

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

**İLKÖĞRETİM I. KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİM  
PROGRAMINDA ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILMASI  
HEDEFLENEN TEMEL BECERİLERİN DERS  
KİTAPLARINDA KULLANILMASINA  
İLİŞKİN DURUM ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

Hülya ÖZATALAY

İstanbul, 2007

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

**İLKÖĞRETİM I. KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİM  
PROGRAMINDA ÖĞRENCİLERE KAZANDIRILMASI  
HEDEFLenen TEMEL BECERİLERİN DERS  
KİTAPLARINDA KULLANILMASINA  
İLİŞKİN DURUM ÇALIŞMASI**

Doktora Tezi

Hülya ÖZATALAY

Danışman  
Prof. Dr. Sefer ADA  
Yrd. Doç. Dr. Murat AŞICI

İstanbul, 2007

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

Hülya ÖZATALAY tarafından hazırlanan "İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması" Başlıklı bu çalışma 17 / 09 / 2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Sefer ADA

Üye : Prof. Dr. Ayla Oktay

Üye : Yard. Doç. Dr. Levent Deniz

Üye : Yard. Doç. Dr. Oktay Aydın

Üye : Yard. Doç. Dr. Sevinç Peker

## ÖNSÖZ

Yaşadığımız dünyada son yıllarda, özellikle teknolojik alanda pek çok şeyin hızla değiştiği yadsınmaz bir gerçek olarak herkes tarafından gözlenmektedir. Son yüzyıl, hatta son elli yıl içinde çok önemli ilerlemeler, değişiklikler ortaya çıkmıştır. İnsanlar önce uzaya, sonrada Ay'a gittiler, şimdi ise o zamanlar düşünilemeyecek şekilde uzayın diğer sistemlerine ulaşmaya çalışıyor, uydular kanalıyla en çabuk haberleşmeyi sağlıyorlar. Önce siyah-beyaz, sonra renkli televizyonlar çıktı. Daha sonra bilgisayar ve internet kanalıyla en seri şekilde haberleşerek, her türlü bilgiye, ulaşabilmeye başladılar.

Teknolojide olan bu gelişmelerin yanı sıra eğitim alanında da pek çok araştırmalar yapıldı, öğrencilerin daha verimli olabilmeleri için ortaya pek çok yeni görüşler konuldu.

Türkiye'nin de kaçınılmaz olarak bu gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir. Bu nedenle Türkiye de çağı yakalamak amacıyla yenilikleri takip etmekte, uygun gördüklerini ülke koşullarına uyarlayarak uygulamaktadır.

Sonuçta çağın gelişmeleri eğitime de yansımakta, eğitimde de bir takım yenilikler yapılmaktadır. Bu gün tüm çağı yakalamış ülkelerde öğrencilerin yeniliklere açık, demokratik, yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmesine olanak sağlayacak bir eğitim sistemi uygulanmaktadır. Ülkemizde işte bu hedeflere ulaşabilmek, çağı yakalamak için yapılan araştırma ve gözlemler sonucunda 2005 yılından başlayarak yapılandırmacı anlayış adı verilen bir eğitim sistemi uygulanmaya başladı. Bu programla birlikte ders kitaplarında da bir takım yenilikler yapıldı. Ders kitaplarındaki bu yeniliklerle öğrencilere akademik bilgiler kazandırılmasının yanı sıra, onların bilim insanlarının önermeleri, çağdaş ulusların uygulamaları doğrultusunda araştırmacı, yaratıcı, iletişim becerisine sahip, kişisel ve sosyal değerleri gelişmiş, girişimci, bilgi teknolojilerini tanıyan ve kullanan fertler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Hedeflenen bu özelliklere üst düzey beceriler ya da temel beceriler adı verilmiştir.

Bu çalışmada, kırk beş yıldır severek, inanarak çalıştığım, gönül verdiğim bu meslekte, hem kendimi yenilemek, hem de ilgililere bir nebze olsun katkıda bulunabilmek amacıyla İlköğretim ilk kademedeki okutulan ders kitaplarıyla belirlenen bu st düzey becerilere ne dereceye kadar ulaşılabileceğini saptamak istedim. Ders kitaplarının her birini ayrı ayrı inceleyerek değerlendirmeye çalıştım.

Bu çalışmamı yaparken doktora eğitimime başladığım ilk günden itibaren derslerimize giren ğretim üyelerimizin hepsinden çok yararlandım, onlarla birlikte çalışmaktan büyük bir mutluluk duydum. Beni bilgilendirerek ufkumu açtılar, bilgi hazinemi zenginleştirdiler. Bu nedenle okulun eğitim ve ğretim kadrosundaki herkese ayrı ayrı teşekkür borçluyum.

Ayrıca güler yüzü, olgun eğitimci tutumları ve çalışmalarıyla örnek kişi Sayın Prof. Dr. Ayla Oktay'a, okula başladığım ilk günden itibaren beni yreklendiren, desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Sefer Ada'ya, tüm tez çalışmam boyunca sabırla bana yol gösteren ikinci danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Murat Aşıcı'ya ve Yard. Doç. Dr. Oktay Aydın'a, bu çalışmanın gelişimi sürecinde olumlu desteğini gördüğüm Tez İzleme Komitesi yesi Sayın Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz'e sonsuz teşekkür, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Hülya ÖZATALAY

## ÖZET

Ülkemizde 2005 yılından itibaren eğitim ve öğretim, “Yapılandırmacı Yaklaşım” adı verilen yeni bir anlayışla yapılmaya başlanmıştır. Bu anlayışla öğrencilerin **üst düzey beceriler** adı verilen bir takım özelliklere sahip olması hedeflenmiştir. Öğrencilerin bu üst düzey becerilere sahip olduklarında daha araştırmacı, yaratıcı, girişimci, iletişim bilgilerine sahip, kişisel ve sosyal değerleri gelişmiş, bilgi teknolojilerini bilinçli, doğru ve yerinde kullanan, okudukları metinler arasında anlam ilişkisi kurabilen, problem çözebilen, gerektiğinde kararlarını doğru olarak verebilen bireyler olmaları hedeflenmiş; bu özelliklere sahip kişilerin ülke kalkınmasında daha başarılı olacakları düşünülmüştür.

Bu anlayışla yapılmaya başlayan eğitimle birlikte hedeflenen amaca ulaşabilmek için ders kitaplarında da bir takım değişiklikler yapılmıştır. Daha önceleri her sınıf için tek olan ders kitapları; öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabı olmak üzere üç kitap olarak hazırlanmıştır.

Yapılan bu çalışmayla hazırlanan bu ders kitaplarının, öğrencilere kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilere ulaşabilmelerinde ne dereceye kadar katkı sağladığı, hangi sınıflarda hangi becerilere daha çok yer verildiği ve hangi yayınevının, hangi becerilere daha çok yer verdiği saptanmaya çalışılmıştır.

Bu amaçlara ulaşabilmek için ilgili kaynak araştırması yapılmış, alanyazın oluşturulmuş, her bir beceri ile ilgili olarak ölçütler belirlenmiş ve İlköğretim İlk Kademedeki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından seçilerek okutulan, yirmi dört takım Türkçe kitabı belirlenen ölçütler doğrultusunda tek tek taranmış, elde edilen verilerle tablolar oluşturulmuştur. Daha sonra bu verilerle istatistik değerlendirmeler yapılmış ve gerek sınıflar, gerekse de yayınevleri bazında bu hedeflere ne dereceye kadar ulaşılabildiği saptanmıştır.

Elde edilen sonuçları kısaca özetlemek gerekirse, hazırlanan kitapların çoğunda bu becerilerle ilgili çalışmalara yeterli ölçüde yer verilmediği görülmüştür. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilere bakılarak bundan sonra hazırlanacak kitaplarda bu

becerilere dikkat edilmesi, daha bilinçli etkinlikler, çalışmalar düzenlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim, Türkçe Dersi, Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı, Ders Kitapları, Temel Beceriler

## **ABSTRACT**

In our country education has been conducted with a new approach called “Constructivist Approach” since 2005. Through this approach students are assumed to have certain qualities called higher intelligence skills. When students have gained these qualities, they are expected to be more inquisitive, creative, enterprising and problem – solving individuals who have communicative skills and improved personal and social values; individuals who can use information technologies properly and accurately; who can make right decisions of their own when necessary, and who can make intelligent connections among the texts they have read.

To this extent, certain changes have been made in the course books. Previously, each year level had only one course book for each class. With the changes made, each level now has a course book, a teacher’s guide and a workbook.

What has been tried to be determined in this study is how much the newly written course books will contribute to students’ achieving the aimed higher intelligence skills, which skills have been covered in which level, and which publishing company have covered these skills in more detail.

To this end, related source research has been made, the literature has been formed, criteria regarding each skill have been determined and twenty-four books chosen and approved by the Ministry of Education for the first phase of the Primary school have been examined one by one according to the determined criteria, and tables have been made with the collected data. Later with this data statistical assessments have been made to see how many of the objectives have been achieved by both year levels and publishers.

To sum up the achieved results, it has been decided that most of the newly prepared books have not covered these skills well enough. In the light of the collected data it



has been suggested that there should be more well-thought activities and that these skills should be emphasized more in the books that will be written in the future.

**Key words:** Primary Education, Turkish Instruction, Constructivist Learning Theory, Course Books, Basic Skills

# İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No.</u>
ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	4
1.3. ÖNEM .....	7
1.4. VARSAYIMLAR .....	7
1.5. SINIRLILIKLAR .....	7
1.6. TANIMLAR .....	8
BÖLÜM II: ALANYAZIN .....	10
2.1. İLKÖĞRETİM I. KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI .....	10
2.1.1. Öğretimin Planlanması .....	10
2.1.2. Öğretimde Programın Yeri ve Önemi .....	11
2.1.3. Eski Programla Yeni Programın Başlıca Farkları .....	11
2.2. YENİ PROGRAMA GENEL BAKIŞ .....	13
2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramı .....	14
2.2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Ortaya Çıkmasının Nedenleri .....	16
2.2.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşımı Oluşturan Kavramlar ve Bu Kavramları Ortaya Koyanlar .....	16
2.2.1.2.1. Piaget'nin Eğitim Anlayışı .....	18
2.2.1.2.2. Eğitim Açısından Vygotsky'nin Görüşleri .....	22
2.2.1.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı .....	25
2.2.1.2.4. Gardner ve Çoklu Zekâ Teorisinin Açıklaması .....	28
2.2.2. Yeni İlköğretim Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım .....	48
2.2.2.1. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Öğretim Yaklaşımının İçeriği ...	49
2.2.2.2. Yapılandırmacı Anlayışta Amaç .....	49
2.2.2.3. Yapılandırmacı Anlayışta Süreç Kavramı .....	49
2.2.2.4. Yapılandırmacı Anlayışta Değerlendirme Kavramı .....	50

	<u>Sayfa No.</u>
2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımla Türkçe Dersinin İşlenişinde Değişenler .....	51
2.2.4. Programda Temel Beceri Kavramı .....	54
2.2.5. Yeni Programda Ders Kitapları .....	54
2.2.5.1. Öğretmen Kılavuz Kitabı .....	54
2.2.5.2. Öğrenci Ders Kitabı .....	55
2.2.5.3. Öğrenci Çalışma Kitabı .....	55
<b>2.3. EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE DERS KİTABI .....</b>	<b>55</b>
2.3.1. Ders Kitabı Kavramı .....	55
2.3.1.1. Ders Kitabının Tanımı .....	55
2.3.1.2. Ders Kitabının Tarihçesi, Gelişmesi .....	57
2.3.1.3. Ders Kitabının Eğitim Öğretimdeki Yeri, Önemi .....	57
2.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Anlayışına Göre Ders Kitabı .....	59
2.3.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Anlayışında Yeni Ders Kitabı Oluşturulmasının Gerekçesi .....	59
2.3.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Anlayışında Ders Kitabının Yeri .....	59
2.3.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı Yönetmeliğinde Ders Kitaplarının Ele Alınışı .....	60
2.3.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımında Ders Kitaplarının Özellikleri .....	61
2.3.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ders Kitaplarının Şekillenmesinde Teorik Bilgilerle Uygulama İlişkisi .....	62
2.3.2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımında Tematik Öğrenme .....	63
2.3.2.6.1. Türkçe Ders Kitaplarında Temalar .....	64
2.3.2.6.2. Türkçe Ders Kitaplarında Temalara Bağlı Metinlerin İşlenişi .....	64
2.3.2.7. Etkinliklerle Öğrenme .....	65
2.3.2.8. Kavramlarla Öğrenme .....	65
2.3.2.9. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Şekillenen Üç Kitap .....	66
2.3.2.9.1. Öğretmen Kılavuz Kitabı .....	66
2.3.2.9.2. Öğrenci Ders Kitabı .....	66
2.3.2.9.3. Öğrenci Çalışma Kitabı .....	67
<b>2.4. YAPILANDIRMACI ANLAYIŞTA TEMEL BECERİ KAVRAMI .....</b>	<b>67</b>
2.4.1. Temel Beceri Anlayışı .....	67
2.4.1.1. Temel Becerilerin Eğitimdeki Yeri .....	68
2.4.1.2. Yapılandırmacı Programın Öğrenme Anlayışında Temel Becerilerin Yeri .....	68
2.4.1.3. Yeni Programda Temel Becerilerin Kazandırılma Yöntemleri .....	69

2.4.1.4. Yeni Programda Temel Becerilerin Ders Kitaplarıyla Kazandırılması.....	71
2.4.1.5. Yeni Programda Türkçe Ders Kitaplarında Temel Beceriler .....	71
2.4.2. MEB. İlköğretim Okulları Programındaki Temel Becerilerin Özellikleri ve Eğitimle İlişkisi .....	72
2.4.2.1. Türkçeyi Doğru, Güzel Ve Etkili Kullanma Becerisi .....	73
2.4.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	74
2.4.2.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Kavramı.....	74
2.4.2.2.2. Eleştirel Düşünen Kişilerin Sahip Olması Gereken Özellikler .....	75
2.4.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi .....	77
2.4.2.3.1. Yaratıcı Düşünme Kavramı .....	77
2.4.2.3.2. İnsanlarda Yaratıcı Düşüncenin Gelişim Süreci.....	78
2.4.2.3.3. Yaratıcı Düşüncenin Oluşması .....	79
2.4.2.3.4. Bireysel Yaratıcılık.....	80
2.4.2.4. İletişim Becerisi .....	80
2.4.2.4.1. İletişimi Oluşturan Unsurlar .....	82
2.4.2.4.2. İletişimi Engelleyen Unsurlar .....	85
2.4.2.4.3. Etkili İletişim .....	85
2.4.2.4.4. Eğitimin İletişim Becerilerini Geliştirmeye Katkısı... ..	87
2.4.2.5. Problem Çözme Becerisi.....	89
2.4.2.5.1. Problem Çözme Kavramı .....	90
2.4.2.5.2. Ders Programları Ve Problem Çözme Yöntemi .....	91
2.4.2.5.3. Türkçe Dersinde Problem Çözme Becerisi Kazandırma.....	91
2.4.2.5.4. Probleme Dayalı Öğrenme .....	93
2.4.2.5.5. Probleme Dayalı Öğrenmede Bilimsel Araştırma Süreci.....	93
2.4.2.6. Araştırma Becerisi.....	94
2.4.2.6.1. Araştırma Yaparken Okuduğunu Anlama .....	94
2.4.2.6.2. Bulunan Bilgiyi Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma .....	95
2.4.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	96
2.4.2.8. Girişimcilik Becerisi .....	99
2.4.2.9. Karar Verme Becerisi.....	102
2.4.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi .....	105
2.4.2.10.1. Metin Kavramı ve Anlam İlişkileri.....	105
2.4.2.10.2. Metinler Arası Okuma Kavramı Kazandırma.....	107

	<u>Sayfa No.</u>
2.4.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.....	108
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b> .....	<b>112</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	112
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	112
3.2.1. Araştırmanın Evreni .....	112
3.2.2. Araştırmanın Örnekleme .....	113
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	117
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	117
3.3.2. Uygulama .....	118
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI .....	118
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLANMASI</b> .....	<b>120</b>
4.1. TEMEL BECERİLERİN TÜRKÇE METİNLERDE YER ALMASI İLE İLGİLİ BULGULAR.....	120
4.2. TEMEL BECERİLERLE İLGİLİ BULGULAR .....	121
4.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi İle ilgili Genel Durum.....	121
4.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	123
4.2.3. Eleştirel Düşünme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	124
4.2.4. Yaratıcı Düşünme Becerisi İle ilgili Genel Durum .....	129
4.2.5. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	130
4.2.6. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	131
4.2.7. İletişim Becerisi İle ilgili Genel Durum .....	135
4.2.8. İletişim Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	136
4.2.9. İletişim Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	136
4.2.10. Problem Çözme Becerisi İle ilgili Genel Durum .....	141
4.2.11. Problem Çözme Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	142
4.2.12. Problem Çözme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular.....	143
4.2.13. Araştırma Becerisi İle ilgili Genel Durum .....	147
4.2.14. Araştırma Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	148

4.2.15. Araştırma Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	149
4.2.16. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi İle ilgili Genel Durum.....	154
4.2.17. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	155
4.2.18. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	156
4.2.19. Girişimcilik Becerisi İle ilgili Genel Durum .....	161
4.2.20. Girişimcilik Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	162
4.2.21. Girişimcilik Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	163
4.2.22. Karar Verme Becerisi İle ilgili Genel Durum .....	168
4.2.23. Karar Verme Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	169
4.2.24. Karar Verme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	170
4.2.25. Metinler Arası Okuma Becerisi İle ilgili Genel Durum .....	174
4.2.26. Metinler Arası Okuma Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	175
4.2.27. Metinler Arası Okuma Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	176
4.2.28. Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi İle İlgili Genel Durum .....	180
4.2.29. Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	182
4.2.30. Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular .....	183
<b>BÖLÜM V: ÖZET, YARGI, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>185</b>
5.1. ÖZET .....	185
5.2. YARGI .....	186
5.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi .....	187
5.2.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi.....	187
5.2.1.2. Eleştirel Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık .....	187
5.2.1.3. Eleştirel Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınlarına göre gösterdiği farklılık.....	187

	<u>Sayfa No.</u>
5.2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi .....	188
5.2.2.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi.....	188
5.2.2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık.....	188
5.2.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık .....	188
5.2.3. İletişim Becerisi .....	188
5.2.3.1. İletişim Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi.....	188
5.2.3.2. İletişim Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık.....	188
5.2.3.3. İletişim Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık.....	189
5.2.4. Problem Çözme Becerisi .....	189
5.2.4.1. Problem Çözme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi.....	189
5.2.4.2. Problem Çözme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık.....	189
5.2.4.3. Problem Çözme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık.....	189
5.2.5. Araştırma Becerisi .....	190
5.2.5.1. Araştırma Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi.....	190
5.2.5.2. Araştırma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık.....	190
5.2.5.3. Araştırma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık.....	190
5.2.6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi .....	190
5.2.6.1. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi.....	190
5.2.6.2. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık.....	191
5.2.6.3. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık .....	191
5.2.7. Girişimcilik Becerisi .....	191
5.2.7.1. Girişimcilik Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi.....	191

	<u>Sayfa No.</u>
5.2.7.2. Girişimcilik Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık.....	191
5.2.7.3. Girişimcilik Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık.....	192
5.2.8. Karar Verme Becerisi .....	192
5.2.8.1. Karar Verme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi.....	192
5.2.8.2. Karar Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık.....	192
5.2.8.3. Karar Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık.....	192
5.2.9. Metinler Arası Okuma Becerisi.....	193
5.2.9.1. Metinler Arası Okuma Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi .....	193
5.2.9.2. Metinler Arası Okuma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık.....	193
5.2.9.3. Metinler Arası Okuma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık.....	193
5.2.10. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi .....	193
5.2.10.1. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi.....	193
5.2.10.2. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık.....	194
5.2.10.3. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık .....	194
5.3. TARTIŞMA .....	194
5.4. ÖNERİLER.....	213
KAYNAKÇA.....	216
EK 1: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI DERS KİTAPLARI YÖNETMELİĞİ .....	225
EK 2: KİŞİSEL DEĞERLERİMİZ.....	227
EK 3: ÜST DÜZEY BECERİLERİN DERS KİTAPLARINDAKİ BULUNUŞUNU SAPTAMAK AMACIYLA ARAŞTIRMACI TARAFINDAN OLUŞTURULARAK ÇALIŞMADA KULLANILAN ÖLÇÜTLER .....	228



## TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No.</u>
Tablo 1	Yayınevleri İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları..... 115
Tablo 2	Sınıflar İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları ..... 116
Tablo 3	Tema İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları ..... 116
Tablo 4	Temel Becerilerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Sonuçlar ..... 120
Tablo 5	Temel Becerilerden "Eleştirel Düşünme Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları..... 121
Tablo 6 a	Temel Becerilerden "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu ..... 123
Tablo 6 b	"Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi..... 123
Tablo 7 a	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu..... 124
Tablo 7 b	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi..... 124
Tablo 8 a	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu..... 124
Tablo 8 b	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi..... 125
Tablo 9 a	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu..... 126
Tablo 9 b	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi..... 126
Tablo 10 a	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu..... 127
Tablo 10 b	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi..... 127

Tablo 11a	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	127
Tablo 11 b	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	128
Tablo 12	Temel Becerilerden "Yaratıcı Düşünme" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	129
Tablo 13 a	Temel Becerilerden "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu .....	130
Tablo 13 b	Becerilerden "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	131
Tablo 14 a	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	131
Tablo 14 b	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	132
Tablo 15	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	132
Tablo 16 a	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	132
Tablo 16 b	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	133
Tablo 17 a	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	133
Tablo 17 b	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	134
Tablo 18	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	134
Tablo 19	Temel Becerilerden "İletişim Becerisi" İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	135
Tablo 20	Temel Becerilerden "İletişim Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu .....	136

Tablo 21	Birinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	136
Tablo 22 a	İkinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	137
Tablo 22 b	İkinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	137
Tablo 23 a	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	138
Tablo 23 b	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	138
Tablo 24 a	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	139
Tablo 24 b	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	139
Tablo 25 a	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	139
Tablo 25 b	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	140
Tablo 26	Temel Becerilerden "Problem Çözme Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	141
Tablo 27 a	Temel Becerilerden "Problem Çözme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu .....	142
Tablo 27 b	"Problem Çözme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	143
Tablo 28 a	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	143
Tablo 28 b	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	144
Tablo 29	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	144

Tablo 30 a	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	144
Tablo 30 b	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	145
Tablo 31	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	145
Tablo 32 a	Beşinci Sınıflar Düzeyinde " Problem Çözme Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	146
Tablo 32 b	Beşinci Sınıflar Düzeyinde " Problem Çözme Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	146
Tablo 33	Temel Becerilerden "Araştırma Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	147
Tablo 34 a	Temel Becerilerden "Araştırma Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu .....	148
Tablo 34 b	"Araştırma Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	148
Tablo 35 a	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	149
Tablo 35 b	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	149
Tablo 36 a	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	149
Tablo 36 b	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	150
Tablo 37 a	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	151
Tablo 37 b	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	151
Tablo 38 a	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	152
Tablo 38 b	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayinevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	152

Tablo 39 a	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	152
Tablo 39 b	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	153
Tablo 40	Temel Becerilerden "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	154
Tablo 41 a	Temel Becerilerden "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin" Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu .....	155
Tablo 41 b	"Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin" Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	156
Tablo 42 a	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	156
Tablo 42 b	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	157
Tablo 43 a	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	157
Tablo 43 b	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	157
Tablo 44 a	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	158
Tablo 44 b	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	159
Tablo 45	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	159
Tablo 46 a	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	160
Tablo 46 b	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	160

Tablo 47	Temel Becerilerden "Girişimcilik Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	161
Tablo 48 a	Temel Becerilerden "Girişimcilik Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu .....	162
Tablo 48 b	"Girişimcilik Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	163
Tablo 49 a	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	163
Tablo 49 b	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	164
Tablo 50 a	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	164
Tablo 50 b	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	164
Tablo 51 a	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	165
Tablo 51 b	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	166
Tablo 52 a	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	166
Tablo 52 b	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	167
Tablo 53	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	167
Tablo 54	Temel Becerilerden "Karar Verme Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	168
Tablo 55 a	Temel Becerilerden "Karar Verme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu .....	169

Tablo 55 b "Karar Verme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	170
Tablo 56 Birinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	170
Tablo 57 a İkinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	171
Tablo 57 b İkinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	171
Tablo 58 a Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	172
Tablo 58 b Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	172
Tablo 59 Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Karar Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu .....	173
Tablo 60 a Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	173
Tablo 60 b Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	173
Tablo 61 Temel Becerilerden "Metinler Arası Okuma Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	174
Tablo 62 a Temel Becerilerden "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu .....	175
Tablo 62 b "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi .....	176
Tablo 63 a Birinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	176
Tablo 63 b Birinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	177
Tablo 64 a İkinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	177

Tablo 64 b	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	177
Tablo 65	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	178
Tablo 66	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	178
Tablo 67 a	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	179
Tablo 67 b	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	179
Tablo 68	Temel Becerilerden "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	180
Tablo 69' a	Temel Becerilerden "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi" nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu.....	182
Tablo 69 b	"Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi" nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi.....	182
Tablo 70	Birinci Sınıflar Düzeyinde "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	183
Tablo 71	İkinci Sınıflar Düzeyinde "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	183
Tablo 72	Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	183
Tablo 73	Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	184
Tablo 74	Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	184



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Bir ulusun kalkınmışlık düzeyi, o ülkede yaşayan insanların yaşam düzeyi ile değerlendirilir. Yaşam düzeyini yaratan ise gene o ulusu oluşturan insanların eğitim düzeyidir. Vatandaşları eğitilmiş, birikimli olan ulusların kalkınmış olması gerçeği yadsınamaz.

Bu durumda bir ülkenin kalkınması o ülkedeki vatandaşların eğitim düzeyi ile belirlendiğine göre yapılacak ilk iş, o ülkede yaşayan bireylerin yeterli eğitim almasını sağlamak olmalıdır. Yalnız bu eğitimin verilmesinde kullanılan yöntemler, ilgili bilim insanlarının yaptıkları araştırmalar sonucunda değişiklikler göstermektedir.

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde kullanılan yöntemler kadar dilin de çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, olayları farklı açılardan bakarak değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Türkiye'de öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, ana dillerini doğru ve dilin inceliklerine sahip, güvenli olarak kullanabilmeleri ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe öğretimi ile sağlanmaktadır.

Türkçe dersinde hedeflenen, öğrencilerin "Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı; okumaktan ve

öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren" bireyler olarak yetiştirilmesidir.

Son yıllarda yapılan çalışmalarla dünyanın pek çok uygar ülkesinde daha önceleri var olan, geleneksel eğitim diye de adlandırılan davranışçı eğitim yerine bu gün daha çok Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky, Bloom, Gardner gibi araştırmacı ve bilim insanlarının ortaya koyduğu "Bilişsel Öğrenme", "Sosyal Öğrenme", "Çoklu Zekâ Kuramı" gibi kuramlardan yararlanılarak oluşturulan yapılandırmacı anlayış adı verilen bir eğitim sistemi kullanılmaktadır.

Bugün ülkemizde de öğrencilerin gerek dil, gerekse diğer yetenek ve becerilerinin çağın beklentileri doğrultusunda geliştirilmesi için çalışmalar yapılmış ve 2005–2006 öğretim yılında ülkenin tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde yapılandırmacı anlayış merkezde olmak üzere, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarının da yararlandığı yeni bir program uygulanmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı öğretim anlayışı öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu öğretim anlayışında temel alınan noktalar öğrencinin bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz yapması ve bu süre içinde düşünme alışkanlığını kazanması, geçmişteki yaşantıları ile yeni yaşantılarını birleştirmesidir. Yeni yaklaşımla öğrencinin bilgiyi tekrarlaması değil, bilgiyi transfer ederek yeniden yapılandırılması istenmektedir (Perkins, 1999, s.8).

Bu sebeple öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda eğitmenin yanı sıra becerilerini de geliştirmek amacıyla İlköğretim (1–5. sınıflar) Türkçe Programında aşağıdaki beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir. Bu becerilerin sağlanması için de diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinin programında da çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında verilen bu kazanımların yanı sıra, öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı kazanımlar "Üst Beceriler" başlığı altında verilmiştir. Programda "Üst Düzey Beceriler" başlığı altında yer alan beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırma,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Karar verme,
- Metinler arası okuma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme.

Türkçe dersi, bilindiği gibi diğer bütün derslerin ve yaşamda iletişimin temeli olan bir derstir. Dilini yeterince bilmeyen, onu gerektiği şekilde kullanamayan kişilerin her hangi bir konuyu anlaması ve anladığını ifade etmesi olanaksızdır.

Yeni uygulanmaya başlayan programda belirtildiği gibi Türkçe öğretimi öncelikle öğrencilerin zihin becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Böylelikle metinler arası okuma, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri gelişen öğrencilerin aynı zamanda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin de gelişeceği kabul edilmektedir.

Özetle, Türkçe (1-5) Öğretim Programında öğrenme alanları, dil becerileri, zihin becerileri ve öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı temel beceriler olarak üç alanda yoğunlaşmıştır. Programda Türkçe dersi kapsamında yer verilen bu becerilerin öğrencilere kazandırılması ve Türkçe dersinin işlenmesi için, diğer derslerde olduğu gibi, ders kitaplarından yararlanılmaktadır. Bu programda ilk defa olarak öğrencilere ders kitaplarıyla birlikte birer çalışma kitabı verilmiş; öğretmenlere de bu kitaplarda verilen konuların işleniş şeklini, üst düzey becerilerin kazandırılması için öğrencilere ders kitapları ve çalışma kitaplarında yaptırılacak olan etkinlikleri adım adım açıklayan bir Öğretmen Kılavuz Kitabı hazırlanmıştır.

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak bu çalışmanın temel problemi Yapılandırıcı Öğretim Programı'nda ilk defa uygulamaya konan Ders Kitabı, alışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz kitaplarının Üst Düzey Becerileri kazandırmada yeterli olup olmadığı; çeşitli yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplar arasında, yukarıda maddelenen beceriler açısından farklılık durumunun belirlenmesidir.

Bu amaçla İlköğretim okulları 1. devrede (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflarında) okutulan Türkçe Ders Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitaplarının tamamındaki "Hazırlık, Anlama, Metin Aracılığı ile Öğrenme, Kendini İfade Etme ve Ölçme Değerlendirme" bölümleri ile alışma Kitaplarında verilen etkinlik çalışmaları incelenerek durum tespiti yapılmasına gerek duyulmuştur.

## **1.2. ARAşTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, uygulanmaya başlanan "Yapılandırıcı Öğretim Programı" doğrultusunda hazırlanmış olan Türkçe Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, alanyazında verilen bilgiler dikkate alınarak, programda belirtilmiş olan üst düzey becerilere ulaşmada yeterli olup olmadıkların ortaya koymaktır.

Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve hazırlattırılan 1., 2., 3. , 4. ve 5. sınıf öğretmen, ders ve çalışma kitapları tek tek incelenmiş, inceleme sırasında şu sorulara cevap alınmıştır.

### **1. Eleştirel Düşünme Becerisi İle ilgili Amaçlar**

1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

1.2. Eleştirel Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

1.3. Eleştirel Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

### **2. Yaratıcı Düşünme Becerisi İle ilgili Amaçlar**

2.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

### **3. İletişim Becerisi İle ilgili Amaçlar**

3.1. İletişim Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

3.2. İletişim Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

3.3. İletişim Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

### **4. Problem Çözme Becerisi İle ilgili Amaçlar**

4.1. Problem Çözme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

4.2. Problem Çözme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

4.3. Problem Çözme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

### **5. Araştırma Becerisi İle ilgili Amaçlar**

5.1. Araştırma Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

5.2. Araştırma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

5.3. Araştırma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

### **6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi İle ilgili Amaçlar**

6.1. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

6.2. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

6.3. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

## **7. Girişimcilik Becerisi İle ilgili Amaçlar**

7.1. Girişimcilik Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

7.2. Girişimcilik Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

7.3. Girişimcilik Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

## **8. Karar Verme Becerisi İle ilgili Amaçlar**

8.1. Karar Verme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

8.2. Karar Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

8.3. Karar Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

## **9. Metinler Arası Okuma Becerisi İle ilgili Amaçlar**

9.1. Metinler Arası Okuma Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

9.2. Metinler Arası Okuma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

9.3. Metinler Arası Okuma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

## **10. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi İle ilgili Amaçlar**

10.1. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi nedir?

10.2. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi sınıflara göre farklılık gösteriyor mu?

10.3. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre farklılık gösteriyor mu?

### **1.3. ÖNEM**

Bu araştırmada elde edilen bulguların, Yapılandırmacı Öğretim Programının ve bunlara ilişkin olarak hazırlanan Türkçe Ders, Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının yukarıda söz edilen üst düzey becerilerin kazandırılmasında,

- Yeni yazılacak olan ders kitaplarının hazırlanmasında yazar ve eğitimci danışmanlara ışık tutacağı,
- Sınıf içi uygulamalarda, üst düzey becerilerin kazandırılması sırasında öğretmenlerin tutumlarına, konu ile ilgili bir farkındalık getireceği,
- MEB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının, ders kitaplarını incelemede oluşturduğu kriterlerinin, ders kitaplarında gerçekleşme düzeyini belirlemeye yardımcı olacağı muhakkaktır.

### **1.4. VARSAYIMLAR**

Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitaplarının, programda önerilen ve Öğretim Programı Kılavuzunda örneği verilen formata, açıklamalara, ders işlenişi, değerlendirme ve örnek etkinliklerle diğer çalışmalara uygun olarak hazırlandığı kabul edilmiştir.

### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu çalışma, 2005–2006 yılında uygulamaya konulan yeni program doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığının Resmi Gazetede 12. 07. 2004 tarih ve 115 sayılı Kurul Kararı'yla kabul edilen ilköğretim Türkçe 1 (Okuma Yazma Öğreniyorum), 2, 3, 4, 5. sınıflarla ilgili yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinin ve bu yönetmeliğin son hali esas alınarak hazırlanmış olan Öğretmen Kılavuz Kitapları, Ders Kitapları ve bu kitaplardaki "Hazırlık, Anlama, Metin Aracılığı ile Öğrenme, Kendini İfade Etme ve Ölçme Değerlendirme" aşamalarındaki ilgili çalışmalar ve yine Çalışma Kitaplarında verilen etkinlik çalışmaları ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Yapılandırmacı Öğrenme:** Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

**Öğrenci:** Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede, öğrenci sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, s.7).

**Öğretmen:** Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğretmen, otorite değil sınıf içinde gözlemcidir. Yapılandırmacılıkta sınıf yönetimini emir verme ya da zor kullanma ile yapmaz. Denetim dolaylı, duygusal ve zihinseldir. Öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren, öğrenme ortamını düzenleyen ve değerlendirme etkinliklerini planlayan kişidir. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin araştıran, sorgulayan, çevresinde gerçekleşen doğal olaylara karşı merak ve ilgi duyan bireyler olarak yetişmelerinde rehberlik eder.

**Öğrenci Ders Kitabı:** Öğrencilerin öğrenme, öğretmenlerin öğretme sürecinde kullandıkları kitaplara ders kitabı adı verilir. Ders kitapları öğrenciler için, uygun görülen derslerle ilgili olarak, uzmanlar tarafından doğruluğu denenmiş, kanıtlanmış bilgiler derlenerek, temel kaynak olarak hazırlanırlar.

**Öğretmen Kılavuz Kitabı:** İlgili öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırmalar, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan eser.

**Öğrenci Çalışma Kitabı:** ilgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırmalar, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsayan set.



**Beceri:** Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağılı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğine beceri ya da maharet denir.

**Temel Beceri:** Öğrencilere bir konunun kavratılmasında, öğretilmesinde esas olan, mutlaka kazandırılması gereken beceriler temel becerilerdir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğrencilerin hem Türkçeyi daha iyi öğrenerek kullanabilmeleri, hem de yaşamla ilgili genel bilgi ve alışkanlıkları kazanabilmeleri amacıyla on bir tane temel beceri belirlenmiştir.

## **BÖLÜM II**

### **ALANYAZIN**

#### **2.1. İLKÖĞRETİM I. KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI**

##### **2.1.1. Öğretimin Planlanması**

Programlı öğretim konusuna girmeden önce "Program nedir? Ve Niçin program yapılır? Programlı olmanın yararları nelerdir?" sorularını kısaca cevaplandırmak, açıklamak gerekir.

Türk Dil Kurumunun (2007)sözlüğüne baktığımızda program, "Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlence; Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı." sözleriyle açıklanmaktadır. Tabii bu tanım yaşamın her alanını kapsamakla birlikte doğal olarak eğitim öğretim konusunda yapılması gerekenleri de kapsamaktadır.

Eğitim dünyasında program kavramına İ.Ö. 1. yüzyıldan beri rastlanmaktadır. Önceleri yapılacak işlerin sıralanması olarak kullanılan program sözcüğü bu gün artık çok daha derin anlamlar taşımaktadır. Örneğin Taba (1962) eğitim programının bir öğrenme planı olduğundan bahsederek bir eğitim programının mutlaka "hedef, hedef davranışlar, içerik seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak ta hedeflerin değerlendirilmesi" gibi belli öğeleri olduğunu söyler. Bu konudaki diğer yaklaşımlardan biri David Pratt (1980) tarafından yapılmıştır. Davit Pratt eğitim programını, "biçimsel eğitim ve öğretim etkinliklerini örgütleme takımı" olarak görürken, Wiles ve Bondi (1974) de eğitim programını "öğrenilmesi gerekli olanların belirlediği öğrenme hedeflerinin bir planı" olarak tanımlamaktadır. Demirel (1998) eğitim programını, "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak ifade etmiştir. Doğan (1997) ise eğitim programını, "öğretmene neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini; yöneticiye, hangi fiziki tesislere ihtiyaç olacağını; müfettişe neyi, nasıl değerlendireceğini; öğrenciye ne öğreneceğini ve kendisinden ne beklendiğini; işverene hangi bitmiş ürünü alması gerektiğini bildirmesi" olarak tanımlamıştır. Bütün bu açıklamalarda görüldüğü gibi

eğitim programı bu gün artık üzerinde hassasiyetle durulması gereken çok önemli bir alan haline gelmiştir.

### **2.1.2. Öğretimde Programın Yeri ve nemi**

Bir eğitim ğretim kurumunda planlı programlı olduğu takdirde öğrenciye kazandırılmak istenen davranışların rahatlıkla oluşacağı kaçınılmaz bir gerçektir. İşte bu nedenlerle öğretimde programın yeri çok önemlidir. Öğrencilerin okulda bazen zor anladıkları konuların kolayca anlaşılır ve ilgi çekici olabilmesi için uygun ğretim programlarının hazırlanması gerekir. Program içinde önerilen çeşitli etkinliklerle derslerin çok daha ilgi çekici, zevki hale gelmesi sağlanır.

Hazırlanan bir programda, temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, ünite esaslı yıllık plan ve ders planlarının geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, ğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi, lme ve değerlendirme, değerlendirme yaklaşımları, test türleri, izleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, sınav sorusu yazma teknikleri ve not verme gibi noktalar göz önünde bulundurulmalıdır.

İyi hazırlanmış bir programın hedefleri; iyi birey, iyi insan, iyi vatandaş, iyi tüketicisi, iyi üretici ve dünya ile rekabet edebilen bireyler yetiştirmek gibi başlıklar saptandı. Bu hedeflere ulaşmak, bir ülkenin geleceğini teminat altına almak, sağlam temellere oturtmak açısından son derece önemlidir. Bu bakış açısıyla bakıldığında Yeni Müfredat Programının başarıya ulaşmasının ülkemiz açısından da son derece önemli olması yadsınamaz bir gerçektir.

### **2.1.3. Eski Programla Yeni Programın Başlıca Farkları**

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında artık kullandığımız geleneksel ğretim yöntemlerinin yetersiz kaldığı grmştr. Bilginin hızla yenilenerek retildeği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi eski programın en çok eleştirilen yönü olan ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı ağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bu aşamada yeni programın en

belirgin özelliği ezbere dayanmaması olmuştur. Öğrencilerin tartışarak, sorgulayarak ve arkadaşlarına aktararak öğrenmeleri istenmektedir.

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını ezber yoluyla değiştirmek yerine; öğrenci davranışlarını merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirerek ve bilgiyi yapılandırarak kazanmasına ağırlık verilmektedir (Güneş, 2004, sayı 54–55).

Bu hedeflere ulaşabilmek amacıyla Mili Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim okullarında ders çizelge programlarında da bir takım değişiklikler yapıldı. Öğrencilerin daha fazla sosyal aktivitelere yönelmesini amaçlayan yeni programda toplam haftalık ders saati 30'dan 1, 2, 3. sınıflarda 27'ye; 4, 5 ve 6. sınıflarda 26'ya ve 6, 7 ve 8. sınıflarda ise 28'e düşürüldü.

Yeni program çerçevesinde 1. kademe ders programında Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Derslerinin sayısında ve adlarında bir değişiklik yapılmadı. Fen Bilgisi dersinin adı Fen ve Teknoloji olarak; Resim İş dersinin adı Görsel Sanatlar olarak; Bireysel ve Topluluk dersinin adı da Rehberlik ve Sosyal Etkinlikler olarak değiştirildi.

Bakanlık, yeni ders programında seçmeli ders sayısı ve niteliğini artırdı. Seçmeli dersler ise "Yabancı dil, sanat etkinlikleri (drama, tiyatro, halk oyunları, enstrüman, resim, fotoğrafçılık ve heykel), spor etkinlikleri (güreş, futbol, basketbol, voleybol, masa tenisi), bilgisayar, satranç, düşünme eğitimi, halk kültürü, tarım/hayvancılık uygulamaları ve takviye etüt çalışmaları." olarak belirlendi.

Belirlenen bu seçmeli derslerle de öğrencilerin yaratıcılığını, iletişim becerisini arttırma; onları araştırmacı, sorgulayıcı, kişisel ve sosyal değerlere, iletişim becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirme gibi hedefler düşünüldü. Bu hedeflere ulaşmak için de görüldüğü gibi sanat ve spor içeren etkinliklerden yararlanılması

öngörüldü. Yeni programın eski programa göre en önemli farklılıkları arasında süreç kavramı ve değerlendirme ölçütleri de yer almaktadır.

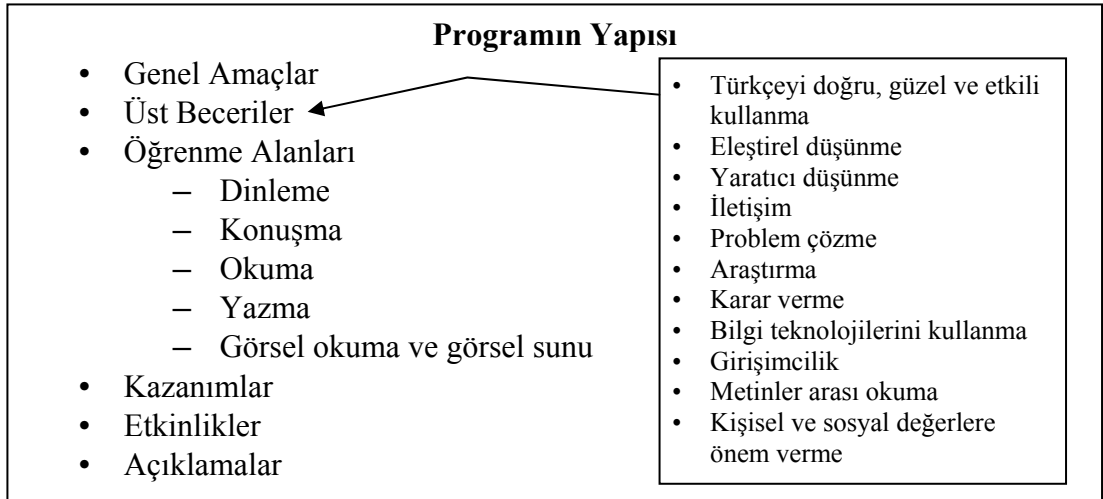
Yeni programda, ilk okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanması; yazı öğretiminde ise bitişik eğik yazı harfleri benimsenmesi de kabul edilen en önemli yeniliklerdendir.

## **2.2. YENİ PROGRAMA GENEL BAKIŞ**

Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan yeni programda bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı bir yaklaşım kabul edilmiştir. Bu yaklaşımla öğrencilerin Türkçe dersiyile, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olacağı hedeflenmiştir. Ve dolayısıyla gelecekte ülkenin bu özelliklere sahip bireylerden oluşan bir toplum olacağı öngörülmüştür.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır.

Program oluşturulurken programın amaçları, öğrencilere kazandırılması hedeflenen üst düzey beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamaları kapsayan bir plan yapılmıştır. Oluşturulan programın yapısı aşağıda görüldüğü şekilde bir tablo ile açıklanabilir:



(Talim Terbiye Kurulu Ankara, 2005, PP sunumdan)

### 2.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramı

Hazırlanan yeni programın en önde gelen özelliklerinden birisi olan “Yapılandırmacı Yaklaşım” kavramına ulaşana kadar tarihsel sürece bakıldığında farklı öğrenme teorilerinin olduğu görülür. Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl meydana geldiği sorularına cevap arayan öğrenme kuramları dört grupta toplanabilir (Öztürk, R. 2002)

1. Davranışçı öğrenme kuramları,
2. Bilişsel öğrenme kuramları,
3. Duyuşsal öğrenme kuramları,
4. Beyin temelli öğrenme kuramları.

Yapılandırmacılık, bu öğrenme kuramları arasında şu ana kadar ülkemizde uygulanmakta olan davranışçı öğrenme teorisinin yerine kullanılmaya başlayan beyin temelli bir kuramdır. Bu kuram her ne kadar yeni gibi görülse de geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş, kökleri eskilere dayanan bir kuramdır.

20. yüzyılda yapılan araştırmalar sonucunda bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur. Yapılandırmacılık bilgiyi temelden kurar ve öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır.

Kuramın özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu Taslağı, 2004, s.3–5).

Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir soruyu ortaya çıkarmıştır. Yapılandırmacılıkta üzerinde durulan nokta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılmasıdır.

Yapılandırmacılıkta, öğrenime bağlam-dışı (ortamdan ayrılmış) bir yaklaşımdan ziyade, öğrenimin deneyimlerle gerçekleştiği yönünde bir yaklaşım vardır. Yapılandırmacılık, bilginin fiziki sınır sisteminden ayrı bir varlığa sahip olmadığını ileri sürmektedir; bilgi, öğrencinin dışında bütünlüklü bir biçimde var olmaz ve içselleştirilir, depolanır ve sonraki zamanlarda yeniden üretilir (Marsh, 2003).

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bütün bunlar bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, bunu dünyayı tanımlamak ve açıklamak için önceden oluşturduğu kuralları, kavramları ya da algıladığı bilgiyi açıklamak amacıyla kendisine yeni kurallar oluşturur. Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmaktır. Yapılandırmacılığa göre öğrenenler bilgiyi bireysel yaratırlar, yorumlarlar ve yeniden organize ederler (Yurdakul, 2005 ). Kısaca özetlemek gerekirse yapısalcı yaklaşıma göre öğrenenler açısından (Barbara, 1993):

1 Bilgi sahibinin zihninin dışında mevcut olan, bağımsız bir dünyayı keşfetmez. Bilgi, pasif bir şekilde çevreden alınarak değil, öğrenci tarafından aktif bir şekilde oluşturulur.

2-Bilgiye ulaşmak, öğrencinin dünyadaki tecrübelerine dayanan ve sürekli değişen bir adaptasyon sürecidir.

### **2.2.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşımın Ortaya Çıkmasının Nedenleri**

Türkiye'de gerek ekonomik, gerekse de demokratik ihtiyaçların sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açikoturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, eğitim fakültelerinde eğitim alanında bir takım düzenlemeler yapılması gereği ortaya çıkmıştır. Kalkınmanın gerçekleşmesi için ülkenin eğitim sisteminin ekonomi ve demokrasiye duyarlı olması gerekmektedir. Bu gün kalkınmış ülkelerin hepsinin eğitime verdikleri önem çok fazladır. Z. Selçuk'un, A. Karaçalı ile yaptığı ve Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisinde yayınlanan söyleşisinde (Bilim Ve Aklın Aydınlığında Dergisi, 2004, s. 54–55) belirttiğine göre Türkiye'de uygulanmakta olan eğitimin alt yapısı 1940'lardan kalmış olduğu için birçok alanda aksaklıklar, eksiklikler görülmüş, sonuçta yeni bir yapılanma gereği ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bu nedenle yapısal bir değişiklik ihtiyacı içinde, çağa uygun bir program geliştirmek için yaptığı çalışmalar sonucunda davranışçı kuramlardan yapılandırmacı anlayışa geçen bir yaklaşımı benimsemiştir.

### **2.2.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşımı Oluşturan Kavramlar ve Bu Kavramları**

#### **Ortaya Koyanlar**

Bugün artık dünyamızda ezberleyen ve ezberlediklerini yaşama geçiremeyen bireylerden çok, düşünen, bilgiyi üreten, araştırmacı, yenilikleri kavrayan ve yeniliklere yenilik katan, yaratıcı, sorumluluklarının bilincinde olan, problem üreten değil, problem çözen, karar veren, eleştirel düşünme becerisine sahip, bunun içinde dilini etkili ve güzel kullanan, metinler arası okuma becerisi olan, gerektiğinde teknolojiyi kullanabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Gelişmiş ülkelerin pek çoğunda eğitim anlayışı bu tür bireyler yetiştirmek şeklinde olduğu için bu amaçla çalışmalar yapılmakta, yapılan araştırmalar, ortaya konan kuramlar sonucunda yeni eğitim yaklaşımları belirlenmektedir. Bu kuramların en önde gelenleri Gardner tarafından geliştirilen "Çoklu Zekâ Kuramı", Piaget'in geliştirdiği "Bilişsel Öğrenme", Bruner'in ortaya koyduğu "Buluş Yoluyla Öğrenme",i Vygotsky'nin ortaya koyduğu "Sosyal Öğrenme" gibi kuramlardır. Bu gün artık çağdaş ulusların



pek çoğu bu kuramların kaynaştırılmasıyla oluşturulmuş yapılandırmacılık adı verilen kuramı benimsemişlerdir.

Tanım olarak ele alındığında, "İnsanların kendi deneyimleri ve düşünceleri sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturdukları" şeklindeki yaklaşıma yapılandırmacı yaklaşım (constructivist approach) denir (Titiz, 2005, s. 19). Yapılandırmacılık, bilginin, dolayısıyla öğrenme ve öğretimin doğası konusunda temel oluşturacak bir akımdır. Yapılandırmacılık, kökeni Kant'tan, F.C. Bartlett, Piaget ve Vygotsky gibi bilişsel ve sosyal psikolojinin güçlü isimlerine kadar uzanan bir bilgi teorisi. Gürol'a (2005) göre bu teorilerin radikal veya bilişsel, sosyal, sosyo-kültürel sembolik etkileşimci yapılandırmacılık gibi kolları olsa da hepsinin ortak vurgusu bilginin bireyler ya da toplum tarafından aktif olarak oluşturulduğu, anlam verildiği bir süreçtir.

Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bilginin pasif bir şekilde ele alımı değil, öğrenenin fenomenolojik (görüngübilim) kavramlarının oluşturulması ya da yeniden oluşturulmasının aktif olarak devamlılık gösterdiği bir süreçtir. Fenomenolojik yaklaşımın odak noktası öznel deneyimdir. Bu yaklaşım, bireyin kişisel dünya görüşüyle ve olayları yorumlamasıyla –bireyin Fenomenolojisiyle ilgilidir. Olayları ya da fenomen (görüngü)leri, hiçbir ön kavram ya da kuramsal düşünceyi empoze etmeksizin, birey tarafından yaşandığı gibi anlamaya çalışır. Yani, bu yaklaşımda ezberleme yerine bilginin yeniden üretimi ve anlamayı vurgulamakta ve anlam oluşturmada sosyal etkileşim ve işbirliğinin önemli olduğunu söylemektedir.

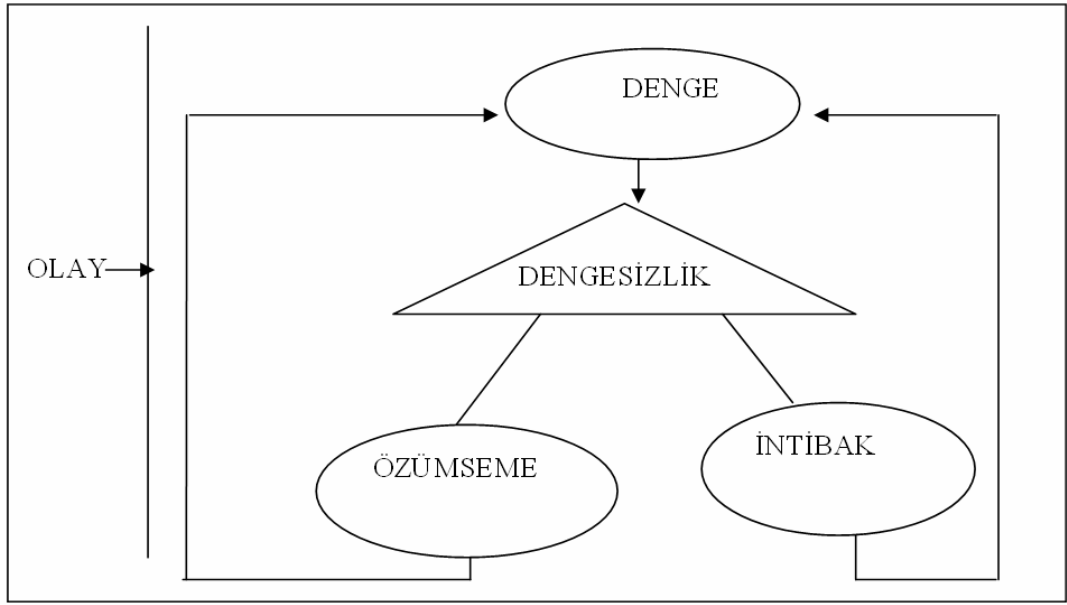
İngilizce'de **constructivism** diye adlandırılan bu kuramın adıyla ilgili olarak Türkçe kaynaklara baktığımızda henüz bir uzlaşmanın gerçekleşmemiş olduğu görülmektedir. Dilimizde **constructivism** kavramına karşılık **oluşturmacılık**, **yapılandırmacılık**, **yapısalcılık**, **yapıcılık**, **kurgulamacılık**, **yapılanma**, **zihinde yapılanma**, **konstrüktivizm** ve hatta **yapısalcı (oluşturmacılık)** gibi birden fazla terim bir arada kullanılmaktadır. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanıldığı için (Eğitimde Reform, 2007)Yapılandırmacılık terimi kullanılacaktır.

Yapılandırmacılık anlayışında kişinin bilgilerini oluşturmalarının daha önceden var olan temelin üzerine yeni gelen bilgileri kendi yapılarına göre yorumlayarak oluşturdukları kabul edilir. Yapılandırmacılık anlayışına göre bir bilgi birçok kuramın kaynaşmasıyla ortaya çıkmakta, şekillenmektedir. Bu kuramların en önde gelenleri Piaget'nin öne sürdüğü bilişsel oluşturmacılıkla, Lev Vygotsky'nin ortaya koyduğu sosyal oluşturmacılık anlayışdır.

#### **2.2.1.2.1. Piaget'nin Eğitim Anlayışı**

Bilişsel Gelişim, biliş dünyamızı anlamayı, tanımayı ve öğrenmeyi içeren tüm zihinsel süreçleri kapsar. Biliş denince aklımıza ilk gelen zekâdır. Ayrıca algılama kavram oluşturma, dil edinme, hatırlama, sembolleştirme, gruplaştırma, düşünce, problem çözme ve yaratma gibi zihinsel aktiviteleri içerir. Bilişsel gelişim konusunda birçok psikolog çalışmış ve kuram oluşturmuştur. Bunlardan en önemlisi, bilişsel gelişim teorisinin babası sayılan Jean Piaget'tir.

Gelişim düzeyi kavramı Jean Piaget tarafından ortaya konmuştur. Piaget Teorisi olarak bilinen teori, herkesin değişmez bazı düzeylerden geçtiğini ve bunların birbirinden ölçülebilir olarak ayrıldığını ortaya koymuştur. Piaget'nin teorisi yapısalcılığın temelidir. Sonucu mas etmek ya da yeniden üretmek yerine inşa etmek, yaratmak veya zihinsel yapılar kurulmasını içerir. Piaget'de, çocuğun beyni, içsel ve öznel zihinsel durumlarla dış gerçeklik arasında sürekli bir mücadeleyle kendi kendini düzenler. Piaget'nin teorisinde, hiçbir objektif ontolojik gerçeklik yoktur. Bu gelişme, öznel ve nesnel durumlar arasında bir dengeye ulaşmak üzere sürekli zorlanan özümseme ile intibakın karşılıklı etkilerinden ötürü ortaya çıkmaktadır. (Marsh II, 2003). George E. Marsh II, yazısında açıklamalarını aşağıdaki şekilde şemalaştırmıştır:



Teoriye göre öğrenme nicel değil, niteldir. Yani küçük bir çocukla büyük bir insana aynı soru sorulduğunda çocuğun farklı cevap vermesinin nedeni bilgi miktarının az olması değil, dünyaya farklı şemalarla bakmasından kaynaklanmaktadır. Burada "şema" kelimesi ile organizmaların, içinde yaşadıkları dünyayı kurgulamak ve davranış belirlemek için kullandıkları zihinsel organizasyonlar kastedilmektedir.

Piaget, bilginin doğasıyla ilgili olarak "şema, kavram ve yapı" olmak üzere üç terim kullanmaktadır. Şema, fiziksel ya da zihinsel olabilmekte ve bir çocuk tarafından amaca ulaşmak ya da problemi çözmek için tekrar tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade etmektedir. Piaget, kavramların ortaya çıkışının zamanla olacağını ve yavaş yavaş gelişeceğini savunmaktadır. Yapı ise bilginin ve fikirlerin organize edilmiş şeklini açıklamaktadır (Yurdakul, 2005).

Piaget, her organizmanın doğduğunda "refleks" olarak adlandırılan temel şemalarla dünyaya geldiğini, diğer yaratıkların aksine insanoğlunun bu şemaları bırakıp yeni şemalar oluşturabildiğini söyler. Piaget teorisinin temeli de "denge prensibi" olarak adlandırılan bu temele dayanır. Buna göre yerleşik bir şema üzerine yeni bilgiler edinildiğinde (asimilasyon) uyumsuzluk ve bir çatışma, dengesizlik oluşuyorsa, mevcut şema değiştirilir (accomodation) ve yeniden düzenlenir. Örneğin saz çalmayı bilen bir kimsenin gitar çalmayı öğrenmesi, flüt çalmayı bilen bir kimseden daha kolay olacaktır. Ancak gitar çalmayı öğrenebilmek için mevcut şemalarını değiştirmesi gerekecektir. Piaget'nin geliştirdiği kuramın özünde, çocukların bilgiye

ulaşma yöntemlerinin derinliklerine inilmesinin, genelde bilginin nasıl oluşup geliştiğine ışık tutacağı görüşü yatmaktadır. Jean Piaget'nin çocuk psikolojisinin gelişimi ile ilgili çalışmaları, öğrenme sürecine ilişkin idealize edilmiş vizyonları ya da mekanist (behaviyozizm) vizyonların gözden düşmesine olanak vermektedir. Piaget'den beri biliniyor ki, bilgi aktarılmaktan ziyade oluşturuluyor. Öğrenme eyleminde öğrencinin bildiklerinin, bileceklerinden daha fazla önem taşıdığı da bilinmektedir ([txtnet.com/OTE/text0015.htm](http://txtnet.com/OTE/text0015.htm)).

J. Piaget'nin "Bildiklerimizi nasıl biliyoruz?" sorusuna cevap ararken ulaştığı sonuç şuydu: "Bilgi, bütün bir şekilde bir insandan diğerine iletilemez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir. Öğrenme, bilginin bir öğretmen ya da ders kitabından çocuğun beynine taşınması şeklinde gerçekleşmemektedir. Bunun yerine her çocuk önceki bildiklerini yeni bilgilerle birleştirerek kendi anlamını inşa eder. Böylece yeni bilgi çocuğa kişisel bir anlam sağlayan hale gelir (Titiz, 2005, s.17).

Piaget'nin oluşturduğu "dünyayı algılamaya, anlamaya yönelik bilişsel gelişim kuramı"na göre bir çocuğun öğrenmesi yaşlara göre dört basamaktan oluşur. Bu basamakların adları, yaş dilimleri ve içerdiği özellikler aşağdaki tabloda gösterilmiştir:

<b>YAŞLARA GÖRE GELİŞİM SÜRECİ</b>		
<b>DÖNEMİN ADI</b>	<b>YAŞ ARALIKLARI</b>	<b>TANIMLAMA</b>
<b>DUYUSAL MOTOR DÖNEMİ</b>	<b>0-2 yaş arası</b>	Bu devrede yeni doğan bebekler tepkilerini basit refleksler yoluyla verirler. Birinci yaşa ulaştıkları dönemde kelimeleri kullanmaya, sembollerden anlam çıkarmaya, bedenlerini tanımaya başlarlar.
<b>İŞLEM ÖNCESİ DÖNEM</b>	<b>2-7 yaş arası</b>	Çocuk bu yaşta nesnelere renk, büyüklük, biçim gibi yönlerden sınıflandırmaya; ağırlık, hacim, renk gibi kavramları algılamaya; başlar. Konuşmaya başlar, yürümeyi öğrenmiş olurlar. Bu dönemde mantıklı düşünemedikleri için benmerkezcidirler. Maddenin korunum özelliklerini kazanmamışlardır. Bir kilo pamuğun, hacmi büyük olduğu için bir kilo demirden daha ağır olduğunu düşünürler.
<b>SOMUT İŞLEMLER DÖNEMİ</b>	<b>7-11 yaş arası</b>	Bu dönemde çocuklar mantıksal çıkarımlar yapabilir, maddenin korunum özelliklerini kavrar, mantığa dayalı şemalar oluşturur, sıralama, sınıflama yapabilirler. Sosyal davranışlar kazanmaya başlarlar. Ancak bu dönemde bir takım yetersizliklerle soyut düşünemezler.
<b>SOYUT İŞLEMLER DÖNEMİ</b>	<b>11 yaş sonrası</b>	Çocuk bu dönemde bir yetişkin gibi soyut düşünmeye başlar. Sözel, maddesel ve mantıksal konularda hipotezler geliştirebilir, çözümler üretebilir, kısaca tümevarım ve tümden gelim yöntemleriyle düşünebilirler.

(Presnell, 1999); (Bayrak, Şimşek, 2005, s. 277-280)

Piaget'nin bilişsel gelişim Kuramında görüldüğü gibi bir çocuğun zekâsının işleyişi, mantıksal bir düşünmeye sahip olması uygun olmayan bir eğitimle duraklatılabilir ya

da uygun bir eğitimle geliştirilebilir, çocuk toplumsal yaşam içinde doğru bir yer kazanabilir. Piaget'e göre öğrenme yaşantıları çocuğun gelişim evreleriyle paralel şekilde yürümelidir. Bu nedenle öğrencilere kazandırılacak kazanımları belirlenmesinde, öğretim yöntemlerinin seçimi ve değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasında çocuğun bu bilişsel gelişim basamakları göz önünde bulundurulmalıdır. Piaget'in bilişsel gelişim kuramını kısaca özetlemek gerekirse,

- Öğrenmenin temeli keşfetmektir.
- Basit bir olguyu anlamak için çocuklar daha sonra yanlış olarak nitelenecekleri bazı düşünce aşamalarından geçmek durumundadırlar.
- Anlama, adım adım etkin bir katılım yoluyla oluşturulur.
- Düşünce etkinlikten doğar; etkinlik içselleştirilir ya da zihne yerleştirilir ve düşünce gelişir (Öğülmüş, S. 2007).

#### **2.2.1.2.2. Eğitim Açısından Vygotsky'nin Görüşleri**

Çocuğun nasıl düşündüğü, başka bir deyişle, bilişsel gelişiminin ne şekilde oluştuğu, çocuğa verilecek öğretimin nasıl olması gerektiğini de belirleyecektir. Vygotsky'nin öğretime ilişkin görüşleri, bilişsel gelişime ilişkin görüşleri ile iç içedir.

Öğretmenler soru sorarak, sunum yaparak ve açıklamalar yaparak çocukların keşfetmelerine yardımcı olabilir.

Piaget'de olduğu gibi Vygotsky de çocuğun keşif yapabilmesi için fırsatların sunulması gerekliliğine inanır. Vygotsky'ye göre tüm öğrenmelerin kaynağı sosyal çevredir. Öğrenilenlerin çoğu başkalarından öğrenilir. İçinde yaşanan toplumsal çevre çocuğun bilişsel gelişimini etkilemektedir. Çocuk, toplumsal süreç içinde dili kullanmayı öğrenir.

Vygotsky'e göre sınıf içerisinde çocuk mutlaka desteklenmelidir. Vygotsky, çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkinin rolünü önemle vurgulamıştır. Çocuğun daha çok kendi buluşlarıyla öğrenmesini öneren Piaget ile Bruner'in aksine, çocuğun öğrenmesinde yetişkinlerin ve daha gelişmiş diğer çocukların rolüne işaret etmiştir. Çocuklar yetişkinlerle ve/veya diğer çocuklarla işbirliği halinde çalıştıklarında bilişsel gelişimleri beslenir. Öğrenme sosyal bir ortamda, öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleşir. Öğretmenlerin rehberliği ve öğrenenlerin ilgisi öğrenme için çok

önemlidir. Öğretmenler soru sorarak, sunum yaparak ve açıklamalar yaparak çocukların keşfetmelerine yardımcı olabilir.

Vygotsky, çocuğun eğitiminde yetişkinin rolünü, "Zone of Proximal Development" kavramıyla açıklar. Türkçe kaynaklarda "Gelişmeye Açık Alan", "Potansiyel Gelişim Alanı" veya "Yakınsal Gelişim Alanı" olarak karşılanan bu kavram, Vygotsky'nin bilişsel gelişim ve öğretim konusuna getirdiği en önemli kavramdır.

"Gelişmeye Açık Alan", çocuğun bir problemi başkasından (yani yetişkinden) yardım almadan çözebildiği düzey ile yardım alarak çözebildiği düzey arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun, yardım almadan problem çözebildiği bilişsel gelişim düzeyi (gerçek gelişme düzeyi) ile yardım alarak problem çözebildiği bilişsel gelişim düzeyi (potansiyel gelişme düzeyi) arasındaki fark, o çocuğun "gelişmeye açık alan"ını gösterir.

"Gelişmeye Açık Alan" kavramının öğretim açısından önemi, öğretmenin bu alanı her bir çocuk için tespit etmesi, başka bir deyişle, çocuğun gelişim seviyesinin farkında olması ve çocuklara gerekli yardımın buna göre yapılmasıdır. Bu çerçevede öğretmene daha çok bir rehber, bir yardımcı rolü düşmektedir.

Vygotsky de Piaget gibi çocuğun bilişsel gelişimini evrelere göre açıklar.

### ***Vygotsky'ye Göre Gelişim Dönemleri ve Vurgulanan Özellikler***

( Selçuk.- Kayılı- Okut, 2004)

<u>0-2 yaş</u>	<u>2 yaş</u>	<u>3-7 yaş</u>	<u>7-11 yaş</u>	<u>12-18 yaş</u>
Duygusal kontakt	Nesnelerin manipülasyonu	Rol oynama ve sembolik etkinlik	Okuldaki formel çalışmaların vurgulanması	Kişiler arası ilişkilerin ve kariyer açılımlarının kaynaştırılması

Vygotsky'ye göre, öğrenme gelişmeye dayanır, ama gelişme öğrenmeye dayanmaz. Etkili öğrenme gelişimi hızlandırır. Öğrenme, problem çözmek, çelişkileri gidermek, anlama içindir. 2 yaşına kadar çocuğun bilişsel gelişiminde "doğal çizgi" hâkimdir, ama daha sonra doğal çizgi yerini "kültürel çizgi"ye bırakır. Çocuk zihninde oluşan

bilgiler sadece kendi keşiflerinin sonucu değildir, çevreden edindiği bilgi ve kavramsal âletler de zihinsel gelişmesinde rol oynar.

Vygotsky çocuğun beynindeki kavramların beyinde aktif bir süreç içinde oluştuğunu ve zaman içinde iletişim ve zihinsel işlemlerle sürekli değişim içinde olduğunu söyler. Ancak çocuğun kavram oluşturmalarının buluş çağından sonra mümkün olduğunu, bu yaştan önce çocuğun kapasitesinin kavram oluşturmaya uygun olmadığını savunur. Ona göre bir kavramın tamamen soyutlaştırılması ve yeni somut durumlara aktarma ve uygulanması ergenlik döneminin sonlarına doğru olmaktadır.

Bütün gelişmiş ruhsal işlevler; işaretler, araçlar ve araçlar vasıtasıyla gerçekleştirilir. Vygotsky'nin teorisine göre kavram oluşturmada kullanılan araç ve işaret "sözcük"tür. Sözcükler, kavram oluşturulduktan sonra onun simgesi haline gelir. "*Sözcüklerin veya işaretlerin yardımıyla kendi zihinsel süreçlerini yönetmeyi öğrenmek, kavram oluşturma sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır*" (Ergün ve Özsüer, 2006; Vygotsky 1985. 90). Vygotsky çocuğun kavram gelişiminde sosyal çevrenin ve kültürün etkisinin sadece doğrudan yardım olarak değil, dil yoluyla dolaylı olarak da var olduğunu belirtir. Çocuğun zihninde kavram oluşturmaları, içinde yaşadığı çevre, bu çevrede çocuktan istenilenler ve çocuğa sunulanlarla bağlantılıdır. Çevre ve ilişkiler hem kavram oluşturma biçimini hem de oluşturulacak kavramları belirleyen önemli bir faktördür. Çocuğun öğrenme kapasitesinin artırmak için, çevresindeki yetişkinlerle, öğretmenlerle ve diğer çocuklarla etkileşmesi sağlanmalıdır. Çocuğun onları gözlemesi, onlarla oyun oynaması, onlardan yardım alması, bu "Yakın Gelişim Alanı"na olumlu etki eder.

*Eğitimin başarılı olması, çocuğun zihninde doğru ve gerekli kavramların geliştirilmesi sayesinde olur.*

Vygotsky'e göre okul çağındaki çocuklara gerekli bilgilerin verildiği doğru bir öğretim yapılırsa, bilimsel kavramların gelişmesi kendiliğinden kavramların önünde gider. Hatta *bilimsel ve kendiliğinden kavramlar çocukta en başından itibaren ters yönde gelişmektedir*. Bunlar birbirinden uzak noktalardan başlayarak harekete geçmekte ve sonunda buluşmaktadırlar. Çocuk kendiliğinden kavramların farkına geç varır ve bunları bilinçli kullanma becerilerini geç geliştirir. Bilimsel kavramlar ise bilinçli öğrenilir ve hemen bilinçli kullanılmaya başlanır. Kendiliğinden



kavramların gelişmesi yukarıya, bilimsel kavramların gelişmesi aşağıya doğru ilerlemektedir. Bilimsel kavramlar geliştikçe, kendiliğinden kavramlar da bilinçli ve amaçlı kullanılmaya başlanır. Bilimsel kavramlar, kendiliğinden kavramlar aracılığıyla aşağıya doğru çekilirler (Ergün ve Özsüer, 2006).

Vygotsky, sonuç olarak kısaca belirtmek gerekirse,

- Toplumsal etkileşimi ve toplumsal bağlamı vurgulamaktadır.
- Çocuk çevresinden kaynaklanan sorunları çözerken yalnız değildir, yetişkinlerden sürekli yardım alır.
- İçselleştirme süreci bir şeyi düşünebilme ve o şeyi yapabilme arasında ayırımın fark edilmesi olarak adlandırılır(Öğülmüş, S. 2007).

### 2.2.1.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Teori, özellikle **Piaget**'nin çocuğun zihinsel gelişimi araştırmalarına dayanmaktadır.

Jerome Bruner (1966) Piaget'ten sonra bilişsel gelişim kavramını evrensel bir anlayışla incelemiştir. Bruner'e göre (1980) bilişsel gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Gelişim, eylemsel (enactive), imgesel (imaginative) ve sembolik (symbolic) olarak adlandırılan belli başlı üç gelişim aşamasından oluşur. Bruner, öğrenmeyi, öğrenenin yeni fikirler oluşturduğu veya eski bilgilerine yeni kavramlar eklediği aktif bir süreç olarak görür. Öğrenen; bilgi parçaları seçer, onları değişik durumlara transfer eder, hipotezler oluşturur, kararlar verir ve bütün bunları bir bilişsel yapı içine yerleştirir (Ergün, M., 2007)

.Bruner'in gelişim kuramına ilişkin karakteristik özellikler şu şekilde özetlenebilir: *Bilişsel gelişim, tepkilerin uyarıcıdan bağımsız hale gelmesidir. Başlangıçta çocuklar uyarıcıların etkisi altındadır, uyarıcı tepkiyi yönlendirir. Değişik uyarıcılara belli yollarla tepkide bulunurlar. Ancak zamanla, tepkileri artan bir şekilde uyarıcıdan bağımsız hale gelir. Çocukta dilin kazanılmasıyla uyarıcıları kontrol etme, yönlendirme, daha özgün davranma gözlenir.*

Gelişim sorununun anlaşılması, bilginin çözümlenmesi, kodlanması, işlenmesi, depolanması ve değerlendirilmesi helezonik bir sıra dizin içinde oluşur. Çocuk dil gibi bir sembol sistemini öğrenmeden, dünyayı anlamlandıramaz. Bilgiyi işlemek ve

yeniden üretmek için, dilsel, görsel, matematiksel, mekânsal vb. yetilerin eşzamanlı olarak gelişmesi gerekir. Bu süreçte belirleyici etken, bireyin bir semboller sistemi olan dili öğrenerek, başkalarıyla başarılı sosyal ilişkiler kurmasıdır.

Bilişsel gelişim, bireyin kendisine ve başkalarına ne yaptığını ve ne yapacağını artan bir kapasiteyle açıklamasıdır. Bu kendinin farkında değildir. Kişisel farkındalık bireyin kendi kapasitesi hakkında nesnel bir algı ve öznel bir yorum geliştirmesinin anlatımıdır. Böylece birey, kendisiyle olumlu ve üretken bir iletişim kurar. Buna göre daha çok bireyin içsel var oluşuna ilişkin duyuşsal algılarıyla biçimlenen ve Gardner tarafından intra-personel (içer dönlük) olarak adlandırılan zekâ türü gelişir. Bu anlamda bireyin kendisiyle sağladığı iç barış, sosyal ilişkilerinin sağlıklı ve başarılı olmasının da ön koşuludur.

Bilişsel gelişimin ayırt edici önem taşıyan bir başka evresi, sosyal farkındalık, bilincinin edinilmesidir. Sosyal farkındalık, bireyin belli bir sosyo-kültürel bağlama uygun davranma yeterliğinin anlatımıdır. Kişisel ve sosyal farkındalık bilinci, alternatif davranış seçenekleri geliştirmek açısından yararlıdır. Böylece birey davranışlarını, diğer insanların tepkide bulunma biçimlerine göre şekillendirir. Ayrıca bu yolla çok boyutlu ve esnek bir referans sistemi geliştirerek, sosyal yaşama etkin ve üretken bir şekilde katılır.

Bilişsel gelişim için sistemli bir öğretici-öğrenici etkileşimi gereklidir. Bruner'e göre baba, anne, öğretmen ve toplumun diğer üyeleri çocuğa öğretmelidir. Sadece bir kültür içine doğmak, tam bir bilişsel gelişim için yeterli değildir. Öğreticiler, kültürü yorumlayarak çocukla paylaşmalıdır. Bu nokta, Vygotsky'nin kuramında da önem taşımaktadır.

Bilişsel gelişimde dil önemli bir anahtardır. İnsanlar dili kullanarak birbiriyle iletişim kurarlar. Dünyanın kavramlarını dil yoluyla öğrenir, öğretir, sorunlarını dil yoluyla tartışır. Dilin doğası ve işlevleri bilişsel gelişimin bir parçası olarak görülmektedir. Bilişsel gelişim, aynı zamanda birçok seçenekle baş etme yeteneğinde artırır. Etkinlikleri yapma sırasında, değişik birçok duruma sırasıyla dikkat etmek gerekmektedir. Küçük bir çocuğun nesnenin çarpıcı özelliğinde odaklaşması ile ergenin olayları bilimsel bir şekilde incelemesi arasında fark vardır.

Bruner herhangi bir öğretim kuramının şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtir:

1. Öğrenmeye karşı ilgi ve merak uyandırmak
2. Öğrenenin bilgiyi en iyi şekilde özümseyebileceği bir bilgi yapısı
3. Materyali sunmak için mümkün olan en iyi yolları bulmak
4. Güdüleme için ödül ve cezalardan en iyi şekilde yararlanmak (Öğülmüş, S. 2007).

Bruner bilişsel gelişimi Piaget'ye benzer bir şekilde incelediğini belirtmektedir. Her ikisi de dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması üstünde durmuşlardır.

Bruner'e göre öğretmenin görevi, öğretilecek bilgiyi öğrencinin anlama durumuna uygun bir şekle çevirmektir. Öğretim programı öyle düzenlenmelidir ki, öğrenci yeni bilgileri devamlı olarak eski bilgilerinin üstüne bina edebilsin.

**Bruner'in öğrenme teorisinin dört ana direği (Ergün, M., 2007):**

**1) Öğrencinin öğrenmeye hazır oluşu:**

Bruner'in öğrenme teorisine "buluş yoluyla (keşfederek) öğrenme" de denmektedir. Her çocuğun içinde bir öğrenme arzusu veya güdüsü (merak) vardır. Öğrencinin keşfederek öğrenebilmesi için önce onu öğrenmeye ihtiyaç duyacağı durumlar içine sokmalıdır. Bu noktada ona yapılandırılmış bilgilerle ve araştırma metotlarıyla destek ve rehber olmalıdır.

**2) Yapılandırılmış ve öğrencinin kolayca alabileceği (öğreneceği) bilgiler:**

Öğrenmenin başarılı olabilmesi için, konuların daha önce bilinen temel kavram ve ilkelere dayandırılması, bir bütün olarak yapılandırılması gerekir. Öğretilecek konular, öğrencilerin seviyesine göre yapılandırılmalıdır. Öğrenmeyi zorlaştırmamak gerekir. Öğrenilen şeylerin insan zihninde yapıya yerleştirilmesi ve düşünme sisteminin içinde kullanılması gerekir. Yapılandırılmış bilginin öğrenciye sunulması sırasında sadeleştirme, yeni durumlara genelleme, bilginin değişik şekillerde işlenmesini geliştirme gibi yollardan faydalanmalıdır.

### **3)Öğrenilecek malzemenin etkili bir şekilde ardışık olarak sunulması:**

Öğretilecek bilgiler ve öğretimde kullanılacak araç-gereçler çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta olacak şekilde sıralanmalıdır.

### **4) Öğrenmede pekiştireçler kullanılmalıdır**

Öğrenmede başarının sağlanmasında pekiştirme önemlidir; ancak bunun zamanlaması da çok önemlidir. Pekiştirme güdüleme amaçlı olmalı, esas hedefin öğrencinin öğrenme isteğinin içten gelmesini sağlamak olduğu unutulmamalıdır.

### **Öğretim, öğrencinin bildikleriyle geleceği doğru tahmin etmesine ve bilimi iletme, bilgedeki boşlukları doldurmasına yarayacak şekilde desenlenmelidir.**

Bruner'in görüşlerini özetlemek gerekirse,

- Öğrenmeyi etkin bir süreç olarak görür, bu süreçte öğrenen yeni düşünce ve kavramları var olan eski bilgisi üzerinde oluşturmaktadır.
- Öğrenen seçer, bilgi alış-verişinde bulunur, hipotezler oluşturur, kararlar alır ve bunları yaparken de bilişsel yapılarına dayanır.
- Öğrenme sürecinde öğretenele etkin bir konuşma içerisinde olan öğrenenin, öğrenme ilkesini keşfetmesi gerekmektedir.
- Ders araçlarının, öğretene tarafından öğrenenin bilişsel düzeyine indirgenmesi gerekir.
- Araçların kullanımı doğrusal değil döngüsel olmalıdır.
- Gerçek yaşam içerisinde çok yönlü ve farklı bakış açıları vardır ve bu olgu çok erken yaşlarda edinilmektedir.
- Çocuklar deneyimlerine üç şekilde anlam vermektedirler: eylemler, görsel araçlar ve dil aracılığı ile (Öğülmüş, S. 2007).

#### **2.2.1.2.4. Gardner ve Çoklu Zekâ Teorisinin Açıklaması**

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 70'li ve 80'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Boston Üniversite'sindeyken yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Aynı zamanda Harvard

Üniversitesi'nde " Project Zero " adlı projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini araştırmıştır. **Project Zero**, dūřünmeyi bilen, bağımsız olarak öğrenme yetisine sahip bireylerden oluşan toplumlar yaratmaya yönelik araştırmaları içeren bir projedir. Farklı konularda derinlemesine dūřünmeyi, eleştirel ve yaratıcı bakış açıları geliştirmeyi başaran kişiler yaratmayı amaçlayan bir çalışmadır.

Gardner, ayrıca kaza ya da hastalık sonucu hasar görmüş beyinleri incelemiş ve bu beyinlerde bir bölümü hasar gördüğünde çoğu kez tümüyle sağlıklı kalacak şekilde birbirinden bağımsız çalışan ayrı ayrı yetenekler gözlemlemiştir.

Bu alışmalar sırasında psikometrik bakış açısıyla açıklanamayan farklı bir şeyler gözlediğini fark etmiş ve bunu şöyle ifade etmiştir:

"Çocuklar ve beyin hasarlı yetişkinlerle yaptığım günlük çalışmalar beni insan doğası ile ilgili bedensel bir olguyla derinden etkiledi: İnsanlar çok geniş, çok sayıda kapasitelerle dolu... Bir bireyin bir alandaki üstünlüğü, bir başka alandaki gücüyle karşılaştırılabilecek ve tahmin edilebilecek kadar basit değil!"

İşte Çoklu Zekâ Kuramının başlangıç noktasını bu görüş açısı oluşurmaktadır.

Gardner çalışmalarının başlangıcında tespit ettiği zekâlar şunlardır(Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L., 2004):

1. Sözel- dil zekâsı,
2. Mantık- matematik zekâsı,
3. Bedensel zekâ,
4. Uzamsal ( spatial) zekâ,
5. Müziksel zekâ,
6. Sosyal zekâ,
7. Öze dönük zekâdır.
8. Daha sonra sekizinci olan doğacı zekâ da diğerlerine eklenmiştir.

Kuramın iki temel özelliği onu geleneksel anlayıştan ayırmaktadır. Birincisi kuramın zekâ tanımını gerçek yaşamda problem çözmeye ve bir ürün elde etmeye dayanır.

Niceliksel anlayışa bağlı bütüncül zekâ tanımının tersine çoklu zekâ anlayışı bireylerin zekâlarını nasıl kullandıklarını anlamaya dayanır. İkinci özellik ise, zekânın çoğul olarak ele alınmasıdır. Buna göre zekâların her biri ayırt edici bir sembol sistemine ve bilgiyi işlemede çeşitli yöntemlere sahiptir.

Kuramın ayırt edici özelliklerini sınıflandırdığımızda şöyle bir görünüm elde edilmektedir ( Bümen, T.N., 2005, der. Demirel, Ö, s. 4):

1. Zekâ tanımı, gerçek yaşamdaki zekâyâ dayanır.
2. Zekâyâ çoğul bir bakış açısıyla bakar.
3. Tüm zekâlar evrenseldir.
4. Zekânın bütünsel görünüşü gelişir ve değişir.
5. Her zekâ alt ya da ikincil yetenekler içerir ya da farklı biçimlerde ortaya çıkar.
6. Zekâlar birbirinden tecrit edilmiş olarak değil; birleşerek, kaynaşarak çalışırlar.

İnsan zekâsının özellikleri, nitelikleri ve sınırları hakkında son yıllarda yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgular, insanın sahip olduğu zekâ potansiyeline ilişkin olarak aşağıdaki görüşleri ileri sürmektedir ([www.projeokulum.com/sunular/Coklu\\_zeka\\_kurami.ppt](http://www.projeokulum.com/sunular/Coklu_zeka_kurami.ppt)) :

1. Her insan, kendi zekâsını arttırma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
2. Zekâ, sadece değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
3. Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
4. Zekâ, çok yönlülük göstermesine rağmen kendi içinde bir bütündür.
5. Her insan, çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.
6. Her insan, çeşitli zekâ alanlarından her birini yeterli bir düzeyde geliştirebilir.
7. Çeşitli zekâ alanları, genellikle bir arada ve belli bir uyum içinde çalışırlar.
8. Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır.

Kuramın eğitim sürecine etkileri düşünüldüğünde, öğretmen ve öğrenciler için doğurguları (sonuçları) şöyle sıralanabilir:

1. Her birimiz sekiz ( ya da daha fazla) " zekâmızı" ( öğrenme stili) kullanıyoruz.
2. Bütün zekâlar eşit derecede değer görmelidir.
3. Bütün zekâlar öğretilir, geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
4. Okullar sadece dil ve mantık / matematik zekâsı üzerinde odaklaşmamalıdır.

5. Herkes farklı nedenlerle, farklı oranlarda, farklı şekillerde öğrenirler.
6. Gelişmiş ya da güçlü zekâlar zayıf olanlardan daha çabuk fark edilir.
7. Gelişmiş bir zekâ türü farklı biçimlerde ortaya çıkabilir.
8. Değerlendirme " Ne kadar zekisin?" şeklinde değil, " Zekâların nasıl?" şeklinde olmalıdır.

Görüldüğü gibi, bireysel farklılıkların temele alındığı bir öğrenme- öğretme sürecinde, farklı yollarla öğrenen bireylerin varlığının kabulü, farklı yollarla öğretim anlayışını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin tek bir öğretim stratejisi ya da tekniği ile etkili bir öğretim yapması pek mümkün görülmemektedir. Bu nedenle öncelikle öğrenme ortamına farklı özellikleriyle katılan öğrenci özelliklerini incelemekte yarar görülmektedir.

Aşağıda çeşitli zekâ türlerinde güçlü olan öğrencilerin bazı özellikleri, bu öğrencilerin hangi tür etkinliklerle daha kolay öğrenebilecekleri ve hangi alanlarda başarılı olabileceklerini gösteren listeler verilmektedir (Selçuk, Z. vd., 2004)), (Bümen, T.N., 2005, der. Demirel, Ö.), ([http://ideas.ceit.metu.edu.tr/ttkb/Mersin\\_Seminer/sunular/demirel@hacettepe.edu.tr](http://ideas.ceit.metu.edu.tr/ttkb/Mersin_Seminer/sunular/demirel@hacettepe.edu.tr)),([mengen.meb.gov.tr/db/coklu\\_zeka\\_nedir.doc](http://mengen.meb.gov.tr/db/coklu_zeka_nedir.doc)),

## **1. Dil Zekâsı**

Sözcükler Zekâsı ya da bir dilin temel işlemlerini açıkça kullanabilme yeteneğidir. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma ile iletişim sağlayarak, bu zekânın en belirgin özellikleri kullanılır. Daha önemlisi, dil zekâsının kullanımı, önceki bilgiyi ve anlamayı yeni bilgiye bağlamaya yardımcı olmakta ve bağlantının nasıl olduğunu açıklamaktadır. Dil zekâsı iletenin bireysel olarak algılanmasını sağlar. Okullarda bu zekâ türüne çok değer verilir.

Dil zekâsı, dil kullanımının farklı biçimlerde üretilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olur. Bazı kişiler başlangıçta, kelimeleri ve kelime örüntülerini oluşturmak ve tanımak için, görüntü, ses, ve dokunmayı kullanırlar. Daha sonra, benzetme, sembol ve dilbilgisi gibi dil teknikleri gelir. Bunlar soyut akıl yürütme, kavramsal örüntülerde ses ve duyum kullanabilenlerde ulaşılır. Sözel zekânın değeri, okumayı, dil sanatlarını ve diğer içeriklerde kavramayı ölçerek ortaya çıkar.

Gardner, dilin insan zekâsının üstün bir örneği ve toplumsallaşma sürecinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

a) **Düzeni ve sözcüklerin anlamını kavrama:** Bu kapasite verilen bir metindeki sözcüklerin anlamını kavrama ve bu anlamı değiştirmek için sözcüklerin yeniden nasıl düzenleneceğini içeren karmaşık bir süreçtir. ( Örneğin 10 kelimedenden oluşan bir cümledeki sözcüklerin yerlerini değiştirerek kaç cümle yapılabileceği gibi)

b) **Açıklama, öğretme, öğrenme:** Bir bilgiyi sözel ya da yazılı olarak bir başkasına açıklayabilme veya verilen bir talimatı anlayabilme gücüdür. Örneğin bazı elektronik araçların kullanım kılavuzlarında kısa yollar açıklanır ve diğerlerini anlamak zorken, bunlar kolayca anlaşılabilir. bunlar kolayca anlaşılabilir.

c) **Mizaha dayalı anlatım:** Bu kapasite kelimeler üstünde oynama ( cinas yapma, şakalar, alaylı şiirler, mecazlar) şeklinde örneklendirilebilir. Ancak mizahi anlatımların anlaşılmasında sosyokültürel faktörler etkilidir, komik bir söz başka bir kültürde hakaret niteliği taşıyabilir.

d) **Yazılı ya da sözlü hitabet, ikna ve güdüleme yeteneği:** Politikacılar ve sunucuların topluluk önünde rahat ve etkileyici konuşabildikleri, hitabet tarzında etkili yazılar yazabildikleri ve motive edici oldukları görülmektedir.

e) **Hatırlama ve geri getirme:** Bu kapasite beynin kısa ve uzun süre bellekte bilgileri tutma gücünü ifade eder.

f) **Metalingüistik analiz:** Bu zekânın en ilginç özelliklerinden biridir. Metalingüistik analiz, dili araştırma için kullanabilme yeteneğidir. Örneğin bazen günlük konuşmalarda karşımızdakinin ne demek istediğini anlayamayız ve daha çok açık olmasını isteriz. Bu sırada genellikle bu kişinin ne demek istediği ile ilgili sorular sorulur. Böylece karşımızdakinin düşüncesi, onu başka bir düşünceye itmeden öğrenebilir ve sorun çözülür.



<b>Dil Zekâsına sahip ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ</b>	<b>ÖĞRENCİNİN HANGİ ALANLARDA BAŞARILI OLABİLECEĞİ</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Etkili dinleme,</li><li>▪ Etkili konuşma becerisine,</li><li>▪ İsim, yer ve tarihler hakkında güçlü bir hafızaya</li><li>▪ Güçlü bir kelime dağarcığına,</li><li>▪ Doğru telaffuz becerisine,</li><li>▪ Hikâye, fıkra, şiir vb. türlerinde kitaplar okuma, anlatma ya da yazma becerisine,</li><li>▪ Tekerleme ve kelime oyunları başarısına</li><li>▪ Yabancı dili kolaylıkla öğrenme becerisine sahiptir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Verilen bilgileri betimleme</li><li>▪ Araştırma projeleri hazırlama ve rapor yazma</li><li>▪ Şiir, masal, efsane, hikâye, kısa oyun yazma,</li><li>▪ Günlük yazma</li><li>▪ Sözlük kullanma,</li><li>▪ Kelime bankası oluşturma,</li><li>▪ Bulmaca hazırlama</li><li>▪ Yüksek sesle okuma,</li><li>▪ Sınıf sekreteri olma,</li><li>▪ Röportaj yapma,</li><li>▪ Tartışma yaratma,</li><li>▪ Mektup yazma gibi görevler verilebilir.</li></ul>

## 2. Mantık- Matematiksel Zekâ

Bu zekâ, sayılar ve akıl yürütme zekâsı ya da tümdengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, soyut problem çözme ve birbiri ile ilişkili anlama yeteneğidir.

Mantık- matematiksel zekâ, bilimsel hipotezi sınıflandırma, öngörü, öncelik verme ve oluşturma, neden- sonuç ilişkilerini anlama becerilerini içerir. Akıl yürütme becerileri, çok geniş alanlara uygulanabilir.

Özündeki kapasiteler şunlardır:

- a) **Soyut yapıları tanıma:** Çevredeki örüntüleri ayırt etme gücüdür. Örneğin doğal çevrede tekrarlanan örüntüleri bulma gibi. ( spiral örüntüler, üçgenler vb.)
- b) **Tümevarım yoluyla akıl yürütme:** Bu kapasite, parçalardan bütüne gitme sürecinde kullanılan mantıktır.
- c) **Tümdengelim yoluyla akıl yürütme:** Bütünden parçalara gitme mantığı ile hareket edilir.
- d) **Bağlantı ve ilişkileri ayırt etme:** Bu kapasite günlük yaşamda bireyleri bombardımana tutan verileri, sıralama ve sınıflama davranışlarını içerir. Bu zekâsı gelişkin bireyler kendisi için anlamlı ve önemli şeyleri seçer, diğerlerini eler.
- e) **Karmaşık hesaplar yapma:** Bu kapasite yıllardır en çok zekâ temsilcisi olarak kabul edilmekte olanıdır. Buna rağmen, sadece okulda öğrenilen sayı ilişkileri ve matematik işlemlerini değil; bunları günlük hayatta kullanabilme becerisini de içerir.
- f) **Bilimsel yöntemi kullanma:** Bu süreçte gözleme, yargılama, tartma, karar verme ve uygulama vardır. Günlük yaşamda bir problemle karşılaşıldığında bu yöntem kullanılır. Önce problemle ilgili olaylar gözlenir, sonra problemle en çok hangi olayın ilgili olduğu belirlenir. Daha sonra da bir karar verilip uygulanır.

<b>Mantık- Matematiksel Zekâya sahip ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ</b>	<b>ÖĞRENCİNİN HANGİ ALANLARDA BAŞARILI OLABİLECEĞİ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ İlişki ve benzerlikleri algılama,</li> <li>▪ Hipotez geliştirme ve test etme becerisine,</li> <li>▪ Olayların oluşumu ve işleyişi üzerine odaklaşma gücüne,</li> <li>▪ Soyut düşünme becerisine</li> <li>▪ Mantıksal problem çözümünde üstün beceriye</li> <li>▪ Stratejik oyun ve mantıksal bulmacaları (satranç, dama vb.) kolaylıkla çözme becerisine,</li> <li>▪ Deney tasarlama, uygulama ve sonuçları tahmin etme yeteneğine,</li> <li>▪ Zaman, yer, neden, sonuç ilişkilerini ortaya çıkarma becerisine sahiptir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fikir üretmek için beyin fırtınası yaparak, üretilen fikirleri sıralama,</li> <li>▪ Matrisler ya da çizelgeler hazırlama,</li> <li>▪ Sınıflama yapma,</li> <li>▪ Zaman çizelgesi hazırlama,</li> <li>▪ Seçenek ve adımların gösterildiği tablo yapma,</li> <li>▪ Problemi, harita ya da akış şeması haline getirme,</li> <li>▪ Etkinlik planı yapma,</li> <li>▪ Örgütlenme şeması hazırlama,</li> <li>▪ Problemin adımlarını şekil çizerek gösterme,</li> <li>▪ Yapı kurma ve açıkça ifade edilmiş hedefler belirleme,</li> <li>▪ Anahtar kelimeleri belirleme,</li> <li>▪ Önemli önemsiz bilgileri ayırt etme,</li> <li>▪ 5N1K sorularını sorma ( ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden, kim)</li> <li>▪ Öğrenilenleri matematiksel bir formüle dönüştürme,</li> <li>▪ Karşılaştırma yapma,</li> <li>▪ Şifre tasarlama gibi etkinlikler yaptırılabilir.</li> </ul>

### 3.Görsel - Uzamsal Zekâ

Beynin kullandığı ilk dillerden biridir. Beyin sözcüklere ulaşmadan önce, imaj ve resimlerle düşünür. Görsel- uzamsal zekânın dili, renkler, şekiller, desenler ve diğer görsel sembollerdir.

Görsel/ uzamsal zekâ, resimler ve imgeler zekâsı ya da görsel dünyayı doğru olarak algılama ve kişinin kendi görsel yaşantılarını yeniden yaratma kapasitesidir. Şekil, renk, biçim ve dokunuşu " zihin gözü" ile görme ve bunları resim olarak somut temsillerine dönüştürme yeteneğini içerir.

Özündeki kapasiteler şunlardır:

- a) **Aktif imgelem/ hayal gücü:** yere yatılarak bulutlara bakılıp, şekilleri hayvanlara, objelere, benzetme de olduğu gibi, bireylerin hayal gücünü ifade eder.
- b) **Zihinde canlandırma:** Olayların, kişilerin şekillerin akılda resimlenmesidir. Bu kapasiteyi arabayı nereye park ettiğimizi hatırlarken, gözlüğümüzü kaybedip onu en son nerede kullandığımızı düşünürken, kitaptan okuduklarımızı zihnimizde canlandırırken kullanırız.
- c) **Zihinde canlandırma:** Bu kapasite bir fikir, bir kavram veya bir duyguyu daha iyi anlayabilmek için yapılmış görsel resimler yaratmayı içermektedir. Fotoğraf, heykel, resim, kolaj gibi çalışmalar bu kapasitenin ürünüdür.
- d) **Uzaydaki nesnelere arasındaki ilişkileri tanıma.:** Arabayı kaldırma paralel park etme, satrançta birkaç hamle sonrasında tahmin etme becerileri kapsar.
- e) **İmajlarla zihinsel manevralar yapma:** Psikolojide kullanılan optik illüzyon vardır. Bunların en çok bilineni iç içe geçmiş iki yüzün bulunduğu bir resimdir. Bu resme bakanların bazıları genç bir hanımı, bazıları ise yaşlı bir hanımı görürler. Yine gazete ve dergilerde yer alan üç boyutlu sihirli göz resimleri vardır. Bunlara belli bir süre odaklaştığınızda ilk bakışta fark edilemeyen bambaşka bir resim görürsünüz. Bu kapasite bu tür becerilerin kullanılmasını işaret etmektedir.

<p style="text-align: center;"><b>Görsel - Uzamsal Zekâya sahip ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ÖĞRENCİNİN HANGİ ALANLARDA BAŞARILI OLABİLECEĞİ</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Şekil, zemin ve renklere karşı duyarlılığa,</li> <li>▪ Zihinsel imgelem (imagination) gücüne,</li> <li>▪ Resim, çizim, kroki, karikatür, heykel, maket vb. modeller yaratma becerisine,</li> <li>▪ Üç boyutlu görünümlere duyarlılığa,</li> <li>▪ Materyalde kelimelerden çok, resim ve çizimlere odaklaşma becerisine</li> <li>▪ Görsel oyunlarda ( lego, yap-boz, origami, tetris vb.) başarıya sahiptir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Karikatür çizme,</li> <li>▪ Hikâye ya da notları renklerle kodlama,</li> <li>▪ Fikirleri tablo haline getirme,</li> <li>▪ Yap-boz hazırlama</li> <li>▪ Hikâye panosu tasarlama,</li> <li>▪ Konuşulan ya da okunan şeyin resmini yapma,</li> <li>▪ Yazmayı seven bir arkadaşla resim kitabı hazırlama,</li> <li>▪ Hikâyenin resmini çizme,</li> <li>▪ Konuyla ilişkili veya konuyu açıklayan resimler bulma,</li> <li>▪ Farklı renklerle yazıların altını çizme,</li> <li>▪ Zihin haritası veya kavram haritası yapma,</li> <li>▪ Hikâyedeki olayları sıralayan zaman çizelgesi ya da grafikleri çizme,</li> <li>▪ Harita, tablo ve şekil inceleme,</li> <li>▪ Resimlerden yararlanarak tahminde bulunma,</li> <li>▪ Çevrede, kelime veya sayılara benzeyen şekiller bulma,</li> <li>▪ Poster hazırlama gibi etkinliklerde daha başarılı olurlar.</li> </ul>

#### 4. Müzik Zekâsı

Müzik zekâsı, seslere hassaslık gösterme kapasitesi ve kendisini müzikle ifade etme yeteneğidir.

Müziksel-ritmik zekâ, bir kişinin bir besteci, bir müzisyen ya da bir şarkıcı gibi müzik formlarını algılaması, ayırt etmesi ve ifade etmesi kabiliyetleridir. Bu zekâ alanı, bir bireyin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini veya düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması ve iletişimde bulunması olarak tanımlanabilir. Müziksel zekâsı güçlü olan insanlar sadece müziksel eserleri kolaylıkla hatırlamazlar, fakat aynı zamanda olayların oluşumunu ve işleyişini müziksel bir dille düşünmeye, yorumlamaya ve ifade etmeye çabalarlar. Bu zekâ türü ile bir kişinin bir müzik eserindeki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik parçasındaki iniş ve çıkışlara ve müzik enstrümanlarına ve çevresindeki seslere karşı olan duyarlılığı kastedilir. Nitekim, müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bireyler, en iyi ve etkili olarak ritim, melodi ve müzikle öğrenirler.

Müziksel-ritmik zekâsı güçlü olan bir öğrencinin özellikleri şunlardır:

1. Şarkıların melodilerini çok iyi hatırlar.
2. Güzel şarkı söyleyebilme sesine ve yeteneğine sahiptir.
3. Bir müzik aletini çok iyi çalar ya da çalmayı çok ister.
4. Müzik dersini çok sever.
5. Konuşurken veya hareket ederken elleri ve ayakları ile ritim tutar.
6. Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
7. Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
8. Çevresindeki seslere karşı aşırı duyarlı ve hassastır.
9. Bir şarkı duyduğunda farkında olmadan ona eşlik eder.
10. Ders çalışırken veya bir şey öğrenirken müzik dinlemekten çok hoşlanır.

<p style="text-align: center;"><b>Müzik Zekâsına sahip ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ÖĞRENCİNİN HANGİ ALANLARDA BAŞARILI OLABİLECEĞİ</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. İyi bir müzik kulağına,</li> <li>2. Farklı müzik türlerini ayırt etme ve ilgi gösterme becerisine,</li> <li>3. Şarkı söyleme yeteneğine,</li> <li>4. Bir ya da birkaç müzik enstrümanını çalma becerisine,</li> <li>5. Müzikle ritim tutma ve mırıldanma alışkanlığına,</li> <li>6. Farklı ya da belli bir müzik türünde kişisel bir arşiv oluşturma alışkanlığına,</li> <li>7. Müzik dinleme konusunda kişisel bir tercih geliştirme gücüne sahiptir.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dinlenen müziğin yarattığı duyguları ifade etme,</li> <li>▪ Tekerlemeler söyleme,</li> <li>▪ Ritim yaratma,</li> <li>▪ Konuyla ilişkili ya da konuya benzer temada şarkı bulma,</li> <li>▪ Mırıldanma,</li> <li>▪ Okurken ya da yazarken tempo tutma,</li> <li>▪ Yazarken ya da çizerken şarkı , doğa sesleri dinleme,</li> <li>▪ Kitap kaseti dinleme,</li> <li>▪ Kelimeleri, kavramları ya da formülleri ritimlere yerleştirme,</li> <li>▪ Notaları sesli okuma,</li> <li>▪ Dil kuralları ve müzik kurallarını ilişkilendirme,</li> <li>▪ Şarkı söyleme,</li> <li>▪ Kafiye bulma</li> <li>▪ Sesli okuduklarını teybe kaydedip dinleme,</li> <li>▪ Konudaki duygu ya da düşüncelerle ilgili beste yama veya şarkı sözü yazma,</li> <li>▪ Konuyu müzik eşliğinde sunma,</li> <li>▪ Müzik aleti yapma veya kullanma gibi etkinliklerde daha başarılı olurlar.</li> </ul>

## 5. Sosyal Zekâ

Sosyal/ Bireyler arası Zekâ: Bu zekâ kapsamında insanlarla iletişim kurma, onları anlama ve davranışlarını yorumlama yetenekleri bulunmaktadır. Bu yeteneğimiz sayesinde sosyalleşiriz. Politikacılar, liderler, psikologlar, öğretmenler, aktörler, turizmciler bu yetenekleri iyi kullanan insanlardır.

Sosyal zekâ, bir insanın bir öğretmen, bir terapist ya da bir pazarlamacı gibi çevresindeki insanların duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını anlama, ayırt etme ve karşılama kapasitesidir. Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki yüz ifadelerine, seslere ve mimiklere olan duyarlılığı ve diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onlar en iyi şekilde analiz etme, yorumlama ve değerlendirme kabiliyetleri kastedilir.

Sosyal zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

- 1- Arkadaşlarıyla ya da akranlarıyla sosyalleşmeyi çok sever.
- 2- Grup içerisinde doğal bir lider görünümündedir.
- 3- Problemi olan arkadaşlarına her zaman yardım eder.
- 4- Dışarıda iken kendi başının çaresine bakabilir.
- 5- Başkaları ile birlikte ders çalışmayı veya oyun oynamayı çok sever.
- 6- En az iki ya da üç yakın arkadaşı vardır ve onları sık sık arar.
- 7- Başkaları daima onunla birlikte olmak ister.
- 8- Başkalarına selam verir, onların hatırlarını sorar ve onları önemser.
- 9- Empati yeteneği çok iyi gelişmiştir.
- 10- Bir şeyi başkalarıyla işbirliği yaparak, onlarla paylaşarak ve onlara öğreterek öğrenmeyi sever.



<b>Sosyal Zekâya sahip ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ</b>	<b>ÖĞRENCİNİN HANGİ ALANLARDA BAŞARILI OLABİLECEĞİ</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Arkadaşları ile birlikte olma eğilimine,</li><li>▪ İkna etme becerisine,</li><li>▪ Kulüp, dernek ve komitelerde zevkle çalışma eğilimine,</li><li>▪ İşbirliği, paylaşma ve öğretme isteğine,</li><li>▪ Problemi olan insanlara yardım etme alışkanlığına,</li><li>▪ Grup çalışmalarında lider görevinde olma eğilimine,</li><li>▪ Etkin dinleme becerisine sahiptir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Öğrendiğini drama ile gösterme,</li><li>▪ Başkalarıyla beyin fırtınası yapma,</li><li>▪ Tartışma,</li><li>▪ Görüşme yapma,</li><li>▪ Başkalarının yaşantılarından ders alma,</li><li>▪ Dinleme,</li><li>▪ Yardım derneklerine üye olma,</li><li>▪ Grup çalışmalarına katılma,</li><li>▪ Birine bir şeyler öğretme,</li><li>▪ Kayıt aracı kullanma,</li><li>▪ İnsanları betimleme,</li><li>▪ Karakterlerin davranışlarını belirleme,</li><li>▪ Okuduklarını anlama,</li><li>▪ Aldığı notları arkadaşlarıyla tartışma,</li><li>▪ Yanındaki kişiyle birbirine konuyu özetleme, tartışma</li><li>▪ Grupla birlikte ödev yapmada daha başarılı olurlar.</li></ul>

## 6. Kinestetik (Bedensel devinduyumsal ) Zekâ

Bu zekâ, tüm vücut ve eller ile ilgili zekâdır. Başka bir deyişle, bu zekâ, vücut hareketlerini kontrol etmeyi ve yorumlamayı, fiziksel nesnelere maniple etmeyi ve vücut ile zihin arasında bir uyum (armoni) oluşturmayı sağlar. Eski Yunanlılar kültürlerini vücudun önemi, nasıl görüldüğü ve performansı üzerine kurmuşlardır. Modern çağda olimpiyat oyunları bu geleneği sürdürmektedir.

Bu zekânın gelişimini sadece atletik yapıda sınırlamak yanlış olur. Bir cerrahın açık kalp hareketi yaparken gösterdiği ince devinim kontrolü ya da uçakta pilotun göstergelerin ince ayarını yaparken gösterdiği performans bu zekânın gelişimini ortaya koyar. Bedensel-kinestetik zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

**a) *Vücut hareketlerini kontrol etme*** : Bu kapasite aynı anda farklı birkaç fiziksel hareketi yürütmek olarak düşünülebilir. Çocukken yaptığımız bir oyun buna örnek verilebilir. Bu oyunda bir elimizle karnımızı kaşır, diğeriyle de başımıza vurur, sonra da tersini yaparız.

**b) *Önceden planlanmış vücut hareketlerini kontrol etme***: Bazı bedensel hareketleri günlük yaşamımızda farkında olmadan öğreniriz. Örneğin yürüme, koşma, araba kullanma vb.

**c) *Bedenin farkında olma***: Bedeni dinleme ve ona güvenmeyi ifade eder. Bedenimiz bize karmaşık bir radar istasyonu gibi dönütler verir. ( Örneğin, uşürken tüyler dikenleşir; bu durum , daha fazla giysiye ihtiyacın sinyalıdır. Tehlike anında kalp atışlarımız hızlanır)

**d) *Pantomim yetenekleri***: Rol yapma ve drama yeterliliklerini kapsar. Çevremizdeki insanların konuşurken kullandıkları jest ve mimikler, vücut dillerinin farkındalığı örnek olarak verilebilir.

**e) *Bedeni tümüyle iyi kullanma***: Bireyler eğer bedenlerinin tüm boyutlarıyla farkında olurlarsa ve onu yönetebiliyorlarsa, baskın olmayan elleriyle tenis oynayabilir, arabalarını kaldırıma paralele olarak park edebilirler.

<b>Kinestetik (Bedensel devinduyumsal ) Zekâya sahip ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ</b>	<b>ÖĞRENCİNİN HANGİ ALANLARDA BAŞARILI OLABİLECEĞİ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nesnelere dokunarak tanıma eğilimine,</li> <li>▪ En az bir spor dalında başarıya,</li> <li>▪ Jest ve mimikleri kolaylıkla taklit etme becerisine,</li> <li>▪ Uyumlu ve ahenkli dans etme becerisine,</li> <li>▪ Uzun süre hareketsiz kalamama ve sürekli kıvılcama eğilimine,</li> <li>▪ Nesnelere parçalayıp tekrar birleştirme becerisine,</li> <li>▪ Fiziksel oyunlarda üstün başarıya,</li> <li>▪ El becerisi gerektiren etkinliklerde kolaylıkla üretme gücüne sahiptir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Göstererek yaptırma,</li> <li>▪ Heykel yapma,</li> <li>▪ Koreografi hazırlama,</li> <li>▪ Sanat projesi hazırlama,</li> <li>▪ Kesip yapıştırma,</li> <li>▪ Dans etme,</li> <li>▪ Pantomim ya da taklit yapma,</li> <li>▪ Drama yapma,</li> <li>▪ Gezi yapma,</li> <li>▪ Beden dilini kullanma</li> <li>▪ Harfleri vücut ile gösterme,</li> <li>▪ Okunan bir şeyi canlandırma,</li> <li>▪ Konuyu açıklayıcı hareket zinciri yaratma,</li> <li>▪ Tahta ve yer oyunları yaratma gibi etkinliklerde başarılı olurlar.</li> </ul>

## 7. Özedönük Zekâ

Gardner'a göre günlük hayattaki en önemli zekâdır. Kişinin kendiyle ilgili bilgisi olması (self-knowledge) ya da yaşamı ve öğrenmesi ile ilgili sorumluluk almasına işaret eden zekâdır. Özedönük zekâsı güçlü olan bire, kendi coşkularının sınırlarını (aralığını) anlayabilen, kendi davranışlarını yönetirken bunlara dayanabilen (güvenebilen) kişidir. Böyle bir kişi zamanında düşünmeyi, yanıtlamayı ve kendini değerlendirmeyi başarabilir. Düşünce ve duygular ne kadar bilinçli hale getirilirse, günlük yaşamla iç dünyamız arasındaki bağlar da o kadar kuvvetlenir. Kendi kendini gözlem, bu zekânın geliştirilmesi için başvurulacak bir yoldur.

Gardner, özellikle başarının dış güdülenme temeline dayanarak fark edildiği okullara devam eden öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusunda sıkıntı çektiklerini ifade etmektedir.

Bireylerin " Yalnız kaldığımda beni hangi etkinlikler dinlendirir? Sinirlendiğimde bunu hangi yöntemle yenerim?, Gerçekten ben kimim? Kendimi ve hedeflerimi nasıl değerlendiriyorum?, Kişisel gelişimim için neler yapıyorum ? " gibi soruları yanıtlaması öze dönük zekâ ile ilgilidir. Bu zekânın özündeki kapasiteler şunlardır:

**a) Konsantrasyon:** Sadece bir konuya veya etkinliğe odaklaşma, konsantre olma ve çevredeki diğer etkenlere karşı kapanmayı ifade eder. Örneğin , bizi derinden etkileyen bir kitabı okurken çevredeki gürültüyü fark etmeyiz.

**b) Düşünsellik ( mindfulness) :** Günlük hayatta pek çok etkinliğimiz otomatik pilot altında yaşanır. Bu kapasite ise, insanın, kendisini durmaya, düşünmeye, ve yaşantıdaki her detaya değer vermeye doğru eğitmesine işaret eder.

**c) Yürütücübiliş/ üstbiliş (metacognition) :** Düşünme hakkındaki düşünce etkinlikleridir. Problemler hakkında kendi kendine konuşma, verilen kararları analiz ederek değerlendirme bu eti içinde düşünebilir.

**d) Değişik duyguların farkında olma:** Günlük yaşamda dikkat etmeden fark edemeyeceğimiz duygu-durumu (mood) değişikliklerini hissetmeyi işaret eder. Bireysel tepkilerin, değişik duyguların farkında olma, kendini tanımaya yardımcı olan önemli bir kapasitedir.

e) "**Öz**"ü tanıma ve değer verme: Biz diğer insanların bir parçasıyız, diğer insanlar da bizim bir parçamız; biz evrenin bir parçasıyız, evren de bizim parçamızdır görüşüne sahip olmayı ifade eder.

f) **Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme**: Düşünme ve akıl yürütme sürecimizde aşamaların içinde aşamalar vardır. Yüksek düzeyli düşünme becerileri ve akıl yürütme yoluyla bireyler kendi düşünme süreçlerini analiz ederek, bu bilgileri öğrenme süreciyle bütünleştirmek suretiyle daha anlamlı bir yaşam elde edebilirler.

<b>Özedönük Zekâya sahip ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ</b>	<b>ÖĞRENCİNİN HANGİ ALANLARDA BAŞARILI OLABİLECEĞİ</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Özgürlüğe düşkün olma eğilimine,</li><li>▪ Zayıf ve güçlü yönleri hakkında yansız bir görüşe,</li><li>▪ Başarı ve başarısızlıklarından ders alma becerisine,</li><li>▪ Kendine saygı duyma ve kendisiyle barışık olma becerisine,</li><li>▪ Kendine ait dinlendirici en az bir hobiye,</li><li>▪ Hayattaki uzak hedefinin ne olduğuna dair bir anlayışa,</li><li>▪ Bireysel çalışmalardan zevk alma eğilimine,</li><li>▪ Duygu ve düşüncelerini net bir şekilde birbirinden ayırma ve onları birbirleriyle uyumlu hale getirme becerisine sahiptir.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Senaryo yazma,</li><li>▪ Tek başına beyin fırtınası yapma,</li><li>▪ Günlük tutma,</li><li>▪ Fonda klasik müzik ya da doğa sesleri dinleme,</li><li>▪ Araştırma,</li><li>▪ Teori üretme,</li><li>▪ Sınıf etkinliklerini ve öğrenilen bilgileri özetleyerek ne anlama geldiğini açıklama,</li><li>▪ Kişisel sözlük geliştirme,</li><li>▪ Öğretme yolları geliştirme,</li><li>▪ Okumanın amacını belirleme,</li><li>▪ " Neden" sorusunu sorma,</li><li>▪ Gün veya dönem içinde kendini değerlendirme,</li><li>▪ Bilinenler ile bilinmeyenleri ayırt etme,</li><li>▪ Konuyu başarıyla tamamlamak için gerekli nitelikleri belirleme ve bunların ne derecede mevcut olduğunu açıklama, Konuyla ilgili hisleri-düşünceleri yazma,</li><li>▪ Ödev veya proje konusu seçme</li><li>▪ Konuyla ilgili makale yazma gibi etkinliklerde başarılı olurlar.</li></ul>

## 8. Doğacı Zekâ

Gardner tarafından açıklanan son zekâdır ve doğal çevreyi anlama , tanıma ile ilgilidir. Doğacı zekâ , kişinin çevredeki bitki ve hayvanların türlerini fark ettiklerinde ve alt türlerin sınıflandırma prensiplerini yaratabildiklerinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin Darwin ve Kaptan Cousteau çok bilinen doğa bilimcileridir.

Bu zekânın özündeki yeterlilikler şunlardır.

*a) Doğa ile bütünleşme:* Doğal ortamı ev olarak hissetme, farklı doğal yapı, renk, ses, koku, şekil, tatlarla ilgili özel bilgilere sahip olma.

*b) Doğal bitki örtüsüne duyarlılık:* Bitki örtüsüyle ilgilenme, onları tanıma, anlamaya işaret eder. Botanik organizmaları tanıma ve dünyamıza etkilerini inceleme gibi etkinlikleri içerir.

*c) Canlılar ile etkileşim kurma:* Doğadaki canlılarla ilgilenme, onları anlama ve besleme davranışlarına işaret eder.

*d) Doğanın tepkilerine karşı duyarlılık farkındalık:* Doğayı hissetme ve tepkilerine karşı hassasiyet göstermeyi ifade eder. Sadece doğanın insanlara etkileriyle ilgilenmeyi değil, insanların doğaya etkilerini fark etmeyi de kapsar.

*e) Doğadaki bitki ve hayvanları tanıma ve sınıflama :* Doğadaki canlıları tanıma, sınıflama, özelliklerini belirleme ve benzerlik / farklılıkları ayırt etmeyi işaret eder.

*f) Bitki yetiştirme:* Bitkileri ekip, biçme, olgunlaştırma, hastalıklarıyla mücadele etme gibi davranışları içerir.

Doğacı Zekâ ya sahip ÖĞRENCİNİN ÖZELLİKLERİ	ÖĞRENCİNİN HANGİ ALANLARDA BAŞARILI OLABİLECEĞİ
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Doğa olayları ve oluşumlarına karşı hassasiyete,</li> <li>▪ Bitki türleri ve bakımı konusuna duyarlılığa,</li> <li>▪ Mevsimlere ve iklim olaylarına karşı ilgiye,</li> <li>▪ Çevreci etkinliklere katılarak, lider görevler alma eğilimine, Evcil hayvan besleme isteğine,</li> <li>▪ Kelebek veya böcek koleksiyonu yapma eğilimine,</li> <li>▪ Hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri ve tarihi müzelere gezi yapma isteğine</li> <li>▪ Doğadaki canlıları inceleme ve araştırma eğilimine sahiptir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma,</li> <li>▪ Taş, yaprak vb., biriktirme,</li> <li>▪ Öğrenilen yeni bilgilerle doğal nesnelere arasında ilişki kurma,</li> <li>▪ Öğrenilen bilgilerle ağaçlar, nehirler veya okyanuslar arasında ilişki kurma,</li> <li>▪ Doğada zaman geçirme,</li> <li>▪ Doğal zenginliklere geziler düzenleme,</li> <li>▪ Harfleri hayvan ya da bitkilere benzetme,</li> <li>▪ Harflerin okunuşunu hayvan seslerine benzetme,</li> <li>▪ Hava durumunu takip etme,</li> <li>▪ Belgesel izleme,</li> <li>▪ Bitki yetiştirmekten zevk alır, bu gibi etkinliklerde başarılı olurlar.</li> </ul>

En geniş anlamda eğitimin amacı, öğrencilerdeki farklı ilgileri, ihtiyaçları ve yeteneklerini ortaya çıkarmak ve onları sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin temelleri olarak kullanmaktır. Öğretmenin dersleri geleneksel öğretim yöntemleri yerine yapılandırmacı anlayışa temel olan Piaget'nin Bilişsel Öğrenme Kuramı, Bruner'in Buluş Yoluyla Öğrenme Kuramı, Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı ve Gardner'in Çoklu Zeka Kuramı doğrultusunda işlediklerinde öğrenci açısından daha verimli olacağı düşünülmektedir.

### 2.2.2. Yeni İlköğretim Programı ve Yapılandırmacı Yaklaşım

2005 yılında uygulamaya konan yeni program, daha önce kullanılan programdan farklı bir takım özellikler taşımaktadır. Bu farklılıkların başlıcaları programın içeriği, programın amacı, öğrencilerin değerlendirilmesinde ağırlık kazanan süreç kavramı ile üst düzey beceri kavramlarıdır.

Programın içeriği, yapılandırmacı anlayış doğrultusunda, programın genel amaçları, üst beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır.

Yeni bir program oluşturmanın amacı ise çağımızda oluşan yeni teknolojik ve bilimsel gelişmeleri, öğrenme ve öğretim alanındaki yenilikleri takip ederek ülkemizi gerek ekonomik, gerek demokratik değerlere ulaştırmak, küresel dünyada olumlu bir ortamda yer almasını sağlamaktır.

Program, öğrencilerin sadece bilgi ve becerileri kazandırmaları değil, aynı zamanda bilgileri yapılandırmayı ve yeni bilgiler üretmeyi öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerinin merkezinde yer almaktadır (Güneş, 2006).

Öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formları, görüşmeler, kendini değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır. (Yeni İlköğretim Programları ve Yeni Yaklaşımlar, 2005)

Programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen üst düzey beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Programla ulaşılması beklenen üst beceriler şunlardır: *Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme.*



### **2.2.2.1. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Öğretim Yaklaşımının İçeriği**

Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan programın içeriği, öğrencilerin öğrenebilecekleri ve öğrenmeye istekli olacakları deneyimlerle uyumlu olmalıdır (Hazır oluş). Öğrenci tarafından kolayca anlaşılabilir şekilde düzenlenmelidir. Genelleştirmeyi (verilen bilginin ötesine gitme) kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir (Titiz, 2005, s. 34). Böylelikle öğrenenin, yapılandırmacı anlayış doğrultusunda, aldığı bilgiyi belleğinde var olanların üstüne koyması, yeni bilgilerin oluşmasına ortam sağlaması düşünülmelidir. Bu noktada hazırlanan programın içeriğinde, her öğrencinin ayrı bir birey, ayrı bir beyin yapısına sahip olduğu düşünüldüğünde, tüm öğrenenlere hitap edecek uygulama ve etkinlikler bulunmalıdır.

### **2.2.2.2. Yapılandırmacı Anlayışta Amaç**

Yapılandırmacı sınıf yoğun bir şekilde öğrencilerin ortak çalışmalarına dayanır. Ortak çalışmanın öğrenmeye çok katkısı vardır. Ortak çalışmanın amacı, öğrencilerin öğrenme sürecinde yalnız kendi başlarına değil, birbirlerinden de öğrenmelerini sağlamaktır.

Kullanılan tüm bu yöntemlerde en temel amaç, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini anlamalarına yardımcı olmak, onlara "balık tutmayı" öğretmektir. Öğrenmeyi öğrenen bir bireyin, hayatı boyunca öğrenmeye zorlanmadan devam edebileceği ve sürekli yeni şeyler öğrenmeye çalışacağı kesin olur (Titiz, 2005, s.39-40).

### **2.2.2.3. Yapılandırmacı Anlayışta Süreç Kavramı**

Bu güne kadar uygulanmakta olan eğitim programına göre öğrencilerin değerlendirilmesi girdikleri sözlü, yazılı çeşitli sınavlarla yapılmaktaydı. Bu uygulama öğrenci gelişiminde son derece olumsuz etkiler, alışkanlıklar oluşturmaktaydı. Öğrencilerin büyük bir bölümü öğrenme zevkine varmadan, öğrenme, çalışma bilinci kazanmadan sınava çok yakın sürelerde çalışmakta, sınıf geçmeleri sadece o sınavdan aldıkları nota bağlanmaktaydı. Ayrıca öğrenci öğrenme ile ilgili hiçbir sorumluluk üstlenmemekteydi.

Yeni kabul edilen yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenciler sadece sınavlardan değil ünitelerin işlenmesi sürecinde yapacakları tüm çalışmalardan sorumlu olmaktadır. Değerlendirmeler yapılan sınavlarla birlikte tüm süreç boyunca yapılan araştırma ve etkinliklere göre yapılmakta. Bu da onları sorumluluk sahibi yapmakta, daha diri tutmaktadır.

#### **2.2.2.4. Yapılandırmacı Anlayışta Değerlendirme Kavramı**

**Ölçme:** Öğrencileri çalışırken gözlemleyerek, ürünlerine bakarak, yeteneklerini ve bilgilerini test ederek yapılan çalışmadır. Ölçmeyi, öğrencilerin neleri bildikleri, neleri yapabildikleri hakkında bilgi toplamak olarak da tanımlanabilir (Matematik Dünyası, 2007).

**Değerlendirme:** Ölçümden elde edilen bilgileri yorumlama ve değişik kararlar vermedir (Matematik Dünyası, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan eğitim uygulamalarında değerlendirme süreç ağırlıklıdır (Demirel, 2002, s.227). Değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülür. Yapılandırmacı yaklaşımda klasik yöntemler ve performansa bağlı değerlendirmeler kullanılır.

Yapılandırmacılığa göre öğrenme bilimsel sonuçlar üretme değil, bu sonuçların üretildiği süreçtir. Bu sebeple ürünler de üretildiği süreçlerde değerlendirilir. ([www.ef.sakarya.edu.tr/sayfa/bildiri/sayı\\_3/40](http://www.ef.sakarya.edu.tr/sayfa/bildiri/sayı_3/40)).

Yeni program süreç ve sonuç değerlendirmeyi esas almaktadır. Yapılandırmacı değerlendirmede öğrenenin başlangıçta nerede olduğu ve süreç içerisinde nereye geldiğini gözlemek önemlidir. Bu sebeple öğretmen sınıfta kullanmak üzere gözlem formları hazırlar ve öğretim sırasında sürekli kayıtlar tutar. Öğretim sonunda ya birebir ya da gruplar hâlindeki öğrencilerle öğrenme sonuçları tartışılır. Yapılandırmacı değerlendirmede öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verilir. Bu kapsamda yapılandırmacı değerlendirmede öğrencilerin öğrenme sürecindeki tüm çalışmalarının, performansının değerlendirilmesi olarak tanımlanabilecek öğrenci

ürün dosyasının (portfolyo) değerlendirilmesi önem kazanır. Bu çalışmalara örnek olarak öğrencilerin grup projelerindeki çalışmaları, grup çalışmalarındaki performansı, problem çözme becerileri, bireysel olarak hazırladıkları ödevler ve makaleler, teknolojiden faydalanma derecesi, kavram haritaları oluşturma becerileri ve buna benzer çeşitli öğrenci çalışmaları ve sınıf içi etkinlikleri örnek olarak verilebilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılmak amacıyla geliştirilen, program ekinde yer alan örnek gözlem formları yeri geldikçe öğretmen ve öğrenciler tarafından uygulanır. Bu formlar öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi, öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesi, grup değerlendirmesi gibi formlardan oluşmaktadır.

Gözlem formları aynen kullanılabileceği gibi öğretmen tarafından yeni gözlem formları da geliştirilebilir. (M.E.B., Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2005)

Alınan kararlar doğrultusunda 4. ve 5. sınıflarda sonuç değerlendirmeler için yazılı ve sözlü sınav yapılabilen ancak, 1., 2. ve 3. sınıflarda kesinlikle herhangi bir yazılı ya da sözlü yoklama yapılamamaktadır.

### **2.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşımla Türkçe Dersinin İşlenişinde Değişenler**

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temele "yapılandırmacı" yaklaşımın alındığı; çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlandığı açık olarak belirtilmiştir. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık vermek gerektiği ifade edilmiştir.

Önceki programda temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımının alındığı açıkça belirtilmemiştir. Bununla birlikte, "Açıklamalar" (MEB 2000: 13–18, Birinci Sınıf) bölümünde yer yer, öğrenci katılımının, öğretmen rehberliğinin, tam ve doğru olarak anlamının ve anlatmanın - bir başka deyişle etkili iletişim kurmanın -, bireysel gelişimin ve düzeyin, mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlandırmanın,

uygulamaların ve değerlendirmenin önemi üzerinde durulmuştur. "Geleneksel eğitim yaklaşımları"nın özelliklerinden olan "öğretmen merkezli anlayış"ı temele alan bir yaklaşımın benimsendiğini gösteren herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. Yeni programda temele alınan yaklaşımın açık olarak belirtilmesi, onu önceki programa göre daha kararlı ve iddialı gösteren özelliklerden biridir. Bunun, uygulayıcılar olan öğretmenlerin yeni programı anlamlandırmalarına yardımcı olabilecek bir özellik olduğu da düşünülmektedir. (<http://www.erg.sabanciuniv.edu> Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu 30 Mayıs 2005)

Yapılandırmacı yaklaşımla işlenen derslerin tümünde davranışçı kuramlardan farklı özelliklerin başlıcaları bir tablo şeklinde şu şekilde gösterilebilir (2006, Yeni Müfredat Programı, [diyarbakir.meb.gov.tr](http://diyarbakir.meb.gov.tr))

#### **Eski Yaklaşımlar**

Bilgi kesindir  
Eğitim, ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.  
Bilgi gelecekte kullanılmak için verilir.  
Bilgi yayıcı olarak öğretmen esastır.  
Sınıfta tek karar verici öğretmendir.  
Tek yönlü iletişim geçerlidir.  
Ürün temellidir.  
Okul öğrencinin öğrendiği bir yerdir.

#### **Yeni Yaklaşımlar**

Bilgi geçicidir  
Eğitim, konuları derinliğine anlamak için verilir.  
Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir.  
Öğretmen, öğrenme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak bulunur.  
Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir  
Çift yönlü iletişim vardır.  
Süreç temellidir.  
Okulda herkes birlikte öğrenir.

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir.

Bütün bu hedeflere ulaşmak için programa, derslerin işleyişi ile ilgili bir takım farklı uygulamalar, yöntemler kondu. Bu amaçla öncelikle ders kitapları, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabı olmak üzere üç kitaptan oluşturuldu. Bu kitaplarda öğrenciye araştırma, yaratıcılık becerisi, eleştirel düşünme becerisi, iletişim becerisi ve diğer becerilerin kazandırılmasını sağlayacak etkinliklere yer verildi. Öğrencilere düşünme, yorum yapma becerilerini kazandıracak türde sorular sorulmasına özen gösterildi.

#### **2.2.4. Programda Temel Beceri Kavramı**

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Problem Çözme, Araştırma, Karar Verme, Bilgi Teknolojilerini Kullanma, Girişimcilik, Metinler Arası Okuma, Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme olarak belirlenmiştir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi, Öğretim Programı Ve Kılavuzu* (1-5. Sınıflar ), 2005, s. 17).

Belirlenen bu becerilerle öğrencilerin, öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı şekilde, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları kazanımlar elde etmeleri beklenmektedir.

Bu becerilerden sadece "Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma" becerisi önceki programda yer almakta, diğer beceriler bu programda ayrı bir başlık altında listelenmektedir.

### **2.2.5. Yeni Programda Ders Kitapları**

Yeni uygulanmaya başlayan programın daha önce uygulanan programdan büyük bir farkı da eğitim öğretim kapsamında öğretmenler için bir kılavuz kitapla, öğrenciler için ders kitabı ve çalışma kitabı olmak üzere üç tür kitabı uygulamaya koymasındır. Bu kitaplardan ders kitabı ile öğrenci çalışma kitabının birbirini tamamlar nitelikte olması, öğrencileri düşünmeye, ilişki kurmaya yöneltmesi, okuduklarından ve yaptıklarından zevk almalarını sağlayacak etkinlik ve çalışmalardan oluşması öngörülmüştür. Öğretmen kılavuz kitabının ise öğretmenin el kitabı niteliğinde olması hedeflenmiştir.

#### **2.2.5.1. Öğretmen Kılavuz Kitabı**

İlk defa bu program çerçevesinde uygulamaya sokulan öğretmen kılavuz kitabı, ilgili öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırmalar; işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanmış bir kitaptır.

İlköğretim için hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitapları öğretmenin dersin işlenmesi sürecinde yapması gerekenler ile ilgili yönergeleri içermektedir. Üç ana bölümden oluşan kılavuz kitabın ilk bölümünde ait olduğu dersin amaçları, yapısı, işlenişi ve hazırlanan eğitim materyalleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde tema tanıtım sayfası, tema kazanımları ve tema proje yönergesi bulunmaktadır. Ardından metin kazanımları, metnin öyküsü, yazarın biyografisi ve yazarın yapıtlarından seçmeler yer almaktadır.

Son bölümde ise serbest okuma saati etkinlikleri, değerlendirme ölçekleri, kazanım tabloları, planlar, sözlükler, dizinler, kaynaklar, telifler ve yeni program ile ilgili ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır.

### **2.2.5.2. Öğrenci Ders Kitabı**

Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eserler ders kitabı olarak adlandırılmaktadır.

Yeni hazırlanan bu program çerçevesinde bakanlık tarafından her öğrenciye bir ders kitabı ile ders kitabındaki metinlerle ilişkili olarak bir çalışma kitabı verilmiştir.

### **2.2.5.3. Öğrenci Çalışma Kitabı**

İlgili 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 eserler öğrenci çalışma kitabı olarak adlandırılmıştır. Öğrenci çalışma kitabı kapsamında üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri de kapsayabilen setler yer alabilmektedir.

## **2.3. EĞİTİM VE ÖĞRETİMDE DERS KİTABI**

### **2.3.1. Ders Kitabı Kavramı**

Eğitim ve öğretimde kullanılan araçlardan birisi de ders kitaplarıdır. Belirlenen hedeflere uygun olarak hazırlanmış olan bir ders kitabı gerek dersi verecek olan öğretmene gerekse de kitabı okuyan öğrenciye büyük kolaylıklar sağlar. Öğretmen işleyeceği dersin sınırlarını, öğrenci de öğreneceği bilgilerin kapsamını ders kitapları yoluyla belirler. Böylelikle ders kitapları öğrenme alanında kılavuzluk etmiş olur.

#### **2.3.1.1. Ders Kitabının Tanımı**

Şu anda içinde bulunduğumuz bilgi çağında bir ülke için çağa ayak uydurmanın temel koşulu bilgili, kültürlü, kısaca eğitimli insanlar yetiştirmektir. Eğitimli insanların, sosyal ve ekonomik yönlerden gelişmiş olduğu düşünülür. Ülkemizde

eğitim örgün ve yaygın eğitim olarak başlıca iki şekilde yapılmaktadır. Yapılan bu eğitim faaliyetleri içinde okulda ya da okul dışında kullanılan bilgisayar, radyo, televizyon, gazete ve dergi gibi birçok araçtan yararlanılmaktadır. Eğitim öğretim etkinlikleri içinde kullanılan, öğrencinin istediği anda ulaşabileceği, kullanım kolaylığı olan en önemli temel kaynaklardan birisi de ders kitaplarıdır. Ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliğinde "***Her tür ve her derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğretim amacı ile kullanılan basılı eser***" olarak tanımlanmaktadır.

Ders kitabının pek çok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan birkaçı şunlardır: "***Bir dersin öğretilmesiyle ilişkili olarak hazırlanan veya seçilen bir kitaptır***". Benzer bir anlamda, "***Belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen bir kitaptır***" (Oğuzkan, 1993, 83). "Ders kitabı sınanmış, doğruluğu kanıtlanmış bilgileri kapsamaktadır." (Kula, 1988, 98). Toprak (1993) ders kitaplarını şu şekilde tanımlamıştır : "***Ders kitapları, eğitim programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda; öğretim programlarındaki derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere sunan, pekiştirme, sınava hazırlama ve öğrenme hızlarına uygun çalışma olanağı sağlayan kullanışlı bir öğretim materyalidir.***" Richaudeau, ders kitabını: "***Çeşitli disiplinlerle ilgili bilgileri öğretmek amacıyla hazırlanan, kolaydan zora uzanan sistemli ve programlı metinlerden oluşan teknik bir kitap***", Bamberger ise, "***çeşitli alıştıırma ve tekrarlarla anımsamayı ve öğrenmeyi kolaylaştıran, bilgilerin aşamalı ve düzenli bir şekilde sıralandığı kitap***" olarak tanımlamışlardır. Ansiklopedik eğitim sözlüğünde de kitap tanımı "***1. Öğretimde kullanılmak üzere seçilen herhangi bir kitap. 2. Belirli bir ders ve belirli seviyedeki öğrenciler için yazılan ve içindeki konuları öğretim programlarına uygun olan kitaptır. 3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir takım ölçülere göre incelenerek belirli bir okul, sınıf ve ders için öğrenci ve öğretmenlere temel kaynak olarak önerilen kitaptır.***" (F. Güneş, 2202. s. 5'ten: Alaylıoğlu, Oğuzkan. 1976.s.68) şeklinde yapılmıştır.

Bütün bu tanımların sonucunda ders kitapları için kısaca gerek öğrencinin gerekse de öğretmenin belirlenen bir konu ile ilgili kaynak olarak kullanacağı, danışacağı en temel yazılı kaynaktır diyebiliriz. Bu özelliği nedeniyle ders kitapları, öğretim



sırasında, öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkilemektedir.

### **2.3.1.2. Ders Kitabının Tarihçesi, Gelişmesi**

İlk ders kitabı zamanımızdan yaklaşık 6000 yıl önce Mısır'da görülmüş ve zamanımıza dek gittikçe gelişerek artan bir şekilde eğitim ve öğretimin içinde yer almıştır.

Ders kitabı, gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde her zaman önemli bir eğitim aracı olmuştur. Örneğin, bazı Japonlar ders kitaplarını bir toprak parçası kadar değerli bulmuşlardır. Önceleri Japon öğretmenler, okulda derste iken deprem olduğunda, kurtarılması gereken öncelikler arasında kitapları da belirtmişlerdir. Günümüzde Japonlar, ders kitaplarını öğretim için temel kaynak olarak göstermektedirler. Tıpkı Japonya'da olduğu gibi Amerika Birleşik Devletlerinde de ders kitaplarının önemli bir yeri vardır.

Shannon'un yaptığı bir araştırmaya göre, öğrenciler sınıfta zamanlarının yaklaşık yüzde 80'ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcamaktadır.

Türkiye'de de ders kitapları, temel bir bilgi kaynağı olup derslerde en çok kullanılan materyallerden birisidir (Kılıç ve Seven, 2002, 26; Kaya, 2002, 92–93; Tertemiz ve diğerleri, 2001, 1; Sezer, 2005).

### **2.3.1.3. Ders Kitabının Eğitim Öğretimdeki Yeri, Önemi**

Ders kitapları eğitimin her aşamasında olduğu gibi ilköğretimde de büyük bir önem taşımaktadır. Öyle ki bazı öğretmenler ders kitabını kaynak olmaktan öte belirleyici, sınırlayıcı olarak kullanmakta, derslerdeki tek materyalleri ders kitapları olmaktadır. Bu nokta göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarının önemi daha çok artmaktadır.

Ders kitapları aynı zamanda öğrenilecek konu ile öğrenci arasında olumlu yönde büyük bir bağ oluşturmaktadır. Ayrıca ilköğretim, okumayı sevdirmeye ve iyi okuma alışkanlığı kazandırmada bir başlangıç dönemidir. Öte yandan öğrencilere

kazandırılmak istenen temel beceriler için de en öncelikli etkinlik aracı ders kitaplarıdır.

Bütün bu veriler göz önüne alınarak ders kitaplarının başlıca yararları şu şekilde maddelendirilebilir (Akdağ, web.inonu.edu.tr., ppt):

- Öğrenci gerekli bilgileri ilk kaynak olarak ders kitaplarından alacağı için zaman ve enerji tasarrufu sağlayacağından ekonomiktir.
- Öğrenmeyi bireyselleştirir. Kitaplardan yeterince faydalanmayı bilen öğrencilerin öğretmen gereksinimi az olur.
- Öğretimi yapısallaştırır
- Kitaplar aynı zamanda başka araçlarla birlikte de kullanılabilir
- Öğretmenin en iyi yardımcısıdır
- Öğrenciye çok miktarda bilgiyi etkili bir şekilde sunarlar. Böylelikle öğrenci kısa yoldan birçok değişik bilgi ve görüş sahibi olur.
- Belli bir düzende hazırlandıkları için, dersin planı kitabın akışına göre hazırlanabilir
- Öğrencilerin derse ve konuya güdülenmesini sağlar
- Öğrenciler ders kitapları yoluyla doğayı, yaşamı daha yakından tanır, kalıcı izler edinir.
- Ders kitabı elinde kalıcı materyal olduğu için öğrenci gerektiğinde kitabı tekrar tekrar okuyabilir. Bu nokta özellikle daha zor öğrenen öğrenciler için büyük bir avantaj sağlar.

Diğer taraftan öğrenciler, ön hazırlık olarak, ders kitaplarını okuyup sınıfa geldiklerinde derse daha aktif katılabilirler. Görüldüğü gibi ders kitapları, öğrencilerin, dolayısıyla eğitimin vazgeçilemez bir kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır.

### **2.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Anlayışına Göre Ders Kitabı**

Yapılandırmacı anlayışta bilgi öğrenci tarafından öğrencinin beyininde oluşturulacağı için bu süreç içinde yardımcı olacak ders kitapları da geleneksel öğretim yönteminde kullanılan ders kitaplarından farklı bir şekil almıştır. Bu farklılıklar özellikle içerik ve bilginin aktarılış şekillerinde kendisini göstermektedir.

#### **2.3.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Anlayışında Yeni Ders Kitabı**

##### **Oluşturulmasının Gerekçesi**

Anayasamızın 42. maddesinde "İlköğretim; kız, erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır", İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 6. maddesinde de "İlköğretim okullarında 8 yıllık kesintisiz eğitim, her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur." denilmektedir. Bu nedenlerle Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümler gereği Devlet de *eğitimde fırsat eşitliğini* sağlamak ve tüm yurttaşların eşit şekilde yararlanabilecekleri eğitim imkânlarını sunmakla zorunludur.

İşte bütün bunlarla birlikte hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı dünyamızda artık 25–30 yıl önce yazılan kitaplarla eğitim veremeyeceğimiz anlaşılmış ve yeni bir proje geliştirilmiştir. Hazırlanan proje ile ders kitaplarının, öğrencileri ezbere yöneltmeyen, yanıtları okudukları metnin içinde hazır bulunan sorular sorulmayan, onları araştırmaya, düşünmeye, yaratıcı olmaya yönlendiren, öğrenme sürecinde etkin olmalarını sağlayan, onlara çeşitli sorumluluklar veren metin ve etkinliklerin bulunduğu kitapların hazırlanması hedeflenmiştir. Eğitimin genel amaçları yönünden bu proje aynı zamanda eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve modernleşmesine olanak sağlamak amacını gütmektedir.

#### **2.3.2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Anlayışında Ders Kitabının Yeri**

Bu güne kadar olan davranışçı kuram doğrultusundaki uygulamalarda öğretmenler, genellikle programda öngörülen ve ders kitaplarında verilen bilgileri, kazandırılmak istenen davranışları öğrencilere belletmek durumundaydılar. Ders kitapları, bu uygulama tarzında araç değil amaç durumundaydı.. Yapılandırmacı anlayışta,

öğrenci araştırma, yaratma sürecinde ders kitabını bir araç olarak ele almak durumundadır. Öğretmenler için kazandırılması hedeflenen amaca ulaşmak için kullanılacak araçlardan birisi de ders kitaplarıdır. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan bir ders kitabının:

- Öncelikle öğrenenlerin belleğinde ortak bir alt yapı oluşturabilecek temel bilgilere yer vermesi,
- Öğrenenlerin bu temel kavramları nasıl ve ne kadar anlayabildiklerini değerlendirecek etkinliklere yer vermesi, yalnız bunu bire bir ezber soru-yanıtlarla değil, öğrencinin zihnindeki yapılanmayı oluşturacak şekilde yapması, bu nedenle yanıtı evet-hayır olan sorulardan çok öğrencileri düşünmeye, yorum yapmaya iten açık uçlu sorulara yer vermesi,
- Öğrencilere çeşitli sorumluluklar yükleyen eleştirel düşünme, araştırma, yaratıcı düşünmeye olanak sağlayan “tahmin et”, “sırala”, “sınıflandır”, “araştır”, “karşılaştır” başlıklarını ve bunların alt başlıklarını içeren etkinliklere yer vermesi,

Kısaca Yapısalcı öğrenme ilkeleri dikkate alınarak yazılan ders kitaplarında, doğrudan bilgi aktarmak yerine, öğrencilerin bilgileri zihinlerinde bizzat kendilerinin yapılandırmaları için çaba gösterilmesi gerekmektedir.

### **2.3.2.3. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı Yönetmeliğinde Ders Kitaplarının Ele Alınışı**

Ders kitapları konusu cumhuriyet tarihi boyunca Millî Eğitim Şûraları, parti ve hükümet programlarında ve kalkınma planları gibi ülke yönetiminde yer tutan, belirleyici olan pek çok platformda önemle ele alınmıştır. Ders kitaplarının hazırlanması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 53. maddesi, eğitim kurumlarımızda okutulacak ders kitaplarının hazırlanması, geliştirilmesi, değiştirilmesi, kitapların okutulma süresi, fiyatının belirlenmesi, telif haklarının tespiti hususundaki yetkiyi de Millî Eğitim Bakanlığına vermiştir.

17.03.2004 tarih ve 25405 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği" ne göre ilköğretim ve

ortaöğretimde temel derslerin programları değiştirildi. Kabul edilen bu programa ve ilgili yönetmeliğe:

- Eğitim ve öğretimin öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan, çoklu zekâ uygulamalarına yer veren yapılandırmacı bir yaklaşımla yapılması,
- Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda, ezbercilikten uzak, düşünen, okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayabilen, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, bilgiye ulaşabilen bireyler yetiştirilmesi,
- Öğrencilerin araştırmaya dayalı okul dışı etkinliklerde bulunurken, ödevler ve projeler hazırlarken kullanacakları ders kitapları, kaynak kitaplar ve yardımcı ders kitaplarının ihtiyaca cevap verebilmesi için yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanması,
- Ders kitaplarının niteliklerini düzenleyen bölümünde, kitapların, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, Anayasa'da yer alan devletin temel niteliklerine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaş yetiştirmek temeline dayalı olması,
- Ders kitaplarının içeriğinin Anayasaya ve kanunlara aykırı hususları içermeyecek şekilde düzenlenmesine, temel insan haklarına uygun olmasına dikkat edilmesi,
- Kitapların cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık içermemesi,
- Ders kitabı hazırlayan başvuru sahiplerinin, yüz kızartıcı bir suçtan veya telif hakları ile ilgili kanuna aykırı iş ve işlemlerden hüküm giymiş olmaması vurgulanarak ilgili hükümler konuldu.

#### **2.3.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ders Kitaplarının Özellikleri**

Öğretim sürecindeki öğrenciler için daha önce olduğu gibi yapılandırmacı anlayışla yapılan öğretimde de en temel öğrenme kaynaklarından birisi gene ders kitaplarıdır. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan ders kitaplarının davranışçı eğitimle hazırlanan kitaplardan farkı bu kitapların, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmalarını ve sorumluluk üstlenmelerini sağlayacak ve kendi kendine öğrenmeyi olanaklı kılacak bir biçimde yazılmasıdır. Yapısalcı öğrenme ilkeleri dikkate alınarak yazılan ders

kitaplarının başlıca özellikleri şunlardır (Yaşar, Gültekin, aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Sefik\_Yasar.doc. 2006):

1. Üniteye işlenen konuyla ilgili analiz ve değerlendirmelere geçmeden önce, temel kavramlar tanımlanmalı, böylece etkili bir iletişim için ortak bir anlaşma zemini oluşturulmalıdır.
2. Temel kavramlarla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmadan önce öğrencilerin bu kavramları nasıl algıladıkları araştırılmalıdır. Bunun için önce, öğrencinin kavramları tanımlaması; daha sonra da kendi tanımları ile metinde verilen tanımları karşılaştırması istenmelidir. Bir başka deyişle, kavramların tanımları öğrencilere doğrudan verilmeyip, onların kavramları zihinlerinde bizzat kendilerinin oluşturmaları yönünde çaba gösterilmelidir.
3. Öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini sağlamak ya da zihinsel süreçlerini harekete geçirmek için kitapta açık uçlu sorulara yer verilmelidir.
4. Ünitelerin işlenmesi sırasında öğrenciyi etkin kılacak ve ona öğrenme sürecinde sorumluluk yükleyecek "sınıflandır", "çözümle", "tahmin et" ve "oluştur" gibi eylem belirten sözcüklerin kullanılmasına özen gösterilmelidir.
5. Üniteye işlenen konuyla ilgili bilgilere ek olarak öğrencilerin alternatif bilgi üretmeleri teşvik edilmelidir.

Diğer ders kitaplarında olduğu gibi Türkçe ders kitaplarının da, Türkçenin öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel sununun ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşıma olanak sağlayacak, destek verecek şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda verilen bilgiye göre bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük oluşturacak şekilde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin öğrenciye dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgilerini yapılandırmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

### **2.3.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Ders Kitaplarının Şekillenmesinde Teorik Bilgilerle Uygulama İlişkisi**

Eğitim ve öğretim çalışmalarında bu kadar önemi bir yeri olan, öğrenci için ilk başvuru kaynağı olma niteliğini taşıyan ders kitaplarının üstlendikleri işlevi yerine

getirebilmek için bazı ilkelere uygun olmaları ve bir takım özellikleri taşımaları kaçınılmazdır. Bunlar F. Güneş'in Ders Kitaplarının İncelenmesi adlı kitabında şu şekilde sıralanmıştır:

#### **A) İlkeler**

Gray, Staiger ve Bamberger'e göre bu ilkeler iki grupta toplanmakta.

**Genel İlkeler:** İyi bir ders kitabının *Sürükleyici olma, Anlaşılır olma, Çekici olma* ilkelerine sahip olması gerekir.

**Özel İlkeler:** Gene aynı şekilde iyi bir ders kitabının *Dilbilgisi yönünden, Eğitim yönünden, Sosyolojik yönden ve Basım Yönünden* uygun niteliklere sahip olması gerekir.

**B) Özellikler:** Bir ders kitabının içeriğinin düzenlenmesi, o kitabın öğrenciye getireceği katkılar açısından büyük bir önem taşımaktadır. Kitabın içeriğini oluşturan bilgiler bilimsel bir değere sahip olur ve ülkenin ideolojisi, kültürü, öğrencinin içinde bulunduğu çevreye uygun olur; bilgilerin sunumunda şekil, dizin, özetleme, yazım-noktalama ve dilbilgisi yönlerine dikkat edilir ve her şeyden önemlisi kitap eğitime uygun olur.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersleri için öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders ve çalışma kitabı olarak set halinde hazırlanan kitapların bu ilke ve özellikleri taşımasına dikkat edilmektedir.

#### **2.3.2.6. Yapılandırmacı Yaklaşımda Tematik Öğrenme**

Her bireyin öğrenme dağarcığı, kavrayış, algılama özellikleri, yaşanmışlıkları, deneyimleri doğal olarak birbirinden farklıdır. Her birey bulunduğu aile çevresi ve toplumsal çevresindeki farklılıklar nedeniyle aynı olaya birbirinden farklı bakmakta ve farklı algılamaktadır. Tematik öğrenmede öğrencilere yaptırılması düşünülen etkinlikler, bireylerin bu özellikleri göz önüne alınarak planlanmaktadır. Böylelikle temalara dayalı olarak yapılan eğitim, gerek sosyal beceriler, gerekse de algılama becerileri açısından geleneksel eğitimin amaçlarını genişletme olanağı sunmaktadır (Topçuoğlu, 2004, sa. 8; www.fenokulunet, 31.03.07).

Tema destekli eğitimin bu özellikleri yapılandırmacı eğitim programında göz önüne alınarak, hazırlanan ders kitaplarında tema kavramı temel olarak alınmıştır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan bir ders kitabının içeriği temalar ve metinlerden oluşmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (2005) göre öğrencilerin bu tema ve metinler yoluyla:

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma problem çözme, ortak karar verme, girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve temel becerirli kazanmaları beklenmektedir.

#### **2.3.2.6.1. Türkçe Ders Kitaplarında Temalar**

Türkçe ders kitabı, programda belirtildiği şekilde, dördü temel, dördü de isteğe bağlı temalar arasından seçilen sekiz temadan oluşmaktadır. Zorunlu temalar, Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre ile Birey ve Toplum başlıklı temalardır. Seçmeli temalar ise Güzel Ülkem Türkiye, Yenilikler ve Gelişmeler, Oyun ve Spor, Dünyamız ve Uzay, Üretim Tüketim ve Verimlilik, Hayal Gücü, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Doğal Afetler, Güzel Sanatlar temalarıdır. Arzu edildiğinde farklı bir tema da belirlenebilir.

Tematik çalışmanın benimsenmesinde ve bu temaların seçiminde, öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, inceleme, araştırma, keşfetme, günlük hayatla ilişkilendirme ve değerlendirme gibi becerileri alacağı varsayılmıştır. Tematik yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri genişletecekleri, zihinlerinde düzenleyerek yapılandıracakları ve günlük hayatta kullanacakları düzeye getirecekleri hedeflenmiştir.

#### **2.3.2.6.2. Türkçe Ders Kitaplarında Temalara Bağlı Metinlerin İşlenişi**

Türkçe ders kitaplarındaki her temanın içinde biri dinleme metni olmak üzere toplam beş metin bulunmakta. Böylelikle kitabın tamamında kırk metin yer almaktadır. Metinlerin işlenişinde sözlü, yazılı ve görsel etkinliklere yer verilmektedir. Program,



bu metinlerin işlenişinde öğrenci merkezli öğrenme modeli kapsamında aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli uygulamalarla işleyişlere ağırlık vermekte.

Kitaplarda verilen metinler ve metinlere ait etkinlikler yoluyla öğrencilere üst düzey becerilerin kazandırılması da hedeflenmektedir. Bu nedenlerle yapılandırmacı anlayışla hazırlanan programa göre yazılan ders kitaplarındaki temalar ve temaları oluşturan metinler, ilgili etkinlikler öğrencilere sadece bilgi ve beceri kazandırmayı değil, aynı zamanda bilgileri yapılandırmayı ve yeni bilgiler öğretmeyi de planlamaktadır (İlköğretim Türkçe Programı, 2004).

### **2.3.2.7. Etkinliklerle Öğrenme**

Milli Eğitim Bakanlığı uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programında kazandırılması hedeflenen *Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi* nin yanı sıra diğer becerilere de hazırlanan bu ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler yardımıyla ulaşmayı planlamaktadır. Bu amaçla da ders ve çalışma kitabında pek çok etkinlik verilmiştir.

Bu etkinliklerde kullanılan başlıca yöntemler, Gözlem ve İnceleme, Tartışma, Problem Çözme, Rol Oynama, Gösteri, Oyunlar, Anlatım, Özetleme Görüşme, Sorgulama, İş Birliği Yapma, Tanımlama, İkna Etme yöntemleri; teknikler ise Beyin Fırtınası, Soru-cevap, Drama, Kavram Haritası, Balık Kılıcı, Zihin Haritası gibi tekniklerdir. Bu etkinlikler öğrencilere bilinçli şekilde verildiği takdirde ulaşılmak istenilen hedeflere varılacağı kabul edilmektedir.

### **2.3.2.8. Kavramlarla Öğrenme**

Bireyin zihninde kullandığı dil, içinde bulunduğu ortamın koşulları doğrultusunda bilişsel bir takım birikimler ve sonuçta kavramlar oluşur. Bu kavramlar da daha sonra oluşturulacak kavramlar için bir zemin oluşturur. Bireyin kavram öğrenme sürecinde önce o kavramın niteliklerinin, daha önce zihninde var olan kavramların niteliklerinden farklı olduğunu ayırt etmesi, daha sonra da bu yeni kavramı

tanımlayarak adlandırması gerekir. Bu nedenle kavram oluşturmak için hem ayırt etme hem de genelleme yapmak gerekir(Schunk,1991). (Uzun, Pedagojik Köşe, 31.03.07)

Kavram oluşturmak için öğrencilere drama etkinlikleriyle yaşantılar sunmak yararlı bir yöntemdir. Böylelikle öğrenci bizzat yaşadığı, duyu organları yoluyla algıladığı olaylarla ilgili kavramları çok daha etkili, kalıcı olarak öğrenmiş olur. (www.fenokulunet, 31.03.07)

### **2.3.2.9. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Şekillenen Üç Kitap**

Ders kitapları sınıfta çeşitli amaçlarla, farklı kişiler tarafından, farklı şekillerde kullanılırlar. Bu yıl uygulamaya konan yeni program doğrultusunda okullarımızda kullanılan ders kitapları öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmak üzere üç başlık altında hazırlandılar.

#### **2.3.2.9.1. Öğretmen Kılavuz Kitabı**

"Öğretmen Kılavuz Kitabı", ilgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak davranışları gerçekleştirmede öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmen, kılavuz kitap aracılığıyla işlenecek konuları, öğrencilere verilecek olan etkinlikleri, kazandırılacak davranışları takip eder; Gerektiğinde öğrenci seviyesine uygun yöntem ve teknikler konusunda bu kitaplardan yararlanır.

#### **2.3.2.9.2. Öğrenci Ders Kitabı**

Ders kitapları, her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eserlerdir. Ders kitapları öğrencilere işlenecek konuları tanıtır. Öğrenciler ders kitaplarından yararlanarak kendi kendine çalışma olanağı bulurlar. Ders kitapları öğretimde birlikteliği sağlar, işlenen konularla ilgili başvuru ilk kaynak olur.

### **2.3.2.9.3. Öğrenci Çalışma Kitabı**

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

Yapılandırmacı anlayışta çalışma kitabında verilen etkinliklerin öğrenci merkezli, öğrenme sürecinde öğrencileri etkin olacakları şekilde hazırlanmasına; öğrencilerin ilgilerini çekecek, öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olmasına dikkat edilir.

## **2.4. YAPILANDIRMACI ANLAYIŞTA TEMEL BECERİ KAVRAMI**

### **2.4.1. Temel Beceri Anlayışı**

Ülkemizde 2004–2005 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı anlayışla birlikte aktif öğrenme, çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Yapılandırmacı anlayışla yapılan eğitim öğretimde öğrenci ile öğretmen arasında kurulan iletişimin modeli son derece önemlidir. Kurulan ilişkiler bireyin doğumundan başlayarak yaşamını yönlendirmede çok önemli rol oynar.

Kurulan güçlü iletişimle öğrenci ileriye yönelik en temel davranışları kazanır. Kurulan bu güçlü ve bilinçli iletişimin sonucunda öğrencinin zekâsı gelişir, gelişimi sağlam temellere dayanır. Bu yaklaşımın uygulandığı öğrenme sürecinde öğrenci ön bilgilerini harekete geçirme, etkili iletişim kurma, anlam kurma, yaşam için kişisel sosyal değerler, yaratıcılık, araştırmacı olma, yaşamdaki problemleri kavrama, onları çözme, okuma, okuduğunu anlama, okudukları arasında ilişki oluşturma gibi yaşamsal beceriler kazanır. Hazırlanan programda öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşıp tartışabilecekleri ortamların sağlanması üzerinde durulmuştur. Müfredat değişiklikleri ile öğrencilerin ezbercilikten araştırmaya yönlendirilmesi hedeflenmiştir. Bunu sağlamak için de öğrenci fiilen konunun içine

sokulmakta ve çocuğu üretici konuma taşımak adına performans çalışmaları yaptırılmaktadır.

#### **2.4.1.1. Temel Becerilerin Eğitimdeki Yeri**

Dewey'e göre çocukların bilgi edinmesinde ve sosyal yaşama katılmasında eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Bireyler bilgilerini kitapları okuyarak ya da öğretmenlerini dinleyerek elde etmezler, bilgilerini daha önce var olan yapının üzerine kendileri oluştururlar. Dewey'in fikirlerini de kapsayan yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin ezberleyen değil, bilgiyi zihninde yapılandıran, üreten, öğrenmekten zevk alan kişiler olması hedeflenmektedir. Bu nedenle klasik öğretim anlayışının yerini öğrencinin merkezde olduğu, öğrenci özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı bir eğitim anlayışı almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım adı verilen bu anlayışla, öğrencilerin, eğitimle her biri öğrenci için ayrı bir önem, değer taşıyan aşağıda verilen temel becerileri kazanması hedeflenmektedir:

1. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
2. Eleştirel Düşünme Becerisi
3. Yaratıcı Düşünme Becerisi
4. İletişim Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Araştırma Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Karar verme Becerisi
10. Metinler Arası Okuma Becerisi
11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi

#### **2.4.1.2. Yapılandırmacı Programın Öğrenme Anlayışında Temel Becerilerin Yeri**

Uygulamaya konulan yapılandırmacı anlayışla hazırlanan programa, öğrencilere işlenen dersle ilgili bilgileri kazandırmak, öğretmek için yukarıda adları verilen "temel beceri" ya da "üst düzey beceri" sözleriyle isimlendirilen becerilere yer

verilmiştir. Bu beceriler yoluyla istenen hedeflere ulaşılması için de öğrencilere çeşitli etkinlikler yaptırılması öngörülmüştür. Yapılan bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin, "anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihinde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik" gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Bu hedeflere ulaşmak için programda, öğretimin öğrenci merkezli olması, öğrencilerin aktif olarak etkinliklerin içinde yer alması, çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiştir.

#### **2.4.1.3. Yeni Programda Temel Becerilerin Kazandırılma Yöntemleri**

Uygulamaya konan yeni programda öğrencilere temel becerilerin kazandırılması için aktif öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim gibi çeşitli uygulamalara ağırlık verilmiştir.

Öğrencilere temel becerileri kazandırmak amacıyla her dersin programına çeşitli meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilmek, öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilmelerini sağlamak, bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, doğal çevrelere değer verme, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmak, meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmak için çeşitli etkinlikler eklenmiştir.

Temel becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrencileri, araştırma yapmaya, olaylara ve konulara sorgulayıcı, eleştirel bakmalarına, girişimci olmalarına, gerektiğinde kendilerine güvenen, iletişim becerilerine sahip bireyler olmalarına olanak vermesine, öğrencilerin zihinsel gelişimlerini artırıcı katkısı olmasına, yaratıcılıklarını arttırmada etkili olmasına dikkat edilir.

Hazırlanan yeni programla öğrencilerin bilgileri zihinlerinde yapılandırmaları ve bu yolla eski bildiklerinden yola çıkarak yeni bilgiler üretmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için öğrencilerin çeşitli zihinsel ve temel becerilere sahip olması

gerekmektedir. İşte bu noktada yapılandırmacı anlayışta temel beceriler ve bu temel becerilerin öğrencilere kazandırılması yöntemleri önem kazanmaktadır.

Öğrencilere işleyecekleri konuları araştırma yaptırarak, bilgi teknolojilerini, örneğin internet kullanarak işletmenin, görüşme, röportaj yaptırmanın o konunun öğrenilmesini kavranmasını hem daha kolay sağladığı, hem de öğrenileni daha kalıcı kıldığı görülmüştür. Örneğin bir ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersinin Sivil Toplum Örgütleri temasını, kitaplardan okuyarak ya da internette yararlanarak öğrenmek yerine gruplara ayrılarak bire bir belirlenen kurumlardaki kişilerle görüşerek, önceden belirlenen sorularla röportaj yaptıklarında öğrenmenin çok daha anlamlı, sonucun çok daha kalıcı olduğu gözlenmiştir.

Matematik dersinde yüzeylerin alanları hesaplanırken çalışma, kitabında verilen etkinlikler, milimetrik çalışma sayfaları ve benzerleri de işlenen konunun öğrencinin zihninde daha kalıcı olarak şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Gene bir beşinci sınıfta matematik dersinde öğrencilere çizgi grafiği kavramı kazandırılmak amacıyla sınıfta saksılara fasulye ve mercimek tohumları ekilmiştir. Daha sonra tohumlar filizlendiğinde her gün boyları ölçülmüş ve bir hafta sonunda öğrencilerden her iki bitkinin, iki renkli olarak çizgi grafiği yapılması istendiğinde öğrencilerin hemen hepsinin konuyu çok doğru olarak kavradıkları ve konuyla ilgili grafikleri doğru olarak yaptıkları görülmüştür. Bu öğrenilenleri teyit etmek amacıyla yurdumuzda doğu ve batıdan seçilen iki ildeki bir haftalık hava sıcaklığı grafiğini de çok bilinçli olarak yaptıkları gözlenmiştir.

Fen ve Teknoloji dersinde Canlılar Dünyası ile ilgili olarak öğrencilerin hem sınıflama yapmayı öğrenmeleri hem de canlıları sınıflamaları isteniyor. Öğrencilerin bu yönde ilgili araştırmaları yapmaları ve resimlerden yararlanarak panolar hazırlamaları sonucunda öğrencilere kazandırılması istenen hedeflere çok daha çabuk ve anlamlı şekilde ulaşmış oldukları gözlenmiştir.

Gene aynı şekilde Türkçe derslerinde metinleri işlerken sorgulayıcı bir yaklaşımla hazırlanmış olan sorular, yaptırılan tahminler, yaratıcı düşünmeyi destekleyen etkinlikler de öğrencilerin ders esnasında daha etkin olmalarını, böylelikle öğrenme eyleminin daha anlamlı olmasını sağlamıştır. Örneğin bir metni okurken belirli

yerlerde durularak öğrencilere metnin devamı ile ilgili yaptırılan tahminler önceleri çok ilgisiz şekilde yanıtlanırken belirli sürenin sonunda öğrenciler sorulara daha çok düşünerek daha anlamlı yanıtlar vermeye başlamışlardır. Verilen çeşitli araştırmalar sonucunda öğrencilerin araştırma yapma, kaynak tarama, gerektiğinde not tutma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

#### **2.4.1.4. Yeni Programda Temel Becerilerin Ders Kitaplarıyla Kazandırılması**

Yapılandırmacı anlayışla öğrencilere hedeflenen bilgi ve becerilerin kazandırılmasında yararlanılacak pek çok yöntemin yanı sıra kullanılacak araçlar da vardır. Bu araçların en başında gelen de tabii ki ders kitaplarıdır. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan yeni programın eski uygulanan programa göre en önemli farklılıklarından birisi ders kitaplarının üç kitaptan oluşmuş olması ve öğrencilere, temel becerilerin kazandırılmasında en önemli araçlardan birisinin bu kitaplar olmasıdır. Ders ve çalışma kitaplarında çeşitli yönergeler yoluyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler için pek çok etkinlik konmuştur. Öğrencilerin verilen direktifleri yerine getirdiklerinde amaçlanan becerilere ulaşacakları düşünülmektedir.

#### **2.4.1.5. Yeni Programda Türkçe Ders Kitaplarında Temel Beceriler**

Bu gün Türkçe öğretimi sadece konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme, ile Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi, Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Araştırma Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Girişimcilik Becerisi, Karar verme Becerisi, Metinler Arası Okuma Becerisi, Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi gibi üst düzey beceriler olarak da anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri Türkçe dersinde de geliştirebilmeleri için Türkçe ders kitaplarına da diğer tüm derslerde olduğu gibi uygun etkinlikler konmuştur.

## 2.4.2. MEB. İlköğretim Okulları Programındaki Temel Becerilerin Özellikleri ve Eğitimle İlişkisi

İçinde bulunduğumuz çağda öğrencilerin kazandıkları becerileri yaşam boyu uygulayabilecek kapasitede, yaratıcı bireyler olabilmeleri istenmektedir. Bu tür bireyleri yetiştirmek için de bilim insanlarının, uzmanların yaptıkları çalışmalar sonucunda, gelişen eğitim anlayışları çerçevesinde ezbercilikten uzak, bilgi üretimine dayalı bir anlayış gelişmiştir. Uzmanlar bilginin üretilmesi için bireylerin bir takım becerilere sahip olmalarını öngörmüş, bu yolda bir takım çalışmalar yapmış, önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin araştırma yapan, yaratıcı olan, bilgi teknolojilerini kullanarak çağı yakalayan, problem üreten değil, problem çözen, çözüm üreten, sorumluluk alan, kararlı olan, kişisel değerlerine sahip, iletişimi güçlü olan, lider vasıfları taşıyan kişilerin gerek kendileri, gerekse de ülkeleri için daha yararlı olduklarını gözlemişlerdir.

Ülkemizde uzmanların yaptığı araştırmaların sonucunda, çağı yakalayabilmek amacıyla uzun çalışmalar sonucunda oluşturulan yeni programda öğrenme alanlarının, kazanımların yanı sıra öğrencilere yukarıdaki paragrafta açıklanan yönde bir takım temel becerilerin kazandırılmasının da daha doğru, daha anlamlı olacağı öngörülmüştür. Belirlenen bu temel becerilerle öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaları, kelime hazinelerini geliştirmeleri, dolayısıyla Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmaları; sorgulama yapabilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri, analiz ve sentez yapabilmeleri; yaratıcı düşünebilmeleri; çevreleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri; gerektiğinde araştırma yapabilmeleri ve araştırma yaparken bilimsel yöntemleri kullanabilmeleri; internet, kitle iletişim araçları gibi bilgi teknolojilerini kullanabilmeleri; girişimci olabilmeleri; problem çözebilmeleri; gereken durumlarda karar verebilmeleri; metinler arasında anlam kurabilmeleri; kişisel ve sosyal değerlere önem vermeleri hedeflenmiştir. Böylelikle öğrencilerin ezbercilikten uzak olarak, bilgiye sahip, bilgiyi üretebilecek kapasitede, çağdaş bireyler olacakları varsayılmıştır. Örneğin metinler arası okuma becerisine sahip bir öğrencinin temel ve evrensel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, sorun çözme, karar alma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirebildikleri görülmüştür.



#### **2.4.2.1. Türkçeyi Doğru, Güzel Ve Etkili Kullanma Becerisi**

İnsanlar arasındaki en etkili iletişim aracının dil olduğu bilinmektedir. Bir ulusun gelenek ve göreneklere, örf ve adetlerinin önceki kuşaklardan sonraki kuşaklara aktarılması ancak dil ile mümkündür. Bir ulusu ulus yapan özelliklerden birisi de dildir. Bu nedenle ulusun birlik ve beraberliğini, kalıcılığını sağlamak ancak o dile sahip olmakla mümkündür.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, genel ilkelerinin (b) bendinde: "İlköğretim okullarının bütün sınıflarında her derste ve her durumda, Türkçenin doğru ve güzel öğretilmesi, yazılması ve konuşulması temel hedeftir." denir.

İlköğretimin amaçlarının 4. maddesi (c) bendinde ise: "İlköğretim görmüş bir yurttaş; Türkçeyi doğru ve açık bir şekilde konuşur, okur ve yazar." denilmektedir. (Turan, 2002).

İlköğretim Tanıtım Programında Türkçe dersinin vizyonu, amaçları, kapsamı da belirlenmiştir.

Programda öngörülen temel becerilerden birisi, hatta en önemlisi olan Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini kazandırmak için tüm ders ve çalışma kitaplarına uygun metinler ve etkinlikler konmuştur. Öğretmen kılavuz kitabında tüm beceriler içinde en çok yer bu beceriye ayrılmıştır.

Dilin etkili kullanımı, düşünmenin, üretmenin ve başarmanın önkoşuludur. Öğrencilerin iletişim kurmaları, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, bireyin çevresindeki olayları sorgulayarak karar vermesi, olaylara farklı açılardan değerlendirmesi, sosyalleşmesi, ortak temel ve toplumsal değerler oluşturmasında en önemli öğedir. Bu nedenle, temel eğitim sürecinde her Türkiye Cumhuriyeti vatandaşının; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarıyla ilgili becerileri kazanmaları gerekmektedir. Dilin gelişim sürecinde bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır.

Türkçe Öğretimi, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmelerini; etkili iletişim kurmalarını; Türkçeyi severek, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmelerini amaçlamaktadır. Yenilenen programlarda Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın yanında, Türkçenin bir ulus olmanın en temel değeri olduğu bilincine sahip bireyler yetiştirmek, odak noktasını oluşturmaktadır.

Türkçenin doğru kullanımı programın temel amacı olarak ele alındığı, ders kitaplarında kazanımların var oluşu, kullanımı ile ilgili değerlendirmeler kitabı hazırlayanlar tarafından son derece detaylı olarak yapıldığı için bu çalışmada bu beceri ile ilgili çalışma ve değerlendirme yapılmasına gerek görülmemiştir.

#### **2.4.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi**

Program Tanıtım kitabına göre, eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Eleştirel düşünmede amaç, ortaya konan hipotezlerin yanlış taraflarını bulmak değil, bunların olumlu ya da olumsuz yanlarını belirlemek, bu arada farklı alternatifler de geliştirebilmektir. Eleştirel düşünce, sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütler kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir

##### **2.4.2.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi Kavramı**

Zekâ ölçümleri ile olumlu doğrusal ilişki gösteren eleştirel düşünme (Royalty, 1995), kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir (Chaffee, 1994). Bu sürecin en önemli özelliği, sonunda bir yargıya ya da yoruma varılması gereken durumlarda ya da olgular arasındaki ilişkiler hakkında fikir yürütmek gerektiğinde neden sorusunun sorulabilmesidir. "Neden ?" sorusu bize sadece yanıtını bulmamız için sorulan bir

soru değildir; bu soru aynı zamanda karşılaşılan yanıtlardaki nedensellik ilişkilerinin sorgulanmasını da sağlar. Örneğin, "Bütün rock müziği dinleyenler satanisttir" önermesinin, sınanabilmesi veya sorgulanabilmesi için "neden ?" sorusunun sorulmasına ihtiyaç vardır (Kökdemir, 2003). "Neden?" sorusu, önermenin hem içinde barındırdığı hem de dışında kalan değişkenleri bulmamıza olanak sağlayabilir ve ancak bu yolla önermenin doğrulanması ya da yanlışlanması mümkün olabilir.

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Kökdemir, 2003)

Akınoğlu'na (2003) göre eleştirel düşünmenin beş ana kuralı vardır, bu kurallar doğrultusunda eleştirel düşünen bir kimse:

1. Tutarlılık: Düşüncenin çelişkilerini fark etme ve bunları ortadan kaldırabilmesi,
2. Birleştirme: Düşüncenin bütün boyutları arasında ilişki kurabilmesi
3. Uygulanabilme: Düşünceleri bir model üzerinde uygulayabilmesi
4. Yeterlilik: Düşüncelerini ve deneyimlerini, ulaştığı sonuçları gerçekçi bir temele dayandırabilmesi,
5. İletişim kurabilme: Düşünceleri arasındaki ilişkiyi etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmelidir.

#### **2.4.2.2.2. Eleştirel Düşünen Kişilerin Sahip Olması Gereken Özellikler**

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bir kimsenin aşağıda verilen özelliklere sahip olması gerekir:

1. Bir soruyu, problemi veya iddiayı açık bir biçimde ifade edebilme

2. Düşünmeden hareket etmeme
3. Çalışmalarını kontrol etme
4. Bir düşünce oluşturmada istekli olma
5. İleri sürülen iddiaları destekleyen sebepleri ve kanıtları araştırma ve sunma
6. Dogmalar ve istek duyulan düşünceler yardımıyla değil; sorunlar, hedefler ve sonuçlar yardımıyla değerlendirmede bulunma
7. Ön bilgi ve öğrenmeleri kullanma
8. Yeterince kanıt bulunana kadar yargılarından kuşku duyma eğilimi içerisinde olmadır. (Erdem, 2005, s. 127)

Eleştirel düşünmeye dayalı bir kimse ezberci değil, analitik düşünmeye sahiptir. Analitik düşünen kişi karşılaştığı durumlar, sorunlar karşısında fikir yürütür, "niçin" sorusuna yanıt arar.

Bu sistemde öğrenciye, balık vermek yerine balık tutmayı öğretmek, ileride karşılaştığı sorunlara kendisinin çözüm üretebilmesi için eleştirel düşünmesini sağlamak gerekir.

T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİ (4-5. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI (Ankara, 2005)'nda ve (1.-2. ve 3. sınıflar) Hayat Bilgisi Programında Eleştirel düşünme ile ilgili olarak şu alt başlıklara yer verilmiştir:

1. Bir kanıt kullanma ya da referansa dayanma
2. Sebep sonuç ilişkisini, belirleme
3. İlkeleri türetme
4. Genelleme yapma
5. Farklı bakış açılarını açıklama
6. Kararları sorgulama
7. Sınıflama yapma
8. Değerlendirmeler(Ölçüt belirleme)
9. Karşılaştırma yapma
10. İlgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme
11. Kalıp yargıları fark etme
12. Bildiklerini bilmediklerini ayırt etme

13. Bildiklerinin doğruluğunu belirleme
14. Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama
15. Çıkarımda bulunma, yargıya varma, mantıklı sonuçlara ulaşma

### **2.4.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi**

Programda belirlenen, kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerden birisi olan yaratıcı düşünme becerisi çağımızda bir ulusun ilerlemesi, gelişmesi için o ulusu meydana getiren bireylerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisidir. Vatandaşlarının yaratıcılık özelliği gelişmiş olan uluslar kalkınmada diğer uluslara göre çok daha önde olabilmekteler.

#### **2.4.2.3.1. Yaratıcı Düşünme Kavramı**

Yaratıcı düşünme, bilgide problemleri ve boşlukları görme, fikir ve hipotezler geliştirme; özgün fikir üretimi; fikirler arasındaki ilişkiyi görme; düşünce parametrelerini geliştirerek yeni bileşimler elde etmek; sonuç olarak bir tasarım ve öngörü yaklaşımıdır.

Yaratıcı düşünme ve tasarım-öngörü odaklı eğitim felsefesinde:

- Düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenmek ve bu özelliklerin bilimsel bir sistem dahilinde tasarım ve öngörüye egemen hale getirilmesi,
- Dayanıklı, özelleştirilmiş, işlevsel bilgi yapılanmasının sağlanması,
- Eğitim ortamının ve eğitim sisteminin yaratıcı düşünmenin ve tasarım öngörü yeteneğinin oluşum ve gelişimine olanak verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Bireysel düşünce ölçütlerinin geliştirilmesinde, bireyin öğrenme gereksinim ve isteminin öne çıktığı düşünülmektedir.

Yaratıcı düşünme, bilgi çağının öne çıkan kavramlarından biridir. 1950'li yıllarda eğitim bilimcilerin akademik düzlemde tartışmaya başladıkları bu kavram; artık ekonomiden, siyasete, askerlikten teknolojiye kadar çeşitli disiplinlerin sihirli ve gizemli iki sözcüğü. Oysa düşünme ve yaratıcı düşünme, insanlık tarihi kadar köklü bir gelişim sürecinden bugüne gelmektedir. Ancak bugüne kadar insanlığın ürettiği

bilgi birikiminin, gelecek yirmi yıl içinde bin katının üretileceği tahminleri, bugün için "yaratıcı düşünme"ye atfedilen önemin büyüklüğünü de kanıtlamaktadır.

Yaratıcı düşünme, bilgi çağının bilgiden yeni bilgiler üretildiği; bilginin stratejik bir mühimmat gibi kullanıldığı, yepyeni bir üretim biçiminin motor gücü olarak algılanmakta. Alvin Toffler'in tanımladığı gibi, tarım ve sanayi odaklı birinci ve ikinci dalgaın geleneksel üretim biçimindeki hammaddeler, yerini bilgiye bırakmakta. Bilgi, bugün hem hammaddenin, hem de mamul yeni ürünlerin yerini alıyor. Yaratıcı düşünme, klasik gerçeklik olgusunu aşarak; sanal gerçeklik, sanal ürün gibi yepyeni açılımlarla, hızlı bir değişimin mimarisinde önemli rol oynamakta. Fikri, tasarımı ve üretimi; birlikte çalışan ekiplerin akıllarında, sezgi güçlerinde, bilgisayarlarında ve esnek üretim hatlarında saklı olan sanal gerçekler veya sanal ürünler,"yaratıcı düşünme" nin ürünleridir. Otomobil üretiminden, kütüphanelere, muharebe sahasına kadar her şey sanallaştırılmaya çalışılmaktadır.

Bir düşünürün söylediği gibi; "Başkalarının bilgilerini öğrenerek bilgili olabiliriz ancak; akıllı olmamız yalnız kendi aklımızın kullanılmasıyla olanaklıdır." Gelecekte, en çok ve kaliteli bilgiyi elinde bulunduranlar ve onu kullananlar; ona sahip olmayanlara karşı bir güç potansiyeli ve bir güç merkezi haline gelecektir. Artık, "Aklın yolu birdir" geleneksel yaklaşımı, yaratıcı düşünmenin hızlı değişimi oluşturan yeni açılımlarında "Aklın yolunun birden çok olduğu" biçimine dönüşmekte. Aklın kullanımında, özelleştirilmiş fonksiyonel bilgi tabanına dayalı olarak kendi özgün yollarımız, değerler dizilerimiz, aklın yolunun birden çok olduğunu bize göstermekte. Bir başka anlatımla "Bilgi, yaratıcı düşünmenin temel ham maddesi; bilginin işlenmesiyle oluşturulan tasarım ve öngörüye dayalı ürünler ise; aklımızın gerçek bir kudret ve yeteneğe dönüşen zenginlikleri olmakta (Ergün,2006)".

#### **2.4.2.3.2. İnsanlarda Yaratıcı Düşüncenin Gelişim Süreci**

Erken çocukluk döneminde çocuğun zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temelleri atılır. 0-3 yaşları çocukların beyin hücrelerinin en hızlı geliştiği dönemdir. Bu dönemde çocuklar kendilerine sunulan her şeyi çok hızlı öğrenebilirler. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki küçük yaşta çocukların yaratıcılıkları çok yüksektir.

Doğduğu andan başlayarak, çocuklar dünyayı ve hayatı kendi deneyimleriyle keşfetmeye çalışırlar, bu dönemde henüz yaratıcılıkları körelmemiştir. Bu yaş döneminde çocuğa yaratıcılığını geliştirici egzersizler yaptırılmadığı takdirde çocuğun yaratıcılığı körelmeye başlamaktadır.

Yaratıcılık özgür düşünme, var olan her şeye bilinen anlamı dışında anlam yükleyebilme, çerçevelerin dışına taşabilme yani çocuk kalabilmektir. Yaratıcılığı bir süreç olarak ele aldığımızda ise, kişiler arası ya da içsel süreçlerin orijinal, yüksek kaliteli ve anlam ifade eden ürünlere dönüşmesi olarak tanımlanabilir. Küçük çocukların eğitiminde özellikle üzerinde durulması gereken düşünme sürecidir. Yaratıcı olan çocukların her zaman çok yüksek zekâyâ sahip olması şart değildir, yaratıcılık ve zekâ birbirinden bağımsız olarak ele alınır.

Çocukların yaratıcılığını olumsuz etkileyen en büyük faktör "doğru cevabı bulma" saplantısıdır. Sosyalleşme sürecinde, çocuklar toplumda doğru cevabı bilmiyor olmanın hep daha çok prim yaptığını öğrenir. Önce verdikleri cevaplar değişir daha sonra da düşüncedeki esnekliklerini kaybederler. Çocuğa sınırları çizilmiş olan yönergeler vermek sadece bir maket yaparken yardımcı olabilir. Dünyada en iyi öğrenenler, en iyi soruları soranlar, en faal ve en duyarlı olanlar çocuklardır. Çok basit şeylerden bile keyif alırlar. En olmaz denilen birleştirmeleri yaparak çevrelerini şaşırtırlar. Çocuklar risk almaya, zorlu deneyimlere katılmaya yetişkinlerden daha isteklidir. Sınırlı bir çerçevenin içinden görebildiği gibi, sınırın dışına da çıkıp bakabilirler. Onları yargılamadan, fikirlerinde özgür bırakmak çocuğun yaratıcılığının gelişimine katkıda bulunmayı sağlar. (Bencuya, 2005)

#### **2.4.2.3.3. Yaratıcı Düşüncenin Oluşması**

Yaratıcı düşünebilmesi için bireyin öncelikle düşünmeyi öğrenmesi, daha sonra muhakeme gücünü geliştirmesi ve problem çözme becerisine sahip olması gerekir. Bütün bunların yanı sıra bunlar kadar önemli olan bir başka nokta da bütün bu özellikleri taşıyan kimsenin sezgi gücüne de sahip olması gerekir.

Program Tanıtım kitabında yer alan açıklamalara göre, yaratıcı düşünme becerisi, öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme, yeniden farklı bir

ortamda kullanma, ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler, bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme, zenginleştirme, sorunlara benzersiz ve kendine özel çözümler bulabilme, ortaya fikirler ve çözümler çıkarma, bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakabilme, bütünsel bakabilme gibi alt becerileri içerir.

M.E. B. Sosyal Bilgiler Programında Yaratıcı Düşünme Becerisi ise aşağıda verilen alt becerileri kapsamaktadır:

1. Esnek ve orijinal olma
2. İmgeleme
3. Analiz, sentez, değerlendirme yapma
4. Sıra dışı bağlantılar kurma

#### **2.4.2.3.4. Bireysel Yaratıcılık**

Yaratıcılık, doğası gereği bireysel bir süreçtir. Yaratıcı grup etkinlikleri ise kolaylaştırıcı/hızlandırıcı etkinliklerdir. Herkesin bir ölçüde yaratıcı olduğu ve yaratıcılığın geliştirilebileceği kabul edilmektedir. Yaratma sürecinin dört aşamada ele alınması mümkündür: 1.Bilgi toplama, 2. Kuluçka, 3. Fikir veya keşif, 4.Değerlendirme ve gerçekleştirme. Bu aşamalar düşünmenin aşamalarına benzemektedir. Her aşamada yaratma sürecini kolaylaştıracak veya hızlandıracak bir dizi işlem önerilmektedir (Erlendsson, 1999).( Akkurt, 2001, 55k).

#### **2.4.2.4. İletişim Becerisi**

Sosyal bir varlık, sosyal bir canlı olan insanlar toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü ya da sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda bir birleriyle iletişim kurarlar. Yani amaçlarına ulaşabilmek, duygu ve düşüncelerini bir birlerine aktarmak, gerektiğinde güdülemek, paylaşmak amacıyla veri alışverişinde bulunurlar. İletişim hem formal, hem de kişisel ve sosyal ilişkilere dayalı bu aktarımları kapsayan iki yönlü bir süreçtir.

Taraflar arasında iletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olmak üzere üç yöntemle kurulabilir. Yazılı iletişim toplumumuzun her kademesinde yer almakla birlikte en



zayıf iletişim yöntemidir. Çoğu zaman yavaştır ve zaman boşa harcanır. Okuyucunun dikkatini çekmeyi başaramaz, davranış ve duygular ortaya çıkmadığı için başka anlamlar çıkarmasına neden olabilir. İnsanlık tarihinde yazıdan da önce gelişmiş olan, ikinci tür iletişim yöntemi olan sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha avantajlıdır. Çok yakındır, bağlantılıdır, geri beslemeye olanak verir. Yine de sözlü iletişim en mükemmel iletişim yöntemi değildir. Çünkü kelimeler farklı insanlarca farklı şekilde algılanabilir. İletişim kurmanın son yöntemi ise sözsüz iletişimdir. İletişim kurmanın en eski şekli sayılır ve birçok kişi en etkili yöntem olduğuna inanır. Beden dili, mimikler, göz hareketleri ve ses tonunu sözsüz iletişimin araçları olarak sayılabilir. Sözsüz iletişim konuşmalarda mesajların en iyi etkiyi bırakmasını sağlar. Yapılan bir araştırmaya göre yüz yüze görüşmelerde mesajların % 93'ü sözsüz iletilmekte, geri kalan % 7'yi ise sözcükler kapsamaktadır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, kişiler arasında korku, nefret gibi duygular yerine sevgi, saygıya dayalı dostça duygular olduğunda; iletişimin yeri, zamanı iyi belirlenmiş olduğunda, iletişim esnasında beden dili iyi kullanıldığında, sözcükler doğru seçildiğinde daha sağlıklı bir iletişim kurulabilmekte olduğu gözlemlenmektedir. Yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi, hatta çok daha önemli ve fazla olarak okullarımızda da iletişim çok önemli bir yer tutmaktadır. Her ne kadar öğretmenlerimiz öncelikle öğrencilere örnek olmak durumunda olduklarından bu konuda özellikle eğitilmiş olsalar da okullarda bile zaman zaman bir takım sürtüşmeler yaşanmakta, sorunlar çıkabilmektedir.

İletişim iki kişi arasında olabileceği gibi, kişi ile bir grup arasında, bir grup ile diğer bir grup arasında ya da gruplar arasında olabilir (Özatalay, 2002), (Sandal, 2001, s.5-6).

İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir. Yazmak, okumak, çalışmak, eğlenmek, alışveriş yapmak, kavga etmek, sevmek, istemek, buyurmak gibi tüm etkinliklerimizle içice olan bir olguyu ayırt etmek, tanımlamak ve incelemek oldukça güç bir iştir. Yapılan bir araştırma ile "iletişim" sözcüğünün 4560 kullanımı derlenerek, 15 ayrı anlamı belirlenmiştir (Dance 1970 için Bkz. Oskay 1982: 309) Bütün bu tanımlar içinde "iletişim" deyince genelde ilk akla gelen

insanlar arası iletişim ve bu amaçla kullanılan araçlardır. Türk Dil Kurumunun (2006) sözlüğünde iletişim için iki tanım yapılmıştır:

1. Duygu, düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon.
2. Telefon, telgraf, televizyon, radyo gibi aygıtlardan yararlanarak yürütülen bilgi alışverişi, bildirişim, haberleşme ..."

Canlılar dünyasında, ileti alışverişi anlamında iletişim kurma becerisi yalnız insana ait değildir. Ancak insan, simge (sembol) yaratarak duygularını belirtebildiği gibi, düşünce ve bilgilerini de biriktirip aktarabilen tek canlıdır.

"Hayvanlar koklaşa koklaşa, insanlar konuşa konuşa anlaşır" sözü iletişimin insan yaşamındaki önemini ortaya koymaktadır.

#### 2.4.2.4.1. İletişimi Oluşturan Unsurlar

İletişim geniş anlamda "kişi ve çevresi arasında iki yönlü ilişkiyi ilgilendiren tüm aşamalar" olarak tanımlanabilir. Dinamik, akıcı, devamlı ve değişken bir süreçtir. İletişimi "herhangi bir işaret yardımı ile duygu, düşünce ve anlamların nakli ya da değiş tokuşu" olarak da tanımlayabiliriz. İnsanların birbirleriyle iletişim içinde olmalarının ana amacı temel bazı gereksinimlerini gidermektir. İnsan iletişim sisteminin etkinliği bireylerin kendileri hakkındaki bilgilerini anlama, düzeltme ve dolayısıyla davranışlarına rehberlik etmede de yardımcıdır. Ancak ister sözel olsun, isterse olmasın iletişimin gerçekleşmesinde bazı öğelere gereksinim vardır. Başarılı iletişim; iletişimi oluşturan önemli öğelerin varlığından haberdar olmayı gerekli kılar. Dolayısıyla iletişimin unsurları, aslında tüm kişiler arası iletişimin başarısı için önem taşır.

Bu öğelerden (Kişilerarası İlişkilerde İletişim, ünite 4, [www.aof.edu.tr/kitap/EHSM/1208/unite04.pdf](http://www.aof.edu.tr/kitap/EHSM/1208/unite04.pdf)) **kaynak**, iletişimi başlatan kişidir. Mesajı gönderen yani mesajı kodlayan kişidir. Dolayısıyla kaynak; bilgili, güvenilir, mesajı kodlamayı bilen ve tanınan bir kişi olmalıdır.

**Mesaj**, en basit anlamıyla gönderici tarafından alıcıya yollanan ve özel anlamı olan söz yani iletidir. Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır. Burada, gelenek, görenek, anlayış, ve yaşanan çevrenin bilinmesinin çok büyük önemi vardır. İletişim biçimleri toplumdan topluma büyük değişiklikler göstermektedir. Mesajın etkinliği tüm bu unsurların bilinmesine bağlıdır. Aynı zamanda önemli olan bir konu da mesajın doğru zamanda iletilmesi gerçeğidir. Mesaj, doğru zamanda, doğru alıcıya doğru kanallarla iletilirse görevini başarıyla tamamlamış olacaktır.

**Kanal**, mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesinde kullanılan yoldur. Günümüzde birçok kanaldan söz edilmektedir. Etkin ve verimli iletişimden söz edebilmek için doğru iletişim araçlarından yararlanılmalı ve kanal mesaja uygun olmalıdır. En basit anlamda, insanın beş duyu organı onun iletişim kanalıdır. Örgütsel iletişim açısından düşünüldüğünde pek çok iletişim kanalı bulunmaktadır. Formel ve informel iletişim kanallarından söz edilebilir. Bunlar, radyo, televizyon, gazete, dergi, e-mail, memorandum, dilek ve şikâyet kutuları gibi pek çok örneği kapsamaktadır.

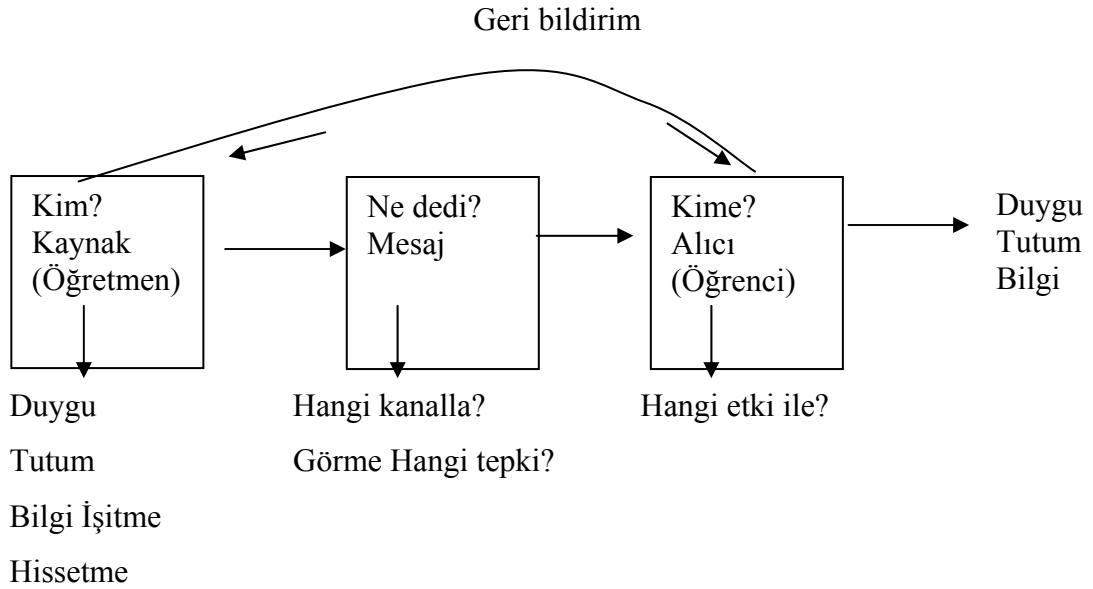
**Alıcı**, iletişimin diğer önemli unsurudur. Yani, gönderilen mesajı alan kişidir. Alıcı, mesajı algılayabilen, bilgili, seçici, geri bildirim önem veren, iletişime açık bir yapıya sahip olmalıdır. Alıcı tarafından olaya baktığımızda en önemli konu algılanmanın sağlanabilmesidir. Mesaj, tüm özelliklere uygun olarak kaynak tarafından düzenlendiğinde geriye kalan en önemli konu alıcının bunu tam anlamıyla algılayabilmesi, anlayabilmesidir. Her zaman söylediğimiz bir husus vardır; o da mesajı almakla, mesajı algılamak aynı şey değildir. Burada önemli olan alıcının mesajı sadece alması değil kaynaktan gönderildiği şekliyle algılamasıdır.

**Geri-bildirim (Feed-back)**, alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt olarak özetlenebilir. İletişimin etkinliği ancak çift yönlü olması sayesinde gerçekleşebilir. Dolayısıyla kaynak, gönderdiği mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını ya da mesaja verilen tepkinin ne olduğunu ancak geri-bildirim sayesinde anlayabilecektir.

İki tür geri-bildirim olduğundan bahsedebiliriz. Bunlar; negatif geri-bildirim ve pozitif geri-bildirimdir. İletişimde mesaj alıcı tarafından anlaşılmıyor veya eksik anlaşılıyor ve iletiliyorsa, buna **negatif geri-bildirim** denir. Alıcı mesajı tam olarak algılar ve bunu kaynağa doğru biçimde gönderirse, buna da **pozitif geri-bildirim** denir (Tutar, Yılmaz, Erdönmez; 2003, s.25)

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise geri bildirim (dönüt)i yansıtmaktadır (Erdem, 2005, s.234)

Aşağıdaki iletişim modelinde de görüldüğü gibi(şekil 1, s.59) kaynağın ve alıcının duygu, tutum ve iletişim bilgisi etkileşim sırasında önemlidir. Aynı şekilde mesajın iletilmesinde kullanılan kanallar, bu kanalların etkin kullanımı ve mesajın doğru olarak alınması ve yorumlanması da o denli önem taşır. İletişim sırasında geri bildirimden yararlanmak (açıklamak, tartışmak, önermek) iletişimi daha anlamlı kılacaktır (Özgen [www.ilet.gazi.edu.tr](http://www.ilet.gazi.edu.tr)).



**Şekil 1: Bir İletişim Modeli**

(Kişilerarası İlişkilerde İletişim, [www.aof.edu.tr](http://www.aof.edu.tr))

#### 2.4.2.4.2. İletişimi Engelleyen Unsurlar

Kişiler arasındaki iletişimde iletişimi engelleyen bir takım olumsuzluklar da görülebilir. Bu olumsuz unsurların en başta gelenleri gürültü ve streştir.

**Parazit (Gürültü)**, gönderilen mesajın, alınma sürecinde ortaya çıkan engellemelerdir. Mesajın alınmasını ve duyulmasını engeller. Parazit, iletişimin düzenini bozar.

**Stres**, kişinin kendisini keşfetmesinin, potansiyelini kullanmasının ve geliştirmesinin bir parçasıdır. Hiç strese girmeden ne çalışmak, ne aile kurmak ne de çocuk yetiştirmek mümkündür. Her bireyin en rahat çalıştığı ve en verimli olduğu olumlu bir stres düzeyi vardır. Stresle başa çıkmanın en temel koşulu, bireyin bu olumlu düzeyin üstüne çıktığı ya da altına indiği anları ve durumları fark etmesidir. Stres düzeyindeki belli artışlar, performansta ve yeterlilikte artışa yol açmaktadır. Bu sınırlar artı ya da eksi yönde aşılsa, performans ve yeterlilikte azalmalar başlar.

#### 2.4.2.4.3. Etkili İletişim

En etkili olan iletişim şeklinin yüz yüze yapılan iletişim olduğundan daha önce bahsedilmişti. Etkili iletişim karşısında konuşanı duymak değil, dinlemek, anlamaktır. Etkili bir iletişimde şu noktalara dikkat etmek gerekir (Erdem, 2005, s.224)

Kişi,

- Karşısındaki kişilere saygı duymalı.
- Empati kurmalı.
- Karşısındakini "empatik dinleme"li.
- Gerçekçi ve doğal, abartıdan uzak, olduğu gibi davranmalı.
- İlgileniyor gibi gözükp dikkati başka tarafa çekecek davranışlardan kaçınmalı.

Bir sınıf ortamında öğretmenin öğrencileriyle etkili bir iletişim kurması için öğretmenlere şunlar önerilebilir:

- Derste işlenecek konulara ilişkin ön hazırlık yapılmalı,
- Ders süresinin başlama ve bitiş saatlerine uymaya özen gösterilmeli,

- Dersin işlenmesiyle ilgili olarak öğrencilerden beklenenler (hedefler) açıklanmalı,
- İşlenmekte olan konunun bütünlüğünün korunmasına özen gösterilmeli,
- Ders konuları ve konu başlıkları öğrenciler için ilginç hale getirilmeli,
- İşlenecek konularla ilgili önemli noktalar belirtilmeli,
- Dersle ilgili ölçütler sınıftaki öğrencilere eşit olarak uygulanmalı,
- Ders konusuyla ilgili olarak konuşan öğrencinin sözü kesilmemeli,
- Sözcükler doğru olarak telaffuz edilmeli,
- Davranışlarda doğal olmalı, yapmacık davranışlardan kaçınılmalı,
- Derslerin işlenmesi sırasında farklı öğretim yöntemleri kullanılmalı,
- Öğrenme-öğretme süreçleri çeşitli görsel-işitsel araçlarla desteklenmeli,
- Öğrencilerle bilgi düzeylerinin altında ve üstünde iletişim kurulmamalı,
- Öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımına olanak verilmeli,
- Dersle ilgili konularda öğrenci görüşlerine, yorumlarına olanak sağlanmalı, yer verilmeli,
- Öğrencilerden geri bildirim alabilmek için çaba sarf edilmeli,
- Öğrenciler soru sormaya teşvik edilmeli, sorulan sorular yanıtlanmalı,
- Farklı görüşler dinlenmeli, gerektiğinde kabul edilerek saygı duyulmalı,
- Konuşurken jest ve mimiklere yer verilmeli,
- Davranışlarda tutarlı olunmalı,
- Konuşmalarda ses tonuna anlam katılmalı,
- Öğrencilerle göz teması kurularak konuşulmalı,
- Öğrencilere isimleriyle hitap edilmeli,
- İlişkilerde öğrenci kişilikleri göz önünde bulundurulmalı,
- Öğrencilere önemli oldukları hissettirilmeli, her biriyle ayrı ayrı ilgilenilmeli,
- Öğrenci hatalarına karşı anlayışlı olunmalı,
- Öğrencilere arkadaşça davranılmalı,
- Öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapılmamalı,
- Öğrencilere karşı güler yüzlü ve açık sözlü olunmalı,
- Öğrencilere güven duyulmalı,
- Öğrencilere ihtiyaç duyduklarında yardım edilebileceği mesajı verilmeli,

- Gerektiğinde ihtiyacı olan öğrenciye yardım edilmeli, konuşulmalı, sorulara çözüm bulmaya gayret edilmeli (Erdem, 2005).

#### **2.4.2.4.4. Eğitimin İletişim Becerilerini Geliştirmeye Katkısı**

Farklı ev ortamlarından çıkıp okula gelen öğrencilerin her birinin farklı davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle onları topluma kazandırmak, belirli konularda iletişim becerileri kazandırmakta eğitimin rolü yadsınmaz. İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak başlıca iletişim becerileri şu başlıklar altında toplanabilir (Erdem, 2005):

##### **İlk kazandırılacak beceriler:**

- Dinleme,
- İlişkiyi başlatma ve sürdürme
- Konuşma başlatma ve sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

##### **Grupla bir iş yürütme becerileri:**

- Grupla iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme
- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

##### **Duygulara yönelik beceriler:**

- Kendi duygularını anlama

- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi- iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

#### **Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler:**

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma ve savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgada uzak durma

#### **Stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler:**

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

İletişim becerilerinin bireye kazandırılması "etkili ve verimli (nitelikli) eğitim açısından çok büyük bir önem taşımaktadır.

Program Tanıtım kitabına göre, iletişim becerisi; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma üslubunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken



ve konuşurken hedef kitleye uygun üslûp kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersİ (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara, 2005)'nda İletişim ve Empati ile ilgili olarak şu alt başlıklara yer verilmiştir:

1. Dinleme
2. Sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade etme
3. Tartışma
4. Bağlantı kurma
5. Farklı perspektiften bakma
6. Açık fikirli olma
7. Başkalarının düşünce ve duygularını anlama
8. Farklılıklara saygı duyma
9. Görüşlerini gerekçelendirme
10. Ortak bir amaç çevresinde toplanma
11. Dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama (tarihsel empati).

#### **2.4.2.5. Problem Çözme Becerisi**

Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan alt becerileri kapsar. Çok geniş kapsamlı olan problem kavramının sınırlarını belirlemek kolay değildir. Bu nedenle problemle ilgili birbirinden farklı pek çok tanım yapılmıştır:

- Morgan'a göre problem, temelde, bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır.
- Polya'ya göre ise problem, amaca en makul yoldan ulaşmak için eylemlerin bilinçli olarak araştırılmasıdır. Zihindeki bir durum hemen hiçbir güçlük olmadan, belli hareketlerle ortadan kaldırılabiliyorsa karşımızda bir problem

yoktur. Ancak, hangi hareketlerin yapılacağı belli değilse, o zaman çözülmesi gereken bir problemden söz edilebilir (Polya, 1962,s. 117)

- John Dewey ise problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır. Problem, zihni karıştıran ve inancı belirsizleştiren şeyler olarak algılandığında problemin çözümü, belirsizliklerin ortadan kaldırılması demektir (Baykul ve Aşkar, 1987, s 23). Yapılan bu tanıma göre, bir durumun problem olması için insan zihnini karıştırması, bu durumun birey ya da öğrenci için yeni olması, başka bir deyişle, daha önce hiç karşılaşılmamış bir durum olması gerekmektedir. Problemler genellikle bireysel ve öznedir. Bir kişi için problem olan bir durum, başka bir birey için problem olmayabilir. Çünkü her insanın yaşam felsefesi diğerinden farklıdır (Kasap, 1997).
- Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Demirel, 2005, s. 61)

#### **2.4.2.5.1. Problem Çözme Kavramı**

Problem çözme ise bir amaca ulaşmak istenirken karşılaşılan sorunları çözme sürecidir. Problem çözmek, hedefe ulaşmak için çaba harcamaya, zamana, enerjiye gerek vardır. Problem çözmek için kişide inanç, cesaret, sabır, azim, beceri bulunması gerekir. Problem çözme yeteneği yaşanan deneyimler, alıştırmalarla geliştirilir. Problem çözme; yaratıcı düşünme, zekâ, duygudaşlık kurma, iyi düşünme gibi özellikleri kendisinde birleştirdiği için çok yönlü bir beceridir. Problem çözmeye iyi düşünme alışkanlığının önemli bir yeri vardır. Bu alışkanlığı kazanmış olan kimseler, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilirler.

Problemin çözümünde bireyin sahip olduğu yaş, deneyim, olgunluk, eğitim, güdülenme, bilgi, zihinsel ve fiziksel özellikler gibi bireysel özelliklerle çocuğun ve ailesinin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum, ailenin sahip olduğu çocuk yetiştirme tarzı gibi toplumsal ve sosyal özelliklerin rolü çok önemlidir. Bireyler sorunları sahip oldukları bu özellikleri doğrultusunda belirledikleri yollarla çözümlerler. Bu yollar genellikle şunlardır (Kasap, 1997):

1. İçgüdü ve bireyin sahip olduğu alışkanlıklar,

2. Şartlanma davranışı,
3. Sınama- yanılma davranışları,
4. Başkalarının deneyimlerinden yararlanmak, başkalarını taklit etmek,
5. Kavrama davranışları,
6. Akıl yürütme ve bilimsel yöntemleri kullanma davranışları.

Bu yolların içinde en uygun, en geçerli ve doğru olan yöntem karşılaşılan problemleri çözmede bilimsel yöntemleri kullanmadır.

#### **2.4.2.5.2. Ders Programları Ve Problem Çözme Yöntemi**

Program Tanıtım Kitabındaki açıklamalara göre problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan becerileri kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için plânlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve plânların değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya çözümün anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.

John Dewey'e göre, ders programlarının hazırlanmasında en önemli rolü oynayan, merkezde olan çocuktur. Bu nedenle derslerde, öğrenmede problem çözme konusu bir süreç olarak verilmektedir. Öğrencilerle yapılan çeşitli etkinliklerle problem çözme bilinci kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu süreç içinde öğretmen, sınıfta öğrenciye sırasıyla, problemi tanımlaması, öneriler üretmesi, çözüm yollarını belirlemesi, karar vermesi konusunda bilgi verir, yüreklendirir, çalışmalar yapar, alışkanlık edinmesi için çalışır.

#### **2.4.2.5.3. Türkçe Dersinde Problem Çözme Becerisi Kazandırma**

Türkçe Dersinde işlenen metinler aracılığıyla öğrencilere problemi hissettirme, buldurma ve çözüm üretme alışkanlığı kazandırılabilir. Örnek olarak (Akyol, 2006, s. 154,155) Türkçe kitabındaki metnin işlenişi verilebilir:

## ÇOBANLA YABAN KEÇİLERİ

Çobanın birisi, keçilerini otlağa götürmüş. Bir de bakmış ki hayvanlarının arasına yaban keçileri karışmış. Hiç sesini çıkarmamış. Akşam olunca hepsini alıp ağıla götürmüş. Ertesi gün bir fırtına patlamış. Bu yüzden çoban, hayvanlarını dışarı çıkaramamış, hepsini de içeride bırakmak zorunda kalmış.

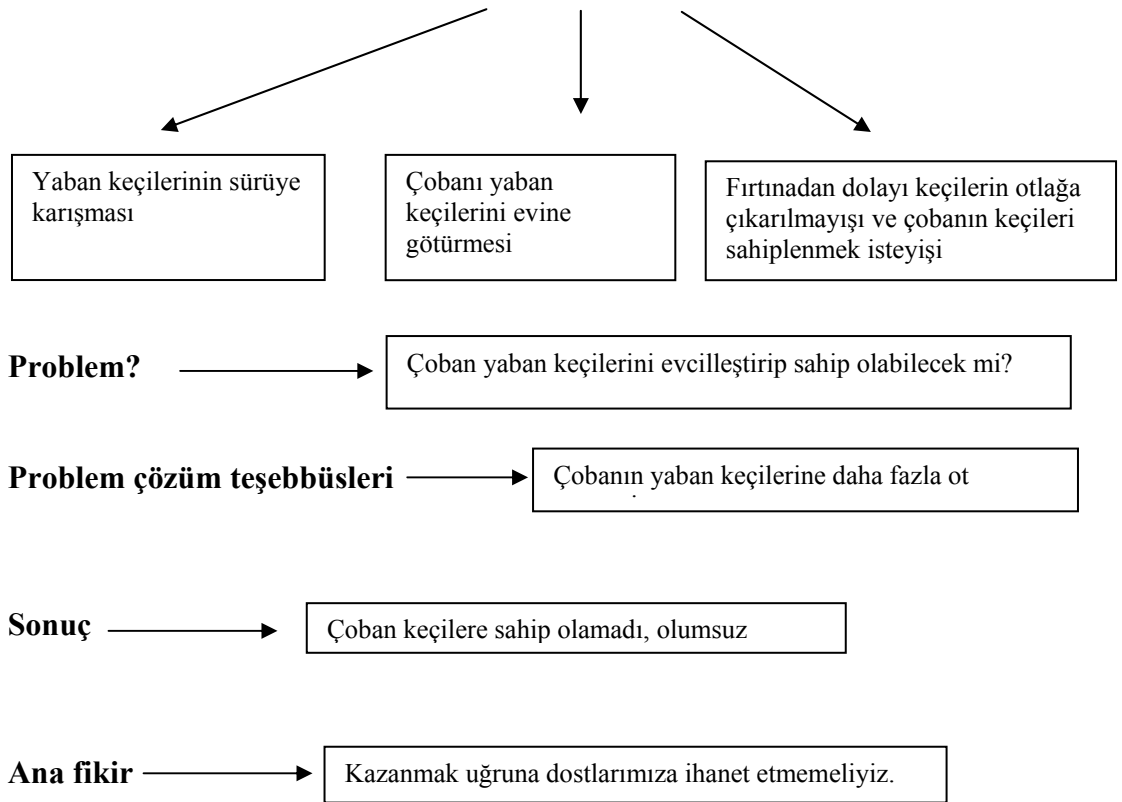
Çoban, kendi keçilerine bir tutam ot vermiş." Ölmesinler yeter." Diye düşünmüş. Yaban keçilerine ise, kendisine bağlanıp kaçmasınlar diye daha çok ot vermiş, onları iyice beslemiş.

Fırtına geçip hava düzeldikten sonra hepsini alıp çayıra çıkarmış. Yaban keçileri yerlerinde duramayıp dağa doğru kaçmışlar.. Çoban:

—Ben size o kadar iyi bakayım, siz beni bırakıp dağa kaçın, öyle mi? Ne kadar da nankörmüşünüz ha! Deyince keçiler dönüp:

— Bizler de senden onun için kaçtık. Bizi daha dün buldun, kaç yıllık keçilerinden daha iyi baktın. Y a yarın başkasını, daha yenisini bulursan bizi bırakıp onun yüzüne bakarsan, demişler. Aisopos (Ezop) Çev. Türkan Andaç

### Problemin Başlangıcı



#### **2.4.2.5.4. Probleme Dayalı Öğrenme**

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında, öğrenenler bilgiyi ezberlemek yerine zihinlerinde yapılandırır. Böylelikle öğrenilenler daha kalıcı, daha işlevsel olur. Bu bağlamda probleme dayalı öğrenmede de öğrenenler gerçek yaşama özgün çalışmalar yaptıklarında, sorunlarla karşılaşarak çözdüklerinde yaşam becerileri gelişmekte olduğu vurgulanmaktadır.

Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin eğitim programları kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bu öğrenme yöntemi;

1. Öğrencilerin önceden edindikleri bilgilerini ortaya çıkarmada,
2. Yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümü ile birlikte öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamada
3. Kişinin bilgiyi organize etme ve anlamlandırmasıyla kalıcı bilgiler edinmesinde, etkin bir rol oynamaktadır.

#### **2.4.2.5.5. Probleme Dayalı Öğrenmede Bilimsel Araştırma Süreci**

Demirel(2005) ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4–5. sınıflar) Öğretim Programında, (2005) Probleme dayalı öğrenmede, öğrenenlerin takip etmeleri gereken süreç şu şekilde basamaklandırılmaktadır:

1. Problem üzerinde düşünme, açık olmayan kavram ve konuları netleştirme.
2. Problemi tanımlama.
3. Önceki bilgilere dayalı olası açıklamaları belirleme/bilinmesi gerekenler üzerinde fikir birliğinin varması.
4. Problemin çözümüne yardımcı olabilecek çözüm yollarını/ hipotezleri belirleme.
5. Öğrenme hedeflerini belirleme.
6. Olası çözüm yollarına ilişkin bilgi toplama.
7. Elde edilen sonuçların problemi çözümlenmeye katkı getirip getirmeyeceğine karar verme. Katkı vermediği düşünüldüğünde başa dönme.
8. Açıklamaları sentezleme,

9. Uygun çözüm yolunu belirleme ve uygulama
10. Probleme yönelik bir sonuca varma, sonuçları raporlaştırma.

#### **2.4.2.6. Araştırma Becerisi**

Araştırma ile ilgili olarak pek çok kaynakta tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kaç şunlardır:

- Araştırma, araştırmacının gözlemlerini ve bilgilerini organize ederek, analiz ve senteze tabi tuttuğu, yorumlayıp değerlendirerek anlamlı bilgiler bütünü haline getirdiği süreçtir.
- Araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenerek yorumlanması, değerlendirilmesi sürecidir.
- Araştırma, bilimsel yöntemin formal, sistemli ve dikkatli bir biçimde uygulanmasıdır.
- Araştırma, gözlemlere ve deneylere dayalı, test edilebilir organize bilgileri esas alarak, evreni tanımaya ve anlamaya yönelik sistematik çalışmalar bütünüdür (Erdem, 2005).
- Araştırma temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca aydınlanma sürecidir. Araştırma hissedilen bir güçlkle başlar (Karasar, 2004, s.22)

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara, 2005)'nda Araştırma ile ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmiştir: Araştırma becerisini "araştırma yaparken okuduğunu anlama" ve "bulunan bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma" olarak iki başlık altında toplamak mümkün.

##### **2.4.2.6.1. Araştırma Yaparken Okuduğunu Anlama**

Belirlenmiş bir takım sembollerin, belirli bir düzende sıralanmış olduğu yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma işlemine okuma denir. Yalnız okumak demek anlamak demek değildir. Bir kimse nasıl yabancı dilde yazılı bir metni okuduğu

halde anlamlandıramazsa aynı şekilde bir takım öğrenciler de ana dilinde olmasına rağmen yazılı bir metni okurlar fakat anlamlandıramazlar.

Araştırma yapacak bir öğrencinin öncelikle okuduklarından anlam çıkarmayı bilmesi gerekir. Türkçe dersinin en temel işlevlerinden birisi de öğrencilere okuduklarını anlamlandırma becerisi kazandırmak, bunun için gerekli etkinlikleri yaptırmaktır. Bu bağlamda araştırmayı yapan öğrenci tarafından okuduklarını anlayabilmeleri, anlamlandırabilmeleri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Ana fikir çıkarmak için okuma
2. Ana fikir bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
3. Okuduğunu yorumlama
4. İlgili terim ve sözcüğün anlamını bulmak için liste oluşturma, sözlük, yazım kılavuzu, deyim, atasözleri sözlüğü gibi kaynaklarda araştırma yapma
5. Yazarın yargısını tanıma ve kavrama
6. Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçları ve açıklamaları kullanma
7. (Eleştirel, analitik, soru cevaplamak, fikir oluşturmak gibi) Değişik amaçlarla okuma
8. Değişik basılı materyalleri kullanma(Kitap, dergi, gazete vb...)

#### **2.4.2.6.2. Bulunan Bilgiyi Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma**

Bir araştırmacının yaptığı araştırmaların sonucunda okuduklarını anlayıp özümseyerek yorumladıktan sonra yapması gereken bu bilgileri belli bir sistematik içinde düzenleyerek sunuma hazır hale getirmesidir. İşte bu sistematik içinde bilinmesi, yapılması gerekenleri de şu şekilde maddelendirmek mümkündür:

1. Bilgisayar, kütüphane vb kullanma
2. Gazete, radyo, televizyon gibi basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma
3. Kitabın dizin, içindekiler gibi farklı bölümlerini kullanma
4. Anahtar sözcükleri, ciltlerdeki rakam ve harfleri, indeksi ve referansları kullanma
5. Bilgi kaynaklarını değerlendirme
6. Uygun bilgi kaynağı kullanma
7. Kaynak olarak toplumu kullanma, bireylerle görüşmeler yapma

8. Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma(Konunun ana fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, dipnot, italik kullanma, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma).
9. Yararlandığı kaynakları kaynakçada titizlikle gösterme (Kıroğlu, 2006)

Program Tanıtım kitabındaki açıklamalara göre, araştırma becerisi; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim (1.-2. ve 3. sınıflar) Hayat Bilgisi Programında (Ankara, 2005), Araştırma ile ilgili olarak şu alt başlıklara yer verilmiştir:

1. Soru sorma
2. Gözlem yapma
3. Tahmin etme
4. Veri toplama
5. Verileri kaydetme
6. Verileri düzenleme
7. Verileri açıklama
8. Araştırma sonuçlarını sunma.

#### **2.4.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi**

Bilgi ve bilişim teknolojisinin hızla geliştiği günümüzde, ülkemizin çağa ayak uydurması, çağdaş bilgi toplumu olma yolundaki adımlarının bilincinde olması



toplumsal gelişmişliği yakalama açısından büyük bir önem taşımaktadır. Tarım, ormancılık, hayvancılık, balıkçılık, sanayi, enerji, maden, inşaat, işgücü, hizmet, ticaret, maliye, ulaştırma, gümrük, nüfus ve mesken, demografi, sağlık, eğitim, turizm, adalet, kültür, spor, bilim, teknoloji, enformasyon, planlama, araştırma ve geliştirme, çevre, doğal kaynak, yayın, haberleşme, kütüphane ve dokümantasyon gibi bilgi ve bilişim teknolojilerinin yaygın ve de yoğun kullanıldığı sektörler göz önüne alındığında bu alana verilmesi gereken önemin ciddiyeti görülmektedir.

Bilimle teknoloji arasında doğal bir döngüsel ilişki vardır; bilimsel çalışmalar uygulamaya elverişli bilgi üreterek teknolojik gelişmeye yol açarken, teknolojik gelişmeler de bilimsel araştırmaların daha uygun şartlarda yapılmasını sağlayarak bilimsel gelişmeyi hızlandırmaktadır. Yeniçağ başlarından itibaren belirginleşmeye başlayan bilimle teknoloji arasındaki bu ilişki mâhiyet değiştirmeden günümüze kadar devam etmiştir. Ancak, 1950'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan elektronik bilgisayarlarla birlikte bilim-teknoloji ilişkisindeki döngü giderek daha kısa sürelerde tamamlanır olmuştur. Bilgisayarlar her gün biraz daha güçlenirken, güçlü bilgisayarlar sâdece mevcut araştırmaları hızlandırmakla kalmamakta, önceden imkansız olanı mümkün kılarak yeni bilgi alanları ortaya çıkarmaktadır. Bilgimizin sınırları genişlerken mesâfeler küçülmektedir. Bunun tabiî bir sonucu günümüz toplumlarında yaşanan hızlı sosyal ve kültürel değişmedir. Bu değişme karşında kayıtsız kalmak veya korku ve endişeye kapılarak içe kapanmak yerine, değişmeyi ortaya çıkaran teknolojiyi önce anlamak sonra da onu etkili kullanarak değişmeye yön vermeye çalışmak takınılacak en doğru tavidir (Acun, 1998).

Bilgi toplumuna geçişin kaçınılmaz bir zorunluluk halini aldığı günümüzde, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu geçişi sağlamanın tek yolu bilgi sistemleri ve bilişim teknolojilerinin üretimden yönetime, eğitimden sağlığa kadar her alanda kullanılmasını sağlamaktır. (Yılmaz, delif46@yahoo.com, 2006) Ülkemizde henüz, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ve bu teknolojilerin kullanımının yaratacağı etkilerin yeterince anlaşılmadığı, tanımlanmadığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir ülkeye çok önemli iktisadi ve sosyal yararlar sağlayabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Üzerinde önemle durulması gereken konu ise bu yeni teknolojilerin, ekonominin etkinliğini artırmaya, yeni iş imkânlarının yaratılmasına, teknik ilerlemelerin ve fikirlerin daha

kolaylıkla yayılmasına, farklı ülkeler ve bölgelerde yaşayan insanlar ve kurumlar arasında eş zamanlı iletişimin kurulmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle bilimsel ilerlemeleri teşvik edecek ve insanların seçim alternatiflerini zenginleştirecektir.

Türkiye'de bu kapsamda yapılan çalışmaların başında tüm ilköğretim okulları da başta olmak üzere okullara bilgi ve iletişim teknolojileri donanımı ve yazılımı sağlanmasına; her öğrenci, öğretmen, yönetici, öğrenci velisi, okul personelinin okullarında bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarına ulaşabilmesine çalışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanı Sayın Hüseyin Çelik, 10–11 Mayıs 2004 tarihinde ODTÜ'de yapılan Türkiye 2. Bilişim Şurası'ndaki konuşmasında, her 500 öğrenci için 20+1 bilgisayarlı 1 bilgi ve iletişim teknolojisi sınıfı; her öğretmen odası için en az 2 adet; rehberlik servisi, kütüphane, idare odası için ise en az 1'er adet internet ve yerel ağ bağlantılı bilgisayar sağlanacağı ve köy okullarının her birinde de internet bağlantılı en az 1 bilgisayar bulunacağını söylemiştir. Bunun yanı sıra Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarda etkin biçimde kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlerin, öğrencilerin, idarecilerin ve okul personelinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının öğrenmesi ve bu araçları eğitim süreçlerine başarılı biçimde entegre etmesi için gerekli olan hizmet içi eğitimin sağlanacağını da belirtmiştir. Bu da ülkemizde bu konuya ilişkin yapılan çalışmaların ifadesidir. Bütün bu çalışmalar bize bir ülkede bilgi teknolojisi olan araçların varlığı kadar, bu araçları kullanma becerisinin önemini de anlatmaktadır.

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

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara, 2005)'nda ve (1.-2. ve 3. sınıflar) Hayat Bilgisi Programında Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerileri ile ilgili olarak şu alt başlıklara yer verilmiştir:

1. Yönergeyi okuyarak bilgisayarı işletme,
2. Farklı kaynaklardan toplanmış bilgiyi kaydetme, biçimlendirme, tekrar kullanma.
3. Biçimlendirdiği bilgiyi bilgisayar ortamında sunma.
4. Metin, grafik, renk, seslemeleri kullanarak çoklu ortamda rapor hazırlama.
5. Telefon ve TV ağlarını kullanarak bilgiye ulaşma yeteneğini kazanma.
6. Bilgiyi bulma.
7. Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama
8. Kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma
9. Toplumdaki bilgi kaynaklarını kullanma.
10. Günlük hayatta ulaşabileceği teknolojik ürünleri amacına uygun olarak kullanma.

#### **2.4.2.8. Girişimcilik Becerisi**

Günümüzde kimilerinin 'Bilgi Çağı' diye adlandırdığı, kimilerinin de 'İletişim Çağı' diye nitelendirdiği bir 'değişim dönemi' yaşanıyor. Üretim ve iletişim teknolojileri, 'karşılıklı-bağımlılıkları' belirleyen karar ve kurumları oluşturuyor. Bu karar ve kurumların, öncelikle 'iş yaşamını etkileme', İnsanla iş arasındaki ilişkileri; bütün karar ve kurumların yapılanmasını, kendilerini meşrulaştırma, gelişme dinamiklerini belirleyici bir rolü var.

Şu anda dünyamızda bilgi yönetiminin başarıda etken olduğu, sanal değil gerçek durumu yansıtan, dönüşümcü, değişimci ve girişimci bir insan tipi gerektiren, çok dinamik yapısı olan bir oluşum yaşanmakta.

Bu yeni oluşum özgürlükleri, fırsatları ve sorumlulukları artırmakta. Bu yapı içinde farklılıklar önem taşımakta. Bütün gelişmeler sonucunda içinde yaşanan çağa ayak uydurmak için bireylerin bakış açısında da farklılıklar oluşmakta.

Bugünün dünyasında bireyler ve bireylerin oluşturduğu toplumlar, köklü biçimde değişen gelişmeler karşısında varlığını sürdürmek için 'farklılık yaratmak' zorunda. Bu nedenle açık ve 'rekabetçi piyasa' yaratanlar, çevre ile bütünleşenler, değişim ve yeni teknolojilerden yararlananlar, girişimciliği destekleyen, eğitime gereken önemi verip, 'sosyal sermayenin' yetkinliğini arttıranlar farklı olabiliyor; zenginlik üretip, insanların yaşam kalitesini yükseltebiliyorlar. (www.kutuphanem.net)

Girişimcilik; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik; Empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planı uygulayabilme, risk alma; her hangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, Pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir (Program Tanıtım Kitabı).

Girişimci çok yönlü, çok boyutlu düşünür. Girişimci zenginlik demektir. Bir başka deyişle; yaratıcı, üretken, kaynak oluşturan kişidir. Girişimcilik; yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıma ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır(Yıldız, 2003; Erdem, 2005)

Başarılı bir girişimci gerek nitelikler, gerekse davranışlar ve gerekse de olaylara bakış açısından diğer insanlardan farklıdır. Bu niteliklerden bazıları risk alabilme, yaