlarla ilköğretim okullarında okutulan 337 sosyal içerikli ders kitabındaki metin ve görsel unsurlar cinsiyet rolleri açısından ele alınmıştır. Elde edilen bulgular “ders kitapları cinsiyetçi kalıp yargılar içermektedir” yönündeki hipotezi, “erkek yazarların ders kitapları ile karma yazarlı veya kadın yazarlı ders kitapları arasında fark yoktur” yönündeki hipotezi ve “kız ve erkek öğrenci sayısı hiç değilse ilköğretim düzeyinde hemen hemen eşitken, kitaplar daha çok erkekleri odak almaktadır” hipotezleri desteklemiştir.

Atmaca (2006, ss. 318–326), “İlköğretim ders kitaplarında görsel tasarım ve resimleme” isimli ders kitaplarının önemi ve ders kitaplarında görsellik üzerinde durduğu makalesinde, ders kitaplarını resimleme ve görsel öğeler bakımından değerlendirmiştir. Atmaca, ders kitabının yazımında nasıl çocuğun yaş ve düzeyi dikkate alınıyorsa, kitabın resimlenmesinin de aynı önemde dikkat edilmesi gereken bir zorunluluk olduğunu vurgular. Resimler, yazılan metni destekleyen ve metnin bir

yorumlaması olacağı için öğrencinin seviyesinde olmalıdır. Bu nedenle resimleme işlemini gerçekleştiren ressamın eğitilmiş, kültürlü ve alanında başarılı bir yorumcu olması gerekir. Yine Atmaca, kitap resimlerinin motivasyonu sağlaması, metinle uyum içinde olması ve resimlerin estetik değer taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü iyi resimlemeler öğrenmeyi hızlandırır, kötü resimlemeler öğrenmeyi yavaşlatır. Kitaplarımızdaki resimler hem eğlendirmeli hem öğretmelidir.

Kabapınar (2007c), “1998 ve 2004 Öğretim Programlarına Göre Yazılmış Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler Ders kitaplarında Sosyal Olay ve Değerlerin Sunumu: İşlev ve Nitelik Açısından Farklı Bir Noktaya Geldik mi?” isimli çalışmasında 1998 ve 2004 Yılları Öğretim Programları’na ait Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında sosyal olay ve değerlerin nasıl sunulduğunu karşılaştırırken doküman incelemesi yaparak konuların sunuş biçimlerini örneklerden alıntılar yaparak somutlaştırmaktadır. Araştırma çerçevesinde 1998 programına göre hazırlanmış 10 adet Hayat Bilgisi 2–3 ve 4 adet Sosyal Bilgiler 4–5 ders kitabı ile 2004 programına göre yazılmış 4 adet Hayat Bilgisi 2–3 ve 4 adet Sosyal Bilgiler 4–5 ders kitabı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre 1998 yılı Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler öğretim programına ait ders kitaplarında sosyal olaylar didaktik, öğüt veren ve öğrencinin üzerinde tartışması ve düşüncelerini belirtmesine imkân tanımayan bir şekilde sunulmaktadır. Bu ders kitaplarında sunulan sosyal ortamlar gerçekten uzak, sorun ve zıtlıkların olmadığı yapay ortamlardır. Buna karşın 2004 yılı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarına ait ders kitaplarında sosyal olay ve ortamların sunumunda büyük değişiklikler görülmektedir. En önemli değişiklik yaşamın içinde olumsuzluklar, sorun ve problemlerin de olduğunun kabul edilmesi ve öğrenciye doğru-yanlış, olumlu-olumsuzun birlikte sunulması, öğrenciyi düşünsel çaba gerektiren etkinliklerle kendi değer yargılarını oluşturmaya zemin hazırlamasıdır.

Kafadar ve Evin (2004, ss. 293–302) tarafından yapılan “İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi” isimli çalışmada, İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, uzman desteğiyle belirlenen, ulusal ve evrensel değer kategorileri açılarından içerik çözümlemeleri yapılarak, program ve ders kitaplarının

bu değerler bakımından nasıl bir görünüm sergilediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Verilerin toplanması için, ulusal ve evrensel değerleri belirten kelime ve ifadeleri saptamada kullanılan “gözlem formu” geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, değer kazanımında birinci kademedен ikinci kademeye doğru, ulusallıktan evrenselliğe bir eğilim olduğu görülmüştür. Diğer bir bulgu ise, program ve ders kitaplarının belirlenen değer kategorilerine verdikleri ağırlık bakımından farklılık göstermesidir.

Ulusoy (2005) tarih derslerindeki okuma parçalarında ahlaki değerlerin verilebileceğini göstermek amacıyla “Tarih dersinde ahlaki değerlerin aktarımı “bir okuma parçası örneği” isimli çalışmasını, Sakarya ili Adapazarı Namık Kemal İ.Ö.O. 6–7. sınıflardaki 83 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Parça sonunda sorulan soruya verilen öğrenci cevapları frekanslara ayrılmış, elde edilen verilere göre, tarih derslerinde ünite sonlarına konulacak okuma parçaları ve bu parçaya ait düşündürücü sorular aracılığıyla ahlaki değer kazanımı sağlanabileceği sonucuna varılmıştır. Ulusoy, bunun için seçilen okuma parçalarının içeriklerine önem verilmesi ve sorulacak soruların öğrencileri düşünmeye ve çıkarım yapmaya yönlendirecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Akça (2004, ss. 349–350) tarafından yapılmış ve “İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu” ismiyle yayınlanmış olan araştırmada, ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici türdeki metinlerin hikâye yapısına uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini bu ders kitapları arasında rastgele seçilen 5 kitapta bulunan toplam 104 hikâye edici türdeki metinden yine rastgele seçilen 75 hikâye (her kitaptan 15 tane hikâye seçilmiştir) oluşturmaktadır. Kitaplardaki hikâye edici türdeki metinlerin hikâye yapısına uygunluğunu belirleyebilmek için Stein ve Glenn’in (1979) geliştirdiği hikâye yapısı kullanılmıştır. Stein ve Glenn’in geliştirdiği hikâye yapısında, hikâyeleri oluşturan 6 unsurun (dekor, başlatıcı olay, içsel cevap, girişim, doğrudan sonuç, tepki) ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici türdeki metinlerde bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Akça, araştırma sonucunda, ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki

hikâye edici türdeki metinlerin büyük bir çoğunluğunda hikâyeyi oluşturan unsurların yer almadığını tespit etmiştir.

Literatürde yer alan tez ve makale örnekleri dikkate alındığında, Hayat Bilgisi ders kitaplarının incelendiği araştırmalarda, ilgili ders kitaplarının daha çok öğretmen veya öğrenci görüşlerinin alındığı anket tekniği yoluyla incelendiği ya da başlı başına araştırmacının belirlediği boyutta yaptığı doküman incelemelerine dayalı olduğu görülmektedir. Bu tez aracılığıyla; gerek öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler gerek ders kitaplarının araştırmacı tarafından doküman analizi ve betimsel analiz yoluyla incelenerek; görsel öğeler, metin yapıları ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sayısallaştırılarak belirlenen kategoriler altında tasnifinin yapılmış olması dolayısıyla literatürdeki boşluğu doldurma anlamında ve yapılacak yeni araştırmalara ışık tutması noktasında katkı sağlayacağı umulmaktadır.

BÖLÜM III. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

1998 ve 2004 İlköğretim Programı'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması, sözü edilen ders kitaplarının kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri ile içeriği oluşturan görsel öğeler ve bilginin sunumu için kullanılan metinlerin ne kadar çeşitlilik taşıdığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. 1998 ve 2004 İlköğretim Programı'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarının çeşitli ölçütlere göre karşılaştırılması boyutunda nitel veri toplama yöntemlerinden Doküman İncelemesi kullanılmıştır. Öğretmenlerin, 1998 ve 2004 İlköğretim Programı'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin görüşlerini almak için ise yine nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır.

3.2. ÖRNEKLEM VE ÇALIŞMA GRUBU

3.2.1. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının Örnekleme

Araştırma evrenini Talim Terbiye Kurulu'nca 1998 ve 2004 İlköğretim Programları'na uygun olarak çıkarılmış olan tüm Hayat Bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. 1998 Hayat Bilgisi ders kitaplarından Talim Terbiye Kurulu tarafından onay almış 13 adet 1. sınıf, 12 adet 2. sınıf ve 13 adet 3. sınıf ders kitabından (Tebliğler Dergisi, 2004, s. 540-544) ulaşılabilen 13 adet farklı yayınevinden çıkmış ders kitabı alınarak, onaylanan ders kitaplarının % 34'ü araştırmada örneklem olarak incelenmiştir. 2004 Hayat Bilgisi ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği yarışmanın sonucunda Talim Terbiye Kurulu'ndan onay alarak kazanan 8 adet 1. sınıf, 9 adet 2. sınıf ve 5 adet 3. sınıf ders kitabından

(Tebliğler Dergisi, 2008, s. 213–220) 11 adet yayınevine ait ders kitabına ulaşılabilmektedir. Böylece onaylanan ders kitaplarının % 50’si alınarak, öğretmen kılavuz kitapları ve çalışma kitapları ile birlikte incelenmiştir. 1998 ve 2004 İlköğretim Programı’na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf ders kitapları Ek 1’de sunulmuştur.

3.2.2. 1998 ve 2004 yılı Programları’na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerini Almak İçin Öğretmenlerle Yapılan Görüşmenin Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Avrupa yakasındaki Sultangazi, Gaziosmanpaşa ve Şişli ilçelerindeki ilköğretim okullarında 1, 2 ve 3. sınıf okutmakta olan ve gönüllülük esasına göre seçilen 54 öğretmen oluşturmaktadır. Bu anlamda çalışma grubunun belirlenmesinde “kolay ulaşılabilir örnekleme” (Karasar, 2005, ss. 111–120) yöntemi kullanılmıştır. Bu öğretmenlerden 17 tanesi 4–5. sınıfları okuttuğu halde örnekleme dâhil edilmiştir. Çünkü eski ve yeni Hayat Bilgisi Programı ile 1, 2 ve 3. sınıf okuttuklarını belirtmişlerdir. Bu çerçevede eski ve yeni sisteme ait Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin bir bakış açısına sahip olmaları nedeni ile bu öğretmenlere de araştırmanın çalışma grubunda yer verilmiştir. Görüşülen öğretmenlerin 30’unu kadın, 24’ünü ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Görüşülen öğretmenlerin yaş aralığı 33 ile 60 arasında değişmekte; örneklemdaki en genç öğretmen 10 yıllık deneyime sahipken, aralarında kıdemi en yüksek olan ve 38 yıldır görevde olan bir öğretmen de bulunmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Doküman İncelemesi

Bu çalışmada, 1998 ve 2004 İlköğretim Programı’na uygun hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarının incelenmesinde durum tespiti yapmak amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden Doküman İncelemesi kullanılmıştır. Doküman İncelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda kullanılması gereken önemli bilgi

kaynaklarıdır. Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında “verilerin çeşitlendirilmesi” amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss. 187–188). Araştırmada 1998 ve 2004 İlköğretim Programları’na uygun olarak hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması aşağıda yer alan alanları kapsamaktadır. Bunlar;

- Bilginin sunumu açısından,
- Görsel öğeler ve işlevleri açısından,
- Etkinlikler ve ölçme-değerlendirme sistematığı açısından benzerlikler ve farklılıklardır.

3.3.2. Görüşme

Araştırma konusunda derinlemesine bilgiye ulaşılacağı düşünülerek gönüllülük esasına dayalı olarak 54 sınıf öğretmeniyle, 1998 ve 2004 İlköğretim Programları’na uygun olarak hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitapları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek üzere görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda toplanan nitel verilerin nasıl analiz edildiğinin açıklanmasında, konuyla ilgili yaygın görüşleri hatırlamak faydalı olacaktır.

Stewart ve Cash (1985’ten akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 119) görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle; görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir.

Görüşme yönteminin güçlü yönlerini Bailey (1982’den akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss. 123–125); esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi olarak sıralamıştır. İnsanlar konuşmakta her zaman istekli olmamakta, oldukları zaman ise gerçeği ya unutmakta, ya bilmeyerek gerçeğin dışında konuşmakta ya da unuttukları için gerçeklerin bozulmasına yol açmaktadırlar. Bu nedenle sözel ifadeler de yazılı ifadeler gibi, eleştirici bir gözle

analiz edilmelidir (Duverger, 2002, s. 248). Ancak eğitimciler, nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak amacıyla alınabilecek önlemler bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre araştırmacı, araştırmada takip ettiği aşamaları ayrıntılı olarak rapor ettiği takdirde araştırmanın dış güvenilirliği, araştırma sonuçları kendi yönelimlerine göre biçimlendirmedeğini ortaya koyduğunda ise, araştırmanın iç güvenilirliği sağlanmış olacaktır. Örneğin veri analizinde elde edilen bulguların bir bölümünün orijinal halde verilmesi iç güvenilirlik kapsamında değerlendirilebilecek önlemler arasındadır (LeCompte and Goetz, 1982; Patton, 1990; Silverman, 1993; Miles and Huberman, 1994; Huck and Cormier, 1996'dan akt: Kabapınar, 2007c, s. 115).

Görüşmede katılımcılara yöneltilmek üzere, başta belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından açık uçlu olarak tasarlanarak on sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu sorular, sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Programları'na göre hazırlanan ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları hakkındaki bilgi, deneyim ve uygulamalarına yönelik görüşlerini almak, bu anlamda yaşadıkları sıkıntıları ve olumlu buldukları yönleri tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır (Ek 2).

Görüşme sırasında veri kaybını engellemek amacıyla, kaynak kişilerin izni ve bilgisi dâhilinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında yanıtların açılması ve ayrıntılara inilmesinden ötürü bir görüşmeciden bir soru için birkaç farklı kategoriye dâhil edilebilecek cevaplar elde edilmiştir. Bu sebepten bazı cevaplar birden fazla kategori için kodlandığından dolayı tablolarda verilen cevap sayısı 54'ü geçebilmektedir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

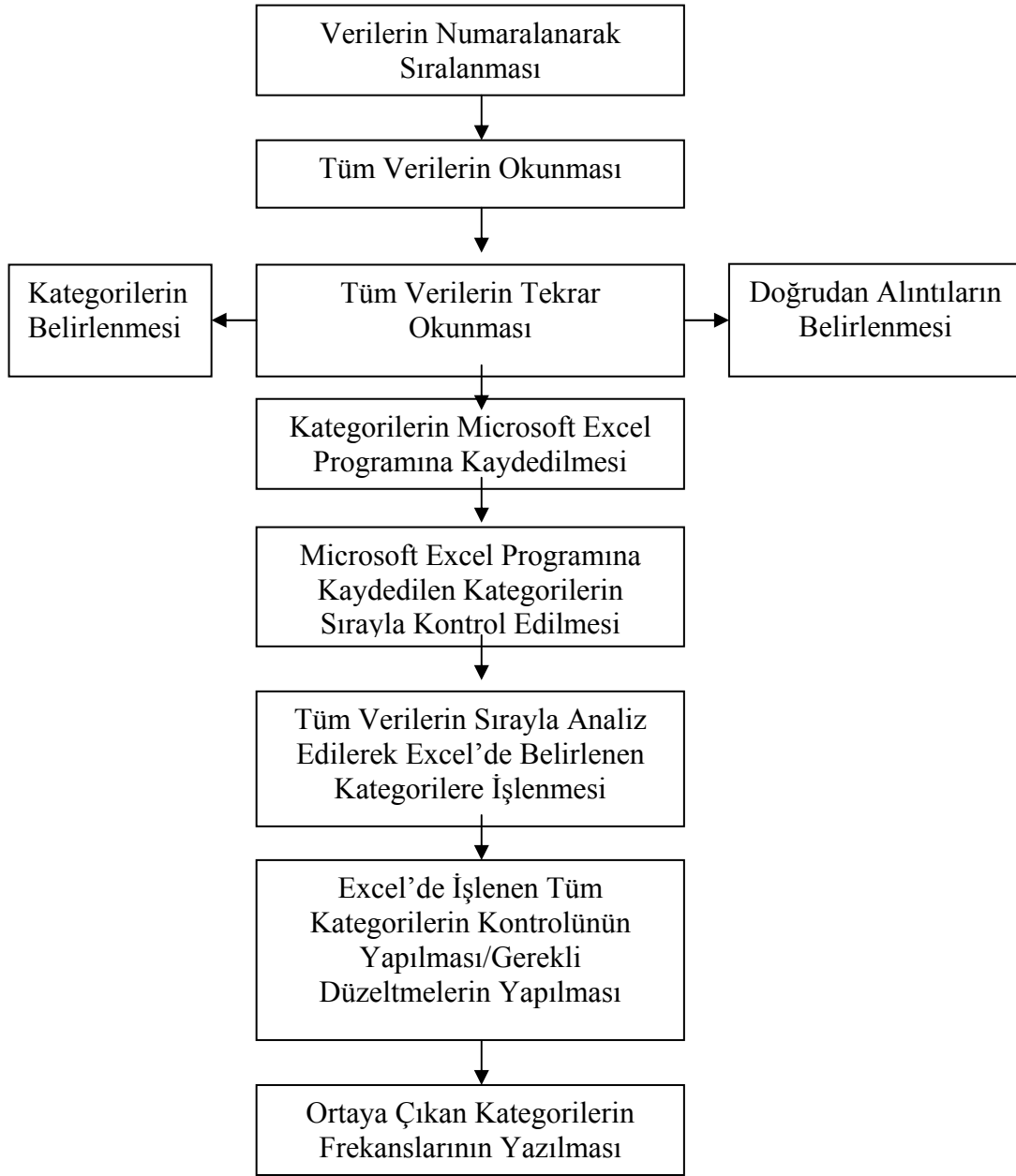
3.4.1. Doküman İncelemesi

Hayat Bilgisi ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması sürecinde Betimsel Analiz ile İçerik Analizi uygulanmıştır. Betimsel Analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır. Bu amaçla, elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Ardından

bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224). İçerik Analizi'nde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227). Bu perspektifte örneklemdaki ders kitapları belirlenen açılar ve kriterler doğrultusunda incelenmiş, benzeşen ve farklılaşan noktalar örnekler aracılığıyla belirtilmiştir. Bunun yanı sıra 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görsel öğelerin sayıları ayrı ayrı hesaplanarak nicelleştirilmiş ve karşılaştırmalı olarak tablolastırılmıştır.

3.4.2. Görüşme

Görüşme analizinde nitel veriler nicelleştirilerek değerlendirilmiştir. Görüşmeler esnasında yapılan ses kayıtları analiz edilerek, görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler, oluşturulan kategorilere göre tasnif edilerek incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizine ses kayıt cihazı ile elde edilmiş olan görüşme kayıtlarının, yazıya geçirilmesi ile başlanmıştır. Görüşme formundaki sorulardan elde edilen verilere, nitel araştırmalarda kullanılan veri çözümleme yöntemlerinden İçerik Analizi'ne tabi tutularak verilen yanıtlar kodlanmıştır. Kodlama yapıldıktan sonra veriler sınıflandırılmış ve kullanılan ortak ifadeler tespit edilerek madde haline getirilmiştir. Görüşme verilerinin analizinde izlenen süreç aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analiz Süreci (Dündar, 2008, s. 135)

Bu çalışmada dış güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmanın tüm aşamaları ve kullanılan bilimsel yöntem detaylı olarak açıklanmıştır. İç güvenirlik kapsamında ise, araştırma bulguları rapor edilirken sınıf öğretmenlerince verilen yanıtlardan alıntılar sunulmuştur.

Ardından yine sınıflandırma sistemi kullanılarak, araştırma verileri bir kez de ikinci bir araştırmacı (“inter-coder” ya da “inter-rater reability) tarafından kodlanmış ve araştırmacının yapmış olduğu kodlama ile ikinci araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılık bulunmuştur. Bu işlemin yapılmasında kullanılan formül (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 80–81) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

İki kodlama arasındaki tutarlılık 0.93 olarak bulunmuştur. Tutarlılığın yüksek oluşu nitel analizin iç güvenilirliğinin sağlandığının bir belirtisi olarak kabul edilmiştir. Görüşme kâğıtları bu kodlamaya göre tekrar değerlendirilerek sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ifadeler tablodaki ifadelerle eşleştirilmiştir. Bu sayede verilen yanıtların frekansları kaydedilerek veriler nicel olarak forma dönüştürülmüştür.

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM

4.1. 1998 ve 2004 İlköğretim Programları'na Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitapları Hangi Boyutlarda Farklılık Göstermektedir?

Bu bölümde araştırmanın genel amaçları doğrultusunda doküman incelemesi yoluyla ders kitapları incelenmiş, benzerlik ve farklılık gösteren noktalar örnekler verilerek betimlenmiştir. Araştırmada 1998 ve 2004 İlköğretim Programları'na uygun olarak hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması aşağıda yer alan alanları kapsamaktadır. Bunlar;

- Bilginin sunumu açısından,
- Görsel öğeler ve işlevleri açısından,
- Etkinlikler ve ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından benzerlik ve Farklılıklardır.

Elde edilen bulguların ve bu bulguların yorumlarının sunulmasında araştırmanın amaçları ve alt amaçlarındaki sıra takip edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, araştırmanın amaçları ve alt amaçları, konu başlıkları yerine kullanılmıştır.

4.1.1. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitapları Bilginin Sunumu Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğrenciler, Hayat Bilgisi dersindeki kazanımların bir bölümünü ders kitaplarındaki metinler aracılığı ile edinmektedirler. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi bir anlamda yazılı materyallerin işlevsel olarak kullanımına bağlı olmaktadır. Bilgi verici metinler kullanılarak bilgi düzeyindeki kazanımlar, hikâye edici metinler kullanılarak tutum ve beceri düzeyindeki kazanımlar kazandırılmaya çalışılmaktadır (Yazıcı, 2006'dan akt: Kalıpcı, 2008, s.65). Hayat Bilgisi ders kitaplarında okuduğunu anlama sürecinde, metinlerden anlam çıkarabilmek için okudukları arasında bağlantılar kurabilme ve elde ettiği bilgileri hayat transfer

edebilme önem taşımaktadır. Bu sebeptendir ki öğrencilerin okuduğunu anlama ve anladığını uygulayabilmeleri için farklı metin yapılarını ve anlama stratejilerini bilmeleri yararlı olacaktır. Bu anlamda yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak metin yapılarını tanıyabilen ve öğrenme stratejilerini bilen öğrenciler; bilgiler arasında bağlantı kurma, fikirler arasından çıkarımlar yapma ve metindeki gizli mesajı ortaya çıkarabilme gibi becerileri geliştirebilirler.

1998 Hayat Bilgisi Ders Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında davranışçı öğrenme anlayışına dolayısıyla bilginin mutlak ve nesnel olduğu görüşüne dayanan bilgi verici metinlere daha fazla yer verildiği görülmektedir. 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında ise yapılandırmacı anlayışa ve beraberinde bilginin öznelliği anlayışına dayalı olarak, bireysel yorum ve anlamlandırmalara dönük olması nedeniyle hikâye edici metinlerin çoğunlukta olduğu, bilgilendirici metinlerin sayısının azaltıldığı ve bununla birlikte hikâye edici metinlerle bir arada kullanıldığı dikkati çekmektedir. Her iki metin türü de incelendiğinde öğrenme ve öğretme süreçlerinde farklılıklara sahip oldukları görülmektedir. Bilgi verici metinler mutlak doğrunun belirlenerek, düşünme, yorumlama ya da tartışmaya gerek duyulmaksızın, sebep-sonuçlarıyla, tanım ve açıklamalarıyla yoğun bir konu anlatımına sahip olduğu ve öğrenme çabası gerektirmediği; hikâye edici metinlerin ise daha yaşamsal ve zihinsel faaliyet gerektirdiği görülmektedir. Öğretim süreci düşünüldüğünde hikâye edici metinler öğrenme ortamını monotonluktan çıkararak öğrenciyi aktive ettiği; bilgilendirici metinlerin ise ders kitabı yazarının kendi görüş, düşünüş, doğru ve yargılarından etkilenebildiği düşünülmektedir. Örneğin; *“Hafta boyunca televizyon ve radyodan trafik kuralları açıklanır. Hepimiz bu kuralları öğrenmeliyiz. Trafik kurallarına uymalıyız. Yayalara ait yol ve geçitleri kullanmalıyız. Duran taşıtların önünden ve arkasından geçmemeliyiz. Taşıt durmadan taşıttan inmemeliyiz. Hareket halindeki taşıta binmemeliyiz”* (Bilgin ve Karamustafa, 2000, s. 158).

Yukarıda 1998 programına uygun hazırlanan örnek metinde yazarın, trafikte uyulması gerekli kuralları “-meliyiz, -malıyız, -memeliyiz, -mamalıyız” ifadeleriyle genellemeler yaparak aktardığı dikkati çekmektedir. Trafikte yaya olarak uyulması gerekli kuralların genelleme yoluyla, neden-sonuç ilişkisi kurulmadan ve öğrenciyi

düşünsel faaliyet içine çok sınırlı olarak sokarak girmeden aktarıldığı görülmektedir. Adeta öğrencilere “Sizin düşünmenize gerek yok, bu anlatılanlar yapılmalıdır” mesajı iletilmektedir (Baysal, 2005, s. 477). Bu anlamda ders kitabının aktardıklarının pasif alıcısı durumunda kalan öğrenci ezberleme yoluyla kendisinden beklenen bilgiyi aldığı, ancak içselleştirerek yaşamına uygulayamadığı tahmini yapılabilir. Aşağıdaki tabloda 1998 yılı Programı’na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabından aynı konu ile ilgili üç farklı metin yer almaktadır.

Tablo 4.1. 1998 Programı’na Göre Yazılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında “Adresimiz” Konusunun Sunumu

KİTABIN ADI	METİN	Konu: Adresimiz
İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı, Öğün Yayınları, 2000, s. 84	“Evimizin adresi: Basın Caddesi, Ata Sokak, Nu.: 9 0-6-6-2-0 Çankaya- ANKARA”	
İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı, Serhat Yayınları, 2000, s. 79	“Evimizin adresi şöyledir: Kurtuluş Mahallesi Atatürk Caddesi Selimiye Sokak Nu.: 24 Kat: 3 Daire: 6 0 6450 Dikmen- ANKARA”	
İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı, Küre Yayıncılık, 2002, s. 64	“Evimizin adresi: Esat Caddesi, Binektaş Sokak Nu.: 8 Daire: 5 Çankaya/ ANKARA”	

Tablo 4.1’e göre 1998 Hayat Bilgisi Programı’na göre yazılmış ders kitaplarından aynı konu ile ilgili üç farklı metinden alınmış bölümler incelendiğinde üç metnin de birbiri ile olan yapısal benzerliği dikkati çekmektedir. Farklı yazarlar tarafından hazırlanmış bu ders kitaplarının üçünde ortak olarak yazar, örnek bir “ev adresi” sunmaktadır. Öğretmenlere de öğrenme sürecinde “inisiyatif bırakmama” motifi ile hazırlanmış olacağı izlenimi uyandırmaktadır. Ancak bu haliyle yani metinde örnek olarak verilen ev adresinin öğrencilerin zihninde herhangi bir düşünme süreci yarattığından bahsedilememektedir. Öğrenciyi ev adresini bilmenin sağlayacağı yararlar ya da bu bilgiyi günlük hayatta nasıl kullanacağına, hangi durumlarda ev adresi bilgisine ihtiyaç duyacağına ilişkin bir farkındalık geliştirmek Tablo 4.1’de yer

alan metinler aracılığı ile pek mümkün görünmemektedir. Burada devreye öğretmen tarafından üretilip yöneltilecek düşündürücü sorular, örnek olaylar ya da drama çalışmaları girdiği takdirde öğrencilere ev adresini bilmenin yararları ve ev adresinin ihtiyaç durumlarında kullanılabilirliğine ilişkin farkındalık sağlayabilir. Bilginin sunumu boyutunda incelendiğinde üç kitapta da yer alan metinlerin açıklayıcı yapısından dolayı bilgi verici metinler sınıfına girdiği söylenebilir. Tablo 4.2’de 1998 Programı’na göre yazılmış farklı Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarından örnek metinlere yer verilmiştir.

Tablo 4.2. 1998 Yılı Programına Göre Yazılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında “Okul Kuralları” Konusunun Sunumu

KİTABIN ADI	METİN	Konu: Okul Kuralları
İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı, Bir Yay Yayınları, 2000, s. 30	“Okulda düzenin sağlanması için bazı kuralları vardır. Bunlara hepimiz uymalıyız. Okula zamanında gelmeliyiz. Sınıfımıza düzenli girip çıkmalıyız. Merdivenleri sağdan çıkıp sağdan inmeliyiz. Koşmamalı ve gürültü yapmamalıyız. Arkadaşlarımızla iyi geçinmeliyiz.	
	Tuvalet ve lavaboları temiz kullanmalıyız. Muslukları açık bırakmamalıyız. Sınıf ve okul eşyalarımızı temiz ve düzenli kullanmalıyız. Sınıfımızı, okulumuzu ve okul bahçemizi temiz tutmalıyız. Çöpleri, çöp kutusuna atmalıyız.”	
	“Okulda hepimizin uyması gereken kurallar vardır. Öğretmenimiz, bize uymamız gereken kuralları açıkladı....	
İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı, Bilim ve Kültür Yayınları, 2000, s. 26–27	Okulda şu kurallara hepimiz uyacağız: okula, düzenli olarak ve zamanında geleceğiz. Okulda gürültü yaparak başkalarını rahatsız etmeyeceğiz. Arkadaşlarımızla her zaman iyi geçineceğiz. Onlara hoşgörülü davranacağız. Sınıfımızı ve okulumuzu temiz tutacağız. Sınıfımızın ve okulumuzun duvarlarını kirletmeyeceğiz. Okul bahçesinde yerlere çöp atmayacağız. Araç ve gereçlerimizi temiz ve düzenli kullanacağız. Koridorlarda koşmayacağız. Okulda kazaya neden olabilecek davranışlardan kaçınacağız. Tuvaletleri ve lavaboları temiz kullanacağız.”	

İlköğretim
Hayat Bilgisi 2
Ders Kitabı,
Öğün Yayınları,
2000, s. 26–27

“Okulda belirli kurallar vardır. Bu kurallarla okul düzeni sağlanır. Öğrenciler okul kurallarına uymalıdır. Kurallara uyan öğrenciler, zamanla iyi alışkanlıklar kazanırlar. Okula zamanında gitmeliyiz. Öğretmenlerimizin anlattığı konuları dinlemeliyiz. Derslere girişlerde geç kalmamalıyız. Okulda, sağlığımızı korumak için temizlik kurallarına uymalıyız. Sınıf ve koridorları kirletmemeliyiz. Okulumuzun tuvalet ve lavabolarını temiz tutmalıyız. Çöplerimizi çöp kutularına atmalıyız. Okulumuzun temiz tutulmasına yardımcı olmalıyız. Okuldan çıkarken başkalarını rahatsız etmemeliyiz. Evlerimize zamanında gitmeliyiz.”

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere 1998 programına göre yazılmış üç farklı Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabında aynı konu ele alınmıştır. Metinler incelendiğinde üçünde de okulda belirli kurallar olduğu ve bu kuralların yararı açıklanmış, ayrıca öğrencilerce uyulması gereken bu kuralların neler olduğu “-meli,-malı, -memeli, -mamalı” takıları ile biten cümleler kurularak aktarılmış olduğu görülmektedir. Ancak okul kuralları ve bu kurallara uyulmaması halinde karşılaşılabilecek durumlara yer verilmediği, metin ve beraberinde verilen görsellerde okul alanının kurallı, düzenli ve sorunsuz bir ortam olarak tasvir edildiği görülmektedir. Oysaki öğrencilerin, içinde bulundukları okul alanı olumlunun yanı sıra olumsuz pek çok yaşantıyla karşılaşabilecekleri bir ortamdır. Bu anlamda daha çok eski Hayat Bilgisi ders kitaplarının “doğru davranış el kitabı” (Kabapınar, 2006, s. 203) niteliğinde olduğunu düşündürmektedir. Üç metin için de açıklama içeren salt bilgi verici metinler olduğundan bahsedilebilir. Aşağıda Tablo 4.3’te 1998 programına göre yazılmış farklı Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarından metin örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 4.3. 1998 Yılı Programına Göre Yazılmış 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında “Haklara Saygı” Konusunun Sunumu

KİTABIN ADI	METİN	Konu: Haklara Saygı
İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı, Koza Yayın Dağıtım, 2000, s. 103	“İnsan hakları kanunlarla güvence altına alınmıştır. Haklar ve hürriyetler sınırsız değildir. Hak ve hürriyetlerimizi başkalarına zarar vermeden kullanmalıyız. Bizim sahip olduğumuz haklara başkalarının da sahip olduklarını unutmamalıyız. Başkalarına saygılı olmalıyız. Oyun oynamak, gezmek, evde oturmak hepimizin hakkıdır. Çocuk bahçesinde oynamak bizim hakkımızdır. Ancak burada bulunan oyuncakları başkalarının da kullanmasına izin vermeliyiz. Başkalarının da o oyuncakları kullanma hakkının olduğunu bilmeliyiz. Eğer aksini yaparsak onların haklarını çiğnemiş oluruz. Başkalarının haklarına saygı gösterirken kendi haklarımızın çiğnenmesine izin vermemeliyiz. Hakkımızı korumayı bilmeliyiz.”	
İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı, Sayfa 107–108 Tekışık Yayıncılık, 2000, s. 107–108	“Sahip olduğumuz hak ve hürriyetleri kullanırken, kendimize sınırsız bir özgürlük tanıyamayız. Çünkü bizimle birlikte başka insanlar da bu toplumda yaşamaktadır. Onlar da hak ve hürriyetlere sahiptir. Bu nedenle, hak ve hürriyetlerimizi kullanırken başkalarının haklarına saygı göstermemiz gerekir. Başkalarının haklarına saygı gösterirsek biz de onlardan saygı görürüz. Yaşama, her insanın en temel hakkıdır. İnsanların yaşama hakkı engellenemez. Toplumdaki bütün bireyler, birbirlerinin yaşama hakkına saygı göstermek zorundadır. İnsanlar, düşüncelerini özgürce açıklarlar. Bir konu ile ilgili görüşlerini, sözlü veya yazılı olarak anlatırlar. Bizler de bu görüşleri dikkatle değerlendiririz. Çocuk ve insan olarak hepimiz, sahip olduğumuz hakları iyi bilelim. Bu hakları kullanırken, önce kendimiz başkalarının haklarına saygı gösterelim. Başkalarının da bizim haklarımıza saygı göstermelerini sağlayalım. Gerektiğinde, haklarımızı savunalım.”	
İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı, Bilim ve Kültür Yayınları, 2000, s. 98–99	“Herkes yasalarla birtakım haklar verilmiştir. Yaşamak ve düşüncelerini özgürce başkalarına açıklamak, bu haklardan bazılarıdır. Yaşama hakkı, insan haklarının en önemlisidir. Her birey, istediği yerde özgürce yaşayabilir. Duygu ve düşüncelerini dilediği gibi açıklayabilir. Ancak bireyler, hak ve özgürlüklerini kullanırken toplum çıkarlarına da uymak zorundadır. Kendi haklarını, başkalarının haklarına zarar vermeden kullanmalıdır. Birey,	

kendisine yapılmasını istemediği bir davranışı başkasına yapmamalıdır. Herkes başkalarının hakkına saygı gösterirse aile, okul ve toplum hayatında huzur sağlanır. Ülkemizde de bireylerin sahip oldukları hak ve özgürlükler vardır. Bunlar, yasalarla güvence altına alınmıştır. Yasalara göre, herkes kendi hakkını savunabilir. Ancak, haklarımızı savunurken başkalarının haklarına da saygılı olmalıyız. Haklarımıza saygı göstermeyenleri nazikçe uyarmalıyız.”

Tablo 4.3’e göre 1998 programına göre yazılmış Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarından alınan aynı konu ile ilgili üç farklı metin incelendiğinde, üç metnin de birbiri ile benzer yapıda olması dikkati çekmektedir. Üç kitabın yazarının da “hak ve hürriyetlerin” neler olduğunu örnekler vererek açıkladıkları, insanların sahip oldukları hakları kullanırken dikkat etmeleri gereken hususların neler olduğu ve bunlara uygun davranılmadığında neler olabileceği konusundaki çıkarımların ders kitabı yazarı tarafından aktarıldığı görülmektedir. Öğrenciden yine kendisine aktarılanların ve çerçevesi çizilen bilgilerin pasif alıcısı konumunda, fakat neden-sonuçlarını düşünmeden otorite tarafından belirlenen mutlak doğruları benimseyerek istenen yönde tutum geliştirmeleri beklenmektedir. Somut işlemler döneminde olan bu yaş dönemindeki öğrencilerden akademik bir anlatımla aktarılan soyut bazı kavramları anlamlandırmaları istenmektedir. Üç metnin de açıklama, örneklendirme, öğüt verme ve tanımlama içeren salt bilgi verici metinler oldukları söylenebilir.

1998 programına göre yazılmış 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin örnekleri dikkatle incelendiğinde ders kitabı yazarlarının;

- Açıklamalar yapan,
- Tanımlar yapan,
- Örnekler veren,
- Doğru-yanlış belirleyerek kendi değer yargılarını belirten,
- Neden-sonuç ilişkileri kuran,
- Çıkarımlarda bulunan,
- Genellemeler yapan,
- Nasihat veren,

- Toplumsal rolleri belirleyen,
- Alınması gereken dersleri belirleyen,
- Akademik olarak nitelenebilecek bir dil aracılığı ile anlatım kurgusu yaratan bir anlatımı benimsedikleri görülmektedir.

Doğru ve yanlış olan davranışlar ile yapılması- yapılmaması gereken davranışların bir otorite tarafından belirlenerek aktarılması, öğrenciler tarafından da aynı şekilde benimsenmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra ders kitaplarında öğrencilere gerçekte karşılaşabileceklerinin aksine “düzenli, kurallı ve sorunsuz bir dünya modeli” çizilmekte, bu da adeta onları gerçek yaşamdan koparmaktadır. Oysa oyun çağı çocukları için kendi deneyim dünyalarının önemi göz önüne alındığında öğrenme yaşantıları ve araçlarının zenginliği; bilgiyi yapılandırmaları, değer yargısı, tutum ve beceri geliştirmelerinde daha da önemlisi öğrendiklerini içselleştirerek gündelik hayata transfer edebilmelerinde büyük rol oynayabilir. Aşağıdaki tabloda 2004 yılı programına göre yazılmış 1. sınıf ders kitabından örnek bir metin yer almaktadır.

Tablo 4.4. 2004 Yılı Programına Göre Yazılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında “Adresim” Konusunun Sunumu

KİTABIN ADI	METİN	Konu: Adresim
İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı, Evren Yayıncılık, 2005, s. 69	“Oğuz: Polis amca yolumu kaybettim. Bana yardım eder misiniz? Polis: Adresini biliyor musun? Oğuz: Hayır, bilmiyorum. Polis: Peki telefon numaranızı biliyor musun? Oğuz: Evet biliyorum. Polis: O zaman hemen aileni arayıp haber verelim.”	

Tablo 4.4’te ev adresinin hangi durumlarda işimize yarayacağını anlatan bir örnek olay yaşantısı olarak sunulan bir konuşma metni yer almaktadır. Öğrencilerin kendi yaşamlarında da karşılaşabilecekleri bir diyalog “Adresimiz” ile ilgili Tablo 4.1’deki gibi salt açıklayıcı ve örnek veren bilgi verici bir anlatımdan görece daha dikkat çekici olmaktadır. Tablo 4.4’te öğrenci ders kitabındaki hikaye edici metinden yola çıkarak çıkarımlar yaparak ulaşacağı bilgiye, Tablo 4.1’de düşünsel etkinliğe girmeden, çaba göstermesine gerek kalmadan kendisine sunulmaktadır. Aşağıdaki

tabloda 2004 programına göre yazılmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabından alınmış örnek bir metin yer almaktadır.

Tablo 4.5. 2004 Yılı Programına Göre Yazılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında “Bu Eşyalar Hepimizin” Konusunun Sunumu

KİTABIN ADI	METİN	Konu: Bu Eşyalar Hepimizin
İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı, Bilim ve Kültür Yayınları, 2008, s. 22	“Deniz, okuluna gitti. Okulda kimsecikler yoktu. Sınıfına koştu. Sınıfta gördükleri karşısında çok şaşırdı. Çöpler yere dökülmüş, sıralar toz içinde kalmıştı. Dolaptaki eşyalar yerdeydi. Sınıfımız bu durumdayken nasıl ders yapabiliriz, diye düşündü. Oysa sınıftaki eşyaları her zaman özenli kullanıyorlardı. “Ne yapmam gerekir?” diye düşünürken uyandı. Bunların rüya olduğunu anladı. Eşyaları özenli kullanmadıkları zaman neler yaşayacaklarını düşündü.”	

Tablo 4.5’te okul eşyalarının nasıl kullanılması gerektiği konusunda öğrencileri düşündürecek bir örnek olay metni yer almaktadır. Öğrencilerin örnek olay hakkında yöneltilen düşündürücü sorular ve aynı doğrultuda hazırlanmış, çalışma kitabında yer alan etkinlikler aracılığı ile bilgiyi yapılandırabilecekleri söylenebilir. Öğrencileri zihinsel bir çaba gerektiren bir sürece sokan bu örnek olay “Okul Kuralları” ile ilgili Tablo 4.2’deki gibi salt açıklayıcı, örnekler veren, kuralların belirlendiği, yapılması ve yapılmaması gerekenlerin yazar tarafından söylendiği bilgi verici bir metin yapısından daha işlevsel ve daha dikkat çekicidir. Tablo 4.5’te öğrenci ders kitabındaki hikaye edici metinden yola çıkarak yapmasının doğru olacağı bilgiye kendi çıkarımları ve çabasıyla ulaşabilirken, Tablo 4.2’deki metin yapısıyla hiçbir düşünsel çaba göstermeksizin yapması-yapmaması gerekenler ard arda sıralanmaktadır. Bu da nihayetinde her iki ders kitabının farklı öğrenme anlayışları doğrultusunda hazırlandığı fikrini uyandırmaktadır. Aşağıdaki tabloda 2004 programına göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarından alınan örnek metinler yer almaktadır.

Tablo 4.6. 2004 Yılı Programına Göre Yazılmış 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında “Atatürk’ün Kişilik Özellikleri” Konusunun Sunumu

KİTABIN ADI	METİN	Konu: Atatürk’ün Kişilik Özellikleri
	Önce Vatan	
İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı, Milli Eğitim Yayınları, 2007, s. 139	Kurtuluş Savaşı günleriydi. Düşman ordusu Sakarya’ya doğru hızla ilerliyordu. Başkomutan Mustafa Kemal Paşa, hemen cepheye gitti. Atına binerek çevreyi incelemeye başladı. Bir ara, nasıl olduysa ayağı üzengiden kayıp yere düştü. Kaburga kemikleri ezildi. Doktorlar, ezik yerlerini alçıya aldılar. Ona: - Paşam, dediler. İyileşinceye kadar dinlenmelisiniz. Yoksa hayatınız tehlikeye girer. Mustafa Kemal, onlara şu cevabı verdi: - Hayır, benim hayatım değil, memleketin kurtarılması önemlidir.	
	Kahraman Türk Kadını	
İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı, Bilsa Yayıncılık, 2006, s. 121	Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk Tarsus’a geldi. Onu karşılayanlar arasında İstiklal Savaşı kahramanlarından Adile Çavuş da vardı. Bu iri yapılı, esmer kadın Atatürk’ün önünde yere kapandı. Ağlayarak yeri öptü: - Bastığın yere kurban olayım, diyordu. Başkumandan, Adile Çavuş’u kaldırdı ve: - Kahraman Türk kadını, sen yerde sürünmeye değil, omuzlar üstünde göklere yükselmeye layıksın, dedi.	

Tablo 4.6. incelendiğinde 2004 programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi 3. sınıf seviyesinde iki farklı ders kitabından tarih konuları içerisinde “Atatürk’ün Kişilik Özellikleri” konusunun “Önce Vatan” ve “Kahraman Türk Kadını” başlıkları altında işlendiği görülmektedir. “Atatürk’ün Kişilik Özellikleri” konusu ile ilgili olarak iki örnekte de tarihi bir kanıt niteliği taşıyan Milli Mücadele dönemine ait anılar yer almaktadır. İlgili konu hakkında öğrencilerin bilgilerini pekiştirmek ve alıntı yapılan anılar üzerinde düşüncelerini sağlamak amacıyla derleme kitaplardan alıntı yapılarak yayınlanmış okuma parçaları ve bu okuma parçaları ile ilgili sorulara ve araştırma ödevlerine yer verilmiştir.

İlk örnek metnin yer aldığı kitapta, konu girişinde öğrencileri araştırarak öğrenmeye yönlendirecek “Hazırlık Çalışması” başlığı altında bir etkinlik yer almaktadır. Böylece yapılandırmacı öğrenme anlayışının öngördüğü öğrencilerin bireysel anlam oluşturma sürecinden yararlanmaları gereken kaynaklara yönlendirerek, çeşitli

kaynaklardan yararlanma yolu gösterilmektedir. Aşağıdaki tabloda 1998 ve 2004 programlarına göre hazırlanmış 2. sınıf ders kitaplarından aynı konu ile ilgili metin örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 4.7. 1998 ve 2004 Yılı Programlarına Göre Yazılmış Ders Kitaplarında “Öğretmenlerimizle İletişim” Konusunun Sunumu

1998 Yılı Programına Göre Yazılmış Ders Kitaplarında Bilgi ve Sunumu	2004 Yılı Programına Göre Yazılmış Ders Kitaplarında Bilgi ve Sunumu
Öğretmenlerimize Karşı Sorumluluklarımız Öğretmenlerimiz bize en iyi eğitimi vermek için çalışırlar. Üzüntülerimizi ve sevinçlerimizi paylaşırlar. Başarılarımızla mutluluk duyar ve övünürler. Öğretmenlerimize karşı sorumluluklarımız vardır. Onları sevmeli ve saymalıyız. Öğretmenlerimizi kırıci ve incitici davranışlardan kaçınmalıyız. Çalışkan, terbiyeli ve yardımsever olmalıyız. Böylece öğretmenlerimize karşı sorumluluklarımızı yerine getirmiş oluruz.	Yaa, Öğretmenim! Kağan: Yaa, öğretmenim! Ezgi’ye bir şey söylesene. Öğretmen: Ezgi ne yaptı? Kağan: Görmüyor musun öğretmenim? Beni kızdırıyor. Öğretmen: Kağan, benimle böyle konuşman doğru mu? Kağan: Ama Ezgi’ye bir şey demiyorsun öğretmenim. Öğretmen: Kağan benimle nasıl konuşman gerektiğini tekrar düşünür müsün?
(Öğün ve Yanar, 2000, Hayat Bilgisi 2, s. 39–40, Öğün Yayınları)	(Karabıyık, 2005, Hayat Bilgisi 2, s. 23, Evren Yayıncılık)

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi 1998 Programı’na göre hazırlanmış metin, akademik bir dil kullanılarak, öğrencilerin kendi yaşantılarından uzak bir tutumla hazırlanmıştır. Öğretmenlere karşı yerine getirilmesi gerekli görülen davranışlar kutsal birer kuralmış gibi bir niteliğe büründürülerek öğrencilere sunulmaktadır. Daha çok öğrencilere ezber bilgilerin ve değer yargılarının aktarıldığı bu metin, öğrencileri akıl yürütme, düşünme, tartışma, analiz ve sentez gibi daha karmaşık süreçlere sokmadan yüzeysel bir anlatımdan ibarettir. Üstelik çok sayıda soyut kavram (övünme, kırıci davranış, incitici davranış, sorumluluklarını yerine getirme, terbiyeli olma, yardımsever olma vb.) anlam içeriklerine girmeden ortaya konulmaktadır. Somut düşünme evresinde bulunan bu yaş dönemindeki çocukların bu kavramlarla örnek bir hikâye ya da yaşantı olmaksızın direkt karşılaşmaları onlar için çok da anlamlı olmayacaktır. Yeni programa göre hazırlanmış metinde ise öğrencilerin okurken

empati kurarak benzer bir durumda kendilerini hayal edebilecekleri, kendi aralarında tartışarak çıkarımda bulunabilecekleri bir öğretmen-öğrenci diyalogunun kullanıldığı görülmektedir. Verilen örnek, birçok kaynağa göre hikâye edici metin yapısına uygun olsa da metin yapısı için örnek olay da denilebilir. Olumsuzlukları, çatışma ve çelişkileri içeren bu tip örnek olaylar, doğru ve yanlışın neler olabileceğine, doğru ve yanlış olana yaklaşımda görecelilik olabileceği, bir davranışın yapılıp/yapılmamasının kişiye ve olaydan etkilenebilecekler için öğrencilere fikir verebilmektedir (Kabapınar, 2007b, s. 63). Örnek olay yöntemi ile sadece olumlu örnekler üzerinde durulmamaktadır. Ders kitaplarındaki örnek olay metinleri incelendiğinde çoğu kez olumlu ve olumsuz durumların, zıtlıkların bir arada sunularak yaratılan çelişkiden faydalanılarak öğrencilerin akıl yürütme, tartışma, beyin fırtınası vb. teknikleri kullanarak davranış, tutum ve beceri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu sayede öğrenciler kendi zihinsel çabalarıyla kendi sonuçlarına ve doğrularına ulaşacak, kendi değer yargılarını oluşturacaklardır. Yeni programa göre hazırlanmış yukarıdaki metinde, davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan metinlerdeki anlatımdan farklı olarak sınıfta öğretmenleriyle kurdukları iletişimde yaptıkları hataları ya da yapabilecekleri hataları örnekte verilen diyalog ve ardından gelen düşündürücü sorular aracılığı ile günlük hayatlarına da uyarlayabilecekleri bilgilere dönüştürmeleri bir örnek olay metni ile sağlanmaktadır.

Yukarıdaki metinler incelendiğinde “Öğretmenlerimize Karşı Sorumluluklarımız” başlıklı metinde akademik bir dil kullanılarak öğretmenlerimize karşı sorumluluklarımızın neler olduğu, onları sevmemiz, saygı duymamız gerektiği ve bunların nedenleri anlatılmaktadır. Oysaki yeni programa göre hazırlanmış ders kitabından alınan örnek metinde “Yaa, Öğretmenim!” başlığının dikkati çeken yapısı ile öğrencide okuma isteği uyandırması anlamında önemli bir seçim yapıldığı tespit edilmiştir. Metnin hikâye edici bir anlatımla sunulması, bilginin sezdirme yoluyla öğrenilmesine sebep olmaktadır. Öğrenciler kendilerini diyalogda geçen sınıfta yanlış davranışlarda bulunan öğrenci yerine koyarak iletişimde yapılan hataları fark etme, bunu telafi etme ve sağlıklı bir iletişim kurabilme noktasında bireysel anlamlarını oluşturarak keşfedebilirler.

Yeni programa göre hazırlanan ders kitabında yer alan metinde “Öğretmenlerimizi sevmeli ve saymalıyız. Öğretmenlerimizi kırııcı ve incitici davranışlardan kaçınmalıyız” gibi kesin yargı belirten cümleler kurulmadığı dikkat çekicidir. Onun yerine sınıfta yaşanan iletişim süreci konusunda örnek bir problem durumu sunularak, öğrencinin akıl yürütmelerle kendi yargılarına ulaşmaları ve kendi anlayışlarını oluşturmaları beklenmektedir. Aşağıdaki Tablo 4.8’de 1998 ve 2004 yılı programlarına göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında aynı konu ile ilgili metinlerden örnekler yer almaktadır.

Tablo 4.8. 1998 ve 2004 Programları’na Göre Yazılmış Ders Kitaplarında “Tüketici Bilinci” Konusunun Sunumu

1998 Programı’na Göre Yazılmış Ders Kitaplarında Bilgi ve Sunumu	2004 Programı’na Göre Yazılmış Ders Kitaplarında Bilgi ve Sunumu
Tüketim Bilinci	Bu Süt Ekşimiş
Tüketim, üretilen malların kullanılıp harcanmasıdır. Bu malları satın alıp kullanan veya harcayan kişilere de tüketici denir. Günümüzde, birbirine benzeyen çok çeşitli mallar üretilmekte ve tüketilmektedir. Bunun için, bilinçli bir tüketici olarak bazı kuralları bilmemiz gerekir....	Kerem, okuldaki beslenme saati için süt alacaktı. Markete girdi. Raftan sütü aldı. Kasaya parasını ödeyip satış fişini istedi. Beslenme saatinde sütü bardağa boşalttı. Sütün rengi kötü görünüyordu. Sıra arkadaşı Bülent “Bu süt ekşimiş!” diye bağırdı. Hemen kutunun üstündeki son kullanma tarihine baktılar. Sütün son kullanma tarihi geçmişti.
Gıda maddelerini alırken, üretim ve son kullanma tarihlerine mutlaka bakarız. Tarihi geçmiş olanları kesinlikle almayız. Durumu ilgililere bildiririz. Sebze ve meyvelerin taze olmasına dikkat ederiz. Açıkta satılan yiyecekler sağlığa zararlı olabilir. Bu yiyecek ve içecekleri almamaya özen gösteririz. Aylık ihtiyacımızdan fazla gıda maddesi almayız.... Alışverişlerimizi listemize göre tamamladıktan sonra, kasa fişini veya faturayı alırız. Böylece, vergi ile ilgili vatandaşlık görevimizi yerine getirmiş oluruz.	Bülent’le, okul çıkışı markete gidip görevliye durumu anlattılar. Satış fişini gösterdiler. Görevli “Tüketici haklarını bilmeniz güzel; ama bundan sonra ürünü alırken son kullanma tarihine de bakmayı ihmal etmeyin.” dedi. Yeni sütü verdi. Kerem ve Bülent hemen son kullanma tarihine baktılar. Teşekkür edip oradan ayrıldılar.
(Tekişik, 2000, Hayat Bilgisi 3, s. 40–41, Tekişik Yayıncılık)	(Toker ve Çelik, 2006, Hayat Bilgisi 3, s. 35, Bilsa Yayıncılık)

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi aynı konuyu anlatan iki metinde bilginin sunumu farklılık göstermektedir. 1998 Programı’na göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders

kitabındaki metinde bilgi verme amaçlanmaktadır. Tüketim, tüketici, son kullanma ve üretim tarihlerinin tanım ve tarifleri yapılmaktadır. Ayrıca bilinçli tüketicinin göstermesi gereken davranışların çerçevesi çizilmektedir. Öğrenciler öğretici anlatım biçimiyle ilgili konuya odaklanmaktadır. Yine akademik bir dil kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin üzerinde düşünebileceği çelişkili bir problem durumu yer almadığı gibi tanımlar, tarifler ve genellemeler yazar tarafından belirtilmekte ve bu nedenle de öğrenci edilgen bir konumda yer almaktadır. 2004 Programı'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitabından alınan yukarıdaki metinde ise bilgi, örnek olay aracılığıyla, hikâye edici bir anlatımla sunulmaktadır.

Öğrenciden istenen, örnek olaydaki karakterlerle özdeşleşerek problem durumu ve sonucu hakkında yorum yaparak tüketicilik konusunda farkındalık sahibi olmalarıdır. Örnek metindeki olay örgüsü sayesinde öğrencilerin dikkati canlı kalabilecektir. Oyun çağındaki öğrenciler için eğlenmenin önemi ve dikkat sürelerinin kısalığı düşünüldüğünde, hikâye edici metinlerin sınıfta canlandırma yoluyla da okutulması faydalı olabilir. Hikâye edici metinlerde ortak olan anlam içerisinde saklı olan bilgi, öğrenci tarafından keşfedilmektedir. Yeni programa göre yazılmış metnin başlığı öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek, okuma merakı uyandırabilecektir.

Eski ders kitaplarında, altında bilginin sunulduğu konu başlıklarının adları incelendiğinde müfredat programında belirlenen konuların aynı sınıf düzeyinde, farklı yayınevleri tarafından basılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarında, aynı başlıklar altında maddelendirildiğini görmekteyiz (Öğün ve Yanar, 2000, ss. 6–8; Bilgin ve Karamustafa, 2000, ss. 6–8; Düzgün, Cansu ve Kalender, 2001, ss. 6–8; Bayraktar ve Karadaş, 2002, ss. 6–8).

“ÜNİTE 1. OKULA BAŞLIYORUM

- A. Okula Başlarken*
- B. Sınıfımızı Tanıyalım*
- C. Okulumuzu Tanıyalım*
- D. Okula Gidiş-Eve Dönüş*

ÜNİTE2. SINIF ETKİNLİKLERİNE KATILIM VE GÖREV PAYLAŞIMI

- A. Sınıfta Görev Paylaşımı*
- B. Oyunda Demokrasi*
- C. Öğretmenim, Arkadaşlarım ve Ben*

ÜNİTE 3. CUMHURİYET BAYRAMI VE ATATÜRK

- A. Bayramı Niçin Kutluyoruz
- B. Bayram Hazırlıkları
- C. Atatürk'ün Hayatı
- D. Bayram Töreni

ÜNİTE 4. BEN VE AİLEM

- A. Ben
- B. Daha Önce Neler Yapabiliyordum? Şimdi Neler Yapabiliyorum?
- C. Ailem
- D. Evim
- E. Akrabalarım
- F. Ailede İlişkiler
- G. Diğer Ailelerle İlişkilerimiz

ÜNİTE 5. YILIN BÖLÜMLERİ

- A. Yeni Yıla Girerken
- B. Bir Yılın Bölümleri
- C. Bir Günümüz
- D. Zaman Gösteren Araçlar
- E. Bir Günü İyi Değerlendirme

ÜNİTE 6. GÜNEŞ VE DÜNYA'MIZ

- A. Dünya'mız
- B. Bazı Doğal Afetler ve Korunma Yolları
- C. Gece ve Gündüz
- D. Hava Durumu

ÜNİTE 7. SAĞLIKLI BÜYÜYELİM

- 1. Büyüme
- 2. Vücudumuzu Tanıyalım
- 3. Çevrenin, Giysilerin ve Yiyeceklerin Temizliği
- 4. Dengeli ve Sağlıklı Beslenme
- 5. Dinlenme ve Oyun
- 6. Aşı
- 7. Hastalanınca Neler Yapılır?

ÜNİTE 8. BİZİM BAYRAMIMIZ 23 NİSAN

- A. Niçin Bayram Yapıyoruz?
- B. Bayram Hazırlıkları
- C. Bayram Töreninde Gördüklerimiz

ÜNİTE 9. ÇEVREMİZDEKİ CANLILAR

- A. Canlıları Tanıyalım
- B. Canlıların Çeşitliliği
- C. Canlıların Özellikleri
- D. Canlıları Koruyalım

ÜNİTE 10. TATİLE GİRERKEN

- 1. Tatilimizi Nasıl Geçirelim
- 2. Yıl Boyunca Yaptığımız Çalışmalar”

Oysa ki 2004 Programı'na göre yazılmış 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında içindekiler bölümü incelendiğinde farklı yayınevlerine ait kitaplarda ortak olan tek başlık; “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün,

Yarın” olduğu görülmektedir. Bunlar da üç temaya ait adlardır. Adı geçen tema adlarının altında yer alan konu adları tamamen olay örgüsü ve metin içeriğine uygun olarak, ders kitabı yazarının kendi tercihidir. Bunun için farklı kaynaklardan Okul Heyecanım teması içinde yer alan birkaç konu başlığına bakılması yeterlidir; “Okuluna Hoş Geldin, İşte Ben, Duygularım Ne Renk?, Bence Çok Kolay, Bu Benim Günüm” (Aldal, Falakoğlu ve Çetin, 2005, ss. 6–7); “İlköğretim Haftası, Kendimi Tanıyorum, Duyguların Yüzleri Var, Hoşlandıklarım, Yapmam Gerekenler” (Uysal ve Elbistan, 2005, ss. 5–6); “Kendimizi Tanıyalım, Benim Duygularım Var, Yapabildiklerim, Hoşlandıklarım, Kişisel Bakımım” (Karabıyık, 2005, ss. 6-7).

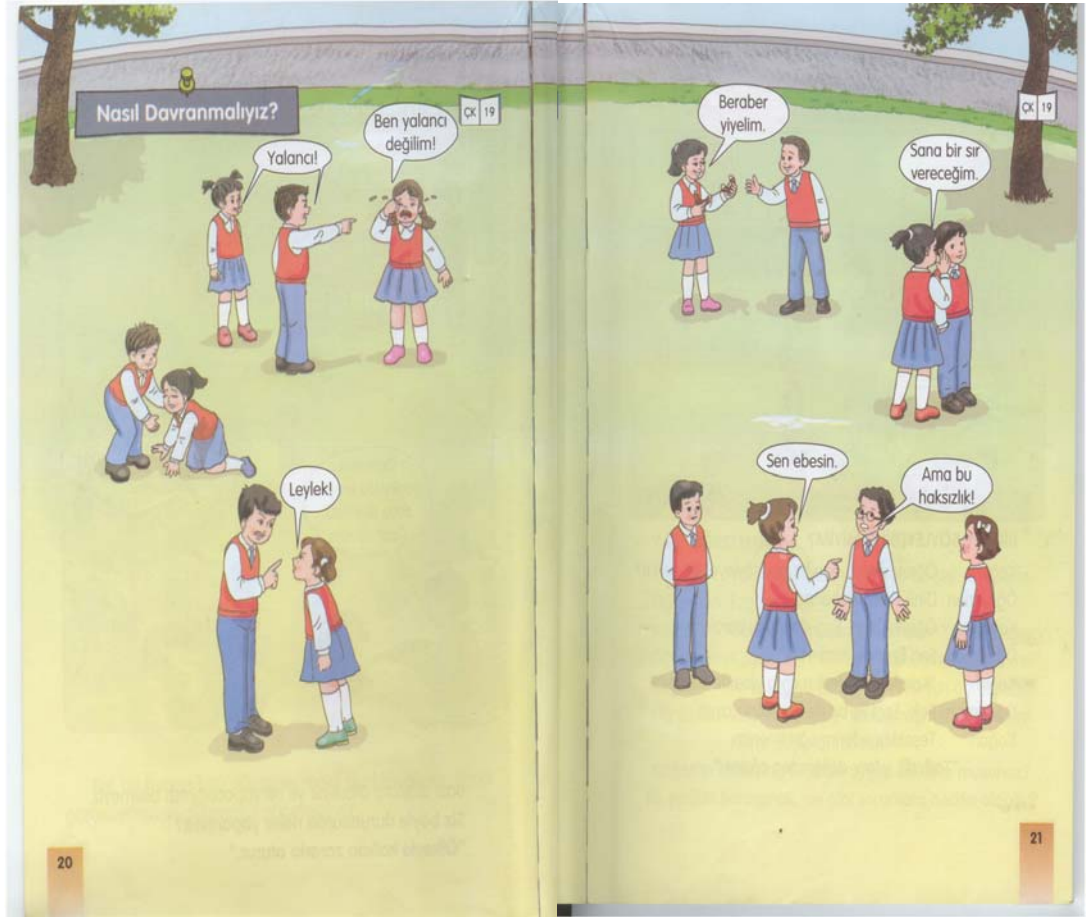
2004 Programı’na uygun olarak hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitapları incelendiğinde göze çarpan diğer bir yenilik “görsel örnek olaylar”ın yer almasıdır. Aşağıda Örnek 4.1 ve 4.2’de 2004 Programı’na göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarından alınmış görsel örnek olay örnekleri yer almaktadır.

Örnek 4.1. 2004 Programı’na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabından Görsel Örnek Olay Örneği (Okyay Yayınları, s. 42)



Örnek 4.1’de yer alan görsel örnek olayda, öğrencilerden beklenen, 1998 Programı’na göre yazılmış ders kitaplarındaki gibi sınıf eşyalarını nasıl kullanmalarına ilişkin öğretmen ve ders kitabı yazarı tarafından belirtilen doğruları, genelleme ve kuralları ezberleyerek benimsemeleri değil; görsel okuma, akıl yürütme ve çıkarımlarda bulunarak kendi doğrularına ulaşmaları, neden-sonuçlarını analiz ederek bilgiyi keşfetmeleri ve çoklu bakış açıları kazanmalarıdır. Aşağıdaki örnekte, yeni programa göre yazılmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabından alınmış başka bir görsel örnek olaya yer verilmiştir.

Örnek 4.2. 2004 Programı’na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabından Görsel Örnek Olay Örneği (Evren Yayıncılık, ss. 20–21)



Örnek 4.2’deki görsel örnek olay okulun bahçesinde oluşmaktadır. Hatta bu örnekte altı görsel örnek olaya yer verilmiş demek yanlış olmayacaktır. Bu olaylar incelenecek olursa, olumlunun yanında, olumsuzun, doğrunun yanında yanlışın

birlikte yer aldığı, hangisinin iyi-kötü olduğuna dair tespitin öğrenci tarafından yapılması beklenen, genelleme ve yargılara öğrencinin karar vereceği, dikkat çekici özelliği ile göze çarpan bir örnek olay yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersi programında örnek olay incelemenin yer almasının en önemli gerekçesi, yaşamlarında karşı karşıya gelebilecekleri birtakım sorunlara nasıl çözüm bulabileceklerine ilişkin farkındalık ve sosyal problemleri çözmeye ilişkin gerekli becerilerin kazandırılmasıdır (Kabapınar, 2007b, s. 45). Özellikle değişim ve dönüşümlerin son derece hızlı yaşandığı çağımızda, yeni gelen neslin sorunlarla baş edebilmesi, pratik çözüm yolları üretebilmesi ve sürekli değişen sosyal olay ve durumlara uyum sağlayabilmesi çağımız insanının kazanması gereken bazı nitelikleri olarak sıralanabilir. Bu anlamda farklı ve birbirine zıt; durum, olay ve örnekleri bir arada yansıtması noktasında yazılı ve görsel örnek olay çalışmalarının, özellikle yaşamla iç içe olan bir ders olan Hayat Bilgisi ders kitaplarında çok sayıda yer almasının farkındalık kazanma ve farklı perspektifler geliştirme anlamında yararlı olacağı kuşkusuzdur.

2004 Programı'na göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarında yaşanan bu olumlu yöndeki değişimin, incelenen ders kitaplarındaki metinlerin tamamında görülmediği, bazı metinlerin hala davranışçı öğrenme anlayışının hâkim olduğu buyurgan, dogmatik, salt bilgi veren yapısından kurtulamadığı görülmüştür. Örneğin;

“Okulda ve sınıflarda değişik eşyalar kullanılmaktadır. Yararlanılan bu eşyaları özenli kullanmaya dikkat etmeliyiz. Özenli kullanmayanları uyarmalıyız” (Özdemir ve Yıldız, 2007, s. 31).

“Trafik ışığı, yaya geçidi ve üst geçitlerin bulunduğu yerlerden karşıya geçmeliyiz. Trafik ışıklarında kırmızı, sarı ve yeşil renkler vardır. Yayalar için kırmızı ışık “Dur!” yeşil ışık “Geç!” anlamındadır. Karşıdan karşıya geçerken güvenli yerleri seçmeliyiz” (Uysal ve Elbistan, 2005, s. 53).

Yukarıdaki metin örneklerinde eski programdaki öğütler veren, kuralları belirleyen, öğrenci adına düşünüp yargıları belirten, tanımlar yapan, salt bilgi verici anlatım geleneğinden kopulmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrencinin düşünmesine, fikir yürütmesine gerek kalmadığı onun yerine otoritenin bu işlemleri yapıp hazırlayarak önüne getirdiği bilgileri ezberlemesi ve anlaması beklenmektedir. Ancak bu yapıdaki metinlerin varlığı, sayıca fazla olmamakla birlikte ders

kitaplarının yapılandırmacı anlayış ışığında oluşturulmuş olan 2004 programına bütünüyle uygun hale getirilmediğini göstermektedir.

Buraya dek olan kısımda bilgi verici metin ile hikâye edici metin yapıları ve eski-yeni ders kitaplarındaki örnekleri incelenmiştir. Aşağıda Tablo 4.9’da ise bu metin yapılarının eski ve yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarında ne sıklıkta yer aldığına ilişkin nicel değerlendirmelere yer verilmiştir. Tablo 4.9’da eski ve yeni 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilgi verici ve hikâye edici metinlerin ne sıklıkta yer aldığına ilişkin verilere yer verilmektedir. Ders kitaplarında yer alan bazı metinlerin her iki metin yapısını iç içe barındırması sebebiyle üçüncü bir kategorinin oluşturulmasına gereksinim duyulmuştur.

Tablo 4.9. 1998 ve 2004 İlköğretim Programları’na Göre Hazırlanan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin Yapılarına İlişkin Veriler

Metin Yapıları	Hayat Bilgisi 1	Hayat Bilgisi 1
	Bayraktar ve Karadaş 2002	Uysal ve Elbistan 2005
Bilgi Verici Metin	56	19
Bilgi Verici ve Hikâye Edici Metin	12	5
Hikâye Edici Metin	1	8

Tablo 4.9’a göre 1998 Programı’na göre yazılan Hayat Bilgisi ders kitabında bilgi verici metinlere daha fazla sayıda yer verildiği, konuya ait bir okuma parçasında hikaye edici anlatıma da yer verildiği görülmektedir. 2004 Programı’na göre yazılan 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilgi verici ve hikâye edici metinlerin bir arada bulunması ders kitaplarında davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının bir arada yer aldığını göstermektedir. Dolayısıyla yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarında da yapılandırmacı anlayışın yanı sıra davranışçı anlayışa dayanan metinlerin de yer aldığı görülmektedir. Aşağıdaki tabloda eski ve yeni programa göre hazırlanan 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilgi verici ve hikâye edici metinlerin ne sıklıkta yer aldığına ilişkin verilere yer verilmektedir.

Tablo 4.10. 1998 ve 2004 İlköğretim Programları'na Göre Hazırlanan 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin Yapılarına İlişkin Veriler

Metin Yapıları	Hayat Bilgisi 2 Öğün ve Yanar 2000	Hayat Bilgisi 2 Karabıyık 2005
Bilgi Verici Metin	52	7
Hikâye Edici Metin	0	22
Bilgi Verici ve Hikâye Edici Metin	0	9

Tablo 4.10'a göre eski ders kitaplarında hikâye edici metinlere hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu da eski ders kitaplarının davranışçı yapısını göstermektedir. Dolayısıyla bilgiler, öğrenci ile iletişim kurulmadan, tek taraflı, didaktik bir anlatımla, akademik bir dil kullanılarak ifade edilmekteydi. Her ne kadar yapılandırmacı anlayışa dayanan hikâye edici metinler çoğalmış olsa da yeni kitaplarda bilgi verici ve hikâye edici 9 metnin bulunması davranışçı anlayışın tam olarak terk edilmemiş olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki tabloda eski ve yeni programa göre hazırlanan 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilgi verici ve hikâye edici metinlerin ne sıklıkta yer aldığına ilişkin verilere yer verilmektedir.

Tablo 4.11. 1998 ve 2004 İlköğretim Programları'na Göre Hazırlanan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin Yapılarına İlişkin Veriler

Metin Yapıları	Hayat Bilgisi 3 Gündoğan ve Kurtcan 2000	Hayat Bilgisi 3 Toker ve Çelik 2006
Bilgi Verici Metin	64	9
Bilgi Verici ve Hikâye Edici Metin	10	32
Hikâye Edici Metin	6	75

Tablo 4.11'e bakıldığında 1998 Programı'na göre yazılan 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında bilgi verici metinlere daha fazla sayıda yer verildiği, ancak bunun yanında 6 adet hikâye edici ve 10 adet bilgi verici ve hikâye edici anlatıma da yer verildiği görülmektedir. 2004 programına göre hazırlanan 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilgi verici ve hikâye edici metinlerin bir arada bulunması ders kitaplarında davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının bir arada yer

aldığını göstermektedir. Nitekim yeni programa göre hazırlanmış ders kitaplarında da yapılandırmacı anlayışın yanı sıra davranışçı anlayışa dayanan metinlerin de yer aldığı izlenmektedir. Aşağıdaki tabloda eski ve yeni programa göre incelenen 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında sosyal olaylara ilişkin metinlerin hangi öğrenme anlayışının özelliklerini taşımakta olduğuna dair veriler yer almaktadır.

Tablo 4.12. 1998 ve 2004 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Hangi Öğrenme Anlayışının (Davranışçı-Yapılandırmacı) Özelliklerini Gösterdiğine İlişkin Veriler

Metinlerde Yer Alan Davranışçı Öğrenme Anlayışı Özellikleri	Hayat Bilgisi 1 Bayraktar ve Karadaş 2002	Hayat Bilgisi 1 Uysal ve Elbistan 2005
Açıklamalar Yapan	27	17
Genellemeler Yapan	27	4
Değer Yargısı Belirleyen	10	0
Örnekler Veren	7	3
Tanımlar Yapan	6	6
Atasözü/ Özlü Sözlerle Nasihat Veren	0	3

Tablo 4.12'ye göre 1998 ve 2004 Programları'na göre yazılan 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında sosyal olayları içeren konular incelendiğinde yeni ders kitaplarında değer yargısı belirleme noktasında ders kitabı yazarlarının tavırlarında değişiklik olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenciler tarafından belirlenmesi beklenen değer yargısı, eski ders kitaplarında yazarlar tarafından belirlenerek “-meli, -malı” ifadesiyle bitirilen eylemlerin yer aldığı cümlelerle ifade bulmaktaydı. Eski Hayat Bilgisi ders kitaplarında yapılan açıklamaların çok sayıda olması öğrencilere konu üzerinde düşünme ve yorum yapma imkânı tanımazken, yapılandırmacı anlayışta sadece öğrenciyi düşünmesi için yönlendirici birtakım açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Genellemelerin sayısının yeni ders kitaplarında azalmasının, öğrencilere kendi anlamlarını oluşturma şansı vereceği düşünülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında, eski kitaplardakinin aksine, öğrencilerden verilen tanımları ezberlemeleri değil, kendi tanımlarına ulaşmaları beklenmektedir. Aşağıdaki tabloda ise eski ve yeni programa göre incelenen 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında sosyal olaylara ilişkin metinlerin hangi öğrenme anlayışının özelliklerini taşıdığına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 4.13. 1998 ve 2004 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Hangi Öğrenme Anlayışının (Davranışçı-Yapılandırmacı) Özelliklerini Gösterdiğine İlişkin Veriler

Metinlerde Yer Alan Davranışçı Öğrenme Anlayışı Özellikleri	Hayat Bilgisi 2 Öğün ve Yanar 2000	Hayat Bilgisi 2 Karabıyık 2005
Açıklamalar Yapan	28	6
Genellemeler Yapan	17	2
Örnekler Veren	17	0
Tanımlar Yapan	13	0
Değer Yargısı Belirleyen	10	2
Atasözü/ Özlü Sözlerle Nasihat Veren	1	0

Tablo 4.13'e göre yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarında yazarların tanım ve açıklamalara sıklıkla yer veren tavırlarının değişmesi, yapılandırmacı öğrenme anlayışında olduğu gibi yazarların öğrenme ortamını hazırlayan eğitimci rolünü benimsediklerini göstermektedir. Değer yargılarının belirlendiği, atasözü ya da özlü sözlerle nasihatlerin verildiği ve genellemelerin yapıldığı anlayışın büyük ölçüde terk edilmesi otorite kişi tarafında belirlenen tekil doğrular olmadığı, çoklu bakış açılarına yer verildiğini düşündürmektedir. Aşağıdaki tabloda ise eski ve yeni programa göre incelenen 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında sosyal olaylara ilişkin metinlerin hangi öğrenme anlayışının özelliklerini taşıdığına dair veriler yer almaktadır.

Tablo 4.14. 1998 ve 2004 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Hangi Öğrenme Anlayışının (Davranışçı-Yapılandırmacı) Özelliklerini Gösterdiğine İlişkin Veriler

Metinlerde Yer Alan Davranışçı Öğrenme Anlayışı Özellikleri	Hayat Bilgisi 3 Gündoğan ve Kurtcan 2000	Hayat Bilgisi 3 Toker ve Çelik 2006
Açıklamalar Yapan	52	21
Genellemeler Yapan	35	17
Tanımlar Yapan	29	2
Değer Yargısı Belirleyen	20	10
Örnekler Veren	16	3
Atasözü/ Özlü Sözlerle Nasihat Veren	5	1

Tablo 4.14'e göre 1998 ve 2004 Programları'na göre hazırlanmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında sosyal olayları içeren konular incelendiğinde yeni ders kitaplarında doğruların, değer yargılarının belirlendiği ve bilirkışı özelliğine bürünen ders kitabı yazarlarının tavrında değişiklik olduğu gözlenmektedir. Ancak yukarıdaki veriler dikkatle incelendiğinde yapılandırmacı anlayışın benimsendiği yeni ders kitaplarında hala davranışçı öğrenme anlayışı özelliklerini yansıtan metin örneklerine rastlanmış olması ders kitaplarının yapılandırmacı anlayışın yanı sıra davranışçı öğrenme anlayışının da yer aldığını göstermektedir. Dolayısıyla yazarların, yeni ders kitaplarında davranışçı öğrenme anlayışından tamamen kopmamış oldukları söylenebilir.

Buraya dek yapılan açıklamalar ve analizler değerlendirilerek davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışlarına göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarında görülen temel farklılıklar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. Tablo 4.15'te öğrenme anlayışları doğrultusunda Hayat Bilgisi ders kitaplarında gözlenebilen özellikler Kabapınar (2007b, s. 31)'den alınmış, bazı eklemeler yapılarak zenginleştirilmiştir.

Tablo 4.15. Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışlarına Dayanılarak Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Özellikleri

Davranışçı Öğrenme Anlayışına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarının Özellikleri	• Bilgi aktarımına yöneliktir. • Mutlak, değişmez doğrular ve tanımlar vardır. • Görseller genellikle dekoratif ya da metni açıklama amaçlı kullanılmaktadır. • Öğrenciyi bilginin pasif alıcısı durumunda bırakır. • Ölçme-değerlendirme ürün odaklıdır. • Değerlendirme sürecinin yürütücüsü öğretmendir. • Akademik bir dil ile anlatım yapılmaktadır. • Etkinlik ve ölçme-değerlendirme soruları içerikte yer alan bilginin geri çağırılmasına dönüktür. • Ders kitabı yazarı, her şeyi belirleyen otorite konumundadır.
--	--

**Yapılandırmacı Öğrenme
Anlayışına Göre Hazırlanan
Ders Kitaplarının Özellikleri**

- Bilginin yapılandırılmasını temel alır.
 - Çoklu bakış açıları ve farklı değer yargıları sunulur.
 - Görseller yorum ve değerlendirmeye yapmaya uygun niteliktedir.
 - Öğrenci, ders kitabı, akranları ve öğretmenleriyle sürekli iletişim halindedir.
 - Ölçme ve değerlendirme sürece yayılmıştır. Değerlendirme sürecini öğretmen ve öğrenci birlikte yürütür.
 - Yazarın kullandığı ben dili iletişim ortamına fırsat vermektedir.
 - Farklı becerileri harekete geçirecek zengin bir etkinlik yapısı ve farklı ölçme-değerlendirme tekniklerine sahiptir.
 - Ders kitabı yazarı, öğrenme ortamını hazırlayan eğitmendir.
-

4.1.2. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitapları Görsel Öğeler ve İşlevleri Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Bellek destekleyici olarak gündelik hayatta karşılaşılan bazı becerileri geliştirmeye yardımcı olan görsel öğelerin, Hayat Bilgisi 1–2–3. sınıf ders kitaplarında nicelik ve nitelik olarak mevcut durumları araştırılmıştır. 1997 ve 2004 Öğretim Programları'na göre hazırlanan 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarından birer örnek alınarak sayfa başına düşen görsel öğe sayısı hesaplanmış ve inceleme sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Oranları.

Görsel Çeşitleri	Hayat Bilgisi 1 Öğün ve Yanar 2000	Hayat Bilgisi 1 Uysal ve Elbistan 2005
Resim	299	344
Fotoğraf	65	54
Şekil/ Şema	7	6
Tablo	1	0
Harita	0	6
Kroki	0	2
Grafik	0	2
Toplam Görsel Sayısı	372	414
Sayfa Sayısı	198	146
Görsel/ Sayfa	1,88	2,84

Tablo 4.16'ya göre, 2004 Hayat Bilgisi Programı'na göre hazırlanan 1. sınıf ders kitaplarında, 1998 Programı'na göre hazırlanan 1. sınıf kitaplarına oranla daha çok görsel öge kullanıldığı izlenmektedir. Eski kitaplarda sayfa başına 1,88 görsel öge düşmekteyken, yeni kitaplarda sayfa başına düşen görsel öge oranının 2,84 olduğu görülmektedir. Özellikle resimlerin kullanım sıklığının 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre hazırlanan 1. sınıf ders kitaplarında artış göstermesi dikkat çekicidir. Grafik, kroki ve harita gibi görsellerin 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre hazırlanan 1. sınıf kitaplarında kullanılmadığı dikkati çekmektedir. Aşağıdaki tabloda 1998 ve 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan 2. sınıf ders kitaplarında sayfa başına düşen görsel sayıları belirtilmiştir;

Tablo 4.17. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Oranları.

Görsel Çeşitleri	Hayat Bilgisi 2 Esendal (1999)	Hayat Bilgisi 2 Özdemir ve Yıldız (2007)
Resim	148	214
Fotoğraf	35	208
Şekil/ Şema	4	8
Grafik	1	0
Harita	0	5
Tablo	0	3
Kroki	0	2
Toplam Görsel Sayısı	188	440
Sayfa Sayısı	175	181
Görsel/ Sayfa	1,07	2,43

Tablo 4.17'ye göre, 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre hazırlanan 2. sınıf ders kitaplarında, 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan 2. sınıf kitaplarına oranla daha çok görsel öge kullanıldığı bu örnekte de izlenmektedir. Eski kitaplarda sayfa başına 1,07 görsel öge düşmekteyken, yeni kitaplarda sayfa başına düşen görsel öge oranının 2,43 olduğu görülmektedir. Tablo ve harita gibi görsellerin 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre hazırlanan 2. sınıf ders kitaplarında kullanılmadığı izlenmektedir. 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarında yer alan şekil ve şemaların sayısının artmasının konuların daha somut hale getirilerek öğretimin etkililiğini ve kalıcılığı artıracığından söz edilebilir. Hayat Bilgisi ders kitaplarında şekil ve şemalar yer alması, bilgiyi somutlaştırarak doğrudan açıklaması gibi sebeplerle önem taşıdığı söylenebilir. Resim ve fotoğraf sayılarının yeni programla artması hem öğrencilere zihinde canlandırma olanağı tanıyarak bilginin kalıcılığını sağlamakta hem de görsel okuma yoluyla eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan resim ve fotoğrafların etkinliklerin içinde yer alarak, resim ve fotoğraf hakkında sorular yöneltilecek ya da yöneltilecek sorular yanıtlanarak sınıf içinde kullanımı önem kazanmaktadır. Aşağıdaki tabloda 1998 ve 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan 3. sınıf ders kitaplarında sayfa başına düşen görsel sayıları belirtilmiştir;

Tablo 4.18. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Oranları.

Görsel Çeşitleri	Hayat Bilgisi 3 Tekışık (2000)	Hayat Bilgisi 3 Karabıyık (2005)
Resim	203	216
Fotoğraf	56	36
Harita	8	3
Şekil/ Şema	7	20
Kroki	1	4
Grafik	0	3
Toplam Görsel Sayısı	275	282
Sayfa Sayısı	231	168
Görsel/ Sayfa	1,19	1,68

Tablo 4.18'e göre, 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre hazırlanan 3. sınıf ders kitaplarında, 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan 3. sınıf kitaplarına oranla daha çok görsel öge kullanıldığı bu örnekte de izlenmektedir. Eski kitaplarda sayfa başına 1,19 görsel öge düşmekteyken, yeni kitaplarda sayfa başına düşen görsel öge oranının 1,68 olduğu görülmektedir. 2. sınıf ders kitaplarındakine benzer olarak, 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarında yer alan şekil ve şemaların sayısının artmasının konuların daha somut hale getirilerek öğretimin etkililiğini ve kalıcılığı artıracağından söz edilebilir. Hayat Bilgisi ders kitaplarında şekil ve şemalar yer alması, bilgiyi somutlaştırarak direkt açıklaması gibi sebeplerle önem taşıdığı söylenebilir. Çalışmanın başında da belirtildiği gibi Hayat Bilgisi ders kitaplarında görsel öğelerin yararları düşünüldüğünde 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında, 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarına göre görsellerden daha fazla yararlanılmasının olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Aşağıda 1998 öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitaplarındaki görsellerin sayıları ve kitap başına düşen görsel oranını gösteren tablo yer almaktadır;

Tablo 4.19. 1998 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	Bilgin ve Karamustafa (2000)	Öğün ve Yonar (2000)	Düzgün, Cansu ve Kalender (2001)	Bayraktar ve Karadağ (2002)	Görsel Toplamı/ Kitap
Resim	313	299	359	261	308,0
Fotoğraf	15	65	17	81	44,5
Şekil/ Şema	3	7	6	5	5,3
Tablo	1	1	2	1	1,3
Harita	1	0	1	0	0,5
Kroki	0	0	0	0	0,0
Grafik	0	0	0	0	0,0
Toplam Görsel Sayısı	333	372	385	348	359,5
Sayfa Sayısı	189	198	192	172	187,8
Ortalama Görsel Sayısı /Ortalama Sayfa Sayısı					1,91

Tablo 4.19'a göre incelenen ders kitaplarında en çok görsel sayısının resimlere ait olması görsel sembollerin dikkat çekmesi, öğrenme-öğretme ortamına renk katması göz önüne alındığında ders kitaplarında resimler üzerinde görsel okuma, karşılaştırma, örnek olay gibi bir çalışmada katılım ve deneyim gerektirdiği için materyal göze hitap etmekle kalmaz; öğrenci etkileşimini de artıracığından öğrenme düzeyi artacaktır. Kitap başına düşen resim oranı 308 iken resimleri 44,5 ile fotoğraf, 5,3 ile şekil, şema izlemektedir. Kitaplarda kroki ve grafiklere yer verilmediği görülmektedir. Tablo 4.19'a göre 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitaplarının ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının 1,91 değerinde olduğu izlenmektedir. Aşağıdaki tabloda ise 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitaplarından sayfa başına düşen görsel çeşitlerine yer verilmiştir;

Tablo 4.20. 2004 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	Aldal, Falakoğlu ve Çetin (2005)	Karabıyık ;(2005)	Uysal ve Elbistan (2005)	Görsel Toplamı/ Kitap
Resim	433	284	344	353,7
Fotoğraf	151	66	54	90,3
Grafik	2	1	2	1,7
Şekil/ Şema	1	47	6	18,0
Harita	1	1	6	2,7
Kroki	0	1	2	1,0
Tablo	0	1	0	0,3
Toplam Görsel Sayısı	588	401	414	467,7
Sayfa Sayısı	143	144	146	144,3
Ortalama Görsel Sayısı /Ortalama Sayfa Sayısı				3,24

Tablo 4.20'ye göre 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında da yine resimlere oldukça fazla sayıda yer verilmesi dikkati çekmektedir. Resimler, uygun sorular aracılığıyla öğrenciler yönlendirildiği zaman öğrenmeyi kolaylaştırması açısından önemli görsellerdir. Kitap başına düşen resim oranının 353,7 olması bu anlamda olumlu bir özelliktir. Yukarıdaki tabloya göre 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarının ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının 3,24 olduğu izlenmektedir.

Tablo 4.19 ve Tablo 4.20'ye göre kitap başına düşen görsel oranının, 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Özellikle Hayat Bilgisi dersinde yer alan bazı soyut kavramların öğretilmesinde, bu yaş dönemi çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında, fotoğrafların katkısı düşünüldüğünde, 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında fotoğraf sayısının fazla olmasının öğrenmeye sağlayacağı katkı kuşkusuzdur. Aşağıdaki tabloda 1998 ve 2004 Öğretim

Programı'na göre hazırlanan 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki kitap başına düşen görsel toplamı karşılaştırılmaktadır;

Tablo 4.21. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 1. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Sayıları

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	1.Sınıf Ders Kitapları Görsel Toplamı/Kitap Sayısı 1997	1.Sınıf Ders Kitapları Görsel Toplamı/ Kitap Sayısı 2004
Resim	308,0	353,7
Fotoğraf	44,5	90,3
Şekil/ Şema	5,3	18,0
Tablo	1,3	0,3
Harita	0,5	2,7
Grafik	0,0	1,7
Kroki	0,0	1,0
Toplam Görsel Sayısı	359,5	467,7
Sayfa Sayısı	187,8	144,3
Görsel Sayısı/ Sayfa	1,91	3,24

Tablo 4.21'e göre her iki program için incelenen dokümanlardan oluşturulan tabloda görüldüğü üzere kitap başına düşen toplam görsel yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarında 467,7 oranıyla eski programa göre hazırlanan ders kitaplarındaki 359,5 oranından oldukça fazladır. Kitap başına düşen resim ve fotoğrafların sayısı yeni programa uygun olarak hazırlanan kitaplarda eski programa oranla daha fazla olmasının yararları arasında öğrencileri güdülemesi, dikkatlerini canlı tutması, anlaması güç kavramları basitleştirmesi, soyut bazı kavramları somutlaştırması sayılabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004, s. 68). 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan kitapların sayfa başına düşen ortalama görsel sayısı, 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarının sayfa başına düşen ortalama görsel sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bu bakımdan yeni programla birlikte öğrenme anlayışlarındaki değişikliğin yansımaları ders kitaplarında yer alan görsel materyallerin sayısını etkilediğinden söz edilebilir. Aşağıdaki tabloda ise 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarından kitap başına düşen görsel çeşitlerine yer verilmektedir;

Tablo 4.22. 1998 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	Eren ve Gören (1999)	Esendal (1999)	Gündoğan ve Kurtcan (2000)	Öğün ve Yanar (2000)	Kaya (2000)	Görsel Toplamı/ Kitap
Resim	203	148	408	188	204	230,2
Fotoğraf	99	35	11	64	42	50,2
Şekil/ Şema	13	4	3	11	10	8,2
Grafik	0	1	0	0	0	0,2
Tablo	0	0	0	0	0	0,0
Harita	0	0	0	0	0	0,0
Kroki	0	0	0	0	0	0,0
Toplam Görsel Sayısı	315	188	422	263	256	288,8
Sayfa Sayısı	232	175	224	195	224	210,0
Ortalama Görsel Sayısı /Ortalama Sayfa Sayısı						1,38

Tablo 4.22'ye göre 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan incelenmiş Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarında yer alan görsel çeşitleri ve sayıları belirtilmiştir. Belirtilen sayılar görsel çeşitliliğine göre sınıflandırılmış ve kitap sayısına bölünerek kitap başına düşen ortalama görsel sayılarına ulaşılmıştır. 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarında yer alan sayfa başına düşen ortalama görsel sayısının 1,38 olduğu izlenmektedir. İncelenen kitaplarda kroki, tablo ve haritalara hiç yer verilmediği görülmektedir. Kitap başına düşen oranının 230,2 olması, 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarında en çok yer verilen görselin resim olduğunu göstermektedir. Resmi 50,2 oranıyla fotoğraf, 8,2 ile şekil-şema izlemektedir. Aşağıdaki tabloda ise 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarındaki görsel sayıları ve kitap başına düşen görsel çeşitleri yer almaktadır;

Tablo 4.23. 2004 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	Karabıyk (2005)	Özdemir ve Yıldız (2007)	Gündoğan, Gür, Özön ve Bülül (2008))	Görsel Toplamı/ Kitap
Resim	240	214	305	253,0
Fotoğraf	82	208	38	109,3
Şekil, Şema	13	8	7	9,3
Harita	2	5	3	3,3
Tablo	0	3	1	1,3
Kroki	0	2	3	1,7
Grafik	0	2	1	0,3
Toplam Görsel Sayısı	337	440	358	378,3
Sayfa Sayısı	160	181	154	165,0
Ortalama Görsel Sayısı /Ortalama Sayfa Sayısı				2,92

Tablo 4.23'e göre kitaplarda en çok sayıda yer alan görseller yine resimlerdir. Yine yukarıdaki veriler incelendiğinde 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan kitaplardakine oranla sayıları artan fotoğraflar dikkati çekmektedir. Toplam kitap başına düşen görsel sayısının 378,3 olması değişen program ve yeni programa göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarında görsellere daha fazla yer ve önem verildiğini göstermektedir. 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarının sayfa başına düşen ortalama görsel sayısının 2,92 olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda 1998 ve 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarında kitap başına düşen görsellere yer verilmiştir;

Tablo 4.24. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 2. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Sayıları

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	2.Sınıf Ders Kitapları Görsel Toplamı/ Kitap Sayısı 1997	2.Sınıf Ders Kitapları Görsel Toplamı/ Kitap Sayısı 2004
Resim	230,2	253,0
Fotoğraf	50,2	109,3
Şekil/ Şema	8,2	9,3
Grafik	0,2	0,3
Kroki	0,0	1,7
Tablo	0,0	1,3
Harita	0,0	3,3
Toplam Görsel Sayısı	288,8	378,3
Sayfa Sayısı	210,0	165,0
Görsel Sayısı/ Sayfa	1,38	2,92

Tablo 4.24'e göre kitap başına düşen görseller, 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarında daha fazla sayıda yer almaktadır. Görsellerin kullanım amacı ve öğrenme sürecine katkısı düşünüldüğünde, 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının, nitelik bakımından 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarına göre anlamayı kolaylaştıracak, bilgilerin hatırlanmasını artıracak, merak duygusunu harekete geçirerek güdülenmeyi sağlayacak görsel sayısına sahip olduğu izlenmektedir. Kroki, tablo, karikatür, şekil ve şemaların 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan kitaplarda yer almaması ve fotoğrafların sayısının 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan kitaplarda artması dikkat çekicidir. Eski programın kitaplarına göre yeni programın kitaplarında sayısı artan görseller; resim, kroki, fotoğraf, grafik, tablo, karikatür, harita, şekil ve şemalardır. Bu anlamda görsellerde genel olarak bir artış olduğu görülmektedir. 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarının sayfa başına düşen ortalama görsel sayısı 1,38 olduğu, 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitaplarının sayfa başına düşen ortalama görsel sayısı 2,92 olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda ise 1998 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarındaki görsel sayıları ve kitap başına düşen görsel çeşitleri yer almaktadır;

Tablo 4.25. 1998 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	Tekışık (2000)	Karaca, Kapulu ve Bayram (2000)	Gündoğan ve Kurtcan(2000)	Arslan ve Daltaban (2002)	Görsel Toplamı/Kitap
Resim	203	217	413	146	244,8
Fotoğraf	56	107	24	155	85,5
Harita	8	0	3	2	3,3
Şekil/ Şema	7	7	9	11	8,5
Kroki	1	3	4	4	3,0
Grafik	0	0	0	0	0,0
Tablo	0	0	0	0	0,0
Toplam Görsel Sayısı	275	334	453	318	345,0
Sayfa Sayısı	231	216	224	204	218,8
Ortalama Görsel Sayısı /Ortalama Sayfa Sayısı					1,58

Tablo 4.25'e göre 1998 Programı'na göre hazırlanmış incelenen ders kitaplarında yer alan görsel çeşitleri ve sayılarının dağılımı belirtilmiştir. 1998 Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarında yer alan sayfa başına düşen ortalama görsel sayısının 1,58 olduğu izlenmektedir. Yine incelenen ders kitaplarında grafik ve tabloya hiç yer verilmediği görülmektedir. Hayat Bilgisi ders kitaplarında özellikle grafik ve tablo okumanın öğrencilerin gözlem yapma, kaydetme ve algılama becerilerini geliştirme noktasındaki faydaları düşünüldüğünde yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmektedir. Kitap başına düşen oranının 244,8 olması, 1998 Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarında en çok yer verilen görselin resim olduğunu göstermektedir. Resmi 85,5 oranıyla fotoğraf, 8,5 ile şekil ve şema izlemektedir. Hayat Bilgisi dersinde kroki ve haritalar öğrenilecek yerin konumunu somutlaştırması bakımından önemli görsellerden sayılabilir. Aşağıdaki tabloda ise 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarındaki görsel sayıları ve kitap başına düşen görsel çeşitleri yer almaktadır;

Tablo 4.26. 2004 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitaplarından Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	Aldal, Falakoglu ve Çetin (2005)	Karabıyık (2005)	Toker ve Çelik (2006)	Atlıhan, Eren ve Fidan (2007)	Görsel Toplamı/ Kitap
Resim	356	216	247	248	266,8
Fotoğraf	200	36	104	356	174,0
Şekil/ Şema	14	20	6	20	15,0
Harita	8	3	2	6	4,8
Kroki	2	4	2	4	3,0
Grafik	2	3	1	2	2,0
Tablo	2	0	1	6	2,3
Toplam Görsel Sayısı	584	282	363	642	467,8
Sayfa Sayısı	167	168	162	191	172,0
Ortalama Görsel Sayısı /Ortalama Sayfa Sayısı					2,72

Tablo 4.26'ya göre 2004 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında resim ve fotoğraflara oldukça fazla sayıda yer verilmiş olması dikkati çekmektedir. Resim ve fotoğraflar, uygun sorular kullanılarak öğrenciler yönlendirildiği takdirde öğrenilmesi istenen konularda bilgi sağlayıcılığı bakımından önemli görsellerdir. Kitap başına düşen resim oranının 266,8 ve fotoğraf oranının ise 174,0 olması bu anlamda olumlu bir gelişmedir. Yukarıdaki tabloda yer alan 2004 programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarının ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının 2,72 olduğu izlenmektedir. Tablo 4.25 ve Tablo 4.26'ya göre kitap başına düşen görsel oranının, 2004 Programı'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarında daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Özellikle Hayat Bilgisi dersinde kavram ve olguların özellikle resim ve fotoğraf gibi görsellerle somutlaştırıldığı düşünüldüğünde, 2004 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında resim ve fotoğraf sayısının fazla olmasının öğrenmeye sağlayacağı katkı kuşkusuzdur. Aşağıdaki tabloda 1998 ve 2004 Yılı Öğretim Programları'na göre hazırlanan Hayat

Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarındaki kitap başına düşen görsel toplamaları karşılaştırılmaktadır;

Tablo 4.27. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi 3. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Sayıları

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	3.Sınıf Ders Kitapları Görsel Toplamı/ Kitap Sayısı 1997	3.Sınıf Ders Kitapları Görsel Toplamı/ Kitap Sayısı 2004
Resim	244,8	266,8
Fotoğraf	85,5	174,0
Şekil/ Şema	8,5	15,0
Harita	3,3	4,8
Kroki	3,0	3,0
Tablo	0,0	2,3
Grafik	0,0	2,0
Toplam Görsel Sayısı	345,0	467,8
Sayfa Sayısı	218,8	172,0
Görsel Sayısı/ Sayfa	1,58	2,72

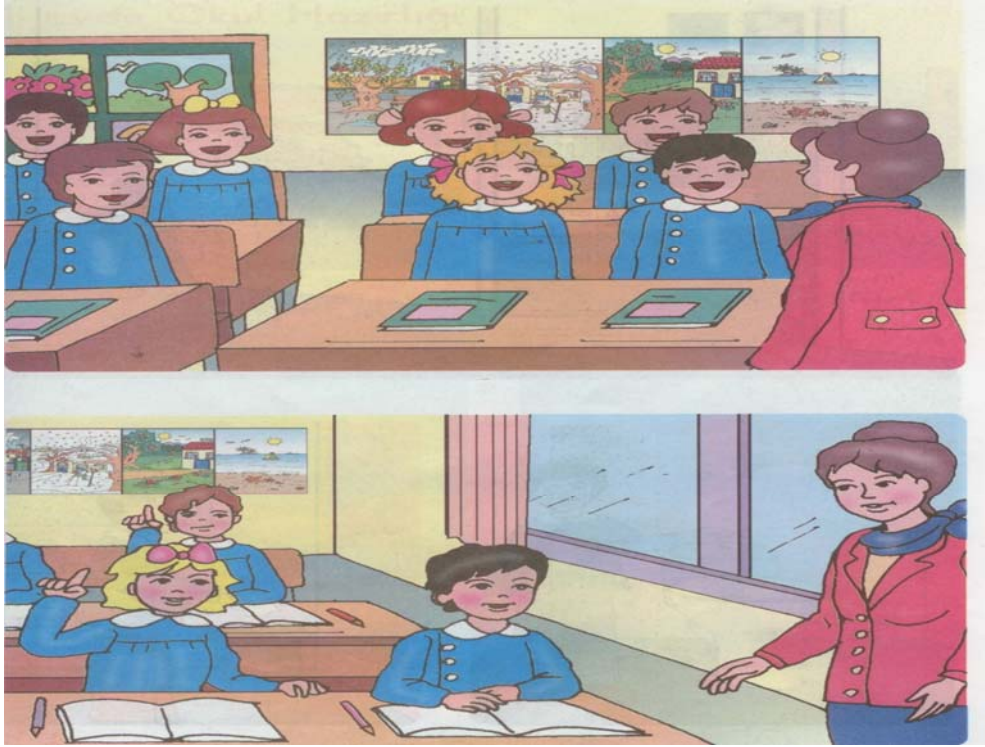
Tablo 4.27'ye göre kitap başına düşen görseller, 2004 Programı'na göre hazırlanan 3. Sınıf Hayat Bilgisi kitaplarında çok daha fazla sayıda yer almaktadır. 1998 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında grafik, tablo ve karikatür gibi görsellerin yer almaması ve resim, fotoğraf, şekil ve şemaların sayısının 2004 Programı'na göre hazırlanan kitaplarda artması dikkati çekmektedir. Eski programın kitaplarına göre yeni programın kitaplarında sayısı artan görseller; resim, fotoğraf, grafik, tablo, harita, şekil ve şemalardır. Görsellerde genel anlamda bir artış olduğu görülebilmektedir. Yine 1998 Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarının sayfa başına düşen görsel sayısı 1,58 olduğu, 2004 Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitaplarının sayfa başına düşen görsel sayısı 2,72 olduğu görülmektedir.

4.1.2.1. İşlevleri Bakımından Görseller

Konfüçyüs'ün “Bir resim, bin kelime değerindedir” sözünden hareketle, başta resim ve fotoğraflar olmak üzere görsellerin yazılı anlatıma kattığı derinlik kuşkusuzdur.

Özellikle ilköğretim birinci devrede birinci sınıfla başlayan okul serüvenine başlarken öğrenci, okuma yeterliliğine sahip değildir. Bu noktada ona en yakın öğrenme materyalinde bulunan görseller ve nitelikleri önem kazanmaktadır. Görsel materyaller sadece ders kitabı aracılığıyla bir konuda verilmek istenen bilginin öğrenci tarafından içselleştirilmesini kolaylaştırmakla kalmaz; öğrencinin ders kitabına ve söz konusu derse yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve yine estetik gelişiminde de katkı sunmaktadır. Wolf ve Levin 1979’da yaptıkları araştırmalarda çocukların karşılaştıkları görsel imajlarda kalite ve estetik buldukları takdirde algılamının kolaylaştığını ispatlamışlardır (akt: Erkan, 1998, s. 135). Bu perspektiften yola çıkılarak örnekleme yer alan eski ve yeni öğretim programlarına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görsel öğeler kullanım amaçlarına göre incelenmiş ve inceleme örneklerinden bazıları aşağıda sunulmuştur. Aşağıda yer alan görsellerden ilki okul düzeni konusu ile ilgili örnek bir sınıf düzenini temsil eden bir resimdir.

Görsel 4.1. 2001 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Başarı Yayıncılık, s. 27)



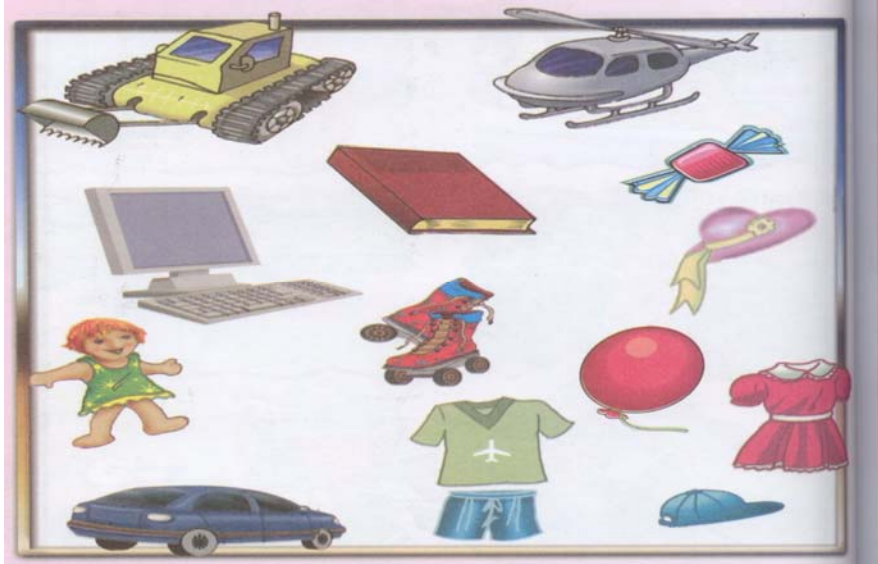
Görsel 4.1'e göre eski programa göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitabındaki resim, sınıf düzeninin nasıl olması gerektiğini belirtmek amacıyla yer almaktadır. Söz konusu resimlerle öğrencilere “bak, anlat” etkinliği yapılmakta, ancak öğrencileri düşünmeye zorlayacak herhangi bir çelişki ya da zıtlığın verilen görsellerde yer almadığı görülmektedir. Resimlerle çocukların kendi düşüncelerini almaktan ziyade, dekoratif amaçlı kullanıldığı varsayılabilir. Aşağıda 1998 Programı'na uygun hazırlanmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında tutumluluk konusu ile ilgili bir resim yer almaktadır.

Görsel 4.2. 2000 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Serhat Yayınları, s. 89)



Görsel 4.2'ye göre 1998 Programı'na göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitabındaki iki resim, tutumluluk konusunu somutlaştırmak amacıyla kullanılmıştır. Ancak söz konusu görseller incelendiğinde neden tutumlu olmaları gerektiği konusunda öğrencileri düşündüren herhangi bir diyaloga yer verilmemiştir. Bunun da ötesinde ders kitabında resimlerle ilgili öğrenciye hiçbir soru yöneltilmediği gibi resimle ilgili herhangi bir sınıf içi etkinliğe yer verilmemiştir. Bu nedenlerden dolayı verilen görsellerin düşündürme ya da bilgi verme amaçlı değil, dekoratif amaçlı kullanıldığı varsayılabilir. Aşağıda 2004 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitabında aynı konu “Para Harcıyorum” başlığı altında aşağıdaki görseller kullanılarak yer almaktadır.

Görsel 4.3. 2005 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı (Okyay Yayıncılık, s. 96, Okyay Yayıncılık, s. 92)



Görsel 4.3'te yer alan görseller “Para Harcıyorum” başlıkları altında birbiriyle bağlantılı olarak sunulmakta, para harcarken nelere dikkat edecekleri ve aile bütçesi hakkında fikir yürütebilmeleri için kullanıldıkları görülmektedir. Görsel 4.3'te yer alan resimler yönlendirici sorular aracılığı ile sınıfta fikir alışverişinin sağlanması ve eleştirel düşünme becerisi kazandırması noktasında başarıyı arttırabilir. Aşağıda yer alan Görsel 4.4 de, aynı konuda öğrenciyi etkinlik vasıtasıyla bilgiyi yapılandırmasını sağladığı izlenmektedir.

Görsel 4.4. 2005 Yılında Basılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabı (Okuyay Yayıncılık, s. 31)

Tüklenen Kaynaklar

1. Resimdeki çocuklar kaynakları nasıl kullanıyor? Çocuklara, kullandıkları kaynakları tutumlu kullanmaları konusunda birer slogan tasarla. Sloganını alt boşluğa yaz.

	Kullandığı kaynağın adı:	Slogan
		
		
		

2. Aşağıdaki sözcüklerde sesli harfler gizlenmiştir. Boşlukları uygun harflerle tamamla. Aranan tümceyi bul.

T		T		M	L			L		L		M
---	--	---	--	---	---	--	--	---	--	---	--	---

31

Görsel 4.4 'de yer alan resimler etkinlik içerisinde verildiği için öğrenciye görseli okuma, görsel ile konu arasında ilişki kurma, görsel üzerinde düşünüp yorum yapma imkanı vererek öğrenme sorumluluğunu taşımasını sağladığı söylenebilir. Görsel 4.2 ile karşılaştırıldıklarında Görsel 4.3 ve Görsel 4.4 için, aynı konuya ilişkin yeni program merkezli yazılan Hayat Bilgisi ders kitabının, öğrencilerin görsel ile konu arasındaki ilişkiyi kurmasını destekleyip, öğrencileri yorum yapmaları konusunda yönlendirerek gerçek hayatlarında bu bilgiyi kullanabilir hale getirmelerini sağladığı düşünülebilir. Görsel 4.5'te 1998 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabından bir resim örneği yer almaktadır.

Görsel 4.5. 2000 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Serhat Yayınları, s. 106)



1998 Programı'na göre hazırlanan 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan Görsel 4.5'te görülen resmin "Bir Günü İyi Değerlendirme" konusu altında bir öğrencinin gününü nasıl geçirdiğine ilişkin bilgi vermek için kullanıldığı görülmektedir. Ancak metin ile resim arasındaki ilişki düşünüldüğünde resmin gerçeklikten uzak, dekoratif amaçlı olduğu izlenmektedir. Resimdeki görüntüye göre öğrencilere bir takım roller benimsetilerek toplumsal bazı kurallar öğrencilere aktarılabilecektir. Ancak bu tür bir yaklaşım yapılandırmacı öğrenme anlayışına tamamen ters düşmekle birlikte, öğrencilere düşünme ve bilgiyi oluşturma fırsatı tanımaktan çok önceden belirlenmiş kalıp davranışların öğrenciler tarafından benimsenmesi beklenmektedir. Nitekim öğrencilerin kendi yaşantılarında karşılaştıkları durumlar çoğu kez resimde sunulandan farklıdır. Aşağıda 1998 Programı'na göre yazılmış 2. sınıf Hayat Bilgisi kitabından bir resim örneğine yer verilmektedir.

Görsel 4.6. 2000 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Bilim ve Kültür Yayınları, s. 27)



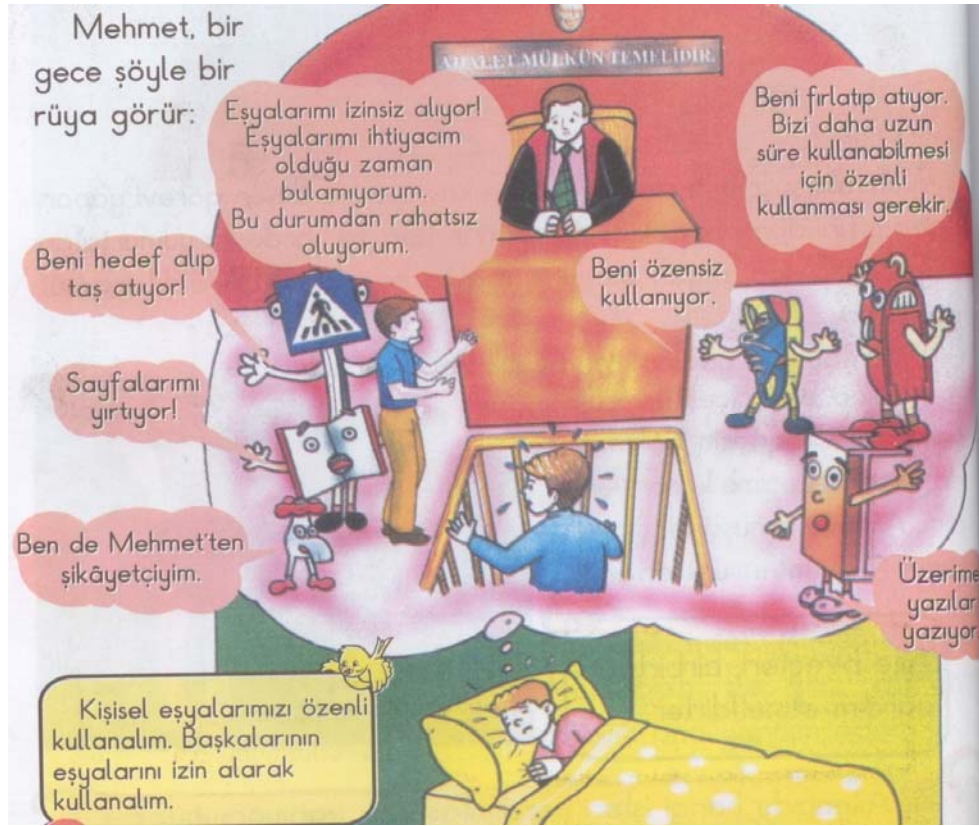
1998 Programı'na göre hazırlanan 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan Görsel 4.6'daki resimlerin "Okul Kuralları" konu başlığı içerisinde öğrencilerin okul binası içerisinde uyması gereken kuralları örneklendirmeye çalıştığı izlenmektedir. Ancak resimlerin gerçek okul yaşantısında öğrencilerin karşılaştıkları durumları örneklendirmek amaçlı değil, dekoratif amaçlı kullanıldığı varsayılabilir. Resimde kabul edilen ve öğrencilere yansıtılan durum tozpembe bir okul ortamı; kurallara bütünüyle uyulan, öğrencilerin birbirlerine karşı saygı besledikleri ve doğru davranışların sergilendiği bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa ki gerçek hayatta öğrenci hem doğru hem de yanlış davranışları bir arada görmekte, bundan dolayı da ders kitabının sunacağı görsellerin de üzerinde öğrencileri düşündüren, sınıfta tartışma ortamı sağlayabilen, doğruya kendi çabasıyla ulaşacağı nitelikte olması yapılandırmacı öğrenme anlayışı ışığında düşünüldüğünde daha anlamlı ve kalıcı öğrenme ortamı yaratacağı için başarıyı arttırabilir. Benzer bir okul yaşantısını bir diğer görsel de aşağıda 2004 Programı'na göre yazılmış 2. sınıf Hayat Bilgisi kitabında yer alan aşağıdaki resimdir.

Görsel 4.7. 2005 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Evren Yayıncılık, s. 29)



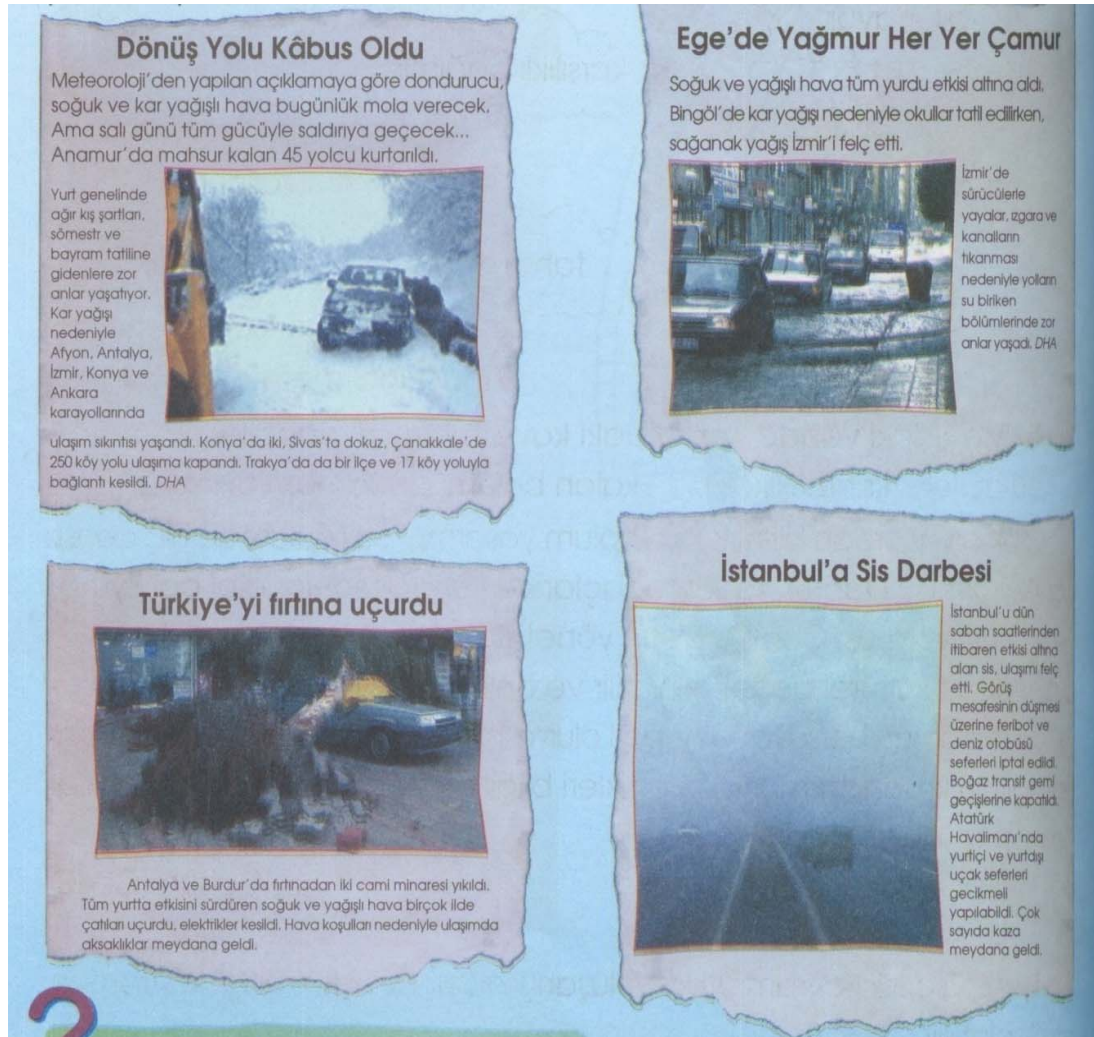
Görsel 4.7’de yer alan resmin bir görsel örnek olaya ait olduğu izlenmektedir. Resmin altında yer alan kısa bilgi ve ardından gelen düşündürücü sorular yardımıyla öğrenci bilgiye kendisi ulaşabilir ve farklı düşüncelerin ifade edilmesine olanak sağlanabilir. Örnekteki görsel farklı öğrenci tiplerini diyaloglara da yer vererek öğrenciye seçenekler sunmakta, öğrencilerden sınıfta yaşanan durumun öğrenci başarısına etkisi konusunda fikir yürütmelerini sağlamaktadır. Böylece öğrenci yine bilgiye kendi ulaşacaktır ki bunun da daha kalıcı ve anlamlı olması beklenecektir. Çizgi karakterlerin yaratıldığı ve kişileştirildiği bir çalışmaya 2004 programına göre hazırlanan Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabından alınan aşağıdaki örnekte yer verildiğini görmekteyiz.

Görsel 4.8. 2007 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Milli Eğitim Yayınları, s. 104)



Görsel 4.8'e göre, 2004 Programı'na göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitabında verilen bir örnek olaya ilişkin olarak kullanılan görselin öğrencileri eleştirel ve çok yönlü düşünmeye sevk ettiği söylenebilirdi. Ancak, sayfanın alt köşesinde yer alan ve öğrencilerce benimsenmesi gerekli yegâne doğru, otorite tarafından belirlenmiş mutlak kural açıkça belirtilmektedir. Ulaşmaları istenen ve gerekliliği kutu içerisine alınıp renklendirilerek altı çizilen sonuç, öğrencileri düşünüp bilgi üretme noktasındaki işlevselliğinin önüne geçtiği söylenebilir. Aşağıda 2004 Programı'na göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabından "Doğal Afetler" konusu ile ilgili bir görsel yer almaktadır.

Görsel 4.9. 2005 Yılında Basılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı (Milli Eğitim Yayınları, s. 174)



Görsel 4.9 'da yer alan "Doğal Afetler" konusunda öğrencilerin doğal afetlerin ne gibi tehlikelere neden olabileceği konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmaları ve alınabilecek önlemler hakkında fikir yürütebilmeleri için kullanıldığı görülmektedir. Gerçek hayatın içinden yaşanmış olaylara ait gazete haberlerinin kullanılması, öğrencilere bir tartışma zemini yaratmakta ve görsel üzerinde verilen yönerge ile de öğrenciler görsel üzerinden tartışma etkinliğine yönlendirilmektedir. Konunun öğretiminde ders kitabında gazete haberinin kullanılması yaşamla iç içe ve gerçekten olmuş olayları yansıtmassından dolayı öğrencilerin ilgisini çekerek tartışma ortamına katılımlarını artırabilir. Aşağıda yer alan Görsel 4.10'da "Çevreyi Koruma" konusu

ile ilgili olarak, birbirine zıt iki ortamın aynı görsel içerisinde sunulduğu bir örneği görmekteyiz.

Görsel 4.10. 2008 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Bilim ve Kültür Yayınları, s. 138)



Görsel 4.10’da verilen birbirine zıt iki park ortamına ait resim öğrencilere yaşadıkları çevre konusunda duyarlılık kazandırmayı amaçladığı izlenmektedir. Konuşma balonları ile detaylandırılan Görsel 4.10’da yer alan resimlerin, hemen arkasından gelen düşündürücü sorularla öğrencileri çoklu bakış açısı kazandırma, eleştirel düşünme, empati kurabilme gibi pek çok beceriyi kazanmaları noktasında işlevsel olduğu söylenebilir. Aşağıda 1998 Programı’na göre hazırlanmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında savaş sahnesini temsil eden bir resim yer almaktadır.

Görsel 4.11. 1999 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Cemre Yayıncılık, s. 57)



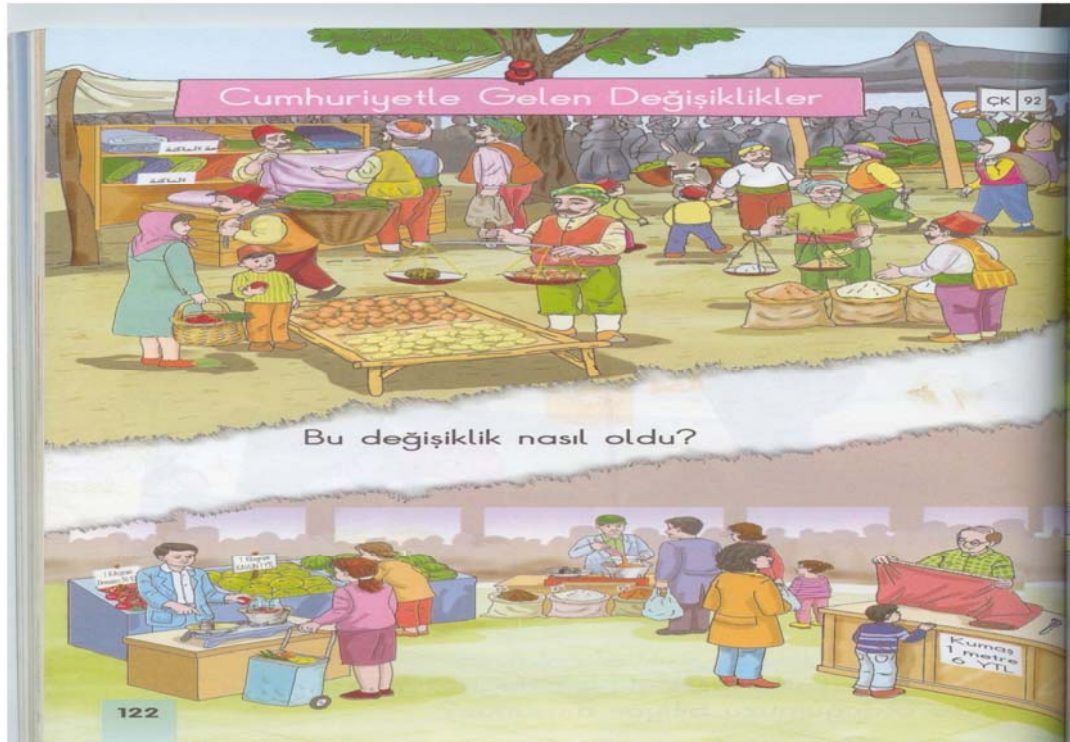
1998 Programı'na göre hazırlanmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında “Kurtuluş Savaşı Sırasında İşgal Altındaki Yurdumuzun Durumu”nu anlatan metnin içerisinde yukarıda yer alan İstanbul’un işgalini temsil eden Görsel 4.11’de savaş durumunu açıklayan herhangi bir diyaloga yer verilmemiştir. Dolayısıyla görselden okuyucuya savaş anındaki gerçekliği yansıtan bir duygu alışverişinden bahsedilememektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kullanılan görselin işlevini yeterince yerine getirmediği düşünülebilir. Bunun da ötesinde ders kitabında resim ile ilgili öğrenciye hiç bir soru yöneltilmediği gibi resimle ilgili herhangi bir sınıf içi etkinliği de yer almamaktadır. Benzer şekilde bir savaş durumunu yansıtan görsele Görsel 4.12’de yer verilmektedir.

Görsel 4.12. 2000 Yılında Basılmış 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Öğün Yayınları, s. 54)



1998 Programı'na göre hazırlanan 2. sınıf Hayat bilgisi ders kitabında “Niçin Bayram Yapıyoruz” başlığı altında Cumhuriyet Bayramı'nın kutlanma nedeninin tarihi sürecinin anlatıldığı metnin içerisinde kullanılan Görsel 4.12'de Kurtuluş Savaşı'nı temsil eden yukarıdaki resimde savaş durumunu açıklayan herhangi bir diyalog bulunmamasıyla birlikte Cumhuriyet Bayramı'nın neden kutlandığını düşündürtecek herhangi bir soru ya da etkinlik de verilmediği gözlenmektedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde görselin işlevini yeterince yerine getiremediği düşünülmektedir. Ancak 2004 Programı'na göre hazırlanmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı ve çalışma kitabında cumhuriyet'in getirdiği yenilikler aşağıdaki gibi işlenmektedir.

Görsel 4.13. 2005 Yılında Basılmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı (Evren Yayıncılık, s. 122)



Görsel 4.13'de Cumhuriyet yönetiminin getirdiği değişimin öğrencinin bizzat kendisi tarafında keşfedilmesi ve değişimin nedenini yönlendirici soru ile desteklenerek öğrencileri düşündürmesi, geçmişle günümüz yaşantılarının resme dökülerek öğrenciye bir arada sunulması bu dersi daha nitelikli hale getirebilmektedir.

2004 Programı'na göre hazırlanmış ders kitapları içerisinde yer alan görseller incelendiğinde; konu hakkında önceden kendilerinde var olan ön bilgilerin görsel öğeler ve içerisinde yer aldığı etkinlikleri aracılığıyla, hem görsel okuma becerisinin hem de yorum yapma, yordama, çoklu bakış açısı, empati ve tartışma gibi temel becerilerin geliştiği söylenebilir. Görsel okuma çalışmasında; neyin neye benzetildiğini, hangi ölçüde ve hangi nedenle benzetildiğini dinleyen ya da okuyan kendisi keşfetmek durumundadır. Bu zorlu keşif, bireye zevk verdiği gibi onun düş gücünü devreye sokmasına ve zenginleştirmesine olanak verir. Bu da üst düzeyde, renkli, üstü kapalı, sezgisel, yaratıcı, duygusal, derinlikli iletişim demektir (Salman, 2003'den akt: Alpan, 2005, s. 37). 1998 Programı'na ait ders kitaplarındaki görsellerin işlevselliğinin yeterli olmadığı ve sınıf içi etkinlikler içerisinde kullanımının elverişli olmadığı görülmektedir. Yine eski programa göre yazılmış ders kitaplarındaki görsellerde dikkati çeken diğer bir özellik de görsellerin öğrencileri bilgi verme, düşündürme ve yorum yapma gibi yönlerden gelişmelerini sağlama amacına pek fazla uygun olmadığı, daha çok dekoratif amaçlı olarak kullanıldığı varsayılabilir.

4.1.3. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitapları Etkinlikler, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Açısından Farklılık Göstermekte midir?

1998 Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarında bir ünitenin etkinliklerinin hazırlık ve değerlendirme sorularından ibaret olduğu görülmektedir. “Hazırlık Çalışmaları” başlığı altında konu girişinde yer alan sorular, öğrencileri motive etme, derse hazırlama, merak uyandırma, dikkat çekmekten uzak; kimi zaman konu hakkında bilgi sahibi olmayı gerektiren değerlendirme çalışmaları niteliği taşımakta; kimi zaman ise öğrencilerin ne yapacaklarını anlamakta zorlanabildikleri belirsizlere sahip olmaktadır. Eski ders kitapları incelendiğinde ünite sonunda yer alan değerlendirme sorularının hem etkinlik hem de ölçme ve değerlendirme işlevini üstlendiğini göstermektedir.

Örneğin; “Yağmur nasıl meydana gelir?” (Esendal, 1999, s. 156). Öğrenci yağmurun oluşum sürecini “Yağmur ve Yağmurun Faydaları” içerisinde öğrenecektir. Ancak o konu işlenmeden önce konu başında böyle bir soruya yer verilmiştir. “Bir insanın nasıl verimli olabileceğini araştırınız” (Karaca, Kapulu ve Bayram, 2000, s. 47).

1998 Programı’na göre yazılmış Hayat Bilgisi kitapları incelenirken yukarıdaki hazırlık çalışmalarından alınan ifadeye bakıldığında öğrencilere nasıl bir insan tipi hakkında araştırma yapmaları gerektiğine dair ayrıntı verilmemiştir. Bu durumda öğrenci yaş seviyesi düşünüldüğünde; neyi, neye göre araştırması gerektiğini belirlemekte güçlük çekecektir. Yine ünite sonlarında yer alan “Değerlendirme Soruları”nda ise ezber gerektiren bilgilerin istendiği soru ifadelerine sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Örneğin;

- Takvim çeşitleri nelerdir?
- Türkiye Büyük Millet Meclisi ne zaman açılmıştır? (Bayraktar ve Karadaş, 2002, ss. 89, 135)
- Okulunuzun adresini, tam ve doğru olarak defterinize yazınız.
- Sınıf başkanının görevlerini söyleyiniz.
- Kroki nedir? Ne amaçla kullanılır? (Gündoğan ve Kurtcan, 2000, ss. 21, 27, 74).
- Atatürk, sırasıyla hangi okullarda öğrenim görmüştür?
- Boynun ve omzun görevleri nelerdir? (Eren ve Gören, 1999, ss. 75, 81).
- Bir yılda kaç ay vardır? Adlarını söyleyiniz. (Düzgün, Cansu ve Kalender, 2001, s. 118).
- Gövdemizde hangi organlar bulunur? (Arslan ve Daltaban, 2002, s. 106).

Ancak bunların yanı sıra neden-sonuç ilişkilerini sorgulayan soru ifadelerinin de zaman zaman yer aldığı görülmektedir. Örneğin;

- İlk yardımın önemi nedir? (Öğün ve Yanar, 2000, s. 83).
- Okulda arkadaşlık ilişkileri nasıl olmalıdır?
- Yeterli beslenmemek, yaşamımızı nasıl etkiler? (Tekışık, 2000, ss. 24, 35).
- Sizce iyi bir tatil nasıl olmalıdır?

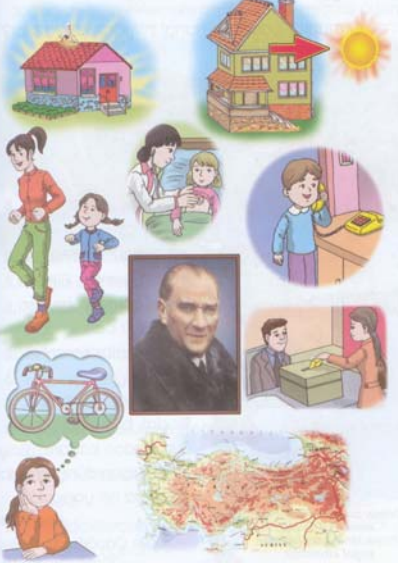
- Oyun, spor ve dinlenmenin sağlığını etkisi nedir? (Gündoğan ve Kurtcan, 2000, ss. 205, 213).

Yukarıda 1998 Hayat Bilgisi Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme çeşitliliğinin sınırlı olduğu, genellikle açık uçlu sorulara yer verildiği, soruların niteliği değerlendirildiğinde, genellikle sorularla aranan yanıtların metnin içerisinde birebir bulunabildiği görülmektedir. Öte yandan sınırlı sayıda olan bazı soruların yanıtları da metin okunduktan sonra öğrenci tarafından yorumlanarak çıkarılabilmektedir. Diğer tarafta yeni programa uygun olarak hazırlanmış çalışma kitaplarının varlığı başlı başına bir etkinlik kitabıdır. Bunun yanı sıra ders kitabında; araştırma ödevleri, eşleştirmeli sorular, bulmacalar, kavram haritaları, proje-performans ödevleri, akran ve öz değerlendirmelerin yer alması ölçme-değerlendirmede alternatifini artırmıştır. Aşağıdaki örnekte 2004 Programı'na göre yazılmış ders kitabından farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bir arada bulunduğu bir ünite sonu değerlendirmesi yer almaktadır;

Örnek 4.3. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabında Ölçme ve Değerlendirme Örneği (Bilim ve Kültür Yayınları, ss. 105, 107–109).

Neler öğrendik?

• Aşağıdaki resimler size neyi anlatıyor?



• "Benim Eşsiz Yuvam" temasında neler öğrendiniz?

Çalışma kitabının 108. sayfasındaki etkinlikleri yapınız.

105

Tema Sonu Değerlendirme

A. Noktalı yerlere aşağıda verilen sözcüklerden uygun olanını yazarak cümleleri tamamlayınız.

doğudan, böbrekler, ahırda, batıdan, geçmiş olsun

1. Güneş doğan.

2. Güneş batan.

3. boşaltım organımızdır. Vücudumuzdaki zararlı maddeleri süzer.

4. İnekler yasan.

5. Hasta olan akrabamıza demeliyiz.

B. Aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1. Evinizi diğer evlerden ayıran özellikler nelerdir?

2. Ev adresinizi yazınız.

3. Doğal afetler nelerdir?

4. Yemek yerken uyulması gereken görgü kuralları nelerdir?

5. Evimizdeki kaynakları nasıl kullanmalıyız?

6. Hak ve hürriyetlerimiz nelerdir?

7. Bilinçli tüketici olmak ne demektir?

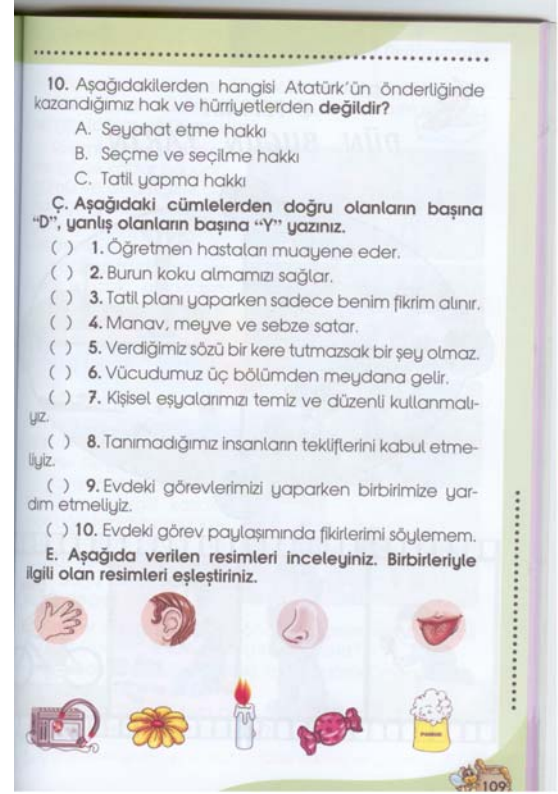
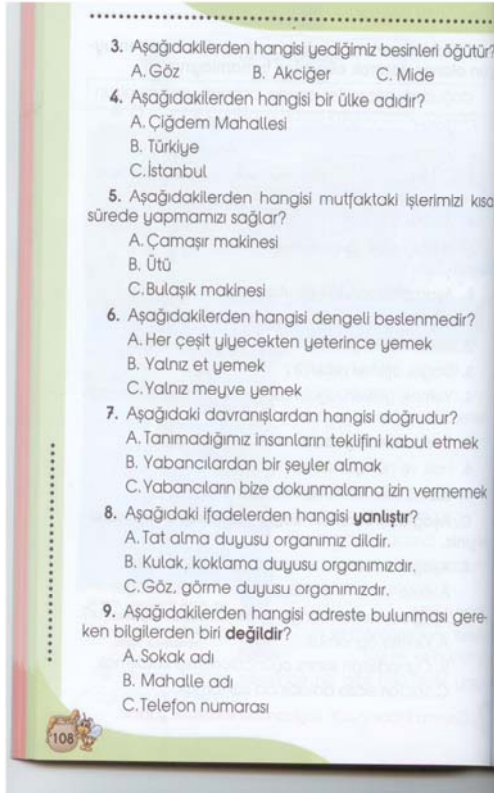
C. Aşağıdaki soruların doğru yanıtlarını bulup işaretleyiniz.

1. Aşağıdakilerden hangisi duyu organımızdır?
A. Kalp B. Kulak C. Karaciğer

2. Aşağıdakilerden hangisi evde kazalara neden olur?
A. Kibritle oynamak
B. Oynadıktan sonra oyuncaklarımızı kaldırmak
C. İlaçları ecza dolabında saklamak

Çalışma kitabının 109. sayfasındaki etkinlikleri yapınız.

107



Örnek 4.3'e göre incelenen 1998 Programı'na göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer verilen "eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçme, açık uçlu soru ve doğru-yanlış" gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerine, 2004 Programı'na göre yazılan Hayat Bilgisi ders kitaplarında da tema sonlarında ve bir arada yer verildiği görülmektedir. Ancak "Neler Öğrendik?" başlıklı etkinlik aracılığıyla, öğrencilerin hatırlama, görsel okuma, yorumlama ve sınıfta bir tartışma ortamı oluşturmaya yönelik olduğu söylenebilir. Yine aynı sayfada çalışma kitabında yer alan bir diğer etkinliğe atıfta bulunulduğu ve tema süresince öğrenilenlerin tekrarını sağlayacak ve öğrencilerin eğlenerek doldurabilecekleri bir bulmaca etkinliğine yönlendirme yapıldığı görülmektedir. Bu anlamda 2004 Programı'na göre yazılan ders kitaplarında öğrencilerin kendi fikir ve yorumlarını paylaşabilecekleri ve eğlenirken öğrenmelerini sağlayan etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca ders ve çalışma kitaplarında konu pekiştirme amaçlı etkinliklerin yanı sıra ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılabilecek etkinliklere de yer verilmektedir. Bu sayede yapılandırmacı öğrenme anlayışının vurguladığı sonuç ve süreç değerlendirmesinin birlikteliği sağlanmaktadır. Çalışma kitaplarında bir veya birden çok konu için kullanılabilir ölçeklere de yer verilmektedir. Çalışma kitapları, öğrencilerin bilgileri

öğrenip öğrenmediklerini, öğretmenlerin öğrencilerinin bilgileri öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış, hem etkinlik hem de ölçme ve değerlendirme uygulamalarını barındıran kitaplardır. Nitekim Erden de çalışma kitabını; “ders kitaplarına bağlı olarak hazırlanan, öğrencilerin dersin kazanımlarını, alıştırmaları yoluyla edinmelerini sağlayan kitaplardır” şeklinde tarif etmektedir (Erden, tarih belirtilmemiş, s. 183).

2004 yılı Programı’na göre hazırlanan çalışma kitaplarının yanında, öğretmen kılavuz kitaplarında da önerilen alternatif etkinlik, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin varlığını görmekteyiz. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının uygulanmasıyla birlikte öğretmen kılavuz kitapları hem öğretmenlerin bu yaklaşıma dayalı olarak ilk kez Hayat Bilgisi dersini okutuyor olmaları hem de öğrenci merkezli olan bu yaklaşıma uygun olarak etkinliklerin öğrenme ortamında nasıl uygulanacağına ilişkin bilgilerin verilmesi bakımından kritik bir öneme sahiptir (Turan ve Karabacak’tan akt: Kalıpcı, 2008, s. 114). Aşağıda 2004 Programı’nda bahsi edilen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan “Öz Değerlendirme” ve “Akran Değerlendirme” formlarında örnekler yer almaktadır.

Örnek 4.4. 2004 Programı’na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 2. Sınıf Çalışma Kitabından Alınan Ölçme ve Değerlendirme Örnekleri (Bilim ve Kültür Yayınları, 2008, ss. 89, 105)

Akran Değerlendirme Formu

Aşağıdaki ifadeler, arkadaşınızı değerlendirmeniz için verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyunuz. Arkadaşınıza en uygun olan seçeneği “X” ile işaretleyiniz.

Değerlendirilen Kişinin Değerlendirilen Kişinin

Adı ve soyadı: Adı ve soyadı:

Sınıfı: Sınıfı:

Numarası: Numarası:

☺ → Her zaman ☺ → Bazen ☹ → Hiçbir zaman

Nu.	İFADELER	☺	☺	☹
1	Çabuk öfkelenmez.			
2	Kızgınlık ve öfkesini kontrol eder.			
3	Yaşanan olumsuzluklarda sorumluluğu varsa kabul eder.			
4	Yaşanan sorunların çözümünden mutluluk alır.			
5	Üzüntüsünü ve mutluluğunu arkadaşlarıyla paylaşır.			
6	Arkadaşlarına küsmez.			

89

Bilinçli Tüketici

4. Aşağıdaki resimleri inceleyerek boşlukları doldurunuz.

7 YTL	50 YKr	3 YTL	100 YKr	8 YTL	60 YKr	15 YTL
2 YTL	1 YTL	30 YTL	25 YTL	5 YTL	15 YTL	40 YTL

5 YTL ile alabilirim.

10 YTL ile alabilirim.

50 YTL ile alabilirim.

5. Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

☺ → Her zaman ☺ → Bazen ☹ → Hiçbir zaman

Nu.	İFADELER	☺	☺	☹
1	Evdaki kaynakları biliyorum.			
2	Gereksiz yanan ışıkları kapatıyorum.			
3	Paraları tanıyorum.			
4	Para biktiriyorum.			
5	İşim bitince musluğu kapatıyorum.			

105

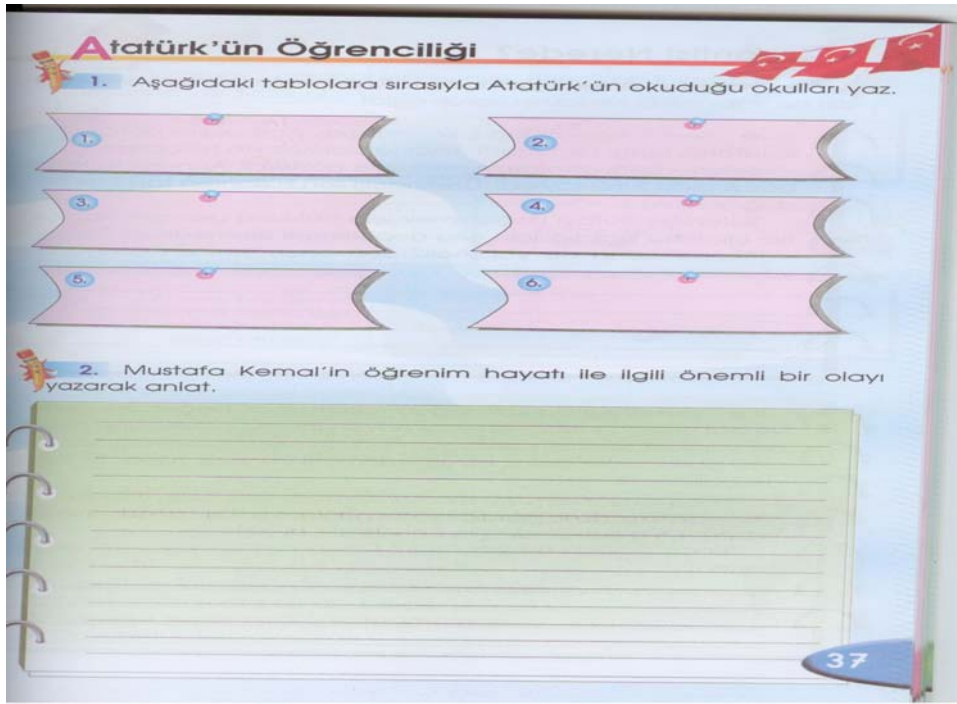
Yukarıdaki örnekte yer verilen öğrencilerin öğrendikleri konu ile ilgili bilgilerini değerlendirmek amacıyla “Öz Değerlendirme” ve arkadaşlarını değerlendirebilmeleri amacıyla “Akran Değerlendirme” formlarını doldururken başlangıçta tamamen tarafsız olamasalar da zaman içerisinde objektif bir biçimde doldurmaya başlayarak öğrenmelerine ve değerlendirme sürecine katkı sağladıkları söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğrenci çalışma kitabını; “....ilgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan basılı eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsayan set (Tebliğler Dergisi, 2004’den akt: Kabapınar, 2007a, s. 355; Kabapınar, 2007b, s. 32) olarak tanımlamıştır. Öğrenci çalışma kitabı sadece etkinlikleri içeren bir kitap değil, dersin özelliğine göre amaçlanan bilgi, beceri, anlayış ve tutumların kazanılıp kazanılmadığını ölçen çalışma ve değerlendirmelere de yer veren bir kaynaktır (Kabapınar, 2007a, s. 358). Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin; “fotoğraf ve resimleri yorumlama”, “fotoğraf ve resimlerdeki değişim ve sürekliliği görme”, “tablo, grafik, diyagram ve kavram haritası oluşturma ve yorumlama”, “sınıflama, listeleme, eşleştirme ve çıkarımda bulunma”, “karşılaştırma”, “benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma”, “neden- sonuç ilişkisi kurma”, önem sırasına koyma, sıralama”, “düşünce, değer yargısı ve varsayımını ifade etme”, “poster, resim, logo çizme, afiş hazırlama”, “öykü, şiir, slogan yazma, ana fikir bulma”, “not alma, özetleme”, “bulmaca”, “bilmece, tekerleme”, “kesme-yapıştırma”, “boyama”, röportaj yapma”, “problem ve çözüm”, tanım yapma”, “empati” şeklinde olduğu görülmektedir.

1998 Programı’na göre yazılmış ders kitaplarında, davranışçı öğrenme anlayışı çerçevesinde öğrencilerden kendilerine metin içerisinde sunulmakta olan bilgiyi aktarmalarına dayalı etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Ancak kişinin duygu ve düşüncelerinin öznelliğinden hareketle “bilgi öznel” anlayışına dayanılarak hazırlanan yeni ders ve çalışma kitaplarında öğrencilerin önceki deneyimleriyle yeni edindikleri bilginin karşılaştırılmasını ve hem yeni öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlayan hem de değerlendirilmesine dönük etkinliklere yer verilmektedir.

2004 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında sadece tema ya da konu başı ve sonunda yer alan etkinliklerle yetinilmediği, çalışma kitabındaki çeşitli etkinliklerle ilgili tema süresince öğrencilerin derse etkin katılımı sağlanmıştır. 2004 Programı'na göre hazırlanan kitaplardaki etkinlikler incelendiğinde yapılandırmacı anlayışın öne çıktığı görülmektedir. Kimi zaman 1998 Programı'nın dayandığı davranışçı öğrenme anlayışını yansıtan etkinliklere rastlansa da bunlar sınırlı sayıdadır. Aşağıda 2004 Programı'na göre hazırlanan ancak öğrencilerin etkinliği yapabilmek ve öğrenmek için çaba göstermesini gerektirmeyen bir etkinlik örneği yer almaktadır.

Örnek 4.5. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabından Etkinlik Örneği (Okuyay Yayınları, s. 37)



Yukarıda yer alan etkinlik örneğindeki 1. etkinlik, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını gerektirmeyecek nitelikte olup konunun içerisinde yer alan hazır bilgiyi kullanmasını gerektirerek, öğrenmekten çok bilgi düzeyindekilerin hatırlanmasına yönelik etkinlikler olduğu düşünülmektedir. Bu etkinlikte Atatürk'ün okuduğu okulların adlarını sırasıyla, öğrencilerden okuduğu metne dayanarak hangi okullarda okuduğunu tarihsel sıralamasına göre yazmaları istenmektedir. Bu şekilde uygulanan bir değerlendirme ile kalıcı bir öğrenme sağlanacağından bahsetmek oldukça güçtür. Aşağıda yeni programa göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders

kitabından problem çözme becerisine yönelik bir etkinliğe ve öz değerlendirme formunun da bulunduğu bir örnek yer almaktadır.

Örnek 4.6. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Milli Eğitim Yayınları, s. 24)

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.

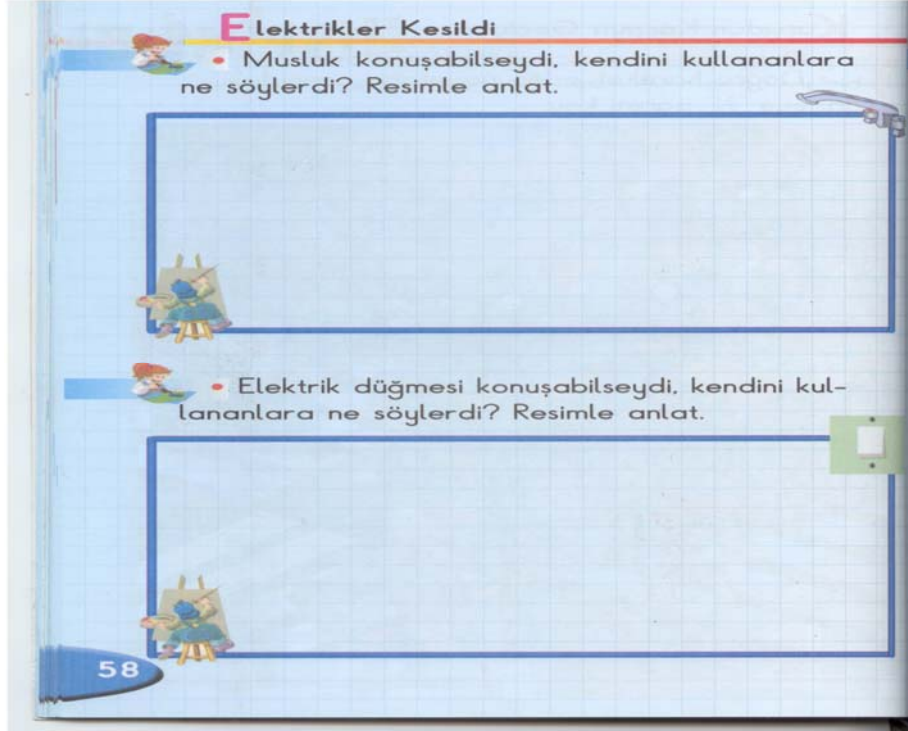
Sorun Çözme Becerim	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
Sorunumu çözmediğimde kendimi rahatsız hissedirim.			
Bütün sorunlarımı çözebileceğime inanıyorum.			
Sorunlarımı çözmek için farklı yollar düşünürüm.			
Çözümü zor bir sorunla karşılaşmaktan korkarım.			

24

Örnek 4.6'da belirtilen "Çözüm Benim İşim" konu başlığı altında yer alan yukarıdaki etkinlik aracılığı ile öğrencilere problem çözme becerilerinin kazandırılması esas alınmıştır. Bu amaçla çevresinde gözlemlediği çeşitli problem durumlarının farkına varması, bunu ifade etmesi, çözüm yolları üretmesi amacıyla bir etkinlik zinciri ve nihayetinde ise problem çözme becerisi konusunda kendi kendisini değerlendirebilmesi için de öz değerlendirme formuna yer verilmiştir. Öğrencinin giriş yönlendirmesi ile problemi fark etmesi, beraberinde verilen etkinlik basamaklarını takip ederek problem çözme sürecini bizzat gerçekleştirmesi ve sürecin sonunda kendi kendini değerlendirdiği yukarıdaki etkinlik örneği aracılığıyla, öğrenciler bilinçli bir şekilde zihinsel olarak zorlanmaları ve problem çözme sürecini karşılaştıkları problemlerde uygulama şansı bulmaları bakımından

öğrenilenlerin kalıcılığı ve bilginin transferi sağlanabilir. Aşağıda 2004 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgiler çalışma kitabından alınan örnekte de öğrencilerin empati kurmalarına yönelik bir etkinliğe yer verilmiştir.

Örnek 4.7. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 1. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Okyay Yayıncılık, s. 58)



Örnek 4.7'de yer alan etkinlik örneği aracılığıyla “Okul Heyecanım” temasında işlenen “Elektrikler Kesildi” konu başlığı altında yer alan yukarıdaki etkinlik aracılığıyla okulda ve evde elektriklerin tasarruflu kullanımına ilişkin bilginin öğrenci tarafından edinilmesi esas alınmıştır. Bunun için her iki etkinlikte empati kurma ve duygu ve düşünceleri görselle anlatma gibi iki farklı etkinlik yer almaktadır. Çalışma kitabında yer alan bu çalışma ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini resimlerle anlatılması ve musluk ile elektrik düğmesinin eğer konuşabilmeleri durumunda kendilerini kullananlara neler söyleyeceğine ilişkin çıkarımda bulunmaları beklenmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin yaş özellikleri ve akademik düzeyleri düşünüldüğünde fikirlerini resimlerle anlatmalarının daha kolay olacağı ve öğrenmeyi eğlenceli hale getireceği söylenebilir. Benzer şekilde aynı konuda 3. sınıf Hayat bilgisi çalışma kitabında yer alan bir etkinliğe aşağıda yer verilmektedir.

Örnek 4.8. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Milli Eğitim Yayınları Yayıncılık, s. 30)

SON PIŞMANLIK FAYDA ETMEZ

1. Selim okulunun ve sınıfının eşyalarını çok dikkatsiz kullanıyordu. Bir gece çok ilginç bir rüya gördü. Rüyasında okulunun ve sınıfının eşyaları onunla konuşuyordu. Sizce eşyalar Selim'e neler söyledi? Aşağıdaki satırlarda bırakılan boşluklara eşyaların neler söyleyebileceklerini yazınız.

Sina: Ah ah! Selim bunu bana neden yaptın?
Selim: Sen de kimsin? Ben sana ne yaptım?
Sina:
Pencere: Ya benim hâlime ne demeli? Daha yeni takmıştandı beni. Sizi ne güzel soğuktan ve güneşten koruyordum.
Selim: Sana ne oldu böyle?
Pencere:
Masa: Benim değerimi de hiç bilmedin. Oysa benim üzerimde çocuklar yazı yazmayı çok sever.
Selim: Ben sana ne yaptım? Seni çok seviyorum.
Masa: Beni sevseydin.
Selim: Çok özür diliyorum senden.
Sina: Benden de özür dilemelisin.
Selim: Ama sana ne oldu ki! Neden yerde yatıyorsun?
Sina: Aslında benim hiçbir şeyim yoktu. Ama sen beni her gün Onun için bu hale geldim. Oysa ben sana bir şey yapmadım.
Duvar: Beni daha yeni boyamıştandı. Üzerime de güzel güzel panolar ve resimler asmıştandı.
Selim: Sen çok eski duruyorsun ama.
Duvar: Herkes öyle söylüyor. Çok üzülüyorum. Kirli ayaklarını ve üzerimi böyle olmazdı.
Hepinizden çok özür diliyorum. Bundan sonra sizi üzcek bir şey yapmayacağım. Hepinize çok iyi davranacağım.

30

Örnek 4.8'de yer alan “Son Pişmanlık Fayda Etmez” başlığı altında çeşitli ders araç-gerecinin nasıl kullanılması gerektiğine dair farkındalığın ders ve çalışma kitabındaki etkinlikler aracılığıyla verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öğrenciler yukarıdaki örnek olay etkinliği içerisine girerek empati ve farklı bakış açılarını geliştirmeleri, çevrelerine dair bilinç geliştirmeleri sağlanabilir. Öğrenciler bu etkinlik sonucunda kullandıkları ortak eşyaların doğru kullanımı hakkında fikir geliştirebilir ve bu konudaki duyarlılıklarını artırabilirler. Aşağıda 2004 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi çalışma kitabında alınan örnekte de öğrencilerin kendilerini tanıttıkları bir etkinliğe yer verilmiştir.

Örnek 4.9. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 1. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Evren Yayıncılık, s. 57)

DK 76

Ben Biriciğim

Resminizi yapıştırıp kendinizi tanıtınız.

fotoğraf

Adım: _____

Soyadım: _____

Göz rengim: _____

Saç rengim: _____

Ten rengim: _____

Boyum: _____

Kilom: _____

Ben özelim. Çünkü _____

Ben farklıyım. Çünkü _____

Kendimi seviyorum. Çünkü _____

57

Örnek 4.9'da yer alan “Ben Biriciğim” etkinliği ile öğrencilerden kendilerini tanıtmaları beklenmektedir. Bu etkinlik aracılığı ile öğrencilerin; kesme-yapıştırma, kendini tanıtma, neden-sonuç ilişkisi kurarak düşüncelerini anlatma gibi etkinlikler içerisine girerek sahip olduğu özellikleri ile kendini tanımlarına, diğerlerinden farklı yanlarını ayırt edip kabullenmelerine, öz saygı ve özgüven geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Kendisi hakkında sorular sorulması, olumlu ve geliştirilmesi gereken yönleriyle kendisiyle ilgili özellikleri tanıtma ve anlatma fırsatı bulması öğrenciyi mutlu edebilir ve özellikle bu derse karşı onu motive edebilir. Aşağıda öğrencilerin araştırma etkinliği ve araştırmaya ilişkin verileri kaydedecekleri araştırma formunun bulunduğu bir etkinlik örneği yer almaktadır.

Örnek 4.10. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 2. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Bilim ve Kültür Yayınları, s. 21)

Araştırıyorum, Öğreniyorum

Aşağıdaki soruların yanıtlarını, aile bireylerinize ve sağlık kuruluşu çalışanlarına sorarak araştırınız. Araştırma sonuçlarınızı yazınız.

Araştırma Konusu	Dengeli ve Düzenli Beslenme
Araştırma Tarihi	/...../.....
Araştırmanın Amacı	

Yararlandığım Kaynaklar

.....

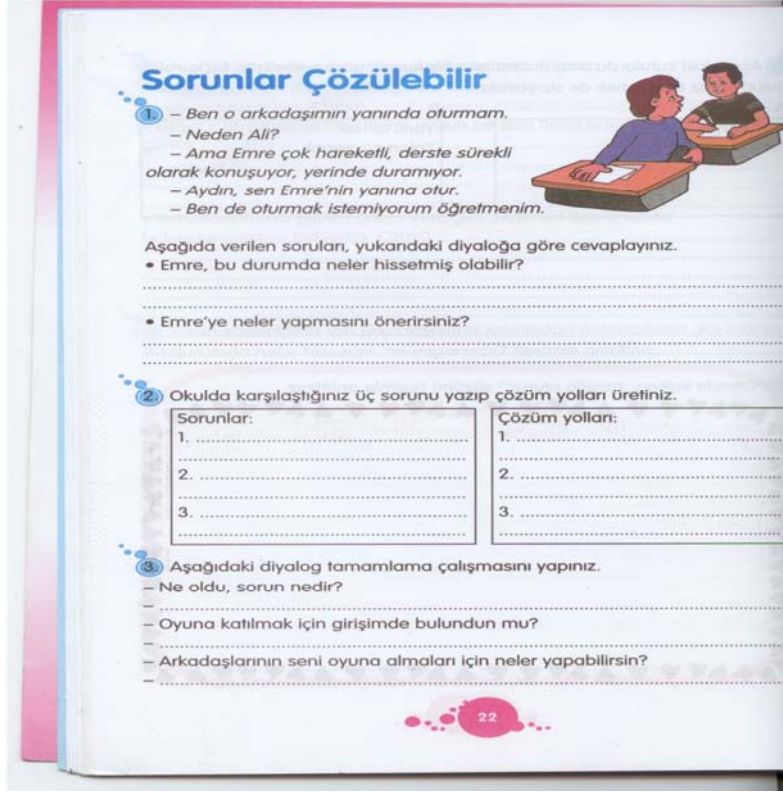
Araştırma Soruları

1. Dengeli ve düzenli beslenme nedir?
.....
2. Dengeli ve düzenli beslenme için hangi besinleri tüketmeliyiz?
.....
3. Neden dengeli ve düzenli beslenmeliyiz?
.....
4. Dengeli ve düzenli beslenmezsek ne tür sağlık sorunlarımız olur?
.....

21

Örnek 4.10.'da yer alan araştırma formunda 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan “Okul Heyecanım” temasında “Beslenmene Dikkat Et!” başlığı altında dengeli ve düzenli beslenmenin yararları hakkında görseller, açık uçlu sorular ve şiir aracılığıyla ön bilgi verilmektedir. Çalışma kitabında yer alan yukarıdaki araştırma etkinliği ile öğrencilerin dengeli ve düzenli beslenmenin yararları konusunu çeşitli kaynaklardan araştırarak, araştırma sorularına cevap vermeleri beklenmektedir. Araştırma sayesinde öğrencilerin tıpkı küçük bir bilim insanı gibi çalışarak, verilen konu ya da sorunsal hakkında çeşitli kaynakları kullanarak adı geçen konuyu içselleştirmeleri ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirerek bilgiyi yapılandırma sağlanabilir. Aşağıda Örnek 4.11’de; örnek olay, problem çözme ve diyalog tamamlama gibi üç farklı tür etkinliğin yer aldığı bir örnek yer almaktadır.

Örnek 4.11. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Evren Yayıncılık, s. 22)



Yukarıdaki etkinlik “Sorunlar Çözülebilir” konu başlığı altında 3. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitabında öğrencilere karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bunlara çözümler üretebilmelerinin amaçlandığı görülmektedir. Örnek 4.11’de verilen örnek olay aracı ile öğrencilere problemlili durum sunulmakta; ardından onların örnek olayda problemi yaşayan kişiyle empati kurmalarına dayalı olarak sorunu aşabilmesi için söz konusu kişiye çözüm yolları üzerinde düşünerek öneriler getirmeleri beklenmektedir. Ardında aynı örnekteki 2 ve 3. etkinliklerle de öğrenciler benzer şekilde kendi yaşamlarında yüz yüze geldikleri problem durumlarını düşünerek bunları ifade etme, çözüm üretme ve bunu sınıfla paylaşma şeklinde devam eden etkinlik zinciri sayesinde öğrencilerin hem problem çözme becerisi geliştirmeleri hem de dinleyecekleri farklı örnekler aracılığı ile genellemelere ulaşmaları ve bu yargıları problem çözme ya da geleceğe dönük planlar yapmada kullanmaları noktasında yararlı olacağı düşünülmektedir. Aşağıda 2004 Programı’na göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi çalışma kitabında görüşme yapmaya yönelik bir etkinlik örneği yer almaktadır.

Örnek 4.12. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Okyay Yayıncılık, s. 144)

Dikkat, Buzlanma Var!

1. Bir sürücü ile görüş. Aşağıdaki anketi doldur.

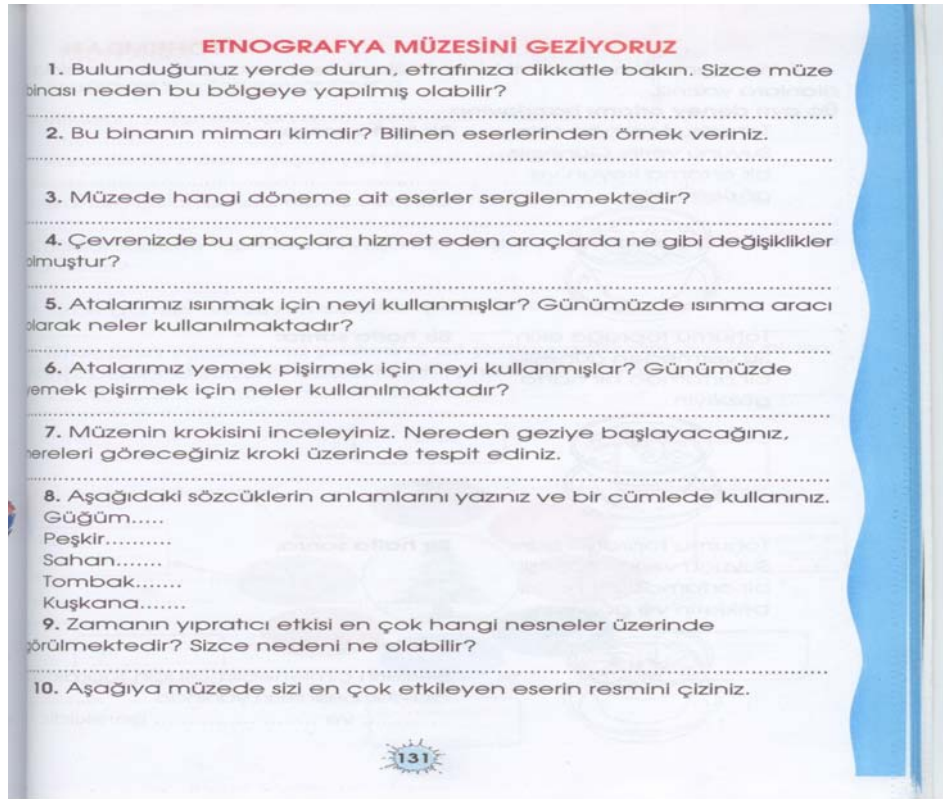
GÖRÜŞME FORMU

1. Kaç yıllık sürücüsünüz? _____
2. Trafiğe çıkmadan önce hava durumunu bilmek neden önemlidir? _____
3. Kış aylarında trafikte karşılaşılabileceğiniz sorunlar nelerdir? _____
4. Karlı ve don tehlikesi olan havalarda trafiğe çıkmadan önce hangi önlemleri alırsınız? Neden? _____
5. Sisli havalar sürücüler için nasıl bir tehlike oluşturur? _____
6. Yağmurlu havalar sürücüler için nasıl bir tehlike oluşturur? _____
7. Sıcak havalar sürücüler için nasıl etkiler? _____
8. Hava koşulları ile ilgili, trafikte yaşadığınız bir hatıranızı anlatır mısınız? _____

144

Örnek 4.12’de belirtilen “Dün, Bugün, Yarın” temasında yer alan “Dikkat Buzlanma Var” konu başlığı altında 3. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitabında hava koşullarının araçlar ve trafiğe etkisi ilgili olarak yukarıdaki etkinlikte aynı konu çeşitli etkinlikler aracılığı ile öğretilmesi esas alınmıştır. Yukarıdaki etkinlikte de öğrencilerden deneyimli bir sürücü ile bu konu hakkında görüşme yapmaları ve bunu görüşme formunu doldurarak raporlaştırmaları beklenmektedir. Öğrenciler görüşme tekniği aracılığı ile deneyimli kaynak kişi yardımıyla ilgili konuda fikir sahibi olabilir, aldıkları cevapları sınıf ortamında paylaşarak tartışma şansı bulabilirler. Bu anlamda görüşme tekniğinin kullanıldığı yukarıdaki etkinlik, hem ders içi hem de ders dışı bir etkinlik ortamı yaratarak öğrenciyi etkin duruma, öğrenmenin merkezine taşımada ve ona farklı bakış açıları kazandırmada önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Aşağıda 2004 Programı’na göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi çalışma kitabında müze ziyaretine yönelik bir etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Örnek 4.13. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 3. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Milli Eğitim Yayınları, s. 131)



Örnek 4.13'te yer alan etkinlikte 3. sınıf Hayat Bilgisi kitabında “Etnografya Müzesini Geziyoruz” başlığı altında etnografya müzesi hakkında ders kitabında ön bilgi verilmektedir. Çalışma kitabında konu ile ilgili yer alan etkinlikte öğrencilerin bu müzeyi ziyaret ederek verilen soruları cevaplamaları, böylece geçmişle günümüz arasında karşılaştırma yaparak, gözlem ve inceleme yoluyla bilgi edinmeleri beklenmektedir. Geçmişte yaşanmış olaylara ait kalıntılar pek çok yerde karşımıza çıkabilmektedir. Harabeler, kalıntılar, arkeolojik alanlar, eski kitap ve dokümanlar, nesne ve objeler, eski binalar, müzeler sahip olduğumuz kültürel mirasın birer parçasıdır. Bu kalıntıları sorgulama sürecine girildiği an tarihsel kanıt sayılabilir (Husband, 1996'dan akt: Kalıpcı, 2008, s. 126). Yukarıda yer verilen müze ve içindeki tarihi eserler hakkında yöneltilen sorular öğrencilerin gezip incelediği nesneleri ayrıntılı olarak incelemeleri geçmişle günümüz arasında bir karşılaştırma yapmaları beklenmektedir. Öğrenciler toplayacakları bilgiler sayesinde müze ve içerisinde inceledikleri objelerin birer tarihsel kanıt olduğunun farkına varabilmektedirler. Bu anlamda öğrencileri kanıtların tarihsel bilginin

üretilmesindeki önemine ilişkin bir bakış açısı da geliştirebileceklerdir. Aşağıda yer, yön bilgisine dayanan bir etkinlik örneği yer almaktadır.

Örnek 4.14. 2004 Programı'na Göre Yazılmış Hayat Bilgisi 1. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Okyay Yayıncılık, s. 26)



Yukarıdaki etkinlikte öğrencilerden çeşitli yer-yön bildiren ifadelerden yararlanarak verilen resme bir takım çizimler yapmaları ve ardından çizdikleri figürlerle beraber tüm resmi renklendirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin, Örnek 4.14 aracılığı ile hem yer-yön bilgisini edinebilmeleri hem el becerileri geliştirmeleri hem de diğer taraftan kendi eliyle renklendirdiği resim aracılığı ile eğlenerek öğrenmeleri sağlanabilmektedir. Örnek 4.14'teki etkinlik dikkatle incelenecek olursa bu öğrencilerin, birinci sınıfta olmaları ve henüz okuma-yazma bilmiyor olmaları düşünüldüğünde düşüncelerini çizme-boyama aracılığı ile gerçekleştirmeleri yaş düzeyleri bakımından ve gelişimleri bakımından oldukça önemlidir. Bu anlamda özellikle 1. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarının öğrenci düzeyine uygun olduğu söylenebilir.

Buraya kadar olan bölümde 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin örneklere yer verilmiştir. Aşağıda ise 2004 yılı programına göre yazılmış 1, 2, 3. sınıf

Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin nicel verilere yer verilecektir. Yapılan inceleme sonucunda 1998 Programı'na göre yazılmış ders kitaplarında Hazırlık Çalışmaları ve Değerlendirme Soruları dışında etkinlik ile ölçme ve değerlendirme çalışmasına rastlanmamıştır. Tablo 4.'de 1998 Programı'na göre yazılmış 1–2–3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan hazırlık ve değerlendirme sorularına ilişkin nicel veriler yer almaktadır.

Tablo 4.28. 1998 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 1–2–3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Hazırlık ve Değerlendirme Sorularına İlişkin Veriler

Hayat Bilgisi 1 Düzgün, Cansu, Kalender 2001		Hayat Bilgisi 2 Esendal 1999		Hayat Bilgisi 3 Arslan ve Daltaban 2002	
Hazırlık Soruları	Değerlendirme Soruları	Hazırlık Soruları	Değerlendirme Soruları	Hazırlık Soruları	Değerlendirme Soruları
7	7	106	10	57	69

Tablo 4.28'e göre 1998 Programı'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitapları incelendiğinde kitaplarda yer alan değerlendirme sorularının aynı zamanda etkinlik niteliği taşıyarak konuların öğrenilmesine destek sağladığı düşünülmektedir. Hazırlık ve değerlendirme çalışmaları çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Değerlendirme soruları hem etkinlik hem de ölçme ve değerlendirme uygulamaları görevini görmektedir. Ancak etkinliklerin niteliği incelendiğinde öğrencilerin derse etkin katılımının sınırlı olduğu, etkinliklerin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimine sınırlı düzeyde katkı sağlayacağı görülmektedir. Yine etkinlik olarak düşünüldüğünde soruların öğrencileri düşünsel bir çaba içerisine girmesini gerektirmeyen ve araştırma yapmaya yönlendirmeyen nitelikte oldukları söylenebilir. Çünkü özellikle değerlendirme sorularının yanıtları zaten verilen metinlerde yer almaktadır. Öğrencinin yapacağı etkinlik bu açıdan bakıldığında sadece ilgili sayfa ve paragrafı bulmaktan ibaret olacaktır. Nitekim aşağıda Tablo 4.29, Tablo 4.30 ve Tablo 4.31'de yer alan veriler 1998 programına göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki hazırlık ve değerlendirme sorularının düzeylerine göre yapılan tasnifini göstermektedir.

Tablo 4.29. 1998 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Yer Alan Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Düzeylerine Göre Tasnifine İlişkin Veriler

Düzeylerine Göre Sorular	Hayat Bilgisi 1 Düzgün, Cansu, Kalender (2001)	
	Hazırlık Soruları	Değerlendirme Soruları
Bilişsel Bellek Soruları	4	5
Birleştirme (yakınsama) Soruları	3	1
Genişletme Soruları	0	1
Değerlendirme Düzeyi Soruları	0	0

Tablo 4.30. 1998 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Yer Alan Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Düzeylerine Göre Tasnifine İlişkin Veriler

Düzeylerine Göre Sorular	Hayat Bilgisi 2 Esendal (1999)	
	Hazırlık Soruları	Değerlendirme Soruları
Bilişsel Bellek Soruları	92	8
Birleştirme (yakınsama) Soruları	12	2
Genişletme Soruları	2	
Değerlendirme Düzeyi Soruları	0	0

Tablo 4.31. 1998 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Yer Alan Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Düzeylerine Göre Tasnifine İlişkin Veriler

Düzeylerine Göre Sorular	Hayat Bilgisi 3 Arslan ve Daltaban (2002)	
	Hazırlık Soruları	Değerlendirme Soruları
Bilişsel Bellek Soruları	49	60
Birleştirme (yakınsama) Soruları	6	5
Genişletme Soruları	2	4
Değerlendirme Düzeyi Soruları	0	0

Barth ve Demirtaş (1997'den akt: Kabapınar (2007b, ss. 128–130) soruları düzeylerine göre dört gruba ayırmaktadır; bilişsel bellek soruları (bilgi düzeyi), birleştirme soruları (yorum, uygulama ve analiz düzeyi), genişletme soruları (sentez,

sınıflama, yöntem düzeyi), değerlendirme soruları (değerlendirme düzeyi). Yukarıdaki Tablo 4.29, Tablo 4.30 ve Tablo 4. 31’de görüldüğü gibi 1998 programına göre yazılmış Hayat Bilgisi 1, 2, 3. sınıf ders kitaplarında yer alan hazırlık ve değerlendirme sorularının büyük çoğunluğunun “bilişsel bellek soruları” yani bilgi düzeyine yönelik sorular olduğu göze çarpmaktadır. 1998 programına göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan hazırlık ve değerlendirme sorularının tasnifine ilişkin yukarıdaki tablolara bakıldığında; analiz, sentez ve uygulama düzeyine yönelik sorulara az sayıda da olsa yer verildiği halde, değerlendirme sorularına hiç yer verilmemiş olması dikkat çekicidir.

2004 programına göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitapları incelendiğinde çalışma kitabı kavramının ortaya çıktığı, etkinliklere daha çok çalışma kitaplarında yer verildiği, sonuç değerlendirmenin yanı sıra sorularla süreç boyunca değerlendirmenin devam ettiği, etkinliklerin öğrencide birtakım beceri ve değerlerin gelişmesine yönelik olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda incelenen 1. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlik çeşitleri ve bunlarla ilgili nicel değerlendirmelere yer verilmektedir.

Tablo 4.32. 2004 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlik İle Ölçme ve Değerlendirme Çeşitlerine İlişkin Veriler

Hayat Bilgisi 1		
Uysal ve Elbistan		
2005	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı
Açık Uçlu Soru	54	0
Fotoğraf ve Resim Yorumlama	31	8
Araştırma	16	0
Karşılaştırma Yapma	10	5
Sınıflama/Listeleme/Çıkarımda Bulunma	10	3
Düşünce, Değer Yargısı, Varsayımını İfade Etme/Tahminde Bulunma	6	8
Röportaj Yapma	4	1
Poster, Resim, Logo Çizme/Afiş Hazırlama	3	15
Çoktan Seçmeli Test	3	5
Boşluk Doldurma	3	0
Benzerlik ve Farklılık Bulma	2	0
Doğru/Yanlış	2	13
Eşleştirme	2	9
Canlı Varlık ve Cansız Nesnelere Ait Seslerin Taklidi	1	3
Tablo, Grafik, Diyagram, Kavram Haritası, Akış Şeması Oluşturma ve Yorumlama	1	1
Kesme-Yapıştırma	0	12
Öykü, Şiir, Slogan Yazma/Anafikir Bulma/ Mektup Yazma/ Verilen Bir Konu Hakkında Paragraf Yazma	0	8
Boyama	0	6
Empati	0	4
Bulmaca Çözme	0	4
Önem Sırasına Koyma/Sıralama	0	2
Kavram Haritası Tamamlama	0	2
Problem ve Çözüm	0	1
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	0	1
Not Alma/Özetleme	0	1
Müzikli Oyun	0	1
Fotoğraf ve Resimlerdeki Değişim ve Sürekliliği Görme	0	1
Tanım Yapma	0	1
Toplam	148	115

Aşağıdaki tabloda ise benzer şekilde 2. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitabında yer alan konular incelenmiş ve incelenen bölümde yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları nicel olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.33. 2004 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler İle Ölçme ve Değerlendirme Çeşitlerine İlişkin Veriler

Hayat Bilgisi 2		
Özdemir ve Yıldız		
2007		
	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı
Açık Uçlu Soru	143	17
Sınıflama/Listeleme/Çıkarımda Bulunma	48	38
Araştırma	19	4
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	17	14
Düşünce, Değer Yargısı, Varsayımını İfade		
Etme/Tahminde Bulunma	12	19
Fotoğraf ve Resim Yorumlama	12	9
Örnek Olay İnceleme	11	0
Empati	8	1
Benzerlik ve Farklılık Bulma	6	4
Eşleştirme	5	6
Karşılaştırma Yapma	5	4
Tanım Yapma	5	2
Boşluk Doldurma	4	39
Problem ve Çözüm	4	4
Tablo, Grafik, Diyagram, Kavram Haritası,		
Akış Şeması Oluşturma ve Yorumlama	3	34
Doğru-Yanlış	2	2
Harita, Kroki ve Küre Üzerinde Çalışma	2	0
Tartışma	2	0
Poster, Resim, Logo Çizme/Afiş Hazırlama	1	14
Çoktan Seçmeli Test	1	0
Öykü, Şiir, Slogan Yazma/Anafikir Bulma,		
Mektup Yazma/Verilen Bir Konu Hakkında		
Paragraf Yazma	0	21
Özdeğerlendirme	0	10
Bulmaca Çözme	0	5
Kesme- Yapıştırma	0	5
Röportaj Yapma	0	4
Önem Sırasına Koyma/Sıralama	0	3
Kavram Haritası Tamamlama	0	3
Boyama	0	2
Grup Değerlendirmesi	0	1
Akran Değerlendirmesi	0	1
Bilmece, Tekerleme	0	1
Toplam	310	267

Tablo 4.34'de ise 3. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitabındaki etkinlik ve ölçme-değerlendirme çeşitlerine ve bunlara ilişkin nicel veriler yer almaktadır.

Tablo 4.34. 2004 İlköğretim Programı'na Göre Hazırlanan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlikler İle Ölçme ve Değerlendirme Çeşitlerine İlişkin Veriler

Hayat Bilgisi 3		
Aldal, Falakoğlu, Çetin		
2005		
	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı
Açık Uçlu Soru	112	24
Sınıflama/Listeleme/Çıkarımda Bulunma	42	42
Düşünce, Değer Yargısı, Varsayımını İfade Etme/Tahminde Bulunma	34	18
Fotoğraf ve Resim Yorumlama	11	7
Karşılaştırma Yapma	9	1
Problem ve Çözüm	6	9
Araştırma	4	6
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	4	4
Benzerlik ve Farklılık Bulma	4	3
Tartışma	4	0
Tablo, Grafik, Diyagram, Kavram Haritası, Akış Şeması Oluşturma ve Yorumlama	3	13
Bulmaca Çözme	3	4
Harita, Kroki ve Küre Üzerinde Çalışma	3	3
Empati	2	3
Öykü, Şiir, Slogan Yazma, Anafikir		
Bulma/Mektup Yazma/Verilen Bir Konu		
Hakkında Paragraf Yazma	1	31
Poster, Resim, Logo Çizme/Afiş Hazırlama	1	27
Kesme- Yapıştırma	1	8
Röportaj Yapma	1	7
Deney Yapma	1	2
Proje Hazırlama/Rapor Yazma	1	1
Gazete İnceleme/Gazete Haberi Yazma	1	0
Boşluk Doldurma	0	37
Doğru-Yanlış	0	6
Özdeğerlendirme	0	6
Eşleştirme	0	6
Boyama	0	6
Örnek Olay İnceleme	0	4
Önem Sırasına Koyma/Sıralama	0	3
Çoktan Seçmeli Test	0	3
Akrostiş	0	2
Tanım Yapma	0	2
Gözlem Formu	0	2
Not Alma ve Özetleme	0	1
Kavram Haritası Tamamlama	0	1
Müzikli Oyun	0	1
Toplam	248	293

Tablo 4.32, 4.33 ve 4.34'e göre ders kitabının yanı sıra çalışma kitabının da içeriğinin etkinlik ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarından oluştuğu görülmektedir. Ders ve çalışma kitaplarında öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecinin bir parçası oldukları etkinliklerin yer aldığı izlenmektedir. Etkinlikler, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarını destekleyecek uygulamalardır. Ezber yerine sayısı azımsanmayacak oranda olay ve durumları araştırma, yorumlama, sonuçlar çıkarma gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler öğrencilerin bilgi edinmelerinin yanında beceri ve değer geliştirmelerini de desteklemektedir. Ölçme-değerlendirme uygulamalarına ağırlıklı olarak çalışma kitabında yer verildiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme çeşitliliğinin arttığı, özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi ve grup değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına da yer verildiği ve bu sayede değerlendirme sürecine öğrencinin bizzat katılımının sağlandığı tespit edilmiştir. 2004 Programı'na göre hazırlanan 1, 2, 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında etkinlik çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. Öğrencilerin taklit, oyun, bulmaca, boyama, kesme ve yapıştırma gibi etkinlikler aracılığıyla derse katılımlarının arttırılabileceği söylenebilir. Bu sayede adı geçen etkinlikler vasıtasıyla öğrenci bu derste eğlenerek ve keyif alarak öğrenebilecektir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak programda yer alan kazanımları edindikleri söylenebilir. Bilgiyi yapılandırmaya yönelik etkinlikler öğrenciye bağımsız düşünme, eleştirel düşünme olanağı sağlayarak bireysel ve grupla çalışmalarını sağlayabilmektedir. Ders ve çalışma kitabında yer alan neden-sonuç ilişkisi kurma, görsel okuma ve empati yeteneğini geliştirmeye dönük etkinliklere ağırlık verilmesi öğrencilerin yorum yapma, çoklu bakış açısı kazanma gibi becerileri geliştireceği düşünülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin 1998 ve 2004 İlköğretim Programı'na Uygun Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına ve Bunların Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına uygun olarak görüşme kayıtları yoluyla elde edilen nitel verilere, bu verilerin analizleri sonucunda elde edilen

bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulguların yorumlarının sunulmasında alt amaçlardaki sıra takip edilmiştir.

Öğretmenlerden alınan yanıtlara göre; Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişim, Hayat Bilgisi ders kitaplarında görsel öğeler ve işlevselliği, Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilginin sunumu, Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğrenci başarısına etkisi, Hayat Bilgisi ders kitaplarının programda benimsenen öğrenme anlayışlarını yansıtması, 1998 Programı'na ve bu programa uygun hazırlanan ders kitaplarına dönüş, Hayat Bilgisi ders kitaplarının tasarımı, Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme-değerlendirme sistematığı, Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yeterlilik ve işlevselliği, eski ve yeni öğrenme anlayışlarıyla yetişen öğrencilerin geliştirecekleri olası kişilik özellikleri başlıkları altında incelenecektir.

Nitel veriler sayısallaştırılırken oluşturulan tabloların yanı sıra aynı konuya ilişkin nitel verilerden orijinal alıntılara da yer verilecektir. Bu örneklerle yer verilirken, görüşmelerde düşüncelerini belirten sınıf öğretmenleri kısaltmalarla numaralandırılacaktır. Örneğin görüş bildiren öğretmen bir numaralı öğretmen ise Ö1 ile nitelenecektir.

Alt Amaç 1: Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişime ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişikliklere ilişkin, açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.35'te sunulmuştur.

Tablo 4. 35. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Değişime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yeni Programına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Sayı
Olumlu Bulanlar	84
Görselleri zengin	15
Öğrenci merkezli	13

Öğrenciyi araştırmaya yönlendiriyor	6
Çalışma kitabının varlığı çok güzel	6
Sözel beceriyi geliştirmeye yönelik	5
Ezbere dayalı değil	5
Günlük hayatta kullanılabilir bilgiler içeriyor	5
Akıl yürütme ve kıyaslama daha fazla	5
Çocuğun dünyasına uygun	3
Çoklu zekâya uygun	3
Bilgi yükü hafifletilmiş	3
Etkinlik soruları daha kaliteli	2
Eski kitaplardaki bilgiler didaktik ve statükocuydu	2
Bilişimden faydalanmayı sağlıyor	1
Öğrenci seviyesine uygun	1
İçerik daha bilimsel ve mantıklı	1
Tüm öğrencilere hitap ediyor	1
Değerlendirme teknikleri daha zengin	1
Eğitim alanındaki gelişmelere uygun hazırlanmış	1
Temalardaki bütünlük unutmayı zorlaştırıyor	1
Hak ve sorumluluklarını bilen, düzgün vatandaş yetiştirmede etkili bir araç	1
Çocuklar yeni kitaplarla daha çabuk öğreniyorlar	1
Yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun	1
Eski kitaplar öğretmen merkezliydi	1
Olumsuz Bulanlar	60
Bilgi yönünden zayıf	14
Kalabalık mevcutlu sınıflarımız için kullanılabilir değil	6
Bazı etkinlikler öğrenci seviyesini aşmakta	3
Bilgi eksiği olduğu için dersler öğretmen merkezli olmakta	3
Her coğrafi bölgeye hitap etmemekte	3
Çocuklar bu kitaplarla bilgiyi yapılandıramamakta	3
Ders ve çalışma kitabının iki parça olması kullanışsız	3
Türkiye'deki fiziki, ekonomik, kültürel şartlara uygun değil	3
Etkinlikler birbirini tekrar etmekte	3
Etkinlik sayısı verilen süreye göre çok fazla	2
İçerik ders süresi için çok fazla	2
Araştırmaya dayalı etkinlikler maddi imkânlar açısından uygun değil	2
Kitaplar yüzeysel ve basit	2
Atatürkçülük konuları iyi işlenmemekte	2
Defterleri devre dışı bırakmakta	1
Ölçme-değerlendirme teknikleri kalabalık sınıflarımız için uygulanabilir değil	1
Etkinlikler daha yerel yapılabilirdi	1
Yazılı anlatım becerisini zayıflatmakta	1
Kitaplar çizgi roman gibi olmuş, hayatın bilgisini vermemekte	1
Malzemesi kalitesiz, çabuk dağılmakta	1
Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerine alt yapı oluşturmamakta	1
Etkinlikler çocukları internete bağımlı yapmakta	1
Görseller iki kitapta da yeterli değil	1
Genel Toplam	144

Tablo 4.35'e göre görüşmeye katılan öğretmenler genellikle yeni Hayat Bilgisi kitaplarındaki değişimi, farklı açılardan ele alarak olumlu- olumsuz özellikleri olmak

üzere iki farklı cevap vermişlerdir. Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişime ilişkin öğretmenlerce verilen yanıtlar incelendiğinde; yeni ders kitaplarında olumlu bulunan özelliklere bakıldığında; 15'i "Görsellerin zengin olması", 13'ü "Öğrenci merkezli olması", 6'sı "Öğrenciyi araştırmaya yöneltmesi", 5'i "Sözel becerileri geliştirmeye yönelik olması", 5'i "Ezbere dayalı olmaması" dile getirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ gibi kuramlar temel alınarak hazırlanan 2004 İlköğretim Programı'nın bahsettiği temel sayıtlılardan en önemlileri de; öğrenci merkezli olma, bilgi yükünün azaltılarak bilgiyi öğrenenin yapılandırması, çocuk yaş ve gelişim özelliklerine uygun olması, araştırma-sorgulama-kıyaslama-eleştirel düşünme gibi bilimsel süreç becerilerini kazandıracak nitelikte araçlar ve eğitim ortamlarının düzenlenmesidir.

Yine öğretmenlerce yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişime ilişkin verilen yanıtlara bakıldığında, değişimi olumsuz bulan öğretmenlerin daha çok eski ders kitaplarıyla kıyaslayarak cevap verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerce yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarında görülen olumsuz özelliklere bakıldığında; 14'ü "Bilgi yönünden zayıf olduğunu", 6'sı "Kalabalık sınıflarda kullanılabilir olmadığını", 3'ü "Bilgi eksiği olduğu için derslerin öğretmen merkezli olarak işlendiğini", 3'ü "Her bölgeye hitap etmediğini" belirtmektedirler. Öğretmenlerce verilen yanıtlar incelendiğinde yeni ders kitaplarında bilginin azaltılmasını, bazı öğrencilerin seviyesinin altında kaldığını ve içeriğin verilen süreye göre yoğun olduğu gibi eleştiriler getirdikleri görülmektedir. Bilgi yükünün azaltılması ve ağır olan içeriğin hafifletilmesi yeni program ve ona uygun hazırlanan ders kitaplarındaki başlıca değişikliklerden birkaçıdır. Müfredat esnek ve öğretmenlerce değiştirilebilir, kısaltılabilir veya zenginleştirilebilir özelliğe sahip olarak hazırlanmıştır. Programda ayrılan ders süresine göre içeriğin planlanması ise öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Yine önemli görülebilecek bir eleştiri noktasını da yeni ders kitaplarının, kalabalık mevcutlu sınıflarda uygulanabilir olmayışı yönündedir. Aslında fiziki şartların uygun olmadığı öğrenme ortamları, program ve ders kitaplarının tam anlamıyla uygulanmasında, her öğrenciyi derse katabilme anlamında sıkıntı yaratmaktadır. "Yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişimi olumlu" bulan öğretmenlerin vurgu yaptığı boyutlardan biri olan 6 öğretmenin ifade ettiği

“Öğrenciyi araştırmaya yönlendiriyor” ve 5 öğretmenin belirttiği “Akıl yürütme, kıyaslama ve günlük hayatla ilişkilendirme daha fazla” gerekçeleri için Ö18 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

Ö18. *Eski ders kitapları daha çok bilgi yığını olarak önümüze çıkıyordu. Şimdiki ders kitaplarında daha çok sorarak yönlendiriyor. Çocuklara kıyaslama, akıl yürütme ve günlük hayatla ilişkilendirmesi biraz daha fazla. Eski kitaplarda buna daha az yer veriliyordu. Soru daha az soruyordu. Bilgi vermek amaçlıydı. Daha çok bilgiyi sunuyordu. Soru sorup düşündürme aşaması daha az kalıyordu.*

Ö18’in görüşlerine göre, eski kitaplar bilgi verme amaçlı olması yanında düşündürücü sorularla öğrenciyi kıyaslama, akıl yürütme becerileri kazandıracak içeriğe sahip değillerdi. Ancak yeni kitapların daha çok akıl yürütme, kıyaslama ve günlük hayatla ilişkilendirme fırsatı sağladığını belirtmiştir. Yukarıdaki görüşler dikkate alındığında yeni ders kitaplarının; öğretmenlerce, öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kazandırmada araç olarak görüldüğü söylenebilir. Yeni ders kitaplarını farklı bir açıdan değerlendiren bir öğretmen ise şunları ifade etmiştir;

Ö46. *Önceden daha çok öğretmen temelli kitaplardı. Yani dersi öğretmenin yürütmesi gerekiyordu. Öğrenciye pek fazla yapacak şey kalmıyordu, öğrenci merkezli değildi. Şu anda öğrenci merkezli hale getirilmiş. Öğrencilerle beraber kolayca etkinlikleri yapabiliyoruz. Hem ders daha zevkli geçiyor, hem de öğrencinin katılımını sağlıyor. Bizim de yükümüz hafıflemiş oluyor. Dolayısıyla yeni kitapları şahsen şu an için daha çok beğeniyorum.*

Görüldüğü üzere yukarıdaki öğretmen ders kitabındaki değişim hakkındaki görüşlerini, eski ile yeniyi kıyaslayarak paylaşmıştır. Ö46’ya göre eski kitaplar öğretmen temelli, yaşadığı değişikliklerin ardından yeni Hayat Bilgisi ders kitapları öğrenci merkezli hale gelmiştir. Yine bu öğretmenimiz tüm bunlara ek olarak, öğrenci merkezli işlenen derslerin zevkli geçtiğini, öğrencilerce etkinliklerin kolaylıkla yapılabildiğini ve öğrenci katılımı sağlandığı için öğretmenin üzerindeki yükün (dersi yürütme görevinin) azaldığını ifade etmiştir. Yukarıdaki görüşleri destekleyen diğer bir öğretmen ise düşüncelerini şu şekilde özetlemiştir;

Ö4. *Sözel ifade becerilerinin gelişmesi noktasında çok faydalı oldu. Daha rahat anlatabiliyorlar. Bu da kitapların öğrenci merkezli oluşundan kaynaklı. Daha çok çocuğu konuşturmaya yönelik olduğundan çocuk daha çok aktif.*

Ö4'e göre de Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişiklik sayesinde kitaplar öğrenci merkezli hale gelmiş, bu ise öğrencilerin sözsöz ifade becerileri yönünden gelişmelerini sağlamıştır. Öğretmenlerin yorumlarından yola çıkılarak Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişiklikler sayesinde kitaplar; bilgi yükünden kurtulmuş, öğrencileri araştırma, kıyaslama, günlük hayatla ilişkilendirme ve düşünmeye sevk eder hale geldiği ve öğrenciyi aktif kılarak öğrenme ortamını öğrenci merkezli hale getirdiği söylenebilir. Ayrıca yeni ders kitaplarının bazı öğretmenlerce bilgi yönünden doyurucu olmadığı, öğrencilerin bilgiyi yapılandıramadıklarını belirtmişlerdir. Bazılarının ise yeni ders kitaplarını beğendikleri halde, kalabalık mevcutlu sınıflarında uygulama noktasında zorluklarla karşılaştıkları dile getirilmiştir. Ancak genel anlamda öğretmenlerin çoğu tarafından Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişimin olumlu karşılandığı söylenebilir. “Yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişimi olumsuz” olarak gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 14 öğretmenin ifade ettiği “Yeni kitaplar bilgi yönünden zayıf” eleştirisi için Ö22 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

Ö22. İçerik olarak pek dolu bulmuyorum. Yani boş, bilgiden yoksun. Sadece düşünüp bilgiye ulaşmaya yönelik bir ders kitabı. Çocuklardan, temeli olmadığı için, cevap alamıyoruz. Ayrıca çok sıkılıyorlar. Yorumlarla, ufak ipuçlarıyla bilgiye ulaşmaya çalışıyorlar ama istenen sonucu göremiyorum, alacağımızı da sanmıyorum açıkçası.

Yukarıda görüşlerini belirten öğretmen tarafından yeni ders kitapları “bilgiden yoksun” hatta “boş” olarak tarif edilirken, yeni Hayat Bilgisi ders kitapları aracılığıyla öğrencilerin bilgiye yorum ve ipuçları yardımıyla ulaşamayacaklarını düşünmektedir. Aslında yukarıdaki öğretmenin görüşleri incelendiğinde yeni ders kitaplarına getirdiği, bilgi yönünden eksik olması eleştirisinin yanı sıra, çocukların bilgiye ulaşmada başarısız olması sonucunu çocukların temel olarak yetersiz olduğu sebebine de dayandırdığı görülmüştür. Yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının bilgi yönünden zayıf olduğu konusunda aynı yönde görüş bildiren bir başka öğretmen ise şunları söylemiştir;

Ö44. Sadece konu başlıkları var. Konu başlıkları altında bilgiler de olmadığı için, çocuklar da TV'ye daha çok alışkın oldukları için, görsel açıdan daha zengin bir çalışma yapmaları gerekirdi. Eski kitaplarda en azından alttaki bilgilerle görselleri kafanda tamamlayabiliyordun. Şimdiki kitaplarda bilgi olmadığı için, sadece sorular

olduğu için görsellerde çözüm arıyorsun, görsellerde cevap arıyorsun. Görsellerin hepsinde de cevap bulamıyorsun. O yüzden yeni kitapların eksik olduğunu düşünüyorum.

Yukarıda yeni ders kitaplarında bilgi eksikliği olduğunu belirten öğretmenin diğer bir eleştirisi ise, TV'deki zengin görsellere alışkın olan çocuklarca yeni kitaplardaki görsellerin yetersiz geleceği, bu nedenle de daha zengin görsel çalışmasının yapılması gerektiğidir. Yeni kitaplardaki, öğretmence eksik görülen bilgiye bu şekilde ulaşılabileceğini düşünmektedir. Uzun öğretmenlik deneyiminin vermiş olduğu alışkanlıkla sınıf öğretmenlerinin eski kitaplardaki bilgi yükünü ders kitabında olması gerekli bir özellik olarak gördüğü görülmüştür. Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişime ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden bir başkası ise aşağıdaki gibi görüş bildirmiştir;

Ö35. *Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış güzel kitaplar. Fakat mevcutlar kalabalık olduğu için, bu mevcutlarla bunun işlenmesi güç oluyor. Çocukların çoğu söz hakkı almadan ders bitiyor. Çocuğun konuşmasına yönelik olduğu için çok başarılı olduğunu düşünmüyorum.*

Yapılan görüşmelerde yeni ders kitapları hakkında olumsuz görüş bildiren bazı öğretmenlerin aslında kitabın kendisine değil, uygulandığı eğitim ortamıyla olan uyumu hakkında eleştiri getirdiği ve yukarıdaki öğretmenle aynı yönde görüş bildirdiği görülmüştür. Bu sebeple Öğretmen Kılavuz Kitabında, yeni ders kitaplarının kalabalık sınıflarda uygulanmasına dair ek önerilerin eklenmesi düşünülebilir. Bir başka öğretmenin Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişime ilişkin olumlu yönde görüş bildirdiği halde, yukarıdaki görüşü destekleyen bir ifadeyi de kullandığını görmekteyiz. Bu öğretmenin düşünceleri aşağıdaki gibidir;

Ö19. *Yeni ders kitabının daha öğrenci merkezli olduğunu, öğrencileri daha çok araştırmaya, daha çok konuşmaya yönelik olduğunu gördük. Eskiden öğrenciyi konuşturmak için öğretmen gayret ederdi. Yenilerde ders kitabı içeriği ağırlıkta, eskiden biz sorular hazırlardık öğrenciyi daha rahat konuşturmak için. Yeni kitaplarda buna yönelik sorular var, çalışma kitaplarında uygun etkinlikler var. Biraz kalabalık ama sınıflarımız, yapılması denetimi zor oluyor. Biraz bu konuda zorluk var.*

Görüldüğü gibi yukarıdaki öğretmenimiz de yeni ve çalışma kitaplarındaki içerik (sorular ve etkinlikler) sayesinde öğrencilerin araştırma ve konuşma becerileri

geliştirdiği yönünde görüşlerini dile getirmiştir. Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişime ilişkin olumlu yönde görüş bildirmesine karşın, olumsuz görüş bildiren bir grup öğretmenle aynı eleştiri yapılarak, kalabalık mevcutlu sınıflarda uygulamada yaşadıkları zorluğu dile getirmiştir.

Alt Amaç 2: Öğretmenlere göre bilginin sunumu noktasında 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Örneklem grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilginin sunumuna ilişkin, sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Eski ve Yeni Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitapları Karşılaştırıldığında Bilginin Sunumu Noktasında Yaşanan Değişime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eski ve Yeni Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Bilginin Sunumundaki Değişime İlişkin Öğretmen Görüşleri	Sayı
Değişimi Olumlu Bulanlar	78
Eski kitaplar	23
Ezbere dayalıydı	16
Doğruyu dikte ediyordu	3
Tanımlar bilgisiyle doluydu	2
İçeriği gerçek hayattan kopuktu	1
Bilgiyi hazır vererek öğrenciyi sınırlandırıyordu	1
Yeni kitaplar	55
Öğrenci bilgiyi yapılandırabiliyor	14
Öğrenci merkezli hazırlanmış	11
Araştırmaya, sorgulamaya dayalı	7
Öğrencinin zihnini zorluyor	4
İçerik çocuğun dünyasına uygun hale gelmiş	4
Günlük hayatla bütünleşme var	3
İçerik teknolojiyle desteklenmiş	2
Öğretmenin kullanacağı yöntemleri çeşitlendirdi	2
Salt bilgi sunmuyor	2
Konular sadeleştirilmiş	1
Çocuklar yeni kitaplardaki içerikle daha çabuk anlıyor	1
İçeriği esnek (Öğretmen-öğrenci zenginleştirilebiliyor)	1
Eskilere oranla cinsiyet ayrımcılığı azalmış	1
İçeriği çoklu zekâya uygun	1
İçeriği çocukların düzeylerine indirilmiş	1

Değişimi Olumsuz Bulanlar	34
Eski kitaplar	5
İçeriği daha doyurucuydu	5
Yeni kitaplar	29
Bilgi yok	11
İçeriği kalabalık sınıflar için işlevsel değil	5
Gerektirdiği teknolojik kaynak olmadığı için öğretmen merkezli işleniyor	4
İçerikte yerelliği yakalayamamış	3
İçeriği için çocukların ön hazırlığı yeterli değil	2
İçeriği görsellerle fazlaca doldurulmuş	1
Çocuklar bilgiyi yapılandıramıyor	1
İçeriği ders süresine göre yoğun	1
Öğretmenlerin formasyonu kitapların içeriği için yeterli değil	1
Genel Toplam	112

Tablo 4.36'ya göre bilginin sunumu noktasında Hayat Bilgisi ders kitabındaki değişime ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; değişimi olumlu bulan öğretmenlerden 16'sı "Eski ders kitaplarının ezbere dayalı olduğu", 3'ü "Eski ders kitaplarının doğruyu dikte ettiği", 14'ü "Yeni ders kitapları aracılığıyla öğrencilerin bilgiyi yapılandırabildiği", 11'i "Yeni ders kitaplarının öğrenci merkezli hazırlandığı", 7'si "Yeni ders kitaplarının araştırmaya, sorgulamaya dayalı olduğu", şeklinde ifade edilmektedir.

Değişimi olumsuz bulan öğretmenlerden; 5'i "Eski kitapların içeriğinin daha doyurucu olduğu", 11'i "Yeni kitaplarda bilgi olmadığı", 5'i "Yeni kitapların kalabalık sınıflar için işlevsel olmadığı", 4'ü "Yeni ders kitaplarının gerektirdiği teknolojik kaynak bulunmadığı için dersin öğretmen merkezli işlendiği" şeklinde görüşlerini belirtmektedir. Öğretmenlerce Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilginin sunumu noktasında yaşanan değişim en genelde olumlu olarak yorumlanmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden biri şunları söylemektedir;

Ö51. Bilgi öğretmenin anlatacağı tarzda düzenlenmişti kitaplarda. Öğrenci sadece okuyordu. Ama şimdi öğretmene verilen kılavuz kitaplarla da öğretmen onlarla beyin fırtınası yapabiliyor, çocuklarda çağrışımlar yapabiliyor, başka derslerle ilişkilendirebiliyor. O yüzden daha rahat konuları anlatabiliyor öğretmen. Öğrenciler de çok daha rahat o konuyu kavlıyorlar.

Yukarıda 2004 Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilginin sunumu bakımından olumlu değişimler gözlediğini belirten Ö51, eski kitaplardaki sunumun anlatım yöntemiyle sınırlı olduğundan, yeni kitaplarda ise beyin fırtınası, çağrışımlar yoluyla öğretim, diğer derslerle ilişkilendirme gibi yöntemlerle içeriğin zenginleştiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen kılavuz kitapların bu anlamda öğretmene rehberliğini de ifade etmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 14 öğretmenin ifade ettiği "Öğrenci bilgiyi yapılandırabiliyor" gerekçesi için Ö51'i destekleyen Ö8 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

Ö8. Ben bu soruyu bu şekilde düşünmek istemiyorum. Çünkü soru öğrenciye sunumu noktasında diyor, oysa ki öğrenciye sunum yok yeni ders kitaplarında. Yeni kitaplarda öğrenciye bir şey sunmuyorsunuz. Öğrenci zaten kendisi yaparak öğreniyor. Bu anlamda bir değişiklik var. Eski kitaplardaki ders metotlarına göre siz öğrenciye sunuyordunuz dersi, öğrenci aldığı alıyordu. Ama burada bir sunum yok, burada öğrenci kendisi bizzat etkinlikleri yaparak oradan kendine dersler çıkarıyor, öğreniyor, öğretmen sadece rehberlik yapıyor, yol gösterici oluyor. Yoksa çocuk zaten etkinliklerle kendi sonucuna ulaşıyor. Ona sunmak yok artık.

Yukarıdaki öğretmenimiz görüşme sorusunun ifade şeklini eleştirerek başladığı konuşmasında; yeni kitaplarla birlikte eskinin öğrenciye anlatım ya da sunum geleneğinin bozulduğunu, öğrencinin etkinlikler aracılığıyla bilgiyi bizzat kendisinin yapılandırıldığını, öğretmenin öğrenme sürecinde bir kılavuz, bir rehber ve yol gösteren kişi rolüne sahip olduğunu belirtmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, bilginin öğrenme sürecinde öğrenci tarafından yeniden yapılandırılması üzerinde durmakta, bilginin yapısının doğrudan aktarılması ile mümkün değildir ve öğrencinin anlamayı her zaman kendisinin yapılandırması gerekir (Miller, 1989'dan akt: Kılıç ve Seven, 2006, s. 16). Bu anlamda yeni ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışını yansıttığına dair düşünceler önem kazanmaktadır. Yeni kitapların, eski kitaplarda olduğu gibi öğretmeni anlatım yöntemiyle sınırlamadığı, öğretmenin kullanacağı öğretim yöntemlerini çeşitlendirdiğinden bahseden başka bir öğretmenimizin görüşleri şu şekildedir;

Ö3. Öğretmenin kullanacağı eğitim yöntemini değiştirmiştir kitap. Yani sadece anlatım yöntemini kullanarak dersi kullanarak anlatmak mümkündü geçtiğimiz programda ve kitaplarda. Kitap öğretmeni biraz da öyle yönlendiriyordu. İşte başlangıçta hazırlık soruları, öğretmenden gelecek bir anlatım, sonunda değerlendirme gibi. Ama şimdiki programda biraz daha çoklu zekâ kuramı da işin

içine girdikten sonra, Milli Eğitim de biz öğretmenler de, bunun daha çok farkında olmaya başladıktan sonra, buradaki ciddiyetin, birden çok davranışa hitap edebilir etkinlikler biraz daha çoğaldı. Mesela sadece görsel algı değil, sadece işitsel algı değil, sadece işitsel zekâya ya da sadece görsel zekâya değil kinestetik zekâ ve pek çok diğer zekâ çeşitlerine de hitap etmeye başladı. Bu da öğretmenin kullanacağı yöntemleri düz anlatım yönteminden başka başka yöntemlere aşmasını sağladı. Bir de senaryo yönteminin daha fazla sayıda çocuğun derse katılımını sağladığını düşünüyorum. Yani çoklu zekâ kuramının amacı da bu ya; daha çok öğrenciye hitap edebilme durumu. Öğrencilerden bir tanesi etkinliklerin boyamasıyla ilgilenirken, kendini orada yeterli görebilirken, bir diğeri başka bir etkinlikte mesela balık kılıcı ya da kavram haritasında yeterli görebiliyor. Bu da farklı becerideki çocukların derse katılımını biraz daha kolaylaştırdı.

Ö3, yeni kitaplarla birlikte çoklu zekâ kuramının işin içine girmesiyle birlikte, öğretmenin farklı öğrenme türlerine sahip öğrenciler için farklı öğretim metotlarını kullandığını, bunun ötesinde yeni kitaplardaki farklı zekâ çeşitleri göz önüne alınarak hazırlanan etkinlikler aracılığıyla, her öğrencinin kendini yeterli gördüğü etkinlik aracılığıyla kendini ifade ettiği ve derse katıldığı vurgulanmaktadır. Ö3 tarafından altı çizilen bir diğer önemli nokta; Hayat Bilgisi dersinde çocukların zenginleşen öğrenme ortamı sayesinde eğlenerek öğrenmelerine olanak sağlaması noktasında programda belirtilen, çocuğun dünyasında uygunluk ve çocuğun eğlenirken öğrenmesi hedeflerinin de bir anlamda ipuçlarını vermektedir. Yeni ders kitaplarındaki içeriğin öğrencileri araştırmaya yönelttiğini belirten Ö54, şunları ifade etmektedir;

Ö54. *Eski kitaplarda belli çerçevede bilgi vardı. Çocuk sadece onunla sınırlıymış gibi algılıyordu. Ama yeni kitaplarda daha çok araştırmaya yöneltiyor, çocuk sadece o kitaba bağlı kalmıyor. Diğer kitaplardan da araştırma gereği hissediyor. Orada fazla bir bilgi yok aslında, “şunu yap”, “bunu yap”, “şunu araştır”, “bununla konuş”, “bununla röportaj yap”, “ne gördün?”, “ne hissettin?”, “ne gözledin?” gibi çocukları başka kaynaklara da yönlendiriyor.*

Ö54, eski ders kitaplarındaki bilginin sunum tarzını eleştirirken, kitapta verilen bilgi içeriğinin, öğrencide, o konu ile ilgili bilgilerin, kitapta o konu başlığı altında verilenlerle sınırlı olduğu algısı uyandırdığını belirtmektedir. Ancak yeni kitaplarda salt bilgi sunumu olmadığı, yönlendirici sorularla öğrenciyi farklı kaynaklardan araştırmaya teşvik etmesi bakımından daha olumlu bulunmaktadır. 2004 Hayat bilgisi ders kitaplarında bilginin sunumu noktasındaki değişim konusunda olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin vurgu yaptığı boyutlardan 5 öğretmenin ifade ettiği

“Kalabalık sınıflarda işlevsel değil” eleştirisi için Ö26 aşağıdaki şekilde belirtmektedir;

Ö26. Hiçbir değişim görmüyorum. Çünkü sınıflarda fiziki ortam hazır değil. Yine öğretmen eksenli dersler işlendiği için eskisinin devamı gibi oluyor. Çocuk elindeki kitaptan yararlanmayı bilmiyor. Öğretmenin rehberliği de buna yeterli değil. Sınıflar çok kalabalık. Her öğrenciye birebir yetişemiyorsun.

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında görüşlerini bildiren öğretmenin aslında yeni ders kitaplarındaki ders kitaplarında gördüğü bir olumsuzluktan değil, okulunun fiziki ortamının ve kalabalık sınıf mevcutlarından yakınmakta olduğu görülmektedir. Yeni ders kitaplarının kendi sınıfında işlevsel olmadığı anlaşılmaktadır; öğrencilerin kitaplardan yararlanamadığı ve öğretmen rehberliğinin başarılı olmadığı diğer eleştiri noktalarıdır. Aşağıda görüş bildiren Ö5 de bu görüşü desteklemektedir.

Ö5. Sınıflarımız kalabalık, çocuklar kendini rahat ifade edemiyor. Sınıflar 20 kişilik olsaydı değişim çok net görülebilecekti çocuklarda. Fiziki şartlara uygun değil.

“Değişimi olumsuz” olarak gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 11 öğretmenin ifade ettiği “Yeni kitaplarda bilgi yok” eleştirisi için Ö48 görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır;

Ö48. Bilginin öğrenciye sunumu konusunda biz elimizdeki mevcut kaynaklarla ve bilgimizle öğrenciye bilgiyi aktarıyoruz. Fakat çocukların tekrar etmesi hususunda eskiden ellerindeki kitaplarda bizim verdiğimiz bilgi yazıyordu. Şimdiki kitaplarda verdiğimiz bilgiler yazmıyor. Biz bu bilgiyi çocuklara artı olarak aktarıyoruz. Kitapta eksik gördüklerimizi takviye etmeye çalışıyoruz.

Ö48, ders kitaplarında eskilerinde olduğu gibi bilgi içeriği olmasını gerekli görmekte, yeni ders kitaplarında bu şekilde bir içerik bulamadığı için bunu kendi anlatımı ve ek birtakım kaynaklarla bilgi aktarımı yoluyla gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Bu tavır, sınıf öğretmenlerin eski öğrenme anlayışı alışkanlığından kurtulamadıklarını, yeni programdaki öğrenme anlayışlarını ise benimsemedikleri düşündürmektedir. Yine bir başka öğretmenimiz öğrencilerin imkânlarının yeni kitapların kullanımı açısından engeller çıkardığı yönünde görüş bildirmektedir.

Ö23. Değişim var. Kendilerinin araştırması açısından iyi. Ama çocuklarda yeterli kaynak yok. Kütüphanelerin kullanılması falan diyoruz ama çok yeterli olduğuna inanmıyorum. Aileden de çok bir şey alamıyor çocuklar. İnternet genelde iyi şeyler için kullanılmıyor. Türkiye’de. Öğrenciler internet kafelere oyun amaçlı gidiyorlar. O yüzden de çok yeterli olmuyor. Özellikle evinde bilgisayar olan öğrencilerin hepsinin derslerinde düşme oluyor.

Ö23, öğrencileri araştırmaya yöneltmesi açısından yeni kitapları olumlu bulmakla birlikte, çocuklardaki kaynak yetersizliği, aile faktörü ve internetin olumsuz etkilerinin kitaplardan yeterince yararlanma noktasında yeterli olmadığını belirtmektedir. Aslında Ö23’ün eleştirisi kitap içeriğine değil, mevcut öğrenci ve ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısıyla örtüşmemesi yönünde olduğu gözlenmektedir. Yukarıdaki öğretmen görüşleri dikkate alındığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından yeni kitaplardaki bilginin sunumu noktasında yaşanan değişimin olumlu olarak karşılandığı, ancak eleştirilerin toplandığı ortak noktalarının ise kitap içeriğinin öğrencilerin imkânları, sınıf mevcutları ve okulların fiziki şartlarına uygun olmadığı yönündedir. Bu nedenle yeni ders kitaplarının içeriğinin (bilginin sunumu bakımından) farklı öğrenci yapısına ve farklı fiziki yapıdaki okullar ve sınıflar için yeterli olacak ve işlevsel hale gelecek biçimde yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir.

Alt Amaç 3: Öğretmenlere göre görsel öğelerin kullanımı ve işlevselliği bakımından 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları’na göre hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Örneklem grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görsel öğeler ve işlevselliğine ilişkin, açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.37’de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Eski ve Yeni Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Görsel Öğelerin Kullanımı ve İşlevselliği Hakkındaki Görüşleri

Görsellerin Niteliği	Sayı
Eski Kitaplardaki Yeterliydi	13
Yeni kitaplarda gereğinden çok görsel kullanılmış	3
Eski kitaplarda içerik doyurucu olduğu için görseller daha iyi destekliyordu	3
Çocuklar yeni kitaplardaki görselleri yorumlayacak alt yapıya sahip değil	2
Eski kitaplardaki görseller konu ile ilişkilendirme bakımından daha yeterliydi	1
Yeni kitaplardaki görsellerde yerellik göz ardı edilmiş	1
Görsel okuma kalabalık mevcutlu sınıflarımızda işlevsel değil	1
Yeni kitaplardaki görseller yapılandırmacı yaklaşıma uygun değil	1
Eski kitaplardaki görseller daha anlaşılırdı	1
Yeni Kitaplardaki Yeterli	55
Görsel okuma yeni kitaplarla ortaya çıkan bir yöntem	11
Yeni kitaplarda görseller daha zengin	10
Görselleri canlı ve dikkat çekici olduğundan çocuklara daha çok hitap ediyor	5
Eskilerle kıyaslandığında daha yeterli	5
Yeni kitaplarda resimler daha kaliteli	4
Yeni kitaplardaki görsellerle konu daha rahat anlaşılıyor	4
Yeni kitaplardaki görsellere dayalı etkinlikler öğrencileri daha aktif kılıyor	3
Yeni kitaplarda gerçek fotoğraflar kullanılmış	3
Eski kitaplarda resimler daha mekanikti	2
Yeni kitaplarda çocuklara hitap eden görseller kullanılmış (çizgi film karakterleri, hayvanlar, karikatürler vs.)	2
Yeni kitaplardaki görseller daha net ve anlaşılır	1
Yeni kitaplarda Hayat Bilgisi dersine daha uygun görseller kullanılmış	1
Yeni kitaplarda Görsel Sanatlar dersi ile Hayat Bilgisi dersi arasındaki ilişkilendirme başarılı	1
Eski kitaplarda görsel malzeme çok azdı	1
Eski kitaplarda resim varken, 2004'teki kitaplarla "görsel" kavramı ortaya çıktı	1
Yeni kitaplarda resimlerin çocuk yaşamındaki öneminden iyi yararlanılmış	1
İkisi de Yeterli	2
Görsel miktarı yeterli	1
Görsellerle konunun ilişkisi kurulabiliyor	1
İkisi de Yetersizdi	3
Bilgiye ulaşmada işlevsel değil	2
Görseller yoğun, iç içe geçmiş ve çocuğun ilgisini çekmekten uzak	1
Görsellerde cinsiyet ayrımcılığına dayanan resimler kullanılmış	1
Fikrim Yok	3
Genel Toplam	76

Tablo 4.37'ye bakıldığında ilk göze çarpan; öğretmenlerin 55'i tarafından yeni ders kitaplarındaki görseller yeterli görülmekteyken, sadece 13 kişi tarafından eski kitaplardaki görseller yeterli bulunmaktadır. Eski ders kitaplarını yeterli bulan öğretmen görüşlerinden 3'ü "Yeni kitaplarda gereğinden çok görsel kullanıldığı", 3'ü

“Eski kitaplardaki doyurucu içerikle görsellerin daha iyi desteklendiği”, 2’si “Çocukların yeni ders kitaplarındaki görselleri yorumlayacak altyapıya sahip olmadığı” yönünde belirtilmektedir. Görüleceği gibi eski ders kitapları lehinde görüş bildiren öğretmenler olmasına rağmen, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni ders kitaplarındaki görselleri yeterli ve işlevsel buldukları söylenebilir. Tabloda “Fikrim yok” kategorisine giren 3 cevap, araştırmacının sınırlı bir zaman diliminde yapılan görüşmede ısrar edici olmamasından kaynaklanmaktadır.

Yine Tablo 4.37’e göre 2004 Programı’na göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görseller ve işlevselliği hakkındaki görüşlere bakıldığında yeni ders kitaplarındaki görselleri yeterli bulan öğretmen görüşlerinden 11’i “Görsel okumanın yeni ders kitaplarıyla ortaya çıkan bir yöntem olduğu”, 10’u “Yeni kitaplarda görsellerin daha zengin olduğu”, 5’i Yeni kitaplardaki görsellerin daha canlı ve dikkat çekici olduğu”, 5’i Eskilerle kıyaslandığında yeni kitaplardaki görsellerin daha yeterli olduğu” şeklinde ifade edilmektedir. “Eski ders kitaplarındaki görseller yeterli” olarak gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyutlardan 3 öğretmenin ifade ettiği “Eski kitaplarda içerik doyurucu olduğu için görseller daha iyi destekliyordu” ve 2 öğretmenin ifade ettiği “Çocuklar yeni kitaplardaki görselleri yorumlayacak alt yapıya sahip değil” eleştirileri için Ö31 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

Ö31. Eski kitaplarda da resimler var, yeni kitaplarda da resimler var. Ama eski kitaplarda bilgi verildiği için çocukların anlamasının daha kolay olduğunu düşünüyorum. Yeni kitaplarda bilgiye ulaşması gerekiyor. Hepsini ulaşamıyor ya da yorum yapamıyor. Resimlerin yorum yapma açısından önemi var ama hiç bilmediği bir şey hakkında da zor olur.

Ö31 yeni ders kitaplarındaki görsellerin bilgiye ulaşmak için araç olma işlevinden bahsederken, resimlerin yorumlanmasının faydasına da değinmiştir. Ancak yine aynı öğretmen eski kitapların bilgi içeriği ile öğrencilerin daha kolay anladıklarını, yeni kitaplardaki görsellerle ilk kez karşılaştığı bir takım konularda yorum yapamadıklarını ve hepsinin bilgiye ulaşamadıklarını belirtmektedir. Ö31’i destekleyen bir öğretmenin görüşleri de aşağıdaki gibidir;

Ö34. Görsellere yönelik sorularla çocukları düşündürmeye sevk eden bir sistem yeni kitaplar. Ama çocuklar düşünmeyi bilmiyor, araştırarak kaynakları yok. İnternet kullanımı çok yaygınlaştı bu araştırma açısından. Evde internet olmadığı için internet kafeye gidiyor çocuklar. Orada da veriyor parayı bana şunu çıkarır mısın diyor. Hiçbir şey araştırmadan hazır önüne geliyor. Önceden hiç değilse kitabından okuyabiliyordu. Kaynak oluyordu ellerinde. Şimdi ders kitapları kaynak olmaktan çıktı. Şimdiki kitaplar kaynak kitap değil de sadece ne var diye bakılacak kitaplar konumunda.

Yukarıdaki öğretmenin de Ö31 ile benzer görüşleri paylaştığı ve yeni ders kitaplarının öğrenciden beklediği “düşünme-yorumlama” becerisine sahip olmadığını belirtmektedir. Ayrıca yeni ders kitaplarının çocukları araştırmaya yönlendirdiğini, fakat öğrencilerin imkânlarının araştırma yoluyla bilgiye ulaşmak için yeterli olmadığını belirtmektedir. Eski ders kitaplarının bu anlamda onlar için okuyup bilgiye ulaşacakları kaynak bir kitap olduğunu, yenilerin ise böyle bir işleve sahip kitaplar olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Aynı şekilde yeni ders kitaplarını eskilerle kıyaslayarak eleştiren bir başka öğretmen düşüncelerini aşağıdaki gibi özetlemiştir;

Ö35. Sanki eskiler daha güzeldi. Çünkü açıklamalar fazlaydı. Şimdiki biz çocuklara buldurmaya çalışırken aslında kalabalık sınıflarda çok zaman kaybı oluyor. Yani o süre içerisinde o konuyu verebilmeniz imkânsız. Planlanan sürenin çok çok üzerine çıktığınızda ancak verebilirsiniz. Eski kitapları görsel açıdan daha olumlu buluyorum.

Ö35, Ö31 ve Ö34 gibi eski ders kitaplarının konu anlatımının yoğunluğuna dikkati çekerek, yeni kitaplardaki bilgi eksikliği üzerinde durmaktadırlar. Yine Ö35 yeni ders kitaplarında görsele dayalı etkinlikler ve bunlara ayrılan sürenin kalabalık mevcutlar için yeterli olmadığını belirtmektedir. Olumsuz görüş bildiren yukarıdaki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ortak eleştiri noktası, görsellerin niteliği, sayısı ya da yapısı değil, kalabalık sınıflarda çoğu kez işlevselliğini yitirmesi ve bilgiye ulaşma anlamında, bilgi yönünden hafifletilmiş yeni kitap içeriği ile birbirini tam anlamıyla desteklemediği yönünde olduğu görülmektedir. “Yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görselleri yeterli” olarak gören öğretmenlerin vurgu yaptığı boyutlardan biri 3 öğretmenin ifade ettiği “Yeni kitaplardaki görsellere dayalı etkinlikler öğrencileri daha aktif kılıyor” gerekçesi için Ö2 görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

Ö2. Görsel öğelerin kullanımı ve işlevselliği bakımından 2004 öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarının daha yeterli ve etkili olduğunu görüyorum. Önceden konu başlığı altında açıklamalar vardı. Okuduğunda alan çocuk, bilgi donanımını alıyordu. Tabii her çocuğun kapasitesi farklı. Alamayan çocuklar bunun dışında kalıyordu. Yeni kitaplar çok bilgiye girmiyor, bu kitapların bu yönünü beğeniyorum. Her öğrenciyi aktif duruma getiriyor. Her öğrenci düşüncesini söylüyor, derse katılıyor. Hem görseller hem de ilginç sorular haliyle çocukları daha aktif duruma getiriyor.

Yukarıda yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görseller hakkında görüşlerini belirten Ö2; yeni kitaplardaki görsellerin öğrencilerin düşünmelerini sağlayarak, her öğrencinin derste aktif olmasını sağladığını ve yeni kitapların eskilerden farklı olarak bilgiyi direkt vermeyip, öğrenciye görseller ve yönlendirmelerle buldurmasını beğendiğini belirtmektedir. Diğer öğretmenlerin en çok sızlandığı konu olan ders kitaplarındaki bilgi içeriğinin azaltılması, Ö2 tarafından aksine, olumlu bir özellik olarak gösterilmektedir. Görsellerin öğrencilerin derse katılımını artırdığı görüşünü destekleyen bir başka öğretmen şunları söylemiştir;

Ö6. Bence yeni kitaplar daha yeterli. Çünkü hem görselleri çocuğa daha çok hitap ediyor. Hem de daha çok çocukları sorgulayacak şekilde hazırlanmış. Onları birebir derse katıyor bence.

Ö6, yeni kitaplardaki görselleri daha yeterli bulduğu; bunun nedeni olarak da görsel materyallerin, bu yaş dönemi çocukları için daha uygun olması ve onların sorgulama becerilerini harekete geçirerek derste daha aktif yaptığını ifade etmektedir. 2004 Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görselleri eski kitaplardaki görsellerle kıyaslayarak cevaplayan başka bir öğretmenin görüşleri ise şöyledir;

Ö33. Yeni kitapları daha iyi gördüm. Çünkü yeni kitaplar biraz daha çocukların yorumlayabileceği şekilde dizayn edilmiş. Eski kitaplarda klasik fotoğraflar olduğunu gözlemliyorum.

Yukarıdaki öğretmen de yine Ö6 gibi görsellerin, öğrencilerin sorgulama-yorumlama becerilerine yönelik olarak dizayn edildiğini, eski kitaplardaki resimlerin klasik fotoğraflardan ibaret olduğunu söylemektedir. Yeni kitaplarla birlikte sık telaffuz edilen “görsel okuma” yöntemine dikkati çeken başka bir öğretmen ise görseller hakkında şu şekilde görüş bildirmektedir;

Ö38. Kesinlikle yeni kitaplar daha yeterli. Ayrıca eski kitapları okuduğumuz dönemde görsel okuma adı altında da pek bilinçli bir çalışma zaten yoktu. Bu görsel okuma yeni sistemle beraber geldi. İşte resimler üzerinden ön bilgilerin yoklanması diyoruz. Mesela çocuklara baktırıyoruz, resimleri inceliyorlar, konuya ilişkin ön bilgilerini belirliyoruz öncelikle. Önceki sistemde buna pek yer yoktu. Yeni kitaplarla beraber yeni bir teknik doğdu Hayat Bilgisinin işlenişi konusunda. Bu da görsel okumadır. Görsel anlamda resimler daha iyi yeni kitaplarda. Ama bakanlıkla aramızda bir kopukluk var. Mesela okutuyoruz kitabı, birtakım sıkıntılar yaşıyoruz. Mesela şu şöyle olmasın, bu resim yetersiz diyoruz, beğenmiyoruz, bunun yerine şu konulabilir diyoruz ama bakanlıkta ilgili birime bu görüşlerimizi ulaştıramıyoruz. Yani bir kitap tamam sistemin içine konulur. O kitabı hazırlayanlar uygulama sırasında ne gibi aksaklıkların çıkacağını çok hesaplayamazlar. Aksaklıkları biz belirleriz. Belirlediğimiz aksaklıkları zamanlıca bildirmemiz ve diğer baskıda devletin de gerekli önlemleri alması gerekir. Bu anlamda da bir sıkıntı var.

Yukarıdaki öğretmenimiz “görsel okuma” tekniğinin yeni program ve yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarıyla beraber geldiğinden, geçmişte bu şekilde görseller aracılığıyla bilinçli bir çalışma yapılmadığından bahsetmektedir. Görsel okuma tarif edilip, görsellerin ön bilgilerin yoklanmasında ve çocuklarca yorumlanmasındaki işlevinden de bahsedilmiştir. Ö38 yeni kitaplardaki görsellerin daha iyi olduğunu belirtmekle birlikte, öğretmenlerce belirlenen aksaklıkların Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimlerine bildirilmesi ve burada aksaklıkların giderilmesini için gereken çalışmaların yapılması hususunda gereken özenin yapılmadığı eleştirisinde bulunmaktadır. Bu anlamda, Bakanlıkta ilgili birimlerim kendi kurumlarıyla ve programın uygulayıcıları olan öğretmenlerle arasındaki iletişim kanallarını artırması ve öğretmenlerce belirlenen aksaklık ve yetersizliklerin göz önünde bulundurularak kitaplar üzerinde gereken değişiklik ve düzeltme çalışmalarının yapılması, öğretmenlerin düşünceleri ve eleştirilerinin de dikkate alınması önem kazanmaktadır.

Alt Amaç 4: 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’na göre hazırlanan ders kitaplarının öğrenci başarısına etkisi noktasında öğretmen görüşleri nelerdir?

Örneklem grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve 2004 Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin, sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.38’de sunulmuştur

Tablo 4.38. Eski ve Yeni Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yeni Ders Kitaplarının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin öğretmen Görüşleri	Sayı
Ders Başarısını Etkiledi	77
Başarılı artırdı çünkü	59
Yeni ders kitapları öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya sevk ediyor	12
Yeni kitaplarda bilgiyi öğrenci yapılandığı için öğrenme kalıcı oluyor	10
Yeni ders kitapları öğrencilerin derse katılımını artırdı	7
Yeni kitaplardaki görseller çok başarılı	6
Yeni kitaplar ezbere dayanmıyor	5
Yeni kitaplar ifade gücünü geliştirdi	4
Yeni kitaplar fikir alışverişine fırsat veriyor (akran öğrenmesi)	3
Yeni kitaplar çocukların ilgisini çekiyor	2
Yeni kitapların eğitim boyutu çok güçlü (sevgi, hoşgörü, empati vs.)	2
Yeni kitaplar çoklu zekâya uygun	2
Yeni kitaplarla öğrencide yanlış yapma korkusu azaldı	1
Yeni kitaplarla iletişim becerileri gelişti	1
Sınavlarda gösterdikleri başarı arttı	1
Yeni kitapların değerlendirme bölümü düzeylerine göre basit	1
Yeni kitapların içeriği hayata transfer edilebilir	1
Eski kitapların içeriği bilgi düzeyindeydi, yeniler bundan kurtuldu	1
Başarılı düşürdü çünkü	18
Yeni ders kitapları içerik bakımından zayıf	6
Yeni ders kitapları mevcut okul şartlarına uygun değil	2
Tek kitap referans olmamalı, çok kitap kullanılmalı	2
Yeni ders kitapları yaş seviyelerinin altında	1
Yeni ders kitapları her öğrenciye uygun değil	1
Yeni kitapların içeriği gerçek hayattan kopuk	1
Yeni ders kitaplarının içeriği değerlendirme bölümüne göre zayıf kalıyor	1
Bu ders bu ders kitaplarıyla işlenmemeli	1
Kitaplar yerellik bakımından farklılaşmalı	1
Yeni ders kitaplarının kendini tekrar eden yanları var	1
Yeni ders kitapları yazılı anlatımı sınırlandırıyor	1
Ders Başarısını Etkilemedi	9
Ek kaynaklara ihtiyaç duyuyoruz	3
Başarı çocuğun ilgisiyle ilgili, ders kitabıyla değil	1
İçerikte çok büyük bir değişim yok	1
Kalabalık sınıflarda uygulanamıyor	1
Aynı tür etkinliklerin tekrarı öğrenciyi sıkıyor	1
Hazırcı öğrencilerin başarısı değişmedi	1
Başarılı etkileyen pek çok faktör vardır, kitap tek faktör değil	1
Genel Toplam	86

Tablo 4.38'e göre Yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin görüşler kıyaslandığında 77 öğretmenin ders başarısını etkilediği yönünde, 9 öğretmenin öğrenci başarısını etkilemediği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir.

Ders başarısını etkilediği yönündeki görüşler, diğerlerinden oldukça fazladır. Yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğrenci başarısını artırdığı yönünde tespitte bulunan öğretmenlerden; 12'si “Yeni ders kitaplarının öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya sevk ettiği”, 7'si “Yeni ders kitaplarının derse katılımı artırdığı”, 10'u “Bilgiyi yapılandırma fırsatı sağladığı için kalıcı öğrenme meydana geldiği”, 6'sı “Yeni kitaplardaki görsellerin çok başarılı olduğu” belirtilmektedir.

Öğrenci başarısını düşürdüğü yönünde görüş bildiren öğretmenlerden; 6'sı “Yeni ders kitaplarının içerik bakımından zayıf olduğu”, 2'si “Yeni kitapların mevcut okul şartlarına uygun olmadığı”, 2'si “Tek kitabın referans olmaması, çok kitabın kullanılması gerektiği” belirtmektedir. Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğrenci başarısını etkilemediğini söyleyen öğretmenlerden 3'ü ise “Ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını” belirtmektedir. “Yeni Hayat bilgisi ders kitapları ders başarısını artırdı” yönünde görüş bildiren öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 12 öğretmenin ifade ettiği “Yeni ders kitapları öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya, araştırmaya sevk ediyor” gerekçesi için Ö19 şunları söylemektedir;

Ö19. *Evde aile ve sınıfta öğretmen öğrencileri çalışmaya, planlı ve düzenli araştırma alışkanlığı kazandırdığımız takdirde yeni kitaplar daha fazla etkin. Yani daha iyi, daha olumlu eskiye göre. Görseller daha fazla. Çocuk bunlara rahatlıkla ulaşabilmekte, ulaştığı bilgileri raporlaştırabiliyor. Mesela gerek verdiğimiz performans değerlendirmeleri, gerek sınıf içi etkinliklerde kendisini ortaya çıkarabiliyor, hazırlanıp gelebiliyorlar. Biz öğretmenler rehberlik edebildiğimiz sürece yeni ders kitapları daha olumlu.*

Yukarıdaki öğretmenimiz, yeni ders kitaplarının gerek görselleri, gerek performans görevleri ve gerekse de etkinlikleriyle öğrenciyi aktif kılarak başarılarını olumlu yönde etki ettiği şeklinde ifade etmektedir. Ancak ders kitaplarının başarıyı destekleyebilmesini öğretmenin yeterli rehberliği yapması ve velinin öğrenciye doğru ve planlı çalışma tutum ve alışkanlığını kazandırabilmesiyle de orantılı olduğu görüşünü belirtmektedir. Öğrencilerin yeni kitaplarla ezberden uzaklaştığını belirten Ö15, şunları dile getirmektedir;

Ö15. *Konuşmaları daha güzelleşiyor. Daha aktif olabiliyorlar. Tamamen ezberden biraz daha uzaklaştıkları için karşılıklı konuşma, tartışma, fikir alışverişi yapabilme yetileri daha da gelişiyor diye düşünüyorum.*

Ö15, yeni ders kitabı etkinlik ve yönergelerinin öğrencilere fikir alışverişi yapma olanağı sağladığını ve bunun da akranlarıyla konuşma, tartışma ve ifade becerilerinin gelişmesine olan katkısından bahsetmektedir. Bu görüşleri destekleyen bir başka öğretmen ise düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir;

Ö28. Defter kullanımını asgariye indiren ders kitabı ve çalışma kitabı uygulaması bence iyi bu anlamda. Öğrencinin taşımada zorluklar yaşansa da öğrenci çok daha fazla etkinlikle, öğrenme materyaliyle karşılaşılıyor. Bu da öğrenmeyi daha kalıcı kılıyor. Öğrencinin sadece dinleyici olmaktan çıkmasına sebep oluyor bu uygulama.

Ö28, yeni programla birlikte ders kitabı yanında, defter kullanımını azaltan öğrenci çalışma kitabının var olmasını olumlu bulduğundan bahsetmektedir. Taşıma zorluğu olmasına rağmen, Ö28 öğrenci çalışma kitaplarındaki zengin etkinlik içeriğinin öğrenmenin kalıcı olması anlamında önemini, öğrencileri edilgen ve dinleyici konumundan çıkararak, aktif ve konuşkan yaptığını belirtmektedir. Yeni ders kitaplarının öğrencilerin özellikle ifade becerisine katkısı üzerinde duran bir öğretmenimizin düşünceleri şu şekildedir;

Ö38. Öğrenci ders başarısında; çocuğun kendisini ifade edebilme düzeyinde kesinlikle bir verimlilik var. Oradaki soruları cevaplarken çocuk kendini tartıyor. Gönlünden geçen duygular, yaşadığı olaylar, gördüklerini, düşündüklerini rahatlıkla aktarabildiği çalışmalar var. Bunun da çocuğun kişiliği açısından çok ciddi bir katkısı oluyor çocuğa. Çünkü ezberci sistem değil, ona orada sürekli bir şeyler soruluyor. Size bir şey sorulduğu zaman bu size değer verildiğinizi anlatır. Biri size hatırladığı zaman, o hatıran arkasından sizinle ilgili bazı sorular yönelttiği zaman bu sizi yetişkin bir insan olarak rahatlatır. Bir çocuğa da onun dünyasında sorular yönelttiğiniz zaman onun dünyasını eşlersiniz, o kendisinden bir şeyler anlatır. Dolayısıyla onu kendisiyle ilgili, çevresiyle ilgili bilinçlendirir, artı kendini değerli hisseder. Yani bu kitaplarda çocuğun kendini değerli hissetmesi, demokratik aile ortamı oluşturulması, bu bilincin verilmesi, sorumluluklarını bilmesi, empati kurabilmesi, hoşgörülü olabilmesi, disiplinli olabilmesi gibi çok güzel değerler üzerinden doğru alışkanlıklar kazandırdığına inanıyorum yeni sistem ve kitapların.

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında Ö38, ders ve çalışma kitapları hakkında bir takım psikolojik analizlerde ve tespitlerde bulunduğu dikkati çekmektedir. Görüşlerini desteklediği diğer öğretmenlerden farklı olarak yeni sistem ve öğrenci kişiliğine katkılarını vurgulayan Ö38; ders ve çalışma kitaplarındaki soruların, özellikle öğrencinin dünyasına yönelik olması ve onun düşünce ve duygu dünyası, yaşadığı

çevre ile ilgili olmasının hem çocuğa kendisini değerli hissettirmesi ve kendisi ve çevresiyle ilgili bilinçlendirmesi, hem de sorumluluklarını bilen, empati kurabilen, hoşgörölü ve disiplinli bireyler yetiştirilmesi anlamında onlara doğru alışkanlıklar kazandıracağı görüşünü paylaşmaktadır. Olumlu görüşlerin yanı sıra, sayıca az olsa da “Yeni ders kitaplarının ders başarısını düşürdüğü” yönündeki görüşlere sahip öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 6 öğretmenin ifade ettiği “Yeni ders kitapları içerik bakımından zayıf” eleştirisi için Ö42 görüşlerini şu şekilde belirtmektedir;

Ö42. *Sırf bu kitaplardan gidersek biz herhangi bir başarıya ulaşamayız. Muhakkak ekstra kaynak kullanmak gerekiyor. Öncekilerde ekstra kaynağa ihtiyaç duymuyorduk. Zaten kitap önümüzdeydi, çocuğun da düzeyine uygundu. Çocuk oradaki bilgiyi kapıyordu. Siz de bir kez üzerinden geçiyordunuz. Ama şimdi kitap boş olduğu için hiç bir katkı sağlamıyor. Dolayısıyla da sürekli kaynak kitap kullanmak zorunda kalıyoruz. Biz kullanıyoruz, çocukların da kullanması gerekiyor. Sınavlarda bilgi isteniyor, kitaplarda çocuğun hayattan çıkarım yapması bekleniyor. Dolayısıyla da sınavlarla kitaplarda verilenlerin arasında fark oluyor. Bu sefer de amaca yönelik olmuyor kitaplar.*

Ö42, ders kitaplarında eski kitaplardaki gibi yoğun olarak bilgi sunulmamasını eleştirirken, bu durumun öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Yine kitaplarda öğrenciden çıkarımlar yapması beklenirken, çocukların birtakım sınavlarda karşılaştıkları sorular mutlak bilgi istediğı için yeni kitapların içeriğinin amaca yönelik olmadığını söylemektedir. Ö42’nin düşüncelerini birebir destekleyen Ö12 şunları eklemektedir;

Ö12. *Eski kitaplarda bilgi hazır olduğu için çocuklar geri dönüp o bilgileri tekrar okuyup hatırlama olanağına sahiptiler. Resme ilgi duyan çocuk belki bunu hemen açıp bakıyor. Soru sorduğunda bir şeyler söylemeye çalışıyor. Ama öbüründe hazır yazı olduğu için çocuğun başarısını artıran öğelere sahipti. Çünkü hazır bilgiler vardı, bunu okuyor daha rahat içselleştirebiliyordu.*

Ö42 ve Ö12’nin görüşleri incelendiğinde eski ders kitaplarındaki salt bilgi veren, sınavlarda ise bu bilgilerin aynen geri istendiğı bir öğrenme anlayışını destekledikleri, yeni kitap içeriğinde ise, eski alışkanlığın vermiş olduğu tavırla yoğun bir bilgi sunumu, hazır bilgi bekledikleri söylenebilir. 2004 yılı Hayat Bilgisi öğretim programına uygun hazırlanan ders kitaplarının öğrenci başarısına etkisine

ilişkin öğretmen görüşleri dikkatle incelendiğinde öğretmenler büyük çoğunlukla öğrenci başarısını artırmıştır görüşünü savundukları görülmektedir.

Alt Amaç 5: Yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda benimsenen öğrenme anlayışlarını yansıtması noktasında öğretmen görüşleri nelerdir?

Örneklem grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve Yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının 2004 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda benimsenen öğrenme anlayışlarını yansıtmasına ilişkin, sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.39’da sunulmuştur

Tablo 4.39. Yeni Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının 2004 Programı’nda Benimsenen Öğrenme Anlayışlarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yeni Kitapların Programdaki Öğrenme Anlayışlarını Yansıtma Durumları	Sayı
Evet Yansıtıyor;	40
İçerik bu öğrenme anlayışlarına uygun olarak düzenlenmiş	9
Programda belirtilen öğrenme anlayışları yeni kitaplarla ortaya çıktı, eskilerde yoktu	6
Proje, performans ve etkinliklerin zenginliği yansıttığının göstergesi	6
Etkinlikler çocukları aktif yapıyor	4
Öğrenci bilgiye kendi ulaşıyor	4
Görsellerin dizaynı farklı duylara hitap ediyor	4
Sorgulayıcı sorular ve çok yönlü etkinlikler var	4
Öğrenciyle bilgi arasında zihinsel bir hazırlık aşaması var	1
En pasif öğrenci bile kendini ifade edecek bir etkinlik bulabiliyor	1
Öğretmen pasif, öğrenci aktif	1
Hayır Yansıtıyor	22
Kalabalık mevcutlu sınıflarda uygulanabilir değil	9
Tüm çocuklara hitap etmiyor	7
Sadece başarılı öğrencilere hitap ediyor, diğerleri pasif kalıyor	1
Türkiye’nin tüm bölgelerine hitap etmiyor	1
Aktif öğrenme yerine öğrenciyi yine masa başında tutuyor	1
Öğrenciyi sürece daha çok sokacak etkinlik ve yöntemler geliştirilmeli	1
Bu yaklaşımların uygulanabilmesi tek bir kaynakla gerçekleşemez	1
Aynı etkinliklerin tekrarı var	1
Bazı Yönleriyle Yansıtıyor	11
Eski kitaplara bir nebze yansıtıyor	4
Etkinliklerin tamamı bu yaklaşımlara uygun değil	2
Sadece yapılandırmacı yaklaşıma uygun	1
Oyun çağı çocukları için kinestetik zekâ alanına daha çok ağırlık verilmeliydi	1
Sadece kitabı renklendirip etkinlikleri çoğaltmak yeterli değil	1

Sadece aktif öğrenmeye uygun	1
Eski yöntemleri silecek, unutturacak içeriğe ulaşamamış	1
Bu Konuda Bilgi Sahibi Değilim	2
Kitabın Yansıtması Değil Öğretmenin Kitabı Nasıl Kullandığı ve Kitabın Sınıfta Uygulanabilirliği Önemli	5
Genel Toplam	80

Tablo 4.39'a göre Yeni ders kitaplarının 2004 Programı'ndaki öğrenme anlayışlarını yansıtmasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında yansıttığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerin 9'u "İçeriğin programdaki öğrenme anlayışlarına göre düzenlendiği", 6'sı "Sözü geçen öğrenme anlayışlarının yeni ders kitaplarıyla ortaya çıktığı, eski kitaplarda olmadığı", 6'sı "Proje, performans ve etkinliklerin zenginliğinin yansıttığının göstergesi olduğu" yönünde fikirlerini belirtmektedir. Yansıtmadığını söyleyen öğretmenlerden 9'u "Kalabalık mevcutlu sınıflarda uygulanabilir olmadığı", 7'si "Tüm çocuklara hitap etmediği" şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenlerin 2'si "Bu öğrenme anlayışları hakkında bilgi sahibi olmadığını" belirtirken, 5'i ise "Kitabın öğretmen tarafından nasıl kullanıldığı ve sınıfta uygulanabilirliğinin önemli olduğunu" belirtmektedir. 2004 İlköğretim Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarının programda belirtilen öğrenme anlayışlarını yansıtmasına ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenlere örnekler aşağıdaki yer almaktadır;

Ö19. 2004'te programdaki değişikliği ders kitaplarına da yansıdığını görüyoruz. Birlikte onları gruplara ayırarak çalıştırma, birbirinden daha rahat etkilenip öğrenebilme, onları araştırmaya yönlendiren konular hakkında sorulan soruların çoklu zekâya uygun olarak hazırlandığını görüyoruz. Örneğin yağmurun yağmasında maddenin katı, sıvı ve gaz haline geçişini öyküleştirecek anlatabilme, gösterebilme şeklinde görebiliyoruz.

Yeni ders kitaplarının programda belirtilen öğrenme anlayışlarını yansıttığı yönünde görüş bildiren Ö19, buna kanıt olarak grupla öğrenme, çoklu zekâya uygun etkinlikler ve öyküleştirmelerin yapılmasını göstermektedir. Yeni kitapların benimsenen öğrenme anlayışlarında "öğrenci merkezli öğretim" üzerinde duran Ö47 ise şunları anlatmaktadır;

Ö47. Öğrenci merkezli, bilgi öğrenci ağzından anlatılıyor ya da öğrencinin yaşadığı şeyler üzerine kuruluyor, geliştiriliyor etkinlikler. Dolayısıyla öğrenci merkezli bir kitap hazırlanmış diyebilirim. Benimsenen anlayışlara uygun olarak hazırlanıyor kitaplar.

Ö47, kitaplarda öğrenci ağzından anlatım yapıldığını, etkinliklerin öğrenci yaşantısı üzerine temellendirildiğini ve dolayısıyla öğrenci merkezli öğretime uygun olarak hazırlandığının söylenebileceğini belirtmektedir. Ders kitaplarının öğrenci merkezli olarak hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Şöyle ki; eğitim sistemimizdeki uygulamalar “öğretmen merkezli eğitimden”, “öğrenci merkezli eğitime” doğru bir geçiş olduğunu göstermektedir. İlköğretim programı bu doğrultuda geliştirildiği gibi ders kitaplarının bu nitelikler göz önüne alınarak hazırlanmak zorundadır (Kılıç, 2006, s. 45). Bu konudaki fikirlerini eski kitapla kıyaslayarak açıklayan ve bahsedilen öğrenme anlayışlarının eski kitaplarda olmadığını, yeni kitaplarla gün yüzüne çıktığını belirten bir başka öğretmen ise şunlardan bahsetmektedir;

Ö8. Eski kitaplarda bu öğrenme anlayışları yoktu zaten. Eski kitaplarda aktif öğrenme yoktu, öğrenci edilgen durumdaydı. Yeni programla bu öğrenme anlayışları gün yüzüne çıktı. Yeni kitaplarda öğrenci aktif olarak öğrenebiliyor. Artı çoklu zekâ alanlarını da kullanabiliyor. Görsellerle desteklenmiş etkinlikler de var. Konu ile ilgili bir etkinliği yaparken matematik zekâsını da geliştirebiliyor; tekerlemeler ve şarkılar söyleyince müziksel zekâsını da geliştirebiliyor. Görsel olarak görsel zekâsını geliştirebiliyor. Kendisi bizzat malzemelerle o etkinliğe katıldığı zaman bilgisini yapılandırabiliyor. Eski kitaplarda bunlar yoktu. Yeni hazırlanan kitaplarla ancak bunlara ulaşabiliyor öğrenci.

2004 yılı İlköğretim Programı’nda benimsenen öğrenme anlayışlarından özellikle aktif öğrenme ve çoklu zekâ kuramı üzerinde duran Ö8, zengin etkinlik örneklerinin farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin bilgiyi bizzat kendilerinin yapılandırmasında etkili olduğunu, ayrıca eskiden öğrencilerin edilgen durumda olduklarını, yeni kitaplarda ise aktif duruma geldiklerini belirtmektedir. Ö8’in düşünceleriyle aynı doğrultuda olan başka bir öğretmen ise diğer öğretmenlerden farklı olarak öğrenci çalışma kitabının varlığına dikkati çekmekte ve eski kitaplardaki içerik hakkında duyduğu sıkıntıyı şu şekilde dile getirmektedir;

Ö29. Eskisine nazaran daha iyi. Eski kitaplarda bu çoklu zekâ diye bir olay yoktu, kitaplar zevksizdi. Böyle bir çalışma kitabı yoktu. İşlenen metinlerle ilgili etkinlikler çok azdı, sadece sonda değerlendirme soruları vardı. Şimdi sadece bir metinle ilgili pek çok etkinlik var.

Ö29, eski ders kitaplarının zevksiz olduğunu, metinleri destekleyen etkinliklerin olmadığını, sadece ünite sonundaki değerlendirme sorularıyla sınırlı olduğunu; yeni kitaplarda ise bir tek metinle ilgili etkinliklerin zenginliğini ifade etmektedir. Ders kitaplarında yapılandırmacı anlayışın getirdiği değişikliği işaret eden Ö28, bu yöndeki düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır;

***Ö28.** Yeni ders kitaplarının bir farkındalığı da öğrenci ile bilgi arasında zihinsel bir hazırlık süreci koyması. Bu bilginin yapılandırılması açısından çok çok önemli. Öğrenci bilgiye yabancı değil. Önce öğreneceği konu ile ilgili ön bilgileri harekete geçiriyor. Zihinsel bir hazırlık süreci yaşıyor. Öğreneceği konuları ezberlemiyor böylece. Bu açıdan yapılandırıcı olması açısından özellikle, yeni programın bu yaklaşımını destekliyorum. Ayrıca son derece yerinde buluyorum. Çoklu zekâ kuramı olayına da gelince sınıfın en pasif öğrencisi bile bu yeni kitaplar sayesinde kendine yakın bir etkinlik buluyor, kendini ifade ediyor.*

Ö28, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak hazırlanan yeni ders kitaplarının öğrencinin hazır bulunuşluğunu artırarak, bilgiyi yapılandırması sürecinde bilgi ile zihin arasında bağ kurabilmesi noktasındaki işlevinden bahsetmektedir. Yine yeni ders kitaplarının çoklu zekâyâ uygun olduğunu, buna kanıt olarak da sınıfındaki en pasif öğrencinin dahi etkinlikler aracılığıyla kendini ifade edebildiğini söylemektedir. Yeni ders kitaplarının programda benimsenen öğrenme anlayışlarını yansıtmamasına ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlere bir örnek şu şekildedir;

***Ö11.** Ders kitabındaki bu anlayışlar sınıfta uygulanamıyor. Diyelim ki bir etkinlik yapacaksın. “Şunu kes”, “bunu yap”, “grup oluştur”... Bunları yaptırınca kadar dersin süresi bitiyor zaten. Bunların hepsini yaparsan doğru dürüst ders işleyemezsin. Ders kitabı sadece soru soruyor bilgi vermiyor. Genelde soruyla yönlendirdiği için çocuk cevabını vermek zorunda, ders kitaplarında konu içeriği yok. Farklı zekâ grubundaki öğrencilere hitap etmiyor. Genelde tek tip öğrencilere, sivrilmiş öğrencilere hitap ediyor. Diğerleri yine pasif kalıyor.*

Ö11’in görüşleri dikkatle incelendiğinde, yeni ders kitapları hakkındaki sıkıntısı, kitapların belirtilen öğrenme anlayışlarını yansıtmıyor olmasından ziyade, bu öğrenme anlayışlarını sınıfında uygulanabilir bulmamasıdır. Bunun yanı sıra, yeni kitaplardaki etkinlikleri verilen sürede yetiştiremediklerinden, ders kitabının farklı zekâ grubundaki öğrencilere değil başarılı öğrencilere hitap ettiğinden, ders kitabında bilgi olmadığından ve sadece öğrencileri sorularla yönlendirdiğinden yakınmaktadır.

Buradan da anlaşılmaktadır ki öğretmenlerin bir kısmı hala eski öğrenme anlayışlarına olan alışkanlıklarını devam ettirmekte bu nedenle yeni kitaplardaki içeriğe uyum sağlayamamaktadır. Bunun da ötesinde tablodaki değerlere bakılacak olursa yeni programdaki öğrenme anlayışlarına dair “Bilgim yok” diyen öğretmenler dahi bulunmaktadır. Yukarıdakilerden farklı olarak, Ö53 öğretmenlerin bir tek kitabı referans olarak almaması yönündeki görüşlerini şu şekilde belirtmektedir;

Ö53. Herkes bir şekilde kenarından kıyısından tutmuş ama bunların bir tanesi doğrudur diyemeyiz. Yayınevinin ve yazarların da etkisi vardır. Kitaplar bir değişim sürecine girmiş ama öğretmenin yapması gereken bir ders kitabına bağlı olarak değil de, üç beş tane Hayat Bilgisi ders kitabını karıştırarak belki onlardan ortak bir şeyler kendisi çıkaracak. Böyle olursa daha iyi olur. Seviye farklı şeylerden de alınıyor. Ben kütüphanede 4-5. sınıf kitabını da tarıyorum. Benim için önemli olan metnin içeriğidir, mesajıdır. Zaten diğer yapısını öğretmen yapar, sorusunun ne olacağını, seviye uygunluğunu, cümlelerin düzeltilmesini... İlla birinci sınıf kitaplarına bakacağım diye de bakmamalı öğretmen. Amacı belliye zaten, rotasını bulacaktır.

Görüldüğü gibi Ö53, öğretmenin bu dersi işlerken; farklı Hayat Bilgisi ders kitaplarından yararlanması gerektiğini ve yine derse yapacağı hazırlık ve oluşturacağı etkinlikler için sadece aynı derse ait kitaplardan değil, alt veya üst sınıfa ait Hayat Bilgisi ders kitapları ya da farklı derslere ait ders kitaplarından da yine yararlanabileceğini belirtmektedir. “Kitabın yansıtması değil öğretmenin kitabı nasıl kullandığı ve kitabın sınıfta uygulanabilirliği önemli” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerden biri düşüncelerini aşağıdaki biçimde paylaşmaktadır;

Ö30. % 100 yansıtıyor. O anlayışları yansıtabilmesi için materyalden ziyade o anlayışın sınıf içerisinde hâkim olması gerekir. Ona en uygun kitabı bile koysanız doğru öğrenciye doğru şekilde ulaştıramadığınızda zaten işe yaramaz. Dolayısıyla kitabın fonksiyonundan ziyade çocuğun altyapısıyla, sınıftaki uygulayıcının pratikliği önemli diye düşünüyorum.

Ö30’un aslında yeni ders kitaplarını programda benimsenen öğrenme anlayışlarını yansıtması bakımından yetersiz bulmadığı, yalnız öğretim materyalinden çok, bahsedilen bu öğrenme anlayışlarının sınıftaki uygulayıcı tarafından kullanılması ve öğrencilerin altyapısının önemli olduğu ifade edilmektedir. Buradan da anlaşıyor ki Ö30 ile aynı görüşü paylaşan öğretmenlerce, programda benimsenen öğrenme anlayışlarının sınıfta uygulanmasında, sınıftaki başlıca öğretim materyali olan ders

kitabının bu anlamdaki katkısının çok önemli düzeyde görülmediğini düşündürmektedir.

Alt Amaç 6: Tekrar 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na ve 1998 Programı'na uygun hazırlanan ders kitaplarına dönüşe ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Örneklem grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve tekrar 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na ve 1998 Programı'na uygun hazırlanan ders kitaplarına dönüşe ilişkin, sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.40'da sunulmuştur

Tablo 4.40. Tekrar Eski Programına ve Eski Ders Kitaplarına Dönüşe İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eski Programı ve Eski Ders Kitaplarına Dönülmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Sayı
Eskiye Dönülmesini İsterdim	8
Eski Program ve Ders Kitapları	6
Bilgilendiriyordu	3
Bilgi hazır olduğundan öğretmen zorlanmıyordu	1
Ülkemiz şartlarında bir ilköğretim öğrencisinin bilmesi gerekenleri veriyordu	1
Göreve başladığım, alıştığım, bildiğim sistemdi	1
Yeni Program ve Ders Kitapları	2
Etkinliklerin çoğu uygulanabilir değil	1
Öğrenci merkezli sistemle başarılı olunmuyor	1
Eskiye Dönülmesini İstemezdim	51
Eğitim geriye değil ileriye, gelişmeye dönük olmalı	5
Böyle bir değişim öğrenci üzerinde negatif bir transfer yaratırdı	1
Yeni bir programa adapte olmak zor	1
Eski Program ve Ders Kitapları	27
Ezbere dayalıydı	5
Düşündürücü sorular yoktu	5
Denenmiş ve başarısız olmuş bir programdı, dönmek mantıksız	4
Araştırmaya dönük değillerdi	2
Konuşamayan, tekdüze çocuklar yetiştiriyordu	2
Görseller yetersizdi	2
Bilimle yaşantı arasında kopukluk vardı	1
Öğretmen merkezliydi	1
Kişilik gelişimini desteklemiyordu	1
İnanmadığım bir sisteme ve ders kitaplarına dönmek istemem	1

Yeniyle kıyaslandığında yavan kalıyor	1
Eskiye dönüşle daha başarılı olunacağına inanmıyorum	1
Daha ağır, kafa şişirici	1
Yeni Program ve Ders Kitapları	17
Yararlı yönleri daha fazla	4
Çocuk hayatı daha kolay ve eğlenerek öğreniyor	2
Öğrenci ilgisine daha çok hitap ediyor	2
Etkinliklerini daha faydalı buluyorum	2
Çocuğun yaşantısıyla daha çok örtüşüyor	1
Sonuçlarını görmek için daha uzun bir süre beklemek gerekir	1
Ders interaktif şekilde geçiyor	1
Çocuklar kendilerini daha iyi ifade ediyorlar	1
Öğrenci yeni ders kitabını kullanırken mutlu oluyor	1
Kullanılan yöntemler daha iyi	1
İçerik görsellerle desteklenmiş	1
İki Ders Kitabının da Olumlu Yanları Alınarak Yeni Bir Kitap Oluşturulmalı	10
Yeni ders kitaplarındaki etkinlikler eski ders kitaplarının bilgi içeriği ile doyurulmalı	7
Bu olmadı çöpe at anlayışı iki sistem için de yanlış	1
Çalışma kitapları eski kitaplarla birleştirilip kullanılmalı	1
Yeni kitaplardaki görseller eski kitapların içeriğiyle harmanlanmalı	1
Tepkim Olmazdı	6
Eski yöntemlerle yenileri yeri geldikçe kullanıyoruz	2
Kitaplar sınıfta kullanılan tek kaynak değil	1
Eski kitapların içeriği öğrenciye daha çok ufuk açıyordu	1
İki kitap arasında çok büyük bir fark göremiyorum	1
Hangi kitabın kullanıldığı değil, öğretmenin tavrı ve kullandığı yöntem önemli	1
Genel Toplam	75

Yukarıdaki tablo incelendiğinde eski ders kitaplarına dönüşü desteklemeyen öğretmenlerin sayısı 51 iken, destekleyenlerin sayısı ise 8 kişidir. Bu da gösteriyor ki eski kitaplara dönüşü desteklemeyen öğretmenlerin sayısı destekleyecekleri yönünde görüş bildirenlere oranla oldukça fazladır. Tablo 4.40’a göre tekrar eski program ve ders kitaplarına dönüşle ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmenlerin 8’i dönülmesini isterdim derken, yine bunların da 3’ü “Eski ders kitaplarının bilgilendirdiği” ve 1’i “Yeni ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğu uygulanabilir değil” şeklinde görüş belirtmektedir. Öğretmenlerin 52’si eskiye dönüşü desteklemezken, 10’u “İki ders kitabının olumlu yanları alınarak yeni bir kitap oluşturulmalı”, 6’sı ise “Tepkim olmazdı” şeklinde belirtmektedir. Eskiye dönülmesini istemeyen öğretmenlerden 6’sı “Eğitim geriye değil ileriye, gelişmeye dönük olmalı”, 5’i “Eski ders kitaplarının ezbere dayalı olduğu”, 5’i “Eski kitaplarda düşündürücü soruların olmadığı”, 4’ü “Denenmiş ve başarısız olmuş bir programa dönmenin mantıksız olduğu” şeklinde

belirtmektedir. Öğretmenlerin 7'si “Yeni ders kitaplarındaki etkinliklerin eski ders kitaplarındaki bilgi içeriğiyle doyurulması gerektiği”, 2'si ise “Eski ve yeni yöntemleri yeri geldikçe kullandıklarını” belirtmektedir. Eski yaşantıların kazandırdığı yerleşmiş alışkanlıkların değiştirilmesinin güçlüğü yanında, öğretmenlerin pek çoğunun değişen Hayat Bilgisi ders kitaplarından memnun oldukları ve eski program ve ders kitaplarına dönüşü, yani geriye dönüşü desteklemedikleri görülmektedir. “Eski programa ve ders kitaplarına dönülmesini isterdim” yönünde görüş bildiren öğretmenlerden biri eski program ve ders kitapları için “Bilgi hazır olduğundan öğretmen zorlanmıyordu” gerekçesi için Ö12 aşağıdaki şekilde düşüncelerini belirtmektedir;

Ö12. Ben memnun olurdum şahsen. En azından bilgiyi alıyorsunuz, sunuyorsunuz. Hazırsınız, öğretmene de kolaylık oluyor. Şimdi bu yeni müfredat öğretmene de yük bindiriyor. Rehbersiniz, güya çocuğa rehberlik yapacaksınız bilgiye ulaşmasında. Öğretmenin de çok fazla başarılı olduğunu zannetmiyorum. Çünkü öğretmenler bu müfredatı kullanıyor olsalardı o zaman konuşulurdu. Arkadaşlar arasında çok fazla etkinlikleri yapan yok. Bir etkinliği yapıyorsak 2-3 tanesini atlıyoruz. Hepsinde proje yapamıyoruz. Bütün konularda, bütün derslerde proje yapmamız mümkün değil. Her temanın arkasında 1-2 tane proje var. Bunların hepsini yapmamız mümkün değil. Sınıfta yapamıyoruz, eve veriyoruz. Evde yapmalarını istiyoruz. Bu da ne kadar sağlıklı bilemiyorum. Ben grup çalışması yaptıramıyorum. 2 kişilik 5 grup seçin diyor, diğerleri ne yapacak? Dışarıda çalışmaları gerekiyor. Evlerde yapmaları lazım, anneleri istemiyor. Bence eskisi daha iyi.

Görüldüğü gibi yeni ders kitaplarını uygulamada sıkıntılarını belirten Ö12'nin, yeni programda benimsenen öğrenme anlayışlarını pek fazla benimsemediği, yeni sistemin öğretmene zorluk çıkardığını düşündüğü ve bu nedenle eski sistemi öğretmene kolaylık olması bakımından daha çok beğendiği görülmektedir. Bunun da ötesinde okulundaki diğer öğretmenlerce de yeni sistemin layıkıyla uygulanmadığını belirtmektedir. Yine Ö12, yeni kitaplardaki etkinlikler için grup oluşturamadıklarını, buna sebep olarak kalabalık sınıf mevcutları olduğunu, etkinlikleri ve projeleri yetiştiremediklerini, bu nedenle eve vermek zorunda kaldıkları çalışmaları ailelerin istemediklerini anlatmaktadır. Ö12'yi destekleyen ve “Eski program ve ders kitaplarına dönülmesini isterdim” şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin en çok vurgu yaptıkları boyut 3 öğretmenin ifade ettiği “Eski program ve ders kitapları bilgilendiriyordu” gerekçesi için Ö27 düşüncelerini şu şekilde belirtmektedir;

Ö27. *Açıkçası mutlu olurdum. Bilgi aktarımından yoksun. Sürecin sonunda yapılandırmacı yaklaşıma göre şunu diyebiliriz “Bu öğrenci bu düzeye kadar yeterliydi ama bundan sonra daha fazla ileri gidemez” ya da “ Düzeyi budur çünkü onun kişisel özellikleri ya da yetenekleri buna elverişlidir”. Diğerleri başka yola devam ederken o öğrenciyi başka yöne yönlendirmemiz gerekiyor. Ancak bugünkü koşullarda böyle bir şansınız yok. Diğer öğrenci ne yapacak, nerede istihdam edilecek? Yani eğitim netice itibariyle bir istihdam sorunudur. Yani eğitim bir süreç ve bunun sonucunda o birey toplum içinde bir yerde istihdam edilecek. Hangi bilgiyle, hangi donanımı? Dolayısıyla temel, başat şeyleri aktarmanız ve bunu da Türkiye gibi az gelişmiş ülkelerde tek kurum olan okulda bireyin zorunlu hizmetle almış olması gerekir. Buradan ayrıldığında yani 8 yılın sonunda bu bilgiye sahip olması gerekir. Başka bir şans, başka bir kaynağı ne yazık ki yok. Dediğim gibi bu bizim ülke koşullarımızla ilgili bir şey. Dolayısıyla bu sürecin sonunda böyle bir bilgiye sahip olması gerekir. Amaç da buysa eğer evet, o açıdan da sıkıntılı diye düşünüyorum.*

Ö27'nin görüşleri incelendiğinde, yeni ders kitaplarının mevcut ülke koşullarına uygun olmadığı, bilgi aktarımında yoksun olduğu ve bu nedenle de yeni sistemin mezun edeceği öğrencileri istihdam edebilecek donanımı sağlamada sıkıntılar yaşanabileceği belirtilmektedir. “İki ders kitabının da olumlu yanları alınarak yeni bir kitap oluşturulmalı” görüşünü paylaşan öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 7 öğretmenin ifade ettiği “Yeni ders kitaplarındaki etkinlikler eski ders kitaplarının bilgi içeriği ile doyurulmalı” gerekçesi için Ö30 ve Ö34 görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir;

Ö30. *O zaman da çok yavan gelirdi eskisi ama. Eskideki doğru şeyleri alıp yenisiyle birleştirmek lazım diye düşünüyorum. O kadar resimsiz, daha çok bilgiye yönelik kitap da bu saatten sonra çekilmez ama tek başına bunlar da çekilmiyor.*

Ö34. *Aslında teoride uygun. Daha hazırlıklı olunsaydı, kitaplar biraz daha evet görsele dayalı, biraz daha bilgi edinmeleri için daha detaylı bilgiler verilmiş olsaydı... Yine sorularla yönlendirilsin ama biraz daha bilgi içeriği olsaydı kitaplarda evet olabilirdi. Sınıf mevcudu ve donanımı da buna uygun olsaydı o zaman olurdu.*

Yukarıdaki her iki öğretmenin de üzerinde durdukları nokta eski kitapların renksiz ve yoğun olduğu yönünde olmaktadır. Bu sebeptendir ki Ö30 ve Ö34 eski kitaplardaki bilgi içeriği ile yeni kitapların görselleri ve etkinliklerinin birleştirilmesi ve netice de yeni bir kitap oluşturulması düşüncesini paylaşmaktadır. Verilere bakıldığında eski programa ve eski ders kitaplarına dönüşü istemeyen öğretmenlerin büyük çoğunluğa sahip olduğu görülmektedir. Eski program ve ders kitaplarına dönüşü desteklemeyen öğretmenlere örnekler aşağıda verilmektedir;

Ö1. Hiç olumlu bir tepki vermezdim. Geri dönmek istemem. Çocuklar öğrenmeye yöneltecek çok şey bulamazsın. Geçen gün çocukların meslekleri tanımları açısından internet adreslerinden girerek gösterdim sınıfta. Öbür türlü daha farklı yöntemler kullanmam gerekecekti, daha zor olacaktı. Onları çeşitli meslek okullarına götürüp gezdirmem lazımdı. Çeşitli meslek dallarında çalışan kişilerle görüştürmem gerekirdi. Ama şimdi elektronik olarak o imkânı sınıfımıza getirme şansımız vardı. Onları getirdik. Hem görsel hem de işitsel olarak izlediler. Yeni program ve kitaplar zamana uyumlu hale geldi. Öbüründe bilimle yaşantı arasında belirli bir kopukluk vardı. Ama bu, şimdi öğrendiklerimizle yaşamımızı biraz daha iç içe getirdi.

Ö1, yeni sistemi ve ders kitaplarını savunurken, görüşlerini bir örnekle de genişletmektedir. Yeni sistem ve ders kitaplarının dersin işlenişine kattığı kolaylık ve zenginlikten bahsetmektedir. Ayrıca Ö1, eski sistemi ve ders kitaplarını, bilimle yaşantı arasında bağ kuramamakla eleştirmektedir. Aynı görüşü destekleyen başka bir öğretmen şunları söylemektedir;

Ö51. Bizim fikrimizi sorsalar bence eski kitaplara dönmeyelim derim. Çünkü yeni kitaplarla 3 yıldır ders işliyoruz. Çok faydalı olan bir şeyi bırakıp tekrar eski sisteme dönmek bence mantıksız olur.

Ö51 ise yeni sistemden memnun olduklarını, faydalı olanın değişmesini ise mantıklı bulmadıklarını söylemektedir. Ö38 yeni sistem ve ders kitaplarını destekleyen görüşlerini şu şekilde paylaşmaktadır;

Ö38. Dönülmemeli artık kesinlikle. Çünkü eski Hayat Bilgisi kitaplarına dönerseniz çocuğun kişilik gelişimi üzerinden, vatandaşlık bilgileri üzerinden eski kitaplardan bir şeyler veremezsiniz. Mesela bir çocuğa; “Sınıfı dağınık bırakmak yanlıştır”, “Eşyaya zarar vermek yanlıştır” gibi eski Hayat Bilgisi kitaplarında sürekli olarak didaktik bilgi vardı. İfadesi buyurgandı. “Öyle yapmayınız, böyle yapınız”, “Dişinizi fırçalayınız”, “Sabahleyin yüzünüzü yıkayınız” gibi...”Dişinizi fırçalayınız” yerine çocuğun kendisinin araştırarak ya da o konuda otorite birilerini dinleyerek, kaynakları araştırarak neden fırçalaması gerektiğine inanması gerekir çocuğun. Önemli olan budur. Zaten eğitim de budur. Mesela Türkiye’de hangi vatandaşı çevirirseniz yolda yere tükürmek nasıl bir şeydir deseniz, onaylıyor musunuz? Hiç kimse onaylamaz ama yere tükürür. Çünkü biz onlara yere tükürmek yanlıştır diye didaktik olarak öğretmişizdir. Onu siz yapılandırmacı yaklaşımla ya da aktif öğrenme sistemiyle öğretseydiniz vatandaş yere tükürmeyecekti. Yani bizim toplum olarak bir takım eksikliklerimiz bu sistemden kaynaklanan eksikliklerdir. Sorumluluklarımızı bilmediğimiz gibi bazı sorumluluklarımızı, pek çok hakkımızı da bilmiyoruz, araştırmayı da bilmiyoruz. Eski kitaplar yine o edilgen, başında bir yöneticiyle onun her dediğini yapan öyle bir topluluk... Bireyler hem haklarını savunabilecekler hem de başkalarının haklarına zarar vermeyecekler. Eğer böyle bir birey grubu, böyle bir toplum yetiştirilmesini istiyorsak o zaman şu an sistemdeki

kitapları ve yeni öğretim sistemini uygulamak zorundayız. Toplum olarak değişmek istiyorsak buna ihtiyacımız var kesinlikle.

Ö38, eski sistem ve ders kitaplarının didaktik yapısının; öğrencilere, istenen davranışları, verilmek istenen değerlerin kazandırılmasında başarılı olmadığı, bu nedenle de haklarını bilen ve koruyabilen, sorumluluk sahibi bireylerden oluşan bir toplum yetiştirilebilmesi için yeni sistemin uygulanmasına ihtiyaç olduğunu anlatmaktadır. Eğitimin geriye değil, ileriye doğru gitmesini vurgulayan Ö43, şunları dile getirmektedir;

Ö43. Eski kitaplar çok yetersizdi. Gerek resimleriyle, gerek anlatımıyla, gerek sorularıyla, gerek insana bakışıyla, hayata bakışıyla yetersizdi. Bu konuda elbette ki geriye dönüş doğru değil. Ama yeni program ve yeni kitaplarda geliştirilmesi gereken yerler var. Bunlar geliştirilmeli. Ama geriye dönmektense ileriye doğru gitmek anlamında baktığımızda eskiye dönüşün olmasını pek benimsemem.

Yukarıdaki öğretmenimiz eski kitapların resimleri, bilgiyi sunuş tarzı, değerlendirme soruları ve insana bakışıyla yetersiz olduğunu belirtmekte, ancak yeni sistemin de geliştirilmesi gereken yanlarının olduğunu söylemektedir. Görülüyor ki, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından eski program ve ders kitaplarına dönüş fikri olumsuz karşılanmaktadır. Öğretmenlerin yeni ders kitaplarını zaman zaman belli yönlerden eleştirmelerine rağmen, eskilerle kıyasladıklarında önceki sistem ve ders kitaplarına dönülmesini ise tercih etmeyecekleri görülmektedir.

Alt Amaç 7: Öğretmenlere göre ders kitaplarının tasarımının öğrencilerin ilgi ve yaş düzeylerine uygunluğu noktasında 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programı'na uygun hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Örneklem grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve Hayat Bilgisi ders kitaplarının tasarımının öğrenci ilgi ve yaş düzeyine uygunluğuna ilişkin, sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.41'de sunulmuştur

Tablo 4.41. Eski ve Yeni Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Tasarımının Öğrencilerin İlgisi ve Yaş Düzeylerine Uygunluğu Bakımından Karşılaştırıldığında Yeni Ders Kitaplarının Tasarımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yeni Kitapların Tasarımına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Sayı
Yeni Kitapların Tasarımı Öğrenci İlgisi ve Yaş Seviyesine Uygun	49
Yeni kitaplardaki görseller daha zengin	17
Çocuklar yeni kitaplara eskiye oranla daha çok ilgi gösteriyor	9
Yeni kitaplar eskiye göre daha iyi	4
Yeni kitaplar daha canlı ve renkli	4
Yeni kitaplardaki içerik bilgiye boğmuyor	2
Yeni kitaplar yaş özellikleri göz önüne alınarak hazırlanmış	2
Yeni kitapların güncelleştirilmiş olması dikkat çekici	2
Yeni kitaplarda boya kalemlerini kullanabiliyor olmaları önemli	1
Yeni kitaplarda konuşma balonları olması öğrencilerin ilgilerini çekiyor	1
Öğrenciler yeni kitapları inceleyerek derse geliyorlar	1
Yeni kitaplar çocuğa görelilik ilkesine uygun olarak hazırlanmış	1
Yeni kitaplar çocukların yaratıcılıklarını geliştiriyor	1
Yeni kitaplarda gerçek resimlerin kullanılması daha hayata dönük olmuş	1
Eski kitaplarda görseller ve baskı kaliteli değildi	1
Eski kitaplar çok sıkıcıydı	1
Okullara dağıtılan kitaplar dışındaki yeni kitaplar daha başarılı	1
Yeni Ders Kitaplarının Tasarımı Öğrenci İlgisi ve Yaş Seviyesine Uygun Değildir	34
Yeni kitaplardaki resimlerdeki bazı figürler net, anlaşılır değil	4
Yeni kitapların baskı kalitesi düşük	4
Yeni kitaplar çocukların ilgisini çekmiyor	4
Yeni kitaplar öğrencilerin seviyelerinin altında, doyurucu değil	4
Yeni kitaplar çok kalın	3
Yeni kitaplarda görsellerle yazılar iç içe geçmiş	2
Kitap tasarımında dünyanın gerisindeyiz	1
İnternet ve TV ile görsele doyan çocukları yeni kitaplar cezbetmiyor	1
Yeni kitaplar daha eğlenceli olabilirdi	1
Birinci sınıf kitabında hiç yazı olmamalıydı	1
Yeni kitaplardaki görsel seçimi monotonlaşmış	1
Yeni kitapların anlaşılır olmayan kısımları var	1
Yeni kitaplarda içerik azaldığı için yavan kalmış	1
Kitaplar daha kaliteli olmalı ve görseli çok olmalı	1
Ders ve çalışma kitaplarının ayrı ayrı olmaması gerekir	1
Yeni ders kitapları programı yansıtan bir tasarıma sahip değil	1
Bedava dağıtılan yeni kitapların yayınevinden çıkan kitaplar kalitesiz	1
Bireysel farklılıklar daha çok düşünülmeli	1
Yeni ders kitaplarının eskilerden pek farkı yok	1
Genel Toplam	83

Tablo 4.41'e bakıldığında yeni ders kitaplarının tasarımına ilişkin görüşlere bakıldığında öğrencilerin ilgi ve yaş seviyesine uygun bulan öğretmenlerden 17'si "Yeni kitaplardaki görsellerin daha zengin olduğu", 9'u "Çocukların yeni kitaplara

eskilere oranla daha çok ilgi gösterdiği”, 4’ü “Yeni kitapların eskiye göre daha iyi olduğu”, 4’ü “Yeni kitapların daha canlı ve renkli olduğu” şeklinde ifade etmektedir. Yeni ders kitaplarının tasarımını öğrenci ilgi ve yaş seviyesine uygun olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmenlerden; 4’ü “Yeni kitaplardaki resimlerde bazı figürlerin net, anlaşılır olmadığı”, 4’ü “Yeni kitapların baskı kalitesinin düşük olduğu”, 4’ü “Yeni kitapların çocukların ilgisini çekmediği”, 4’ü “Yeni kitapların öğrenci seviyesinin altında olduğu ve doyurucu olmadığı” şeklinde ifade edilmektedir. “Yeni Kitapların Tasarımı Öğrenci İlgi ve Yaş Seviyesine Uygundur” olarak gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 17 öğretmenin ifade ettiği “Yeni kitaplardaki görseller daha zengin” gerekçesi için Ö34 düşüncelerini şu şekilde özetlemektedir;

Ö34. *Uygun, o konuda bir problem yok. İlgi duyarak bu kitabı kullanabilir. Çünkü görsel çok fazla. Diğerlerinde görsel azdı, yazı fazlaydı. Çocuk tabii görsele daha duyarlı. Yazı sıkıcı gelebiliyor onlara. Bu daha ilgi çekici.*

Ö34 bu konudaki görüşlerine gerekçe olarak görsel sayısının eskiye oranla fazla olduğu, çocukların görsele olan duyarlılığının yeni kitaplarda artan görsele ilgilerini artırdığını anlatmaktadır.

Ö51. *Evet. Hem tasarımı uygun hem resimlendirmesi çok uygun. Hem güncel konuları içeriyor, hem de çocukların hafızasında yer edecek günlük hayattan örnekler veriyor. Örneğin çevremiz konusunu anlatırken bir sınıfta bir öğrenciyi örnek vererek o konunun sonuna kadar onların çevresinde yaşamış oldukları olayları anlatıyor. Zihinde kalıyor. Çocukların kendilerini geliştirmesini, iyi öğrenmelerini sağlıyor.*

Ö51, Ö34’ün düşüncelerini desteklemekle birlikte, yeni kitapların günlük hayattan alınmış içeriğinin öğrenci ilgisini daha çok çektiği ve daha kalıcı bir öğrenme sağlaması bakımından daha faydalı bulunmaktadır.

Ö36. *Evet, yeni ders kitaplarında eskiye oranla davranışlar azaltılmış, konular sadeleştirilmiş, günlük hayattan alınmış, öğrencinin ilgisini çekecek düzeyde, onların seviyesine uygun. Yalnız kâğıt kalitesini biraz düşük görüyorum. Kitaplar çok çabuk yıpranıyor, çok çabuk dağılıyor. Eski kitaplar bu açıdan daha sağlamdı.*

Ö36 yeni ders kitaplarını azalan davranışlar, sadeleşen içerik ve günlük hayatla örtüşmesi bakımından öğrenci ilgisini çektiğini belirtmekte; ancak baskı kalitesinin

düşük olması nedeniyle kitapların dayanıklı olmadığını eklemektedir. Bir başka öğretmenimiz yukarıdaki açıklamalara ek olarak;

Ö28. Hayat Bilgisi için bunda bir problem görmüyorum. Genelde resimler konularla örtüşüyor. Öğrencilerimize sistemin uyguladığı bir şekilde kitapları devlet dağıttığı için ilk aldıklarında tabii ki çok büyük bir heyecanla buna bakıyorlar. Birden çok kitabı bir anda ellerinde tutuyorlar. Hayat Bilgisi ders kitabını da büyük bir heyecanla aldıklarından eminim. Çünkü gerek resimleri, gerek sordukları sorular, çok fazla etkinlik olması, bulmaca etkinliği özellikle ilgilerini çekiyor. Etkinliğin niteliğine göre yine ilgi artıyor ya da azalıyor.

Diğerleriyle benzer şekilde yeni kitaplarda tasarım konusunda problem görmeyen Ö28, yeni ders kitaplarının içerik dizaynı hakkında “görsellerin, farklı etkinliklerin olması” şeklinde öğrencilerce ilgi gösterilen yanları anlatılmaktadır. Öğretmenlerce özellikle yeni kitapların tasarımı konusunda vurgulanan en belirgin nitelikler; görsellerin zengin olması, kitapların daha canlı ve renkli olması ve eski kitaplara nazaran öğrencinin daha fazla ilgi göstermesi şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu tarafından olumlu görüş bildirilmesine rağmen, bir bölümü tarafından kitap tasarımları öğrenci ilgisine ve yaş düzeylerine uygun bulunmamaktadır. Bunlara aşağıda yer verilmektedir;

Ö35. Bence daha resimli olmalı, daha kalın bir kâğıt, hani yırtılmayan, sağlam, ansiklopedi gibi vardır ya, kalıcı kitaplar basılmalı. Bu sene başka yayınevi seneye başka yayınevi değil de... Avrupa’da öyledir ya zaten, kalın ansiklopedi gibi kitaplar, her yıl başka bir öğrenci alır, adını yazar ve değiştirilmez. Eğer böyle bir sistem kalacaksa bence değiştirilmeden en doğru kitabı basmaları gerekir. Yeterince görsellerle desteklenmiş, çocuğun ilgisini çekebilecek daha güzel kitaplar basılabilir diye düşünüyorum.

Olumsuz görüş bildiren Ö35, ders kitaplarının daha kalın olması, resimlerinin daha fazla olması ve daha kalıcı kitapların basılarak değiştirilmeden sürekli kullanılması şekline dönüştürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Oluşturulacak bu şekliyle Avrupa’daki sisteme benzetilmesini savunan Ö35, bu sayede kitapların öğrencilerce daha ilgi çekici bulunacağını söylemektedir.

Ö22. Seviyelerinin altında. O yüzden biraz da sıkılıyorlardır belki. Okul öncesi eğitimde yapılması gereken şeyler bence. Çünkü işte “Şu resmi yorumla, ne anlıyorsun, çevrende buna yönelik neler görüyorsun” şeklinde ifadeler var. Bunlar seviyelerinin altında olduğu için biraz sıkılıyorlar. Bunlar çevrede gördükleri ve bir

şekilde yaşadıkları şeyler. Bildikleri şeyler ve bildiklerinin üzerine bir şey eklemediklerinden dolayı basite alıyorlar.

Ö22'nin eleştirilerinin, kitapların içerik düzeni üzerine olduğu görülmektedir. Yeni ders kitaplarının öğrenci seviyesinin altında olduğunu anlatan Ö22, bu sebeple öğrencilerin kitabı sıkıcı bulduklarını anlatmaktadır. Eski ders kitaplarıyla kıyaslayarak yanıt veren bir başka öğretmen şunları söylemektedir;

Ö43. *Eskiyle yeniyi karşılaştırdığımızda tasarım konusunda bir eksiklik var. Eskiyle karşılaştırdığımızda evet eskiye göre daha iyi yeni kitaplar, ama yeni gerçekten iyi mi? Yeniler bu konuda çok yeterli değil. Resimleri, grafikleri, içindeki tasarımın çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Bunun nedeni de yeni programın kötülüğü ile ilgili değil. Yeni programı özümseyen insan kaynağının bu kitapları tam olarak yazmaması. Yani herkes bir şeyler yazıyor, piyasada çok fazla yazar var. Ama çocukların yaş düzeylerine bu konuda tam olarak karşılamıyorlar. Yeterli görmüyorum.*

Ö43 tarafından, yeni ders kitaplarını eskilerle kıyaslandığında daha iyi olduğu, ancak başlı başına bakıldığında tasarım konusunda eksiklikleri olduğu ifade edilmektedir. Yeni ders kitaplarında gördüğü eksikliğin yeni programdan kaynaklanmadığı, yeni programı benimseyen yazarlar tarafından tam olarak yazılamamış olması şeklinde özetlemektedir. Yeni ders kitaplarını tasarım bakımından eskilerle kıyaslandığında daha iyi bulan bir diğer öğretmen, aşağıdaki görüşleri paylaşmaktadır;

Ö3. *Geçmişteki kitaplara göre biraz daha ilgi çekici olduğunu düşünüyorum. Ama daha iyisinin yapılabileceğini düşünüyorum. Çocuk edebiyatında yapılan işlere bakıyorum, dünya çok boyutlu sayfalara geçti. Biçimsel olarak üç boyutlu sayfalara geçtik. Kitabın bir kısmının ön kapakta başlayıp diğer kısmının çocuğun kitabı ters çevirerek kullandığı kitaplara geçtik. Ciltlerinin kabartmalı olduğu daha çekici tasarımlara geçtik. Ders kitapları için o boyut değil tabii düşündüğüm ama daha iyisi neden olmasın.*

Çocuk yazınında dünyadaki gelişmeler göz önüne alındığında, daha ilgi çekici tasarımlar yapılabileceği görüşü Ö3 tarafından vurgulanmaktadır. “Yeni ders kitaplarının tasarımı öğrenci ilgi ve yaş seviyesine uygun değildir” görüşünü paylaşan öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 4 öğretmen tarafından ifade edilen “Yeni kitaplar çocukların ilgisini çekmiyor” eleştirisi için Ö4 görüşlerini şu şekilde belirtmektedir;

Ö4. Çok da aman aman istek uyandırdığını söyleyemem. Bu kitapların dizaynının, şeklinin büyüklüğü küçüklüğü ile bağlantılı bir şey değil. Genel bir sorun bu. Çok güzel hazırlanmış bir hikâye kitabını da çok zevkle okumuyor çocuk, bir masalı da çok zevkle okumuyor. Bu biraz da çocuğun doymuşluk oranı ile bağlantılı ya da teknolojinin bu kadar çok gelişmiş olmasıyla da bağlantılı. Kitap okumayı alışkanlık haline dönüştüremedik maalesef. Yani çocuk doyuyor; internetle doyuyor, TV ile doyuyor, çizgi filmle doyuyor, VCD ile doyuyor, sinemayla doyuyor. Bu anlamda okumak biraz zahmetli geliyor çocuğa. Görsel anlamda ne kadar cazip hale dönüştürürseniz dönüştürün, siz eğer çocuğa kitap okuma tadını kazandıramamışsanız çok anlaksız olur. Bakar ve bırakır, sıkılır. Çok etkili değil. Kitapların şekillerinin, boyutlarının çocuklar üzerinde çok büyük etkisinin olabileceğini düşünmüyorum ben. Çünkü çocuklar kitap okumayı sevmiyor. Böyle bir olumsuzluğu var.

Yukarıdaki görüşlerden farklı olarak Ö4 ise, yeni ders kitaplarının çocuklarının ilgisini çekmemesinin sebebi olarak; görsel anlamda çok fazla uyararla çevrelenen ve teknolojiyle çok fazla içli dışlı olan çocukların bu anlamda doyuma ulaşmış olmalarını göstermektedir. Ö4'e göre, bu görsel zenginliğin onları kitap okuma alışkanlığından da uzak tuttuğu, bu nedenle de kitapların tasarımının çocuklarda, kitaplar bu anlamda ne kadar başarılı hazırlanmış olurlarsa olsunlar, ilgi uyandıramayacağını belirtmektedir.

Alt Amaç 8: Öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme sistematikteki değişiklikler açısından 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Örnekleme grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve Yeni Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sistematğine ilişkin, sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.42'de sunulmuştur

Tablo 4.42. 2004 Programı'na Göre Hazırlanan Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Ölçme-Değerlendirme Sistematığı Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Ölçme-Değerlendirme Sistematığındaki Değişiklikler Hakkındaki Görüşler	Sayı
Olumlu Bulanlar	66
Yeni kitaplardaki ölçme teknikleri daha zengin	13
Yeni sistemde değerlendirme sürecine öğrenciler de katılıyor	8
Yeni kitaplardaki tekniklere öğrenciler istekle, eğlenerek katılıyorlar	5
Yeni sistemde öğrenci çok yönlü değerlendirilebiliyor	5
Eski sistem öğrenciden mutlak doğruyu istiyordu	4
Eskiden sorular bilgi düzeyiyle sınırlıydı	4
Yeni sistemdeki farklı teknikler farklı becerileri ortaya çıkarabiliyor	3
Yeni sistemdeki proje-performans görevleri çocuğu doğru yönlendirebilmek anlamında çok yararlı	3
Eski sistem sonucu değerlendirirken yeni sistem süreci değerlendiriyor	3
Yeni sistem eskisi gibi sadece yazılı yaparak öğrenciyi sınırlamıyor	3
Yeni sistemdeki teknikler çoklu zekâya uygun	2
Eski sistem çocukların düşünce, duygu ve yorumlarını sorgulamıyordu	2
Yeni sistemi eskiye kıyasla daha başarılı	2
Yeni tekniklerle çocuğun anlama düzeyi daha net anlaşılıyor	2
Yeni teknikler öğrenciyi daha aktif yaptı	2
Eski yöntemler tüm öğrencileri tek tip kabul edip herkesi aynı yöntemle değerlendiriyordu	2
Yeni sistem öğrencilerden kendinde olanı sorgulamalarını sağlıyor, ezber bilgi istemiyor	1
Yeni sistem bir, iki ve üçüncü sınıflarda yazılı sınavlar yerine farklı yöntemlerle değerlendirme olanağı sağladı	1
Başarı ve başarısızlığı görmeye yeni teknikler daha işlevsel	1
Olumsuz Bulanlar	86
Yeni yöntemler kalabalık sınıflarda kullanımı bakımından işlevsel değil	23
Yeni teknikler uygulanabilir değil	12
Yeni teknikleri uygulayabilmek için zaman yeterli değil	8
Proje/performans görevleri aile ödevi haline geldiği için öğrenciyi bu yolla değerlendirememekte	7
Öğrenci objektif olmadığı için akran ve öz değerlendirmeyi işlevsel değil	6
Proje-performans görevleri ve değerlendirme formları çok fazla kullanılmış	4
Yeni sistemdeki formları nasıl değerlendirip sonuç çıkarılacağı bilinmemekte	3
Yeni sistem her bölgedeki çevre ve okul şartlarına uygun değil	3
Yeni sistemdeki değerlendirme formları için aşırı kâğıt israfı oluyor	3
Yeni sistemdeki teknikler programdaki öğrenme anlayışlarıyla uyumlu değil	3
Yeni sistemde kullanılan değerlendirme formlarının çıkardığı kâğıt masrafını okul karşılayamıyor	2
Yeni sistemdeki etkinlikler öğrencilerin düzeylerinin üzerinde	2
Yeni sistemdeki bazı değerlendirme soruları bilgi istediği halde kitap bilgi vermiyor	2
Yeni kitaplarda öğrencilerin bilgilerini sorgulayacak ünite sonu değerlendirme testleri olabiliirdi	1
Yıl sonu başarılarını ortaya koyabilmek için yeni sistemde olmadığı halde yazılı sınav yapmak zorunda kalınmakta	1
Yeni sistem programla paralel gitmediği için eski ölçme-değerlendirme yöntemleriyle devam edilmekte	1

Eski ölçme-değerlendirme yöntemleri daha kullanışlıydı	1
Yeni kitaplardan bir şey alamayan çocuk yorum yapamıyor, başarısız olma ve yanlış yapma korkusu yaşıyor	1
Devlet okullarındaki imkânların yetersizliği yeni sistemin uygulanması noktasında adaletsizliğe neden oluyor	1
Yeni sistemde yer alan ürün dosyaları sürekli taşındığı için öğrencilere yük oluyor	1
İleride başarıları test tekniğiyle ölçüleceği için yeni ölçme-değerlendirme yöntemleri sıkıntı yaratır	1
Genel Toplam	152

Tablo 4.42'deki verilere bakıldığında ölçme değerlendirme sistematığı hakkında görüş bildiren öğretmenlerden 66 olumlu tespit, 86 olumsuz tespit yer almaktadır. Olumlu görüşlerden 13'ü "Yeni kitaplardaki ölçme tekniklerinin daha zengin olduğu", 8'i "Yeni sistemde değerlendirme sürecine öğrencilerin de katıldığı", 5'i "Yeni sistemdeki tekniklere öğrencilerin istekle, eğlenerek katıldığı", 5'i "Yeni sistemle öğrencinin çok yönlü değerlendirilebildiği", 4'ü "Eski sistemin öğrenciden mutlak doğruyu istediği" şeklinde ifade edilmektedir.

Olumsuz görüşlerden 23'ü "Yeni yöntemlerin kalabalık sınıflarda kullanımı bakımından işlevsel olmadığı", 12'si "Yeni tekniklerin uygulanabilir olmadığı", 8'i "Yeni tekniklerin uygulanabilmesi için zamanın yeterli olmadığı", 7'si "Proje/performans görevleri aile ödevi haline geldiği için öğrenciyi bu yolla değerlendirilememekte" ve 6'sı "Öğrenci objektif olmadığı için akran ve öz değerlendirme işlevsel değil" şeklinde ifade edilmektedir. Yanıtlara bakıldığında aslında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin getirdikleri eleştirilerin, direkt ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yapısına değil, uygulandığı ortamlara ve verilen süreye yönelik olduğu söylenebilir. "Yeni ölçme-değerlendirme sistematığındaki değişikliği olumlu bulan" öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 13 öğretmenin ifade ettiği "Yeni kitaplardaki ölçme teknikleri daha zengin" gerekçesi için Ö15 şunları söylemektedir;

Ö15. *Yeni ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme-değerlendirme soruları daha zengin. Çocukların daha ilgisini çekebilecek şekilde, daha fazla cevaplama isteği olacak şekilde düzenlenmiş. Sanki soruların içerisinde "beni çöz" der gibi bir dizaynı var. Eski kitaplara baktığımızda resim yok tamamı soru. Bu şekilde bir sıkıcılığı olduğunu düşünüyorum. Yeni programın artısı bu gibi geliyor bana. Puntolarından, çocuk için hazırlanan soruların bir bulmaca gibi, çeşitli resimlerle desteklenmesi*

çocuğun daha çok ilgisini çekecek tarza uyarlanmış gibi gözüküyor. Bunların dışında “kendimi değerlendiriyorum”, “akran değerlendirmesi” gibi formların olmasını da yine olumlu buluyorum.

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında Ö15’in, yeni sistemdeki tekniklerin zengin olduğu ve eski sistemin sıkıcılığının yanında yeni anlayışın öğrencilerde katılma isteği uyandırdığı anlatılmaktadır. Ö15, bunların yanı sıra akran ve öz-değerlendirme formlarını da yararlı bulduğunu belirtmektedir. Bu konuda Ö33’ün de benzer ifadelerle Ö15’i desteklediği görülmektedir;

Ö33. *Yeni ders kitaplarındaki değerlendirmelerde direkt kendisini değerlendirebiliyor. Bu konuyu öğrendim ya da öğrenemedim şeklinde oraya işaretlemeye bulunuyor ya da yorumlar yapıyor. Arkadaşıyla ilgili yorumlar yapıyor, grup varsa grubuyla ilgili yorumlar yapıyor. Ama eski ders kitaplarında direkt test soruları vardı, o soruları çözüp konunun anlaşılıp anlaşılmadığı bu şekilde anlaşılıyordu.*

Ö33 ise, eski sistemdeki değerlendirme örneğinin testlerle sınırlı olduğu ve görüşmelerde öğretmenlerce en çok kullanılan ikinci gerekçe, “değerlendirme sürecine öğrencinin katılması” ifadesi genişletilerek akran ve grup değerlendirmesinin önemi vurgulanmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrencinin ne şekilde yer aldığını örnekleme yaparak açıklayan Ö8, eski ve yeni anlayışı mukayese ederek düşüncelerini anlatmaktadır;

Ö8. *Eski ölçme-değerlendirmelerimiz de çok garipti gerçekten. Öğrenciye soruyu sorup mutlak doğruyu istiyorduk öğrenciden. Dolayısıyla öğrenci kesinlikle kendi düşüncelerini yansıtmıyordu. Ne bekliyorsanız siz öğrenciden onu vermek zorundaydı ya da kitapta ne diyorsa, mutlak doğru neyi kabul ediyorsa öğrenci onu vermek zorundaydı. Ama şimdi öyle değil, öğrenci yorum yapabiliyor, kendi düşüncesini de açıkça söyleyebiliyor. Artı değerlendirme kısmında öğrencinin kendi öz-değerlendirme bölümleri var, arkadaşını değerlendirme bölümleri var. Yani onu sadece öğretmen değerlendirmiyor. Yani öğrenci kendisi öğreniyor ve “ben bu temada neyi ne kadar öğrendim” diye bir öz-değerlendirme yapıyor. Bir nevi kendisini de eleştirme olanağı buluyor. Soruyu okuduğu zaman “Ben şunu öğrendim mi acaba?”, “Az mı öğrendim, çok mu öğrendim ya da hiç mi öğrenemedim?” gibi bölümler var. Eğer objektif olabiliyorsa ki çocuklar buna alışıyor zaman içerisinde, çok objektif de olabiliyorlar. Eğer öğrenemediyse, kendisi yazmış “Ben şunu öğrenemedim”, birebir bunu öğrenciden öğreniyorsunuz zaten, onu takip etme şansınız da oluyor. O öğrenemeyen öğrencilerle yeni bir çalışma yapıyorsunuz. Arkadaşını da değerlendiriyor farklı şekillerde. Eskisine göre daha güzel, daha kapsamlı. Sadece öğretmen değerlendirmiyor, sadece sınavlara girmiyor çocuk. Zaten 1–2–3. sınıflarda sınav da yok. Performanslarla değerlendirme var. Bu anlamda eskisine göre çok çok geniş bir değerlendirme, içeriği de geniş.*

Ö8, eski sistemin mutlak doğruyu isteyen ve öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini, yorumlarını sorgulamayan bir anlayışta iken, yeni ölçme değerlendirme sisteminin öğrenciye düşüncesini ifade etme imkânı sağladığını anlatmaktadır. Yine Ö8 bunun yanında değerlendirme sürecinde başta öğrencinin kendisi olmak üzere arkadaşlarını ve grubunu, ne düzeyde öğrendiğiyle ilgili yorumlarını paylaştığı, zamanla bu konuda objektif olabilme becerisini de kazandığını; ayrıca yeni sistemde 1–2–3. sınıflarda klasik sınavlar olmadığı bunun yerine performans değerlendirmelerinin de içinde bulunduğu çok geniş bir değerlendirme içeriği geliştirildiğini anlatmaktadır. Ölçme-değerlendirme sistematikteki değişiklik sayesinde ölçme-değerlendirme anlayışının çeşitlendiği yönünde fikir belirten Ö36’nın görüşleri aşağıda yer almaktadır;

Ö36. Eskiden günlük plan yapardık. Bu planlarda öğrenciye kazandıracağımız birkaç davranış seçerdik. Bu davranışların öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığının sonucunu ölçerdik. Yani orada bir sonuç ölçülüyordu. Değerlendirme ölçülerimiz nelerdi, işte kısa yanıtlı sorular, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve çeşitli testler. Değerlendirmelerimiz bunlardı. Ancak yeni kitaplar bize daha geniş bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Eski yöntemlerle birlikte yeni ders kitaplarında bir defa öğrenci değerlendirme sürecine dâhil edilmiş. Eski kitaplarda değerlendiren kişi sadece öğretmendi, öğretmen tarafından değerlendirme yapılıyordu. Yeni ders kitaplarında ise öz değerlendirme formları ile kendilerini değerlendirmekte, akran değerlendirme formları ile arkadaşlarını değerlendirmekte, grup değerlendirme formları var, bunun dışında performans ödevleri var, proje ödevleri var, gözlem formları var. Bunlar bize öğrenciyi daha geniş bir şekilde değerlendirme imkânı vermektedir. Burada bir sonuçtan ziyade, yeni ders kitaplarında bir sürecin değerlendirme söz konusu.

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden farklı olarak Ö36, eski sistemle yeni sistemin arasındaki farkı; eski ölçme-değerlendirmenin davranışların kazanılıp kazanılmadığını yani sonucu ölçerken, yeni sistemin öğrenme sürecini ölçtüğü şeklinde ifade etmektedir. Bunun yanında ölçme-değerlendirme sürecine dâhil olan öğrencinin, öğrenme sürecinde aktif olduğu, zengin ölçme-değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin daha geniş bir biçimde değerlendirilebilme imkânı sağlandığını anlatmaktadır. “Ölçme-değerlendirme sistematikteki değişiklikleri olumsuz bulan” öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 23 öğretmenin ifade ettiği “Yeni yöntemler kalabalık sınıflarda kullanımı bakımından işlevsel değil” eleştirisi için Ö3 görüşlerini şu şekilde belirtmektedir;

Ö3. Kitaplardaki ölçme-değerlendirmeye baktığımızda, şimdakilere; ölçme değerlendirme formları, öğrenci değerlendirme formları şeklinde değerlendirme biçimleri görüyoruz. Bunların portfolyo dosyası kullanılabilecek kadar sınıf mevcudu olan, sınıf mevcudunun 20'yi geçmediği sınıflarda çok verimli olarak kullanılabileceğini düşünüyorum aslında. Ama benimki gibi 55 kişilik, zaman zaman 65 kişilik olabilen sınıflarda ne öz değerlendirme formlarının ne de öğretmen değerlendirme formlarının kesinlikle verimli olarak kullanılamayacağını düşünüyorum ve çocukları değerlendirmek için eski yöntemlerdeki gibi yazılı sınav yöntemini de kullandığımı söylemek istiyorum. Tabii yazılı sınavda; klasik soru yöntemi, metinsel soru yöntemi dışında eşleştirme, boşluk doldurma gibi pek çok farklı şey koyuyoruz ama eninde sonunda biz değerlendirmelerimizi bu şekilde yapıyoruz. Hangi öğretmene giderseniz işin aslı budur, teftişlerde biz bunu konuşmayız. Ama biz bunu kullanmak zorundayız. Çünkü 55-65 öğrencinin konuyu ne kadar aldığını görsel olarak bilmem mümkün değil. Sınıfım 20 kişilik olsa bu mümkün, ama bu koşullarda mümkün değil. Aslında yeterli buluyorum ama koşullar göz önünde bulundurulmadan hazırlanmış bence. Yani Milli Eğitim'in bizim 55-65 kişilik sınıflarda ders yapıp yapmadığımız konusundaki bilgisi nedir bilemiyorum, bildiklerine eminim tabii ki. Sonuç olarak bu mevcutlarla bu işin yapılamayacağını görmemek bilemiyorum bana çok tuhaf geliyor. Biz bir azınlık da değiliz. Türkiye'nin inanılmaz büyük bir bölümünde sınıflarda nüfus problemleri var. Çünkü genç bir ülkeyiz. Eğitime yapılan katkı belli, ayrılan pay belli. Okul sıkıntımız, öğretmen sıkıntımız belli. Gün geçtikçe daha azalan öğretmen kadroları açan bir bakanlıkla çalışıyoruz. İhtiyaçlarımız o kadar fazla ki öz değerlendirme çocuğun kendini değerlendirmesi ya da öğretmen değerlendirme formuyla benim öğrenciyi değerlendirmemiz mümkün değil. Biz alenen değil ama yazılı sınavları kullanıyoruz. Bize hitap etmiyor yani değerlendirmeler. Fazla bir yığılma görüyorum bu konuda. O kadar sıklıkta performans ya da proje ödevi çıkartıyor ki kitap öğrencinin önüne... İşbirlikli öğrenmeyi gerçekleştirebilecek bir nüfusumuz yok bizim. Yani ben sınıfta kubaşık öğrenmeyi kullansam projeleri 5 kişilik gruplara verdim diyelim. 13 tane grup yapıyor. Bu 13 grubun farklı projeler üzerinde küçük mekânda çalıştığını düşünmek aslında sonucu size verir. Bu yüzden projenin bir kısmını evde yapıyor aslında çocuk. Çünkü burada yetiştirmemiz mümkün olmuyor nüfusa bakıldığında. Yani bir sürü sıkıntısı var bu anlamda. Bu da biraz aile ödevine dönüyor aslında. Yani ailenin yardım ettiği, ailenin çalıştığı bir ödev dönüşüyor.

Ö3 yeni ölçme-değerlendirme tekniklerinin kendi sınıfı gibi kalabalık olan sınıflarda uygulanabilir olmadığı, bu nedenle proje-performans gibi çalışmaları ev ödevi olarak verildiği ve aile katkısıyla yapılan bu çalışmalarla öğrencilerin değerlendirilemediği, yeni ölçme-değerlendirme sisteminin 20 kişilik mevcutlu sınıflarda uygulanabileceği ve kendi sınıfında saydığı sıkıntılar nedeniyle eskiden olduğu gibi yazılı sınavlar yoluyla öğrencileri değerlendirdiğini belirtmektedir. Yine yeni teknikleri tam anlamıyla uygulayamadığını belirten bir başka öğretmenimiz şunları söylemektedir;

Ö51. Bazen kendimi sorguluyorum. Keşke kılavuz kitaba uyarak gidebilsem. Çünkü kılavuz kitabımızın sonunda öz değerlendirme formları, öğrenci değerlendirme formları, performans ölçekleri var. Gerçekten onları uygulayabilirsek, bir konuda bir öğrenciyle ilgili en az 45-46 tane soru var, "Şunu yapabiliyor, bunu yapabiliyor,

bazen yapabiliyor, hiç yapamıyor” diye. Onları tam anlamıyla vaktimiz olsa uygulayabilsek belki çok daha iyi olacak. Ben dürüst davranayım bu değerlendirme formlarının hepsini uygulayamıyorum. Ama uygulasam çok daha güzel olur diye inanıyorum.

Ö51, Ö3’ten farklı olarak, bir konuda her bir öğrenciye uygulanacak çok sayıda değerlendirme formu bulunduğunu, ancak bunları tam anlamıyla uygulayamadıklarını buna vakit bulamadıklarından yakınmaktadır. Bu görüşlerle benzer noktaları işaret eden Ö28’in görüşleri aşağıda yer almaktadır;

Ö28. *En büyük sıkıntımız bu noktada. Bizler bu programa geçtiğimizde şunu düşündük öncelikle; artık öğretmen merkezli bir anlatım olmayacak, öğrencilerimize sadece rehber olacağız biz ve onları değerlendirirken çok fazla ölçme araç-gerecimiz olacak. Fakat bunu sınıfla karşı karşıya gelince uygulamanın çok zor olduğunu gördük. Sebebi de yine sınıf mevcutlarımızın çok fazla olmasıydı bu programa göre. Velinin, öğrencinin, öğretmenin yanıtlayacağı, dolduracağı pek çok davranışı ölçmeye yönelik yığınlarca değerlendirme formuyla karşı karşıya bulduk kendimizi. Bu formlardaki birçok davranışı ölçmeye yönelik kısımları maalesef bu değerlendirme sürecinden elemek zorunda kaldık. Çünkü buna ne zamanımız, ne öğrenciyi takip edecek imkânımız olamazdı, mümkün değildi. Biz 55 öğrenciyle bu formları doldurmaya çalışırken öğrencide çok daha fazla dönüşümler yaşanır bu arada ki biz boşu boşuna iş yapmış oluruz. Biz de bu arada uygulayabilirliği olan, kısmen en azından başarılı olabilen formlarla sınırladık değerlendirme sürecini. Eğer bu program 20–25 kişilik sınıflarda uygulansaydı, tüm bu form verileri çok çok daha sağlıklı doldurulurdu. Öğrenciyi biz her anlamda, onun başarı profilini çok iyi çıkarabilecek derecede tanıyabilirdik. Ne yazık ki öğrenci sayısının fazla olması bu formları elememize sebep oldu.*

Ö28’in de diğer öğretmenlerle aynı doğrultuda yanıtladığı soruya, verilen sürede kalabalık sınıf mevcudunu sağlıklı bir biçimde değerlendirme yapamadığı ve bunun da pek çok formu eleyerek, belli formlarla sınırlamak zorunda kaldığı şeklinde cevap vermektedir. Bunlardan farklı olarak, yeni ölçme-değerlendirmede sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirten bir başka öğretmen şunları eklemektedir;

Ö18. *Bu ölçme-değerlendirmeleri yaparken, biz birçok müfettişe de sorduk, okul müdürüne, müdür yardımcısına, birçok kişiye başvuruda bulunduk. Ölçme değerlendirmeyi yeteri kadar bize veremediler. Seminerlerde sorduğumuz müfettişler de, formatör olarak gelen kişiler de yeteri kadar anlatamadı. Ölçmeyi bir dereceye kadar kendimiz çözmeye çalıştık kılavuz kitaplardan. Değerlendirme konusunda bu sefer büyük bir zorluk yaşadık. Birçok arkadaşımız da hala muğlâk durumda ve bunu oturtmuş değil. Programın birçoğunu anlayabilmiş olsak da ölçme değerlendirmede büyük sıkıntılar yaşandı. Gaziosmanpaşa ilçesi adına konuşayım; bu ölçütleri yerine getirebilen, tam tamına kriteri kriterine, bu ölçme-değerlendirmeyi yapan kişiler çok az diyeyim. Benim zümrem çok uğraşıyor bunu yapmak için. İnanın büyük zorluk*

yaşanıyor. Dediğim gibi yine sınıf mevcutlarının fazla olması ve her konu için ölçme değerlendirme ve çok geniş ve ayrıntılı bir ölçme değerlendirme isteniyor. 13 kişilik bir mevcut olsun bunun hepsini fazlasıyla yapalım. Ama 60 kişilik bir sınıfta, 70 kişilik bir sınıfta inanın bir öğretmen 3 öğretmen performansı sergiliyor buna rağmen yetmiyor. Çünkü çocuğun hazır bulunuşluğu, ailenin çocuğa verdiğini, onları da telafi etmek zorunda kalıyorsunuz bu programa yetişebilmek için. Ölçme değerlendirmeyi bırakın, normalde yapmamız gereken etkinlikleri bile yeterince yapabildiğimize inanmıyorum. Ölçme değerlendirmeyi yapabilmek için öğretmenlerin çok daha iyi eğitilip, derinlemesine bu bilgilerin verilmesi, bunun uygulamasının gerçekleşmesi içinse sınıf mevcutlarının daha az olması gerektiğine inanıyorum.

Görüleceği üzere Ö18 benzer şekilde kalabalık mevcutlu sınıflarında bu yöntemleri uygulayamadıklarını, aynı şekilde okulundaki diğer öğretmenlerde de benzer sıkıntıların yaşandığı, bir öğretmenin üç öğretmen performansı gösterdiği halde ölçme-değerlendirmeyi ya da müfredat içeriğini yetiştirmekte sıkıntılar yaşadığı ve bunun da ötesinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını anlatmaktadır. Buradan yola çıkılarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, özellikle yeni ölçme-değerlendirme sistemi üzerine uygulamalı ve detaylı bir hizmet içi eğitimle öğretmenleri bu konuda bilgilendirmesi önerilebilir.

Alt Amaç 9: Öğretmenlere göre ders ve çalışma kitaplardaki etkinliklerin yeterliği ve işlevselliği açısından 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Programı'na uygun hazırlanan ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Örneklem grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve yeni Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yeterliliği ve işlevselliğine ilişkin, sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.43'te sunulmuştur

Tablo 4.43. Yeni Programa Uygun Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yeterliliği ve İşlevselliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Yeni Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Etkinliklerin Yeterliliği ve İşlevselliği	Sayı
Yeterli Bulanlar	33
Etkinliklerin çeşidi zengin	4
Eski kitaplara kıyasla daha iyi	4
Çocuklar zevkle, severek yapıyor	3
Çalışma kitabının varlığı öğrenilenin tekrarı açısından güzel	3
Farklı öğrenci tiplerine hitap ediyor	2
Çocuğun dünyasına uygun	2
Öğrenciler yardım alamadan yapabiliyor	2
Bilginin kalıcı olmasında etkili	2
Uygulanabilir etkinlikler olduğu düşünülmemekte	2
Eski kitaplardaki sorulara göre çok gelişme var	1
Öğrencilerin başarılarını ortaya koymada dönüt işlevi görüyor	1
Çocukları eski kitabın monotonluğundan kurtarmış	1
Aktif öğrenmeye uygun	1
Görsellerle doyurulmuş olması başarılı olmuş	1
Araştırmaya sevk ediyor	1
Çocukta olandan yola çıkılarak hazırlanmış	1
Etkinlik kavramı yeni kitaplarla ortaya çıktı	1
Öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı sağlıyor	1
Yetersiz Bulanlar	57
Kalabalık mevcutlu sınıflar için uygulanabilir değil	18
Bazı etkinlikler çocukların düzeylerini aşıyor	6
Benzer etkinliklerin tekrarı çocukları sıkıyor	6
İşlevsel olmayan (öğrenciye pek fazla şey katmayan) etkinlikler var	5
Başka kaynaklarla desteklemek zorunda kalıyoruz	4
Kitaplar bilgi vermediği halde etkinliklerin bazıları bilgi istiyor	3
Öğrencilerin altyapısına, hazır bulunuşluğuna uygun değil	3
Düzeylerinin çok altında olan ve çocukları sıkın etkinlikler var	2
Tüm çocuklara hitap etmiyor	1
Bırakılan boşluklar öğrenciyi sınırlandırıyor	1
Etkinlik tarzları zenginleştirilmeli	1
İleride karşılaşacağı sınavlara hazırlayıcı değil	1
Etkinlik soruları çocuğun yaşantısına hitap etmiyor	1
Bölgesel farklılıklara uygun olarak düzenlenmemiş	1
Fazlasıyla internete yöneltiyor	1
Çok önemli konular çok basit etkinliklerle geçirilmiş	1
Öğrenilenleri pekiştirmede ve kavramada yetersiz kalan etkinlikler var	1
Yetersiz ve geliştirilmeye ihtiyacı olan etkinlikler var	1
Genel Toplam	90

Tablo 4.43'e bakıldığında öğretmenlerin 33 tanesi yeni ders kitaplarındaki etkinlikleri yeterli bulmaktayken, 57 kişinin sözü edilen etkinliklerin yetersiz olduğuna dair görüş bildirdiği görülmektedir. Tablo 4.43'e göre öğretmenlerin yeni ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin görüşlerine bakıldığında; etkinlikleri yeterli ve

işlevsel bulanlardan; 4'ü “Etkinliklerin çeşidinin zengin olduğu”, 4'ü “Eski kitaplara kıyasla daha iyi olduğu”, 3'ü “Çocukların zevkle, severek yaptığı”, 3'ü “Çalışma kitabının varlığının öğrenilenlerin tekrarı açısından güzel olduğu” şeklinde belirtilmektedir. Yetersiz bulanlardan; 18'i “Kalabalık mevcutlu sınıflar için uygulanabilir olmadığı”, 6'sı “Bazı etkinliklerin çocukların düzeyini aştığı”, 6'sı “Benzer etkinliklerin tekrarının çocukları sıktığı”, 5'i “İşlevsel olmayan etkinlikler olduğu” şeklinde ifade edilenler en çok tekrar edenlerdir. Verilere bakıldığında yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmenlerin çoğu tarafından başta sınıf mevcutları, öğrenci seviyesi gibi gerekçeler gösterilerek yetersiz bulunmaktadır. Bu nedenle farklı öğrenme ortamlarına uyarlanabilecek ve farklı seviyedeki öğrencilere hitap edecek şekilde etkinliklerin geliştirilmesi, uygulamaya dönük önerilerin kılavuz kitaplarda daha ayrıntılı bir biçimde yer alması önerilebilir. “Yeni kitaplardaki etkinlikleri yeterli” olarak gören öğretmenlerin en çok vurguladığı boyut 4 öğretmen tarafından belirtilen “Eski kitaplara kıyasla daha iyi” gerekçesi için sırasıyla Ö44 ve Ö 53 şunları söylemektedirler;

***Ö44.** Eskiyle kıyaslarsak kesinlikle yeterli buluyorum. 5N 1K'yı çocuk öğreniyor artık. Bu çok önemli bir şey. Kavram haritalarını oluşturma konusunda hemen hızlıca cevap verebiliyorlar sana, adapte olabiliyorlar. Onun dışında hikâye yazıyorlar, çiziyorlar. Kesinlikle yeterlidir.*

Ö44, özellikle farklı soru çeşitleri ve kavram haritalarının varlığına dikkat çekerek, eskiyle karşılaştığında yeni kitaptaki etkinlikleri yeterli bulduğunu belirtmektedir. Aynı yönde görüş bildiren Ö53, yeni kitaplardaki etkinlikler hakkındaki düşüncelerini şu şekilde anlatmaktadır;

***Ö53.** Eskiyle karşılaştırırsak tabii ki daha iyi. Birden çok, farklı ilgi alanları ya da öğrendiklerini farklı yolla ifade edecek öğrenciler de ifade etme olanağı buluyor. Herkes yazarak değil; kimisi resimle de anlatabiliyor, öğrendiğini oradan da anlayabiliyorsunuz. İşte resimden sıkılan yazarak da yapabiliyor. Etkinlikler farklı alanlara hitap ettiği için orada daha fazla öğrenciyi tanıma şansınız oluyor. Tek yön sınırlaması yok.*

Ö53, birbirinden farklı ve zengin etkinlikler sayesinde her öğrencinin kendini ifade edebileceği bir çalışma olduğunu vurgulamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmının paylaştığı görüşle aynı doğrultuda olan Yıldırım'ın Hayat Bilgisi ders

kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında; Hayat Bilgisi ders kitaplarının çoklu zekâ kuramının uygulanmasına kısmen olanak sağladığı sonucuna varılmıştır (2006, s. 171). Dolayısıyla bu sayede öğrencileri daha iyi tanıma şansı yakaladıklarını söylemektedir. Ö39 ise, bu soruya çalışma kitabı hakkında konuşarak yanıt vermektedir;

Ö39. *Çalışma kitabını yeterli buluyorum, çalışma kitabını beğeniyorum. Çalışma kitaplarını eski kitaplara nazaran, bilgilerini oraya aktardıkları için, kendi okuduklarını, araştırdıklarını oraya yazdıkları için beğeniyorum. Ama çocuk için o kitap bir yüküdür.*

Ö39, öğrencilerin bizzat araştırdıklarını ya da öğrendiklerini kaydetme işlevi bakımından ve eski kitaplarla kıyaslandığı zaman çalışma kitabı varlığını beğendiğini; bu anlamda da yeni kitaplardaki etkinlikleri yeterli bulduğunu anlatmaktadır. Yeni kitaplardaki etkinlikleri yeterli bulan öğretmen görüşlerinin birleştiği ortak noktalar; farklı etkinliklerin yer alması, her öğrenciye kendini ifade etme fırsatı vermesi ve eski kitaplardan farklı olarak sadece etkinliklerin yer aldığı ayrı bir çalışma kitabının olması şeklinde sıralanabilmektedir. Öğretmenlerce yapılan olumlu yöndeki bu açıklamaların yanında, olumsuz yönde verilen yanıtların daha fazla olduğu görülmektedir. Bunlara dair örneklerle aşağıda yer verilmektedir;

Ö17. *Çok etkinlik var. Çocukların kendisini ifade ederken uygun ortamlar gerekiyor. Sıra üstünde bütün etkinlikler yerine getirilemiyor. Şöyle bir dezavantajı var. Bu ev ödevi olarak eve veriliyor. Ev ödevi verildiğinde bu bizim genel alışkanlığımızdır; velinin yardımı. Hemen anne-baba yardım eder. En güzelini, en süslüsünü yapar etkinliğin. Çocuğun katkısı azdır. Ama okulda yapmak istesek okul içinde uygun ortam olmuyor. Eğer buna yönelik de işliklerimiz olursa elbette ki daha güzel, daha hoş olur. Bu etkinliklerin büyük oranda işliklerde yapılması gerektiğine inanıyorum. Sınıflar yeterli değil.*

Ö17, yeni ders kitaplarındaki etkinliklerin bir kısmının sınıfta uygulanamadığını, bu etkinliklerin işliklerde yapılması gerektiğini, yine sınıfta çok sayıda olan ve yetiştiremedikleri için eve verdikleri etkinliklerin öğrenci velilerin müdahalesiyle yapıldığını, bu nedenlerden dolayı da etkinlikleri yeterli ve işlevsel bulmadığını belirtmektedir. Ö29 da yeni kitaplardaki etkinliklerin işlevsel olmadığı yönündeki görüşleri paylaşırken, olumsuz görüş bildiren öğretmenlerce en çok vurgu yapılan

boyut 18 öğretmenin ifade ettiği “Kalabalık mevcutlu sınıflar için uygulanabilir değil” eleştirisi hakkındaki düşüncelerini şu şekilde örneklendirmektedir;

Ö29. Zaman zaman karşımıza “bu nedir, bunu çocuk nasıl yapacak” dediğimiz şeyler çıkıyor. Zamanın yetmediği çok etkinlikle de karşılaşıyoruz zaman zaman. 45 kişilik bir ortamda “Çocuklar şimdi bunu keseceğiz, şunu biçeceğiz”, en basitinden bir yapıştırma olayında bile bir 1. sınıfta 2. sınıfta düşündüğün zaman makas kullanmaları, resimleri kesmeleri, “Nereye ne yapacağız?” dedikleri zaman sınıfta bir curcunaya da dönüşebiliyor. O anlamda da amaç çok güzel, güzel düşünülmüş ama sınıflarımızda çoğunlukla tam olarak uygulayamıyoruz.

Görüldüğü gibi yukarıdaki görüşlere baktığımızda, Ö29 kalabalık olan sınıfında yeni kitaplarda sunulan etkinlikleri, zamanın da yetmediğini ekleyerek, yetiştiremediklerini ve yaptıramadıklarını bu nedenle etkinliklerin özellikle kendi sınıfı gibi kalabalık sınıflar için uygulanabilir olmadığını açıklamaktadır. Buna rağmen yine Ö29, yeni ders kitaplarında yer alan etkinliklerin güzel bir amaç için düşünüldüğünü de eklemektedir. Yeni ders kitaplarındaki etkinliklerin işlevsel olmadığını belirten başka bir öğretmenimiz ise şunları söylemektedir;

Ö27. Etkinlikleri farklı kaynaklardan desteklemek gerekiyor. Bazıları çok işlevsel değil. İşte bunların bir kısmını eliyoruz. Açıkçası yapabildiğimiz Hayat Bilgisi öncelikli olmak üzere genel anlamda, eski ve yeni müfredatı harmanlayarak çocukları biraz da bu sınavlara hazırlayarak, ortalama farklı bir program yapmaya çalışıyoruz. Tam bir muğlak durum oluştuğunu ve bunun da çok ciddi olumsuzlukları olduğunu da düşünüyorum. Bu okulda başka bir şeyken, başka bir okulda çok farklı uygulamaları duyuyoruz. Neticede yeterli ve işlevsel değil.

Ö27, işlevsel olmadığını düşündüğü etkinlikleri eleterek, bunları farklı kaynaklardan aldıkları etkinliklerle desteklemek zorunda olduklarını, derslerini de çocukları ilerde girecekleri sınavlara hazırlanacakları şekilde eski ve yeni müfredatı harmanlayarak işlediklerini, bu durumun da her okulda farklı bir ders içeriği oluşturduğuna dikkati çekmektedir. Yeni kitaplardaki etkinlikleri yeterli bulduğu halde, işlevsel olmadıkları yönünde görüşlerini paylaşan Ö51, şunları söylemektedir;

Ö51. Yeterli buluyorum, yalnız hepsini uygulayamıyoruz. Ona vaktimiz de olmuyor. Bazı şeyler var, çocuklardan malzeme istediğimiz zaman getiremiyorlar. Bölgeden bölgeye de değişiyor. Bu çevrede; bazı malzemeler var istiyorsunuz getiremiyorlar. Maddi durumları iyi değil.

Ö51, yeni etkinliklerin özellikle malzemeye dayanılarak yapılacak etkinliklerin, bulunduğu bölgedeki çocukların, maddi yetersizlikleri sebebiyle, istenen malzemeyi getirememeleri nedeniyle uygulanamadığını, ayrıca yine derse ayrılan sürenin de tüm etkinlikleri için yeterli olmadığını anlatarak bu konuda yaşadıkları sıkıntıyı dile getirmektedir. Ö54 ise, benzer etkinlerin tekrarına dikkati çekerek, düşüncelerini şu şekilde anlatmaktadır;

Ö54. Eskiye oranla evet. Daha çok yeni bunlar, eksikler var. Tekrarlar var. Biraz daha çeşitlenebilir. Sonuçta birbirine çok benzeyen şeyler oluyor. Her kitapta hemen hemen aynı şeyleri görüyoruz. Çalışma kitaplarında da Hayat Bilgisi ders kitaplarında da. Çünkü Hayat Bilgisi çok fazla hayatın içinden, çok zengin bir konu aslında.

Ö54 yeni kitaplardaki etkinlikleri eskiyle kıyaslandığında daha yeterli, ancak kendi içinde bakıldığında benzer bir takım etkinliklerin yer yer tekrarlandığını ve Hayat Bilgisi gibi hayatın içinden, zengin bir konu olan bir ders için daha zengin çeşitte etkinliklerin oluşturulabileceğini belirtmektedir.

Alt Amaç 10: Eski ve yeni öğrenme anlayışlarıyla yetişen öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özellikleri açısından öğretmen görüşleri nelerdir?

Örneklem grubundaki sınıf öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve eski ve yeni öğrenme anlayışlarıyla yetişen öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özelliklerine ilişkin, sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.44’de sunulmuştur

Tablo 4.44. Eski ve Yeni Öğrenme Anlayışlarıyla Yetişen Öğrencilerin Sahip Olacağı Kişilik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eski ve Yeni Sistemle Yetişen Öğrencilerin Kişilik Özellikleri	Sayı
Eski Sistemle Yetişen öğrencilerin Kişilik Özellikleri	82
Olumlular	13
Daha disiplinli	2
Daha saygılı	2
Daha dürüst	1
Daha düzenli	1
Daha başarılı	1
Daha ciddi	1
Daha kontrollü	1
Daha bilgili	1
Çok yönlü	1
Kendine güvenen	1
Vefalı	1
Olumsuzlar	69
Hazırcı (ezberci)	11
Pasif	9
Kendine verilenle yetinen	6
İçe dönük	5
Düşünmeyen	5
Konuşmayan	5
Fikrini rahatça ifade edemeyen	4
Özgüveni az	3
Tek tip	3
Mekanik	2
İtaatkar	2
Öğretmenin benzeri	2
Kendi kararlarını alamayan	2
Ezik	2
Daha otoriter	1
Renksiz	1
Tartışmaktan kaçınan	1
Sormaktan çekinen	1
Çekingen	1
Daha geleneksel (klasik)	1
Yersiz öfkelenen	1
Hakkını savunamayan	1
Yeni Sistemle Yetişen Öğrencilerin Kişilik Özellikleri	118
Olumlular	110
Kendini rahat ifade edebilen	15
Özgüven sahibi	13
Araştırmacı	12
Sorgulayan	11
Özgür düşünüp yorum yapan	8
Yaratıcı	6
Aktif	5
Daha özgür	4

Eleştiri yeteneğine sahip	3
Tartışmaya açık	3
Daha mutlu	2
Hakkını arayabilen	2
Sosyal bilinci gelişmiş/ farkındalık sahibi	2
Hayır diyebilen	2
Hayal dünyası geniş	1
Ufku geniş	1
Daha renkli	1
Daha güçlü	1
Daha akılcı	1
Sanata yatkın	1
Empati kurabilen	1
İnsan ilişkilerinde daha başarılı	1
Hoşgörülü ve saygılı	1
Sorumluluk sahibi	1
Demokratik yaşama uyumlu	1
Eleştiriye açık	1
Hayata hazır	1
Ayakları yere basan	1
Bilgiyi bilince çıkarabilen	1
Sorunları diyalogla çözebilen	1
Kendi değerini bilen	1
Karşısındakine değer veren	1
Dünyaya kendi algılarıyla yaklaşan	1
Pratik yönleri güçlü	1
Değişime açık	1
Daha uyanık	1
Olumsuzlar	8
Hazırcı	2
Disiplinleri az	1
Düzensiz ve dağınık	1
Kendini ifade edemeyen	1
İnternete bağımlı	1
Egosu fazla şişkin	1
Karşıdakini dinlemeyi bilmeyen	1
Eğitim araçlarının kişilik üzerinde önemli bir etken olduğunu düşünmüyorum	6
Öğretmenin tavrı değişmediği için kişilik özellikleri farklı olmayacaktır	3
Kişilik özellikleri üzerinde ailenin yaklaşımı ve bilinç düzeyi önemli	1
Genel Toplam	213

Tablo 4.44'e göre eski sistemle yetişen öğrencilerin kişilik özellikleri hakkında olumlu görüş bildiren öğretmenlerden 2'si "Daha disiplinli", 2'si "Daha saygılı" şeklinde ifade etmekteyken; olumsuz görüş bildirenlerden 11'i "Hazırcı (ezberci) olduğu", 9'u "Pasif", 6'sı "Kendine verilenle yetinen", 5'i "İçe dönük", 5'i "Düşünmeyen" olarak sıralamaktadır. Yeni sistemle yetişen öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özellikleri hakkında olumlu görüş bildiren öğretmenlerden 15'i

“Kendini rahat ifade eden”, 13’ü “Özgüvene sahip”, 12’si “Araştırmacı”, 11’i “Sorgulayan”, 8’i “Özgür düşünüp yorum yapan”, 6’sı “Yaratıcı” şeklinde ifade ederken; olumsuz görüş bildirenlerden 2’si “Hazırcı” şeklinde en fazla tekrar eden yanıt olmaktadır. Yine verilere bakıldığında öğretmenlerden 6’sı “Eğitim araçlarının kişilik üzerinde önemli bir etken olduğunu düşünmediği”, 3’ü “Öğretmenin tavrı değişmediği için kişilik özelliklerinin farklı olmayacağı” yönünde görüş belirtmektedir.

Yukarıdaki sonuçlara bakıldığında eski sistemle yetişen öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özellikleri hakkında öğretmenler tarafından verilen yanıtlar kıyaslandığında olumsuz yanıtlar olumluların yaklaşık 6 katıdır. Bu da öğretmenlerce, eski sistemin öğrenci kişiliği üzerinde daha çok olumsuz etkisinin olduğu yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Yeni sistemle yetişecek öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özellikleri hakkındaki yorumlara bakıldığında ise öncekinin aksine bir durum söz konusudur. Şöyle ki; yeni sistemle yetişecek öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özelliklerine ilişkin olumlu yanıtlar olumsuz yanıtların yaklaşık 10 katıdır. Bu anlamda, yeni öğrenme anlayışlarının öğretmenlerce desteklendiği söylenebilir. Eski sistemle yetişen öğrencilerinin sahip olduğu olumlu bulduğu özelliklerini ön plana çıkaran Ö44, şu örnekleri paylaşmaktadır;

Ö44. *Daha önceki öğrencilerimiz kendileri ezikti, karşıdakini daha çok önemsiyorlardı. Şimdikiler kendilerini çok önemsiyorlar, karşılarındakini hiç önemsemiyorlar. Sana 2. sınıftaki çocuk kafa tutabiliyor artık. Önce daha çok saygı vardı. Şimdi yok öyle bir şey. Yani sadece kendileri var, karşılarında hiç kimse yok. Eskinin tam tersi. Eskiden öğrenci seni anlayabiliyordu. Daha vefalıydı gibi geliyor bana. Çünkü daha eski öğrencileri ziyaretlere gelirken bir yıl önce mezun ettiğin öğrenci geçip gidiyor seni selam verme gereği bile duymuyor. Yani kitaplarla sınırlamıyoruz, bu TV’nin, hayatın bize getirdikleri de olabilir.*

Ö44 eski sistemle yetiştirdiği öğrencilerinin daha saygılı ve vefalı olduğundan söz ederken, yeni öğrencilerin öğretmene karşı daha yanlış tutumlar içerisinde olduklarını anlatmaktadır. Ancak Ö44, öğrencilerde gördüğü olumsuzlukların sadece programdan ya da ders kitaplarıyla ilgili olmadığını, TV ve yaşam şartlarının birer getirisi olduğunu belirtmektedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde dikkati çeken nokta; öğretmenlerin eski sistemle yetiştirdikleri öğrencilerin kişilik özellikleri

hakkında büyük bir çoğunlukla olumsuz yönde olan düşünceleri olmaktadır. Bunlara örnekler aşağıdaki gibidir;

Ö18. *Daha içine kapanık, daha pasif, sormaktan çekinen, bir şeyleri kıyaslamak yerine hazır bulmak isteyen, yani bir şeyi sorduğunuzda neden diye sormaktan çekinen çocuklar daha çoktu o zaman. Şimdi daha az. “Bu neden böyle oluyor öğretmenim?” diyenler daha fazla.*

Ö52. *E bizler işte. Özgüven problemi olan, hani silik, sorulan soruya doğru olduğundan emin olsa bile cevap veremeyen, araştırma yapacağı zaman bildiği tek şey işte ansiklopedinin hangi sayfasını açacağını bilen, oradan direkt yazı geçiren çocuklar.*

Ö29. *Biraz daha ezberciydik, hazırı daha çok seviyorduk gibi geliyor. Bizler de öyle yetişti sonuçta. Sanki biraz daha çocuklarda, eski sistemdeki öğrencilerimize göre daha çok sorguluyorlar. Yani sınıfta bazen çok güzel sorular soruyor çocuklar.*

Ö30. *Daha sıradan, daha belli tepkileri olan, klişeleşmiş bir takım kişilik özellikleri oluyordu.*

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğretmenlerce, eski sistemle yetişen öğrencilerin daha pasif, sormaktan çekinen, sorgulamayan, hazırcı, benzer ve kalıplaşmış tepkileri olan, özgüveni eksik, içe kapanık bireyler oldukları görüşleri bildirilmektedir. Bunlardan farklı olarak Ö38 şunları söylemektedir;

Ö38. *Eski sistemde çocuklar çok dışa dönük değildi. “Büyüklerinin yanında konuşma, konuşma, sen çok konuşma dinle” gibi uyarılarla büyüyen çocuklar genelde; çok suskun, hakkını koruyamayan ama için için isyan eden, için için isyan ettiği için de yanlış yerlerde dışa vuran, yanlış yerlerde öfkelenen, yersiz öfkelenen insanlardı. Sonradan sonraya kendi kendine mücadele edebilen, biraz daha tuttuğunu koparanları oldu. Ne oldu, eşiyle anlaşmazlık yaptı, sıkıntılar yaşadı, içine gömdü boşanmayı bile mesela göze alamadı, çok büyük sıkıntılar yaşadı. Veyahut da yanlış idarecilerin elinde kan kusarak, sustu katlandı. İsyan etmesi gerekmiyor, bir şekilde hakkını düzgün bir şekilde de savunabilir mesela o yöneticiye karşı kendini. Eski sistemde veremedik bunu çocuklarımıza. Sürekli öğrettik, problem çözme öğrettik, Hayat Bilgisinde didaktik “Dişini fırçala, haftada iki kere banyo yap, saçını tara okula gel” gibi hep böyle didaktik şeyler. Öykü kitaplarımıza bile yansdı bu bizim.*

Ö38, yukarıdaki görüşleri destekleyen konuşmasında, eskinin didaktik tutumu ve kalıplaşmış yargılarla büyüyen öğrenciler yaşamlarında hatalar yapan, seçimlerinden pişmanlık yaşayan, hakkını savunamayan, yersiz öfkelenen ve mutsuz bireyler yetiştirildiğine olan inancını anlatmaktadır. Eski sistem ve yeni sistemle yetişen

öğrencilerin olası kişilik özelliklerini karşılaştırarak anlatan Ö4 düşüncesini şu şekilde örneklendirmektedir;

Ö4. *Yeni sisteme göre yetiştirilmiş çocuğun biraz daha ufkunun geniş, hayal dünyasının daha zengin olabileceğini düşünüyorum ben. Gerçekten de öyle. Eski öğrencileri kütüphane gibi düşünüyorum, kütüphaneye dizilmiş kitaplar gibi. Yeri geliyor çıkartıyorsun okuyorsun, belki de unutuyorsun çoğu zaman. Biraz daha pasif, biraz daha mekanik gibi geliyor bana. Ama yeni programa göre olanda çok daha canlı, rengârenk. Şöyle tasavvur edersem gözümü kapattığımda çok mekanik, siyah-beyaz bir resim eski program, yeni program rengârenk, cıvı cıvı bir program gibi geliyor. Bunu kişilikleriyle örtüştürecek olursak böyle diye düşünüyorum.*

Ö4, eski öğrencilerin tek tip, renksiz ve birbirinin benzeri bireyler olduklarını; yeni yetişeceklerin ise daha renkli, ufku geniş ve hayal dünyası zengin bireyler olacağını düşünmektedir. Eski öğrencilerin, öğretmenlerinin benzerleri haline geldiğini Ö8 şu sözlerle ifade etmektedir;

Ö8. *Eski sistemde çocuk biraz sizin kişiliğinize bürünüyordu. Çünkü çocuk edilgen durumdaydı. Etken durumda sizdiniz çoğunlukla. Siz ne yaparsanız çocuk onu almak zorundaydı bir bakıma. Dolayısıyla sizin kişiliğinizi kazanıyordu. Ama artık öyle bir şey yok. Çocuk kendisi etken duruma geçtiği için kendi düşüncelerini, kendi yorumlarını getireceği için kişilik gelişimi bakımından da eskisine göre çok çok daha farklı kişilikler yetişmeye başlayacak, daha düşünebilen, yaratabilen... Çocuk artık öğretmenine benzemeyecek, çocuk kendisi olacak.*

Eski sistemle yetişen öğrencilerin, öğretmenin merkezde olması, öğrencinin edilgen durumda kalması gibi sebeplerden ötürü öğretmenleriyle benzer kişilik özellikleri geliştirdiğine dikkati çeken Ö8 tarafından, yeni öğrenme anlayışında öğrenciye düşünme- yorum yapma imkânı sağlandığı için daha renkli ve farklı kişilikler oluşacağı ve her şeyden önemlisi de artık kendisi olabileceği tahmini yapılmaktadır. Yeni sistemle yetişen çocuklarda olumlu özellikler gelişeceğini düşünen Ö28, şunları anlatmaktadır;

Ö28. *Öğrenci yeni sistemle öğrenmeyi öğreniyor. Her şeyden önce, bilgiye kendisi ulaşıyor. Öğretmen sadece rehber olarak kalıyor. Yeni eğitim-öğretim programıyla yetişen öğrencinin hayata bilgiyi çok daha rahat geçirebileceğini, öğrendikleriyle çok daha rahat örtüştürebileceğini, yani konuların ders kitabında kalmayacağını düşünüyorum. Sosyal bilincinin daha iyi gelişeceğini düşünüyorum, çevresiyle çok daha ilgili bireyler olabileceğini, soru sormayı bilen, verilen cevabı algılayabilen, daha uyanık, hayata bilgiyi transfer edebilen öğrenciler olabileceğini düşünüyorum.*

Ö28'e göre, yeni sistemle birlikte değişen öğrenme yaklaşımları sayesinde öğrenciler, öğrendiklerini hayata uygulayabileceği ve bu sayede de sosyal bilinci gelişmiş ve çevresine karşı daha duyarlı bireyler yetişeceği düşünülmektedir. Daha olumlu özelliklere sahip bir neslin yetişeceğini uman Ö38, yeni sistemin uygulanmasına ilişkin birtakım kaygılarını şu şekilde açıklamaktadır;

Ö38. Yeni sistem daha rahat kendini ifade edebilen, hakkını koruyabilen, ne istediğini bilen, büyük ihtimalle ileride seçtiği meslekten daha memnun kalabilecek, çevresine hoşgörü gösteren, çevresine saygılı, empati kurabilen bireylerin yetişeceğini umuyoruz. Eski sistem bilgi öğretiyordu, yeni sistem davranış öğretecek, davranışı düzeltecek. Eğer yeni sistemi düzgün işleyemezsek hem bilgisiz hem de eğitimsiz bir toplum yetişecek, böyle de bir tehlike var. Bilgisiz çünkü ezber de olsa bilgi kalktı, kumbara gibiydi çocuklar; hep ezberdi., bir yıl sonra unuttular. Onlar hiç olmazsa öğreniyorlardı. Şimdiki sistemde eğitime ağırlıklı. Şimdi bu sistemi doğru uygulayamazsanız hem öğretilenmemiş hem eğitilememiş bir nesil yetişecek. Kesinlikle düzgün işlenmesi gerekiyor. Toplumun da birtakım sıkıntıları var biliyorsunuz.. Mesela anne babanın sürekli çalışıyor olması sıkıntı yaratıyor, parçalanmış aile çocukları sıkıntı yaratıyor, köyden kente göç sıkıntı yaratıyor. Eğitim konusunda çok daha ciddi, dikkatli olmamız gerekirken bu konuda taviz verirse yetiştiireceğimiz nesilden biz sorumlu olacağız sonuçta.

Aslında Ö38, yeni yetişecek neslin hoşgörü sahibi, empati kurabilen, hak ve sorumluluklarını bilen ve bunları koruyabilen, saygılı ve mutlu bireyler olacağını düşündüğünü söylemesine karşın, yeni programın sahip olduğu farklı içerik nedeniyle uygulamada yapılacak ihmalin, mevcut aile yapılarından ve sosyo-kültürel yapıdan kaynaklanan bir takım sorunlarla beraber ciddi sıkıntılar yaşanabileceği endişesini taşımaktadır. Ö38, bunu da yeni programın bilgi aktarmamasına, eğitici yönünün ağırlıkta olmasına ve doğru uygulanmadığı takdirde hem öğretilenmemiş hem de eğitilememiş bir nesil ortaya çıkabileceğini anlatmaktadır. Yeni yetişecek öğrenciler hakkında olumsuz görüş bildiren Ö44, görüşlerini şu şekilde belirtmektedir;

Ö44. Şimdiki çocuklar kendilerine çok fazla güveniyorlar. Biz o yönlerini destekliyoruz çok fazla ama biraz da kofluk oluyor galiba. Ciddi bir sorunla karşılaştıklarında çalışmak, çabalamak istemiyorlar. Kapasitelerinden daha fazla güveniyorlar kendilerine. ;O renkli dünya, bilgisayar desteği, kaynak zenginliği eskisiyle kıyaslandığında daha fazla olduğu için, o renkli, caşcaflı dünyadaki şeyleri sınıfa taşıdıklarında böyle daha gururla, egoları biraz daha parlamış olarak sunuyorlar, kendilerini daha iyi hissediyorlar ama bunların ben üniversiteden sonraki hallerini düşününce... Çok hazırcılığa alışmış oldukları için, aslında program bunu sunmuyor ama biz programı uygulayamadığımız için bu hale gelmiş durumda. İnternette alıp getirdiğimiz için ya da herhangi bir eski kitabı kesiyoruz

ya da internetten tekrar resimler indirip kesip yapıştırıp getiriyoruz. Bizim projelerimiz bunlardan oluşuyor. Böyle olunca da çocuk her şeyi hazır buluyor. İki siteye üye olduğun zaman bir sürü kaynak bulabiliyorsun. Çok şeyi değiştirmiyoruz bu temelliğimiz yüzünden. Biraz kafayı çalıştırsak aslında çocuk sanata daha yatkın olacak mezun olduğunda yeni programa göre. Kendisine, kendisine değer verdiği kadar karşındakine de değer verecek. Biz burada karşındakini unutuyoruz sadece kendimizi parlatıyoruz, yüceltiyoruz. % 99 başarısız sınav kâğıdı veren çocuklarda şunu görüyorsun; ben sınıfta onları desteklemek için gün içerisinde birkaç kere” aferin” deyince çocuk bir olumsuz karne aldığında büyük hayal kırıklığına uğruyor. Kendi kendine iki tane aferini görüyor ama 15 tane zayıf kâğıdı asla görmüyor, görmemezlikten geliyor. Bir kofluk oluşuyor. Biz sürekli insanların özleri iyidir, herkes birbirine eşittir diyoruz ama tembel olan da kendini çalışkanla eşit görmeye başlıyor.

Ö44, yeni programın öğrencileri özgüveni yüksek bireyler haline getirmeyi amaçlarken, onlarda kofluk yaratmakta olduğundan yakınmaktadır. Ö44, kendisi tarafından verilen pekiştireçlerin çocuk tarafından genellenmesi ve yine çocukların kendilerine sahip oldukları potansiyelden daha fazla güvenmeleri sonucu karşılaştıkları bir problemde gayret göstermeyen, tembellik eden öğrenciler haline geldiklerini görmektedir. Akademik anlamda başarısız olan çocuğun daha başarılı öğrenci ile kendini eşit görmesi nedeniyle hayal kırıklığı yaşadığını, bunun nedeninin de programın tam anlamıyla uygulayamayan öğretmen tarafından, bireyin egosunun fazla parlatılması olduğunu belirtmektedir. Programın öğretmenlerce doğru uygulanabildiği takdirde öğrencinin, sanata karşı daha yatkın olacağı, kendisine değer verdiği kadar karşındakine de değer vereceğini ifade etmektedir. Görülüyor ki Ö44, aslında eleştirisini programa değil, programı doğru uygulayamayan (kendini dâhil ederek) öğretmenlere yapmaktadır.

Yeni öğrenme anlayışlarıyla yetişecek öğrencilerin geliştireceği olası kişilik özellikleri hakkında olumsuz düşünce bildiren bir diğer öğretmen Ö34, şunlardan bahsetmektedir;

Ö34. *Araştırmaya yönelik ama bu program, kişiliğini geliştirecek, düşünmesini geliştirecek diye düşünülse de, ellerinde kaynak olmadığı için daha çok hazırza yönelik çocuklar şimdi. Ezberci bir sistem olmasın, çocuklar hazır gelmesin, araştırsın gibi bir düşünce olsa da şimdi daha çok hazırza yöneliyor çocuklar. Çünkü internet kafeye gidip ücretini ödeyip bilgiyi satın alabiliyorsun. Hiç zahmete girmeden çocuk bilgiyi edinebiliyor. Öbüründe çok daha klasikti belki ama daha ders çalışmaya yönelikti. Belki bu kadar çok kaynakları, imkânları yoktu ama...*

Ö34 yeni programın yararlı yönlerinin bulunduğunu, ancak uygulamada yaşanan aksaklıklar nedeniyle istenilen öğrenci profiline ulaşamayacağına olan düşüncelerini paylaşmaktadır. Bazı öğretmenlerce uygulamada yaşanan sıkıntılar nedeniyle olumsuz fikirler belirtilmesine rağmen, görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eski öğrencilerin sahip oldukları kişilik özellikleri hakkında olumsuz, yeni öğrenme anlayışlarıyla yetişecek öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özellikleri hakkında olumlu yönde görüş bildirdikleri gözlenmektedir. Yeni Hayat Bilgisi Dersi Programı ile öğrencilerin geliştirmelerine yardımcı olunacak kişisel nitelikler ve değerler; öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme olarak sıralanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005, s. 16). Bu niteliklerin görüşmeye katılan öğretmenler tarafından belirtilen kişilik özellikleri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

BÖLÜM V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile daha önce yapılan araştırmalar karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır. 2004 yılında yapılan Hayat Bilgisi dersi program değişikliği ile ders kitaplarında ve kitapların sınıf içindeki kullanımında birçok değişiklik meydana gelmiştir. Daha önce yapılan araştırmalar ile bu araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında yaşanan değişimin olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konularak gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları dokümanlardan elde edilen sonuçlar ve öğretmenlerle yapılan görüşmeden elde edilen sonuçlar olmak üzere iki başlık altında sunulmaktadır.

5.1.1. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının İncelenmesinden Elde Edilen Sonuçlar

1998 ve 2004 Programları'na göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarının karşılaştırılması araştırma soruları altında sunulmuştur. Buna göre sonuçlar, 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarının bilginin sunumu açısından farklılık düzeyleri, görsel öğeler ve işlevleri açısından farklılık düzeyleri, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından farklılık düzeyleri başlıkları altında sunulmuştur.

5.1.1.1. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının Bilginin Sunumu Açısından Farklılık Düzeyleri

1998 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında incelenen metinlerden 56'sı bilgi verici metin iken sadece 1 adet hikâye edici metin bulunduğu görülmektedir. 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında 52 adet bilgi verici metin yer alırken hikâye edici metinlere yer verilmediği görülmektedir. 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında ise 64 adet bilgi verici metin yer almaktadır. 1, 2 ve 3. sınıf Hayat

Bilgisi ders kitaplarındaki metinlerde çoğunlukla bilgi verici metinlerin yer aldığı izlenmektedir.

İncelenen 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı göz önüne alındığında yazarların; 27 açıklamalar yapan, 27 genellemeler yapan, 10 değer yargısı belirleyen, 7 örnekler veren ve 6 tanımlar yapan; neden-sonuç ilişkileri kuran, alınması gereken dersleri ve benimsenmesi beklenen toplumsal rolleri belirleyen, akademik bir dil yoluyla anlam oluşturmaya çalışan bir anlatımı benimsedikleri görülmektedir. 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabına göre açıklamalar yapan 28, , örnekler veren 17, genellemeler yapan 17, tanımlar yapan 13, değer yargısı belirleyen 10, atasözü/özlü sözlerle nasihat veren 1 metnin yer aldığı tespit edilmiştir. 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında ise 52 açıklamalar yapan, 35 genellemeler yapan, 29 tanımlar yapan, 20 değer yargısı belirleyen, 16 örnekler veren, 5 atasözü/özlü sözlerle nasihat veren metin bulunmaktadır. 1998 programına göre yazılmış ders kitaplarındaki metin yapıları göz önüne alındığında, bunların çoğunlukla “doğru davranış” olarak nitelenen davranışları ve birtakım değer yargılarının aktarılmasına dayanan, soyut düşünme dönemine yönelik ifadelerin örnek yaşantılar olmaksızın sıralandığı, öğüt verme ve açıklama yapma gibi görevleri üstlenmiş, birbirinin benzeri metinlerin yer aldığı kitaplar oldukları görülmektedir.

2004 Hayat Bilgisi Programı’na göre yazılmış ders kitapları dikkate alındığında 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında hikâye edici metin sayısı 8 olarak belirlenmiş, 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında hikâye edici metin sayısının 22 olduğu tespit edilmiş, 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında ise hikâye edici metin sayısının 75 olduğu görülmüştür. İncelenen 2004 Programı’na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında davranışçı öğrenme anlayışını yansıtan özelliklerin metinlerde sayısal olarak tanımlar yapan 6, açıklamalar yapan 17, örnekler veren 3, atasözü/özlü sözlerle nasihat veren 3, genellemeler yapan 4 şeklinde bulunması üçüncü bir kategori olan bilgi verici ve hikâye edici metin yapılarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu sayıların incelenen 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında açıklamalar yapan 6, değer yargısı belirleyen 2, genellemeler yapan 2 şeklinde olması yapılandırmacı anlayışın özelliklerini taşıyan metinlerin sayısının arttığını

göstermektedir. İncelenen 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında tanımlar yapan 2, açıklamalar yapan 21, genellemeler yapan 17, değer yargısı belirleyen 10, örnekler veren 3 atasözü/özlü sözlerle nasihat veren 1 şeklinde olması yeni ders kitaplarının davranışçı anlayıştan tamamen kurtulamadığı; ancak eski kitaplardaki metinlere oranla davranışçı anlayışa ait özelliklerine sahip metinlerin sayısında büyük bir azalma meydana geldiği söylenebilir. 2004 Programı'na göre yazılmış Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3. sınıf ders kitaplarında anlatım içerisinde bilgi mesajları saklı bir biçimde yer almaktadır. Aynı görüşü destekleyen ve Yıldırım tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerce yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan konuların ezbere dayalı olarak hazırlanmadığı görülmüştür (2006, s. 163).

Eski Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin büyük bölümü 'melisin, malısın' ile biten cümleleri içermektedir. Bu durumda 'biz bunları yapmalıyız/yapmamalıyız' öğütleri kullanılarak ortak bir değer yargısı belirlenmeye çalışılmaktadır(Kabapınar, 2007a, s. 344). Oysaki yapılandırmacı anlayış temelinde hazırlanan yeni ders kitaplarında öğrenciye sunulan bilgi içeriği yerine, öğrencinin bilgiye ve kendi değer yargısına ulaşması amaçlanmaktadır. Metin başlıkları geneli itibari ile öğrencilerin dikkatini çekecek, onlarda merak ve istek uyandıracak bir yapıdadır. Yeni ders kitaplarındaki metinler içerisinde hem olumlu hem de olumsuz durum ve örneklerle yer verilerek her iki durum karşısında da öğrencilerin akıl yürütmelerle, tutum ve beceri geliştirebilmeleri amaçlanmaktadır. Böylece ders kitabı aracılığıyla edindikleri tecrübeleri kullanarak gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problem durumlarında kendisine çıkış noktaları yakalayacak, farklı bakış açılarıyla durumu ele alabilecek ve kendi değer yargısına ulaşabilecek yeterliğe gelebileceklerdir.

5.1.1.2. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının Görsel Öğeler ve İşlevleri Açısından Farklılık Düzeyleri

1998 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarındaki görsel materyaller incelendiğinde; görsellerin öğrencileri düşündüren, sorgulama ya da yorum yapmaya yönelik olmadığı gibi öğrencileri herhangi bir etkinlik içerisine dâhil etmemektedir.

Sözü edilen ders kitaplarındaki görsellerin işlevsellikten uzak ve büyük çoğunlukla dekoratif amaçlı olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

1998 Programı'na göre yazılan araştırma kapsamındaki 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında, kitap başına düşen resim oranı 308,0 iken, resimleri 44,5 ile fotoğraf, 5,3 ile şekil/şema izlemektedir. Araştırma kapsamındaki 1998 Programı'na göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarında karikatürlere yer verilmemesi, karikatürlerin anlam çıkarmadaki işlevi düşünüldüğünde, bir eksiklik olduğu düşünülebilir. 1998 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat bilgisi ders kitaplarının ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının değerinin 1,91 olduğu görülmektedir. 2004 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının 3, 24 olduğu görülmektedir.

2004 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf ders kitaplarında kitap başına düşen fotoğraf oranının 90,3 olması olumlu bir gelişmedir. Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer verilen görsellerin çeşitli olması öğrencilerde beceri gelişimine katkısının yanında öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır. Bu görselleri okumayla ilgili olarak Alpan (2005, s. 37) da; neyin, neye, ne ölçüde ve hangi sebeple benzetildiği okuyan ya da dinleyeni bir keşfe zorladığı, bu zorlu keşfin ise düş gücünü de devreye sokmasıyla derin ve yaratıcı bir iletişim anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu anlamda yeni ders kitaplarında yer alan farklı türdeki görseller aracılığıyla 'görsel okuma' yöntemi kullanılarak, öğrencilerin; zihinsel olarak zorlandıkları ve böylece düşünme, analiz, sentez ve yorumlama gibi bilimsel süreç becerilerini kazanma noktasında önemli kazançlar sağladığı öngörüsünde bulunmak yanlış olmayacaktır.

1998 ve 2004 Programları'na göre yazılan ders kitaplarına ait incelenen dokümanlara bakıldığında, kitap başına düşen toplam görsel 2004 Programı'na göre hazırlanmış 1. sınıf Hayat bilgisi ders kitaplarında 467,7 iken 1998 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında 359,5 olduğu izlenmektedir. 2004 Programı'na göre hazırlanmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında kitap başına düşen görsel oranının, 1998 Programı'na göre hazırlanan 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarına göre daha fazla sayıda olduğu görülmektedir.

2004 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının sayfa başına düşen ortalama görsel sayısı 3,24 iken, 1998 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının sayfa başına düşen ortalama görsel sayısı 1,91 olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada incelenen 2004 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat bilgisi ders kitaplarında, 1998 Programı'na göre yazılmış 1. sınıf Hayat bilgisi ders kitaplarına göre görsel materyallerden kitap başına düşen resim, kroki, fotoğraf, grafik, karikatür, harita, şekil ve şema sayısının arttığı, tablo sayısının ise azaldığı belirlenmiştir. Bu da yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarında görsel sayısı ile birlikte görsel çeşidinin de arttığını göstermektedir.

1998 Programı'na göre yazılmış incelenen 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan sayfa başına düşen ortalama görsel sayısının 1, 38 olduğu izlenmektedir. 1998 Programı'na göre hazırlanan incelenen 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında kroki, tablo, karikatür ve haritaya hiç yer verilmediği görülmektedir. 1998 Programı'na göre yazılan 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında kitap başına düşen görsel oranlarına bakıldığında 230,2 ile en çok yer verilen görselin resim olduğunu göstermektedir. Resmi 50,2 oranıyla fotoğraf, 8,2 ile şekil ve şema izlemektedir. Araştırma bulgularını destekler nitelikteki Howard (1999'dan akt: Kalıpcı, 2008, ss. 191-192)'ın araştırması, 'öğrencilere, konunun uygunluğuna göre kavramların şekil ve grafiklerle gösterilmesi gerektiği; bu şekilde öğrencilerin soyut düzeydeki bilgileri somut hale dönüştürebilmelerinin kolaylaşacağını, bu yöntemin bir durumu ya da bir görüşü gereksiz ayrıntılardan uzaklaştırarak öğrencilerin bilinmeyen bilgileri kavramsallaştırmasında beceri düzeylerinin artacağını göstermektedir.'

2004 Programı'na göre yazılmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında sayısı en fazla olan görseller yine resimlerdir. Atmaca (2006) ders kitaplarının önemi ve ders kitaplarında görsellik üzerinde durduğu makalesinde, kitap resimlerinin motivasyonu sağlaması, metinle uyum içinde olması ve resimlerin estetik değer taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Atmaca, iyi resimlerin öğrenmeyi hızlandığını belirtmektedir. 1998 Programı'na göre yazılmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarına göre sayısı 2 katına çıkan fotoğrafların oranının 109,3 olması dikkat çekicidir. Eski programın kitaplarına göre yeni programın kitaplarında sayısı artan

görseller; resim, kroki, fotoğraf, grafik, tablo, karikatür, harita, şekil ve şemadır. Bu noktada görseller çeşitlerinin tümünde bir artış olduğu görülmektedir. 1998 programına göre yazılmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının sayfa başına düşen ortalama görsel sayısı 1,38 olduğu, 2004 Programı'na göre yazılmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında sayfa başına düşen görsel sayısının 2,92 olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmada ders kitaplarında görsellerin sayısının artmasının yanı sıra görüşmelerden elde edilen sonuçlara da dayalı olarak görsellerin öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırmada ve öğrenmeyi kolaylaştırmada önem taşıdığı görülmektedir.

1998 Programı'na göre hazırlanan incelenen 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında, kitap başına düşen resim oranı 244,8 iken, resimleri 85,5 ile fotoğraf, 8,5 ile şekil ve şema izlenmektedir. 1998 Programı'na göre yazılmış 3. sınıf Hayat bilgisi ders kitaplarının ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının değerinin 1,58 olduğu, 2004 Programı'na göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının ise 2,72 olduğu görülmektedir. Bu noktada yeni programa göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarında görsel sayısının arttığı tespit edilmiştir. 1998 ve 2004 Programları'na göre yazılan ders kitaplarında incelenen dokümanlardan görüldüğü üzere kitap başına düşen görsel 2004 Programı'na göre hazırlanan 3. sınıf Hayat bilgisi ders kitaplarında 467,8 iken 1998 Programı'na göre hazırlanan 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında 345,0 olduğu izlenmektedir. 2004 Programı'na göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında kitap başına düşen görsel oranının, 1998 Programı'na göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarına göre daha fazla sayıda olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada incelenen 2004 Programı'na göre yazılan 3. sınıf Hayat bilgisi ders kitaplarında, 1998 Programı'na göre yazılan 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarına göre görsel materyallerden kitap başına düşen resim, fotoğraf, grafik, tablo, karikatür, harita, şekil ve şemanın sayısının arttığı gözlenmiştir. Özellikle 2004 Programı'na göre yazılan 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında 1998 Programı'na göre oldukça fazla sayıda fotoğrafın yer alması dikkat çekicidir. 1998 Programı'na göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer almadığı halde 2004

Programı'na göre yazılmış 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan görseller; grafik, tablo ve karikatürlerdir.

5.1.1.3. 1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının Etkinlikler, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Açısından Farklılık Düzeyleri

Yapılan araştırmada incelenen 1998 Programı'na göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitaplarında ünite etkinliklerin hazırlık ve değerlendirme sorularından ibaret olduğu görülmektedir. “Hazırlık Çalışmaları” başlığı altındaki sorular, öğrencileri derse hazırlayan, merak uyandıran, motive eden, dikkat çeken nitelikte olması gerekirken bazılarının konu hakkında bilgi sahibi olmayı gerektiren değerlendirme çalışmaları niteliğine sahip olabilmekte bazen de öğrencilerin tam olarak ne yapmaları gerektiğini anlamada güçlük çekecekleri belirsizlikler olduğu görülmektedir. Eski ders kitapları incelendiğinde, ünite sonunda yer alan değerlendirme çalışmalarının hem etkinlik hem de ölçme ve değerlendirme işlevi gördüğü izlenmektedir. Ünite sonu “Değerlendirme Çalışmaları”nda ezber gerektiren bilgilere sıkça yer verildiği ancak bunun yanı sıra neden-sonuç ilişkisine dayanan soruların da zaman zaman yer aldığı görülmüştür. İncelenen 1998 Programı'na göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme çeşitliliğinin sınırlı olduğu, genellikle açık uçlu sorulara yer verildiği; bu soruların çeşidi değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak ‘bilişsel bellek soruları’ olduğu, genellikle cevaplarının metin içerisinden birebir bulunabilen (bilgi düzeyine yönelik) sorular olduğu görülmektedir. Bunun dışında az sayıda sorunun cevabı da metin okunduktan sonra öğrencinin yorumlayarak cevaplayabileceği yapıdadır.

Araştırmada incelenen 2004 Programı'na göre yazılan 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme sistematığı, ünite başında öğrencilerin ön bilgilerine dayanarak cevaplayacağı sorular ile ünite sonunda açık uçlu sorulardan ibaret değil, çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden oluşmaktadır. 2004 Programı'nın; hem ölçme-değerlendirme kavramını derinleştirdiği hem de portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, anektod, ilgi ölçeği, tutum ölçeği,

dereceleme ölçeği, proje, çalışma kâğıtları, kavram haritaları, gösteri gibi farklı ölçme değerlendirme yöntemlerini eğitim literatürüne kazandırdığı söylenebilir (Ataman, 2007'den akt: Kabapınar, 2007b, s. 179).

İncelenen 2004 Programı'na göre yazılan Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlik çeşitliliği dikkati çekmektedir. 1. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitabında 28 farklı etkinlik ile ölçme ve değerlendirme uygulamasına, 2. sınıf ders ve çalışma kitabında 31 farklı etkinlik, ölçme ve değerlendirme uygulamasına ve 3. sınıf ders ve çalışma kitabında ise 35 farklı etkinlik, ölçme ve değerlendirme uygulamasına yer verildiği tespit edilmiştir. Konuyu pekiştirme amaçlı etkinliklerin yanı sıra ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılabilecek etkinliklere de yer verilmiştir. Bu sayede yapılandırmacı anlayışın getirisi olan sonuç ve süreç değerlendirmenin birlikteliği sağlanmaktadır. Ayrıca çalışma kitaplarında bir veya birden çok konu için hazırlanmış ölçeklerin de yer aldığı görülmektedir. 2004 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında sadece ünite başı ve sonunda yer alan etkinliklerle sınırlı kalınmadığı ilgili tema süresince çeşitli etkinliklerle öğrencilerin derse katılımı sağlanmaktadır.

Araştırma örnekleminde yer alan 1998 Programı'na ait Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularının aynı zamanda etkinlik niteliğinde olduğu ve konuların öğrenilmesinde destekleyici olduğu düşünülmektedir. Ancak etkinlikler nitelik olarak incelendiğinde öğrencileri derste aktif hale getirmede pek fazla yeterli olmadığı, ayrıca etkinliklerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamaya yönelik olmadığı görülmektedir. Nitekim etkinlikler dikkatle incelendiğinde öğrenciyi düşünsel anlamda pek fazla zorlamadığı ve araştırma, sorgulamaya yönlendirmediği söylenebilir. 2004 Programı'na göre hazırlanan incelenen Hayat Bilgisi ders kitaplarının yanında çalışma kitabı kavramının ortaya çıktığı, etkinliklere daha çok çalışma kitabında yer verildiği, sonuç değerlendirmenin yanı sıra çeşitli etkinlik ve sorularla değerlendirmenin süreç boyunca devam ettiği, etkinliklerin öğrencide kişisel değer yargıları, tutum ve beceri geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir.

5.1.2. Görüşmeden Elde Edilen Sonuçlar

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Değişime İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan görüşmede Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişime ilişkin öğretmenlerin cevaplarının 84'ü olumlu görüş belirtirken, 60'ı ise olumsuz görüş bildirmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmenler, yeni kitaplarda görsellerin zengin olduğundan, öğrenci merkezli olduğundan, öğrenciyi araştırmaya yönelttiğinden, çalışma kitabının varlığının güzel olduğundan, sözel becerileri geliştirmeye yönelik olduğundan ve ezbere dayalı olmadığından söz etmişlerdir. Bu anlamda yeni ders kitaplarının, 2004 Programı'nda belirtilen hedeflere hizmet ettiği söylenebilir.

Olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının bilgi yönünden zayıf olduğundan, kalabalık sınıflarda kullanılabilir olmadığından, bilgi eksiği olduğu için derslerin öğretmen merkezli olarak işlendiğinden, her bölgeye hitap etmediğinden ve çocukların bu kitaplar aracılığıyla bilgiyi yapılandıramadıklarından söz etmektedirler. Bu da aslında bazı öğretmenlerin eski program ve ders kitaplarındaki davranışçı gelenekten kopamadığı ve bunun yanı sıra ders kitaplarının içeriği ve işlevselliğinden başka sınıf ve okulun fiziki sorunlarını da eleştirdikleri görülmektedir.

2004 Programı'na Göre Yazılan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Bilginin Sunumu Hakkında Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan görüşmede 2004 Programı'na göre yazılan 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında bilginin sunumuna dair öğretmenlerin cevaplarından 78'i olumlu görüş bildirirken, 34'ü olumsuz görüş belirtmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmenler, eski ders kitaplarının ezbere dayalı olduğu, doğruyu dikte ettiği ve tanımlar bilgisiyle dolu olduğunu; yeni ders kitapları aracılığı ile öğrencilerin bilgiyi yapılandırabildiği, yeni ders kitaplarının öğrenci merkezli hazırlandığı, araştırmaya, sorgulamaya dayalı olduğu ve öğrenci zihnini zorladığından bahsetmektedir. Nitekim Kabapınar (2002) da Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında; öğrenciye verilen temel ödevin belirlenmiş ve öğütlenmiş doğruları ve perspektifleri benimseyip içselleştirmesi olduğunu belirtmektedir. Bunun da ötesinde doğruların biricik ve vazgeçilmez

olduğu için ders kitabında çizilen ortamın çocuğun düşünsel çelişkilere değil, ezbere yönelmesine sebep olduğunu dile getirmektedir.

Araştırmanın içeriğin teknolojiyle desteklendiğine ilişkin bulgusunu destekleyen, Yıldırım (2006)’a ait araştırma sonuçlarına göre; yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının gereksiz bilgi içermediği, kullanılan dilin akıcı olduğu, bilgi teknolojilerini kullanma becerisini kısmen kazandırdığı, basitten karmaşığa ve yakından uzağa ilkelerine uyulduğu sonuçlarına varılmıştır.

Olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise eski kitapların içeriğinin daha doyurucu olduğu, yeni kitaplarda bilgi olmadığı, yeni kitapların kalabalık sınıflar için işlevsel olmadığı ve yeni kitapların gerektirdiği teknolojik kaynak bulunmadığı için dersin öğretmen merkezli işlendiğinden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin buradaki eleştirileri daha çok ders kitabının dışında, sınıf ve okul alt yapısıyla ilgili olduğundan ve davranışçı öğrenme yaklaşımının ezberci, aktarımcı ve öğüt veren yapısından ve öğretmen merkezli sınıf geleneğinden kopamayan öğretmenlerin mevcut olduğundan söz edilebilir.

2004 Programı’na Göre Yazılan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Görsel Öğeler ve İşlevleri Hakkında Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan görüşmede görsel öğeler ve işlevleri hakkında eski kitapları yeterli gören 13, yeni kitapları yeterli gören 55 öğretmen yer almaktadır. Yeni ders kitaplarındaki görsel öğeleri yeterli gören öğretmenler, görsel okumanın yeni ders kitaplarıyla ortaya çıkan bir yöntem olduğu, yeni kitaplardaki görsellerin daha zengin olduğu ve daha canlı, daha dikkat çekici olduğu, eskisiyle kıyaslandığında daha yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Eski ders kitaplarını yeterli bulan öğretmenler, yeni kitaplarda gereğinden çok görsel kullanıldığı, eski kitaplardaki doyurucu içerikle görsellerin daha iyi desteklendiği ve çocukların yeni ders kitaplarındaki görselleri yorumlayacak altyapıya sahip olmadığını söylemişlerdir. Buna karşın Erkan (1998) tarafından yapılan “Hayat Bilgisi Kitaplarında Resimleme ve Metin İlişkisi” isimli araştırma sonuçları göstermektedir ki; incelenen Hayat Bilgisi ders kitapları görsel malzeme açısından eğitimin ciddi sorumluluğunu taşıyabilecek seviyede değildir.

Araştırma sonuçlarını destekleyen bir başka araştırma Kalıpcı (2008) tarafından yapılan “İlköğretim 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları’na Göre Yazılmış 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Öğrenme Anlayışları, İçerik ve Kullanılabilirlik Açılarından Karşılaştırılması” isimli araştırmasında; yeni kitaplarda yer alan görsellerin sayısının ve niteliğinin arttığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, 1998 Programı Hayat Bilgisi ders kitaplarına göre 2004 Programı Hayat Bilgisi ders kitaplarında daha fazla görselin yer aldığı, görsellere dayalı etkinliklerin öğrencileri aktif kıldığı, yeni kitaplardaki görseller aracılığı ile konunun daha rahat anlaşıldığı ve görsel okuma kavramının ortaya çıktığı bulguları elde edilmiştir.

2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’na Göre Hazırlanan Ders Kitaplarının Öğrenci Başarısına Etkisi Noktasında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, verilen cevapların 77’si ders başarısını etkilediğini, 9’u ders başarısını etkilemediğini ve ders başarısını etkilediğini düşünenlerin 59’u başarıyı artırdığını, 18’i ise başarıyı düşürdüğünü belirtmiştir. Araştırma sonuçlarından Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya ve düşünmeye sevk ettiği bulgusunu destekleyen Ataman (2007)’a ait araştırma yeni ders kitaplarının öğrenci başarısını artırdığını göstermiştir.

Yeni Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda Benimsenen Öğrenme Anlayışlarını Yansıtması Noktasında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yeni Hayat Bilgisi ders kitaplarının 2004 Programı’nda benimsenen öğrenme anlayışlarını yansıttığını ifade eden cevapların sayısı 40 iken, yansıtmadığını ifade eden cevaplar 22, kitapların yansıtması değil öğretmenin kitabı nasıl kullandığı ve kitabın sınıfta uygulanabilirliğinin önemli olduğunu ifade eden cevapların sayısı 11 ve bu konuda bilgi sahibi olmadığını belirten cevaplar 2’dir. Programda belirtilen öğrenme anlayışlarını yansıttığını bildiren öğretmenler içeriğin programdaki öğrenme anlayışlarına göre düzenlendiği,

sözü geçen öğrenme anlayışlarının yeni ders kitaplarıyla ortaya çıktığı, eski kitaplarda olmadığı, proje, performans ve etkinliklerin zenginliğinin yansıttığının göstergesi olduğu ve etkinliklerin çocukları aktif yaptığından söz etmektedirler. Yansıtmadığını bildiren öğretmenler ise kalabalık mevcutlu sınıflarda uygulanabilir olmadığı ve tüm çocuklara hitap etmediğini ifade etmiştir.

Araştırmanın programda belirtilen öğrenme anlayışları hakkında bilgi sahibi olmadığı yönünde belirtilen görüşleri destekleyen ve Gömleksiz ve Bulut (2007) tarafından “Yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında; yeni programın dayandığı ilkeler, programda uygulanması gereken öğrenme anlayışları ve değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenlere sistematik ve uygulamalı hizmet içi eğitimlerin verilmesinin gerekliliğinden söz etmektedir. Benzer şekilde Özpolat ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerine verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin programın uygulanabilirliği açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tekrar 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’na ve 1998 Programı’na Uygun Hazırlanan Ders Kitaplarına Dönüşe İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre 1998 Programı’na ve ilgili programın ders kitaplarına dönülmesini isteyen öğretmenlerin verdiği cevapların sayısı 8 iken, istemeyenlerin sayısı 51’dir. 10 cevap ise eski ve yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının olumlu yanları alınarak yeni bir kitap oluşturulmalı şeklindedir. Eski program ve ders kitaplarına dönülmesini istemeyenlerin sayısı isteyenlerden oldukça fazla olduğu görülmektedir.

1998 ve 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları’na Uygun Hazırlanan Ders Kitaplarının Tasarımının Öğrencilerin İlgisi ve Yaş Düzeylerine Uygunluğu Noktasında Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, yeni ders kitaplarının tasarımını öğrenci ilgi ve yaş seviyesine uygun olduğunu ifade eden öğretmenler, yeni kitaplardaki görsellerin

daha zengin olduğu, çocukların yeni kitaplara eskilere oranla daha çok ilgi gösterdiği, yeni kitapların eskiye göre daha iyi olduğu ve yeni kitapların daha canlı ve renkli olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Tuncer (1998), 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasında, kitapların şekil itibarı ile öğrenci ilgisine hitap etmediği, kitapların öğrenci ilgisini çekecek özellikte hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşmaktadır. Bu anlamda, eski programa göre hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarında 2004 yılında yapılan program değişikliği ile birlikte, tasarımın daha nitelikli hale geldiği söylenebilir. Yine araştırma sonuçlarını destekleyen Yıldırım (2006)’a ait “Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” isimli tez çalışmasında ders kitaplarının; renklerinin öğrencilerinin ilgisini uyandırdığı, boyutunun uygun olduğu, puntolarının ve metin uzunluklarının öğrenci seviyesine uygun olduğu saptanmıştır.

Öğrenci ilgi ve yaş seviyesine uygun değildir şeklinde görüş bildiren öğretmenler ise, yeni kitaplardaki resimlerde bazı figürlerin net, anlaşılır olmadığı, yeni kitapların baskı kalitesinin düşük olduğu, çocukların ilgisini çekmediği ve öğrenci seviyesinin altında olduğu ve doyurucu olmadığından söz etmektedir.

2004 Programı’na Göre Yazılan Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Ölçme ve Değerlendirme Sistematiği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan görüşmede 2004 Programı’na göre yazılan 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumlu görüş bildiren 66, olumsuz görüş bildiren 86 öğretmen vardır. Olumlu görüş bildirenler bunu ölçme tekniklerinin daha zengin olduğu, değerlendirme sürecine öğrencinin de katıldığı, yeni sistemdeki tekniklere öğrencilerin istekle, eğlenerek katıldığı ve öğrencinin çok yönlü değerlendirilebildiği şeklinde ifade etmişlerdir. “İlköğretim Okulları 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Kitaplarını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında Tuncer (1998), kitaplarda yer alan soruların öğrenci başarısını değerlendirme bakımından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda 1998 Yılı Programı’na göre yazılan Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer

alan soruların program değişikliği ile birlikte işlevsel bir form aldığı ve çok yönlü bir değerlendirme imkânı sağladığından söz edilebilir. Olumsuz görüşler arasında ise yeni yöntemin kalabalık sınıflarda kullanımı bakımından işlevsel olmadığı, uygulanabilir olmadığı, uygulanabilmesi için zamanın yeterli olmadığı yer almıştır. Benzer bir sonuca Ataman (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda ulaşıldığı, 2004 Programı hakkında öğretmenlerce dile getirilen sıkıntılar; seviye grupları, kalabalık sınıf mevcutları, öğretmenlerin bilgi eksikliği, zaman ve fiziki koşulların yetersizliğidir.

Araştırmanın 2004 Programı'na göre yazılan Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme anlayışında sonuçla birlikte süreci de değerlendirildiğine ilişkin bulguyu destekleyen Kalıpcı (2008)'ya ait araştırma sonuçlarına göre, 2004 Programı ile birlikte ölçme-değerlendirme teknikleri zenginleşmekte ve öğrenciler, sürecin değerlendirilmesi sayesinde gelişimlerini fark edebilmektedirler.

2004 Programı'na Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Etkinlikler ve İşlevleri Hakkında Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçları

Yapılan görüşmede 2004 Programı'na göre hazırlanan 1, 2 ve 3. sınıf Hayat bilgisi ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler ve işlevlerini yeterli bulanların sayısı 33 iken, yetersiz bulan 57 öğretmen yer almaktadır. Yeterli olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler, etkinliklerin çeşidinin zengin olduğu, eski kitaplara kıyasla daha iyi olduğu, çocukların zevkle, severek yaptığı ve çalışma kitabının varlığının öğrenilenlerin tekrarı açısından güzel olduğundan söz etmişlerdir. Yetersiz bulan öğretmenler ise, kalabalık mevcutlu sınıflar için uygulanabilir olmadığı, bazı etkinliklerin çocukların düzeyini aştığı, benzer etkinliklerin tekrarının çocukları sıkıttığı ve işlevsel olmayan etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın etkinliklerin, kalabalık mevcutlu sınıflar için uygun olmadığına ilişkin bulgusunu destekleyen Gömleksiz ve Bulut (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye kazandırılması düşünülen kazanımların gerçekleştirilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılmasında yarar görülmektedir.

Eski ve Yeni Öğrenme Anlayışlarıyla Yetişen Öğrencilerin Sahip Olacağı Olası Kişilik Özellikleri Açısından Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre eski sistemle yetişen öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özellikleri hakkında 13 olumlu, 69 olumsuz cevap verilmişken; yeni sistemle yetişen öğrencilerin sahip olacağı olası kişilik özellikleri hakkında 110 olumlu, 8 olumsuz görüş bildirilmiştir. Bunun dışında 6 öğretmen eğitim araçlarının kişilik üzerinde önemli bir etken olduğunu düşünmediğini ve 3 öğretmen ise öğretmenin tavrı değişmediği için kişilik özellikleri farklı olmayacaktır şeklinde ifade etmişlerdir. Eski sistemle yetişen öğrencilerin olumlu özellikleri arasında; daha disiplinli, daha saygılı, daha dürüst ve daha düzenli olmaları, olumsuz özellikleri arasında hazırcı, pasif, kendine verilenle yetinmeyen, içe dönük, düşünmeyen, konuşmayan, mekanik ve itaatkâr olmaları yer almaktadır. Yeni sistemle yetişen öğrencilerin olumlu özellikleri arasında kendini rahat ifade edebilen, özgüven sahibi, araştırmacı, sorgulayan, özgür düşünüp yorum yapan, yaratıcı ve aktif olmaları; olumsuz özellikler arasında ise hazırcı, disiplinleri az, düzensiz ve dağınık, egosu fazla şişkin ve karşıdakini dinlemeyi bilmeyen olarak ifade edilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma Sonucunda Oluşan Öneriler

- İlköğretim birinci kademede görev yapan öğretmenlere yapılandırmacılık ve Hayat Bilgisi öğretimindeki yeri ve anlamına ilişkin detaylı ve uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Verilecek hizmet içi eğitimlerin içeriği geliştirilerek daha nitelikli hale getirilebilir.
- Hayat Bilgisi ders kitaplarının taşınması gereken niteliklerin neler olduğu hususunda somut ölçütler geliştirilebilir.
- Kalabalık sınıf mevcutları ve okulların fiziki şartları göz önüne alınarak ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler tekrar gözden geçirilebilir.
- Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarının içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinden yararlanılarak, hazırlanacak yeni kitaplarda, ülkemizdeki mevcut bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak kitaplar, farklı örneklerle zenginleştirilebilir.

- Araştırma bulguları dikkate alındığında, 2004 Programı'nın başlamasının üzerinden yıllar geçmesine rağmen hala programın felsefesini anlayamamış öğretmenlerin varlığı hissediliyor. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda üniversitelerin ilgili fakülteleriyle işbirliği yaparak daha nitelikli ve içeriğinde uygulamaların da yer alacağı eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre yeni ders kitaplarındaki metinlerin arasında sayıca azda olsa davranışçı özellikler taşıyanları bulunmaktadır. Hazırlanacak yeni ders kitaplarında kullanılacak metinlerin yapılandırmacı özelliklere sahip olacak biçimde tekrar düzenlenmesi önerilebilir.
- Ders kitaplarında yapılacak geliştirme çalışmalarında “çocuğa görelilik” ilkesi göz önünde bulundurularak gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Görüşmelere ait bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmı, ölçme-değerlendirme tekniklerini nasıl değerlendireceklerine dair bilgi sahibi olmadıklarını belirtmektedirler. Bu anlamda alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini konu alan ve ölçme değerlendirme uzmanları tarafından uygulamalı bir hizmet içi eğitim düzenlenebilir.

5.2.2. Alanda Araştırma Yapacak Araştırmacılar İçin Öneriler

- Hayat Bilgisi ders kitaplarının sınıf içi kullanımına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Hayat Bilgisi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin işlevselliğine ilişkin araştırmalar planlanabilir.
- Yapılandırmacı öğrenme anlayışının görev yapan öğretmenler tarafından ne derece kullanıldığına ilişkin araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). *Psikolojik danışma ve sınıf ortamlarında öğrenme psikolojisi* (3. baskı). Ankara: Aydan Matbaacılık.
- Akça, G. (2004). İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (ss. 49–350).
- Akinoğlu, O. (2004a). Hayat Bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*(ss. 2–13). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2004b). Gelişim ve öğrenme. C. Öztürk ve D. Dilek (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 83–110). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi* (7. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alpan, G. B. (2005). *Görsel iletişim*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Arıbaş, S. ve Yılmaz, M. (2004). Hayat bilgisi dersinin ilköğretim müfettişleri tarafından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*,(161). http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/aribas_yilmaz.htm. Web adresinden 28 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Arık, A. (1991).*Öğrenme psikolojisine giriş*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Arslan, A. Ş. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. Ankara: Beyda Ofset.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (160). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm> web adresinden 25 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (147). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/asan.htm> Web adresinden 10 Ocak 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve ayrışan yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarında (4. ve 5. Sınıflar) ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atıcı, T., Samancı, N. K. ve Özel, Ç.A. (2007). İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konuları yönünden eleştirel olarak incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 115–131.

- Atmaca, A. E. (2006). İlköğretim ders kitaplarında görsel tasarım ve resimleme. *Milli Eğitim Dergisi* (171), 318–327. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/171/171/24.pdf> web adresinden 28 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, A. (2006). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (7. baskı). Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Baş, A. U. (2007). Öğrenmede davranışçı kuramlar klasik koşullanma ve bitişimlik kuramları. A. Kaya (Edit.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 293–344). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim psikolojisi eğitimin psikolojik temelleri* (5. baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başbuğ, A. S. (2001). İlköğretimde neden ve nasıl sosyal bilgiler. *Sosyal Bilimler Öğretiminde Alternatif Teknik ve Yöntemler Sempozyumu* (ss. 124–133). İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Baymur, F. B. (1972). *Genel psikoloji* (16. baskı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi* (165). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/bayrakci.htm>. Web adresinden 20 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Baysal, Z. N. (1995). *İlkokullarda hayat bilgisi dersinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, Z. N. (2005). Hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenme için problem durumları oluşturma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 471–485.
- Baysal, Z. N. (2006). Hayat Bilgisi dersi öğretim programına ilişkin ek açıklamalar. K. Kiroğlu (Edit.), *Öğretenler ve Öğrenenler İçin Ek Açıklamalarla Yeni İlköğretim Programları (1–5. Sınıflar)* (469–481). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baysal, Z. N. (2007). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (ss. 2–19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beydoğan, Ö. (2007). Derinliğine ve yüzeysel öğrenmede kavram haritaları ve şemaların işlevi. *Milli Eğitim Dergisi*, (173), 258–270.
- Bilgen, H. N. (1992). İlkokul I., II. ve III. Sınıf ders kitaplarının sözel özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 217–224.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). Hayat bilgisi dersinin öğretim ilkeleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 15 (153), 24–27.

- Binbaşıoğlu, C. (1991). Hayat bilgisi dersinin amaçları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 16 (163), 16- 24.
- Binbaşıoğlu, C. (1995a). *Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi üzerinde bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1995b). *Okullarda öğretim sorunları*. Ankara: Eğit-Der Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2003a). *Eğitim ve öğretim üzerine yazılar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C. (2003b). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bruner, S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru* (F. Varış ve T. Gürkan, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. (Eserin aslının basım tarihi 1966).
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B.(2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranış* (7. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, A. (2001). İlköğretim okulu sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin bazı düşünceler. *Sosyal Bilimler Öğretiminde Alternatif Teknik ve Yöntemler Sempozyumu* (ss. 79–85). İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Çıkkılı, Y. (2005). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Keskinçelik (Edit.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47–64.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, G. (2001). Sosyal bilimler öğretiminde motivasyonu artıracak eğlenceli sınıf etkinlikleri. *Sosyal Bilimler Öğretiminde Alternatif Teknik ve Yöntemler Sempozyumu* (ss. 45–47). İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Dönmezer, İ. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (5. basım). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, T. ve Çakmak, M. (2004). Ders kitabının nitelikleri. L. Küçükahmet (Edit.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (ss. 18–32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Duverger, M. (2002). *Metodoloji açısından sosyal bilimlere giriş* (Ü. Oskay, Çev.). Ankara: Bilgi Yayınevi. (Eserin aslının basım tarihi 1961).

- Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 81–87.
- Erden, M. (Tarih belirtilmemiş). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (15. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erhan, T. Ü. (2000). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinin drama ile verilmesinin dersin öğrenilmesine ve çocukların benlik kavramlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erkan, A. (1998). *Hayat bilgisi kitaplarında resimleme ve metin ilişkisi*. Yayınlanmamış sanatta yeterlik tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersanlı, K. (2006). Öğrenmede davranışsal yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Edit.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (s. 169–197). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eşgi, N. (2005). İlköğretim 5. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* (165). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/esgi.htm>. Web adresinden 26 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gelişli, Y. (2005). *Türkiye’de ilköğretimin gelişimi: programlar- uygulamalar- sayısal gelişmeler*. Ankara: Sistem Ofset.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (173), 67–87.
- Gözütok, F.D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gültepeataç, B. (2001). Duyum ve algı. *Sosyal Bilimler Öğretiminde Alternatif Teknik ve Yöntemler Sempozyumu* (s. 96–97). İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Gündoğdu, H. M. (2007). Bağlantı kuramı. A. Kaya (Edit.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 354–356). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güngördü, E. (2003). Öğretimde görsellik ve görsel araçlarda bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim Dergisi* (157). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/gungordu.htm>. Web adresinden 10 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Güven, B. ve Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (21), 15–32.

- Hersan, E. (2008). *2004 yılı ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi* (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1999).
- İşler, A. Ş. (2003). Yazılı ders materyallerinde illüstrasyon kullanımının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (157). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157//isler.htm> web adresinden 26 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Kabapınar, F. (2006). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama: fen dersi örneği. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Edit.), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (ss. 223–242). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2002). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyalleri açısından Türkiye ve İngiltere örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 247–270.
- Kabapınar, Y. (2006). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama: sosyal bilgiler örneği. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Edit.), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (ss. 202– 222). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2007a). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları. C. Öztürk (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (ss. 335–367). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2007b). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Kabapınar, Y. (2007c). 1998 ve 2004 öğretim programlarına göre yazılmış hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sosyal olay ve değerlerin sunumu: işlev ve nitelik açısından farklı bir noktaya geldik mi?. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 109–128.
- Kafadar, O. ve Evin, İ. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293–304.
- Kalıpcı, G. (2008). *İlköğretim 1998 ve 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına göre yazılmış 4. ve 5. sınıf ders kitaplarının öğrenme anlayışları, içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 537–544.

- Kantemir, E. (1979). Çocuk kitapları sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1-4), 191-202.
- Karabağ, G. (2007). Hayat bilgisi programı. C. Öztürk (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (s. 51-69). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karabağ, Ş. G. (2003). Ders kitabı kriterleri. H. Bacanlı (Edit.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (ss. 179-186). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar-ilkeler-teknikler* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kars, N. (2006). *2005-2006 Öğretim yılında milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda okutulan, ilköğretim hayat bilgisi ders kitaplarının grafik tasarım açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, A. (2007). Edimsel (operant) koşullanma. A. Kaya (Edit.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 357-409). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim psikolojisi kuram ve ilkelerden uygulamaya*. İstanbul: Kazancı Matbaacılık.
- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 261-280.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, D. (2006). Ders kitabının öğretimdeki yeri. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Edit.), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (ss. 37-53). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Knowles, M. S. (1988). Yaşam boyu eğitimde bir modele doğru. (S. Ayhan, Çev.). *Abece Aylık Eğitim Kültür ve Sanat Dergisi*, (28), 37-38.
- Kocaoluk, F. ve Kocaoluk, M. Ş. (Der.). (2002). *İlköğretim okulu programı 1-8* İstanbul: Kocaoluk Yayıncılık.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 174-180.
- Koç, G. (2007a). Davranışçı yaklaşım klasik koşullanma. A. Ulusoy (Edit.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 245-267). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, G. (2007b). Edimsel koşullanma. A. Ulusoy (Edit.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 269- 313). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Koç, G. (2007c). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. A. Ulusoy (Edit.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 417–454). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köksal, H. (2004). Ders kitaplarında görsel materyaller. L. Küçükahmet (Edit.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (ss. 106–113). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 139–148.
- Küçükahmet, L. (2004). Eğitim programlarında ders kitabının yeri. L. Küçükahmet (Edit.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (s.2–16). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levine, M. (2002). *Her çocuk başarabilir: okul çağında zihin gelişimi ve öğrenme farklılıkları* (Z. Babayiğit, Çev.). İstanbul: Boyner Yayınları. (Eserin aslının basım tarihi 2002).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim hayat bilgisi dersi programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayıncılık
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1,2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası. (2007). Ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, (2597). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2597_0.html. Web adresinden 31 Ağustos 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Ocak, G. ve Beydoğan, H. Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi dersi içerik standartlarının öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından yeterlilik düzeyi (standart belirleme- Erzurum örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, (165). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/ocak.htm> web adresinden 28 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). 1998–2005 hayat bilgisi ders programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar il örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, (172), 40–53.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi: kuram-araştırma-uygulama* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özçetin, A. (2000). *1998 ilköğretim hayat bilgisi 3. sınıf programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özgen, B. (1993). Türkiye’de ders kitapları sorunu ve çözüm yolları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17 (87), 48–59.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y. ve Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni İlköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (174), 206–212.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2004). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 47–81). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı öğrenme. A. Kaya (Edit.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 519–545). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (1990). *Eğitim psikolojisi ders notları*. Konya: Atlas Basım Yayın.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (11. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Soysal, M. (2001). Çocuk ve gençlik yazını penceresinden tarih eğitime ilişkin düşünceler. *Sosyal Bilimler Öğretiminde Alternatif Teknik ve Yöntemler Sempozyumu* (ss. 65–71). İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Şahin, T. Y. (2004a). Öğretim materyal ve teknolojileri. C. Öztürk ve D. Dilek (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 281–315). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, T. Y. (2004b). Öğretimde planlama. C. Öztürk ve D. Dilek (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 367–407). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanış, M. I. (1991a). Ders araçlarının öğretimdeki önem sırasına göre sınıflandırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 16 (164), 32–33.
- Tanış, M. I. (1991b). Hayat bilgisi dersinde kullanılacak kaynak ve araçlar. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 16 (165), 18.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri* (2. baskı). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Tavşancıl, E. Ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Tebliğler Dergisi* (2004). Ders Kitapları Listesi. (2561), 540–544. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2561.pdf> web adresinden 25 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Tebliğler Dergisi* (2008). Ders Kitapları Listesi (2606), 213–220. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2606.pdf> web adresinden 25 Aralık 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Tekarslan, E. (1982). Davranışçılık (Behaviorism). *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 11(2), 153–168.
- Tekışık, H. H. (1991). Tek ders kitabının çok ders kitabına geçerken. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 16(164), 1–4.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2004). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L. Küçükahmet (Edit.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (ss. 34–66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toplumsal Tarih Dergisi* (2002). İyi bir ders kitabı nasıl olmalıdır? (100), 60.
- Topses, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuncer, E. (1998). *İlköğretim okulları 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuncer, U. (1998). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan içerik ve öğrenme sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6). <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/> Web adresinden 3 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Türer, C. (1992). Hayat bilgisi dersinin önemi ve öğretim şekli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 259–262.
- Ulusoy, K. (2005). Tarih dersinde ahlaki değerlerin aktarımı “bir okuma parçası örneği”. *Milli Eğitim Dergisi*.(168). http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3_ulusoy.htm. Web adresinden 28 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Usta, E. (2004). Ders kitaplarında yenilikler. L. Küçükahmet (Edit.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (ss. 67–74). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar* (3. baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ültanır, Y. G. (1997). *Öğrenme kuramları* (2. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Ün, K. (1987). Yaratıcılık üzerine. *Abece Aylık Eğitim Kültür ve Sanat Dergisi*, (11) 12–13.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak m.e.b. ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi ders kitabına Fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 107–120.
- Varış, F. ve diğerleri. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (10. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T. (2007). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık. C. Öztürk (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (ss. 85–109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde araç gereç kullanımı. C. Öztürk (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (ss. 287–311).
- Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Koç, M. (2006). *Eğitim psikolojisi: gelişim ve öğrenme* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve öğrenme (Eğitimin Psikolojik Temelleri)*. Konya: Mikro Yayınları.
- Yetkin, D. ve Dascan, Ö. (Der.). (2008). *İlköğretim programı 1–5 sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2006). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, H. (2001). Disiplinler arası öğretim. *Sosyal Bilimler Öğretiminde Alternatif Teknikler ve Yöntemler Sempozyumu* (ss. 122–115). İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Edit.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 39- 65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme: Bilişsel Gelişimin Sosyal Bağlamları* (M. Özünlü, Çev.). Ankara: Doruk Yayıncılık. (Eserin aslının basım tarihi belirtilmemiş).

<http://ttkb.meb.gov.tr/>

www.meb.gov.tr

www.yok.gov.tr

EK 1

1998 VE 2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI'NA GÖRE YAZILMIŞ HAYAT BİLGİSİ DERS KİTAPLARININ ÖRNEKLEM LİSTESİ

a) 1998 Programı'na Göre Hazırlanmış 1, 2, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders

Kitapları:

- Bilgin, Z. ve Karamustafa, Ü. (2000). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı*, İstanbul: Serhat Yayınları.
- Ögün, V. ve Yanar, H. (2000). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı*, Ankara: Ögün Yayınları.
- Düzgün, A., Cansu, Ş. ve Kalender, Ö. (2001). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı*, İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Bayraktar, M. ve Karadaş, M. (2002). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı*, Ankara: Küre Yayıncılık.
- Eren, C. ve Gören, Ç. G. (1999). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı*, İstanbul: Cemre Yayıncılık.
- Esendal, F. (1999). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı*, Eskişehir: Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı Yayınları.
- Gündoğan, E. ve Kurtcan, Y. (2000). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı*, Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.
- Ögün, V. ve Yanar, H. (2000). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı*, Ankara: Ögün Yayınları.
- Kaya, D. (2000). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı*, Mersin: Bir Yay Birleşik Yayın Dağıtım.
- Tekışık, H. H. (2000). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı*, Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Karaca, A., Kapulu, S. ve Bayram, Ö. (2000). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı*, Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Gündoğan, E. ve Kurtcan, Y. (2000). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı*, Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.
- Arslan, M. M. ve Daltaban, M. (2002). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı*, Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

b) 2004 Programı'na Göre Hazırlanmış 1, 2, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders

Kitapları:

- Aldal, H., Falakoğlu, Ş.K. ve Çetin, L. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı*, Ankara: Okyay Yayıncılık.
- Karabıyık, E. Ü. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı*, Ankara: Evren Yayıncılık.
- Uysal, S. ve Elbistan, F. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi 1 Ders Kitabı*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karabıyık, E.Ü. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı*, Ankara: Evren Yayıncılık.
- Özdemir, A. ve Yıldız, M. (2007). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı*, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Gündoğan, E., Gür, B., Özön, H. ve Bülbül, K. (2008). *İlköğretim Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı*, Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.
- Aldal, H., Falakoğlu, Ş.K. ve Çetin, L.(2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı*, Ankara: Okyay Yayıncılık.
- Karabıyık, E.Ü. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı*, Ankara: Evren Yayıncılık.
- Atlıhan, A., Eren, E. Ö. ve Fidan, Ö. N. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı*, İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Toker, M. ve Çelik, Y. D. (2006). *İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı*, İzmir: Bilsa Yayıncılık.

EK 2

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Tarih:/...../2009

Saat (Başlangıç/Bitiş):/.....

Giriş

Merhaba, adım Yelda Akbal. Marmara Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açısından karşılaştırılması konulu bir araştırma yapmaktayım. Eski ve yeni ders kitapları arasındaki farklılıkların belirlenmesi noktasında öğretim programının sınıftaki uygulayıcıları olarak sizin görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum.

Öncelikle görüşme talebimi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Görüşmemize başlamadan önce, görüşmenin işleyişi üzerine birkaç konuya değinmek istiyorum;

- Görüşme için zaman sınırlaması yoktur. Her soru hakkında dilediğiniz uzunlukta yanıtlayabilirsiniz.
- Asıl olarak kişisel görüşleriniz ve deneyimlerinizle ilgilendiğimi söylemek istiyorum
- Bir soruya cevap vermek istemediğinizde lütfen belirtin.
- Görüşmemiz herhangi bir aksilik olmasına ihtimal vermemek için ses kayıt cihazına kaydedilecektir. Sizden bu konuda izin rica ediyorum.
- Bilgilerinizin kesinlikle gizli kalacak ve araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.
- Aldığım notları sadece ben kullanacağım. Diğer öğretmenler ve de yöneticiler hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır.
- Sormak istediğiniz herhangi bir şey yoksa izninizle başlayabilir miyiz?

- 1- Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değişime ilişkin görüşlerinizi açıklar mısınız?
- 2- 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarını karşılaştırdığınızda bilginin öğrenciye sunumu noktasında bir değişim görüyor musunuz? Varsa bu değişim ne yönde olmuştur?
- 3- 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarını karşılaştırdığınızda görsel öğelerin kullanımı ve işlevselliği bakımından eski ve yeni ders kitaplarından hangisini daha yeterli görüyorsunuz? Niçin?
- 4- 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarını karşılaştırdığınızda yeni ders kitaplarının, öğrenci başarısını ne yönde etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 5- Yeni ders kitapları, 2004 Öğretim Programı'nda benimsenen öğrenme anlayışlarını (yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ kuramı, aktif öğrenme vs.) yansıtıyor mu?
- 6- Tekrar 1998 Öğretim Programı'na ve bu programa uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarına dönüş olsaydı nasıl bir tepki verirdiniz? Niçin?
- 7- 1998 ve 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarını karşılaştırdığınızda, yeni ders kitaplarının tasarımının öğrencilerin ilgisine ve yaş düzeylerine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
- 8- 1998 ve 2004 Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarını karşılaştırdığınızda, yeni ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme-değerlendirme sistematikteki değişiklikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 9- 1998 ve 2004 Öğretim Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarını karşılaştırdığınızda yeni ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yeterli ve işlevsel buluyor musunuz?
- 10- Eski ve yeni öğrenme anlayışlarıyla yetişen öğrencilerin ne gibi olası kişilik özelliklerine sahip olacağını düşünüyorsunuz?

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **6205/99828**
Konu : Anket (Yelda AKBAL)

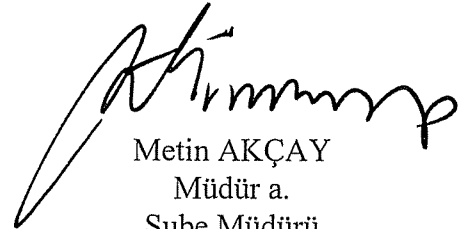
05./10/2009

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi: a) Valilik Makamının 05.10.2009 tarih ve 580/6198/99511 sayılı onayı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 17.06.2009 tarih ve 306 sayılı yazısı.

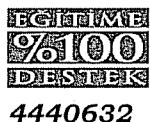
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi **Yelda AKBAL** “1997-2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Dizayn, İçerik ve Kullanılabilirlik Açısından Karşılaştırılması” konulu anket uygulaması yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Metin AKÇAY
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru
Ek-2. Onaylı Anket soruları



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.

Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382

E-Mail : kultur34@meb.gov.tr

Web : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **6198/99511**
Konu : Anket (Yelda AKBAL)

05. Ekm 09

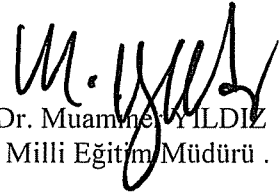
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 29.01.2009 tarih ve 306 sayılı yazısı
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11.04.2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d) Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 17.09.2009 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi **Yelda AKBAL** İlimiz Avrupa yakasındaki ilköğretim okullarında "1997-2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Dizayın, İçerik ve Kullanılabilirlik Açısından Karşılaştırılması" konulu anket çalışmasını yapma hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

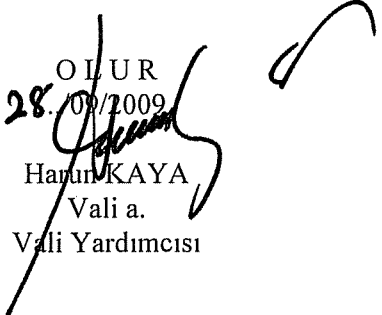
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Yelda AKBAL** yukarıda belirtilen konudaki anket çalışmasını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerimizin bilgisinde, Okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ilgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir..

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü .

EKLERİ:

Ek-1. İLĞİ(a) yazı ve ekleri

OLUR
28.09/2009

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632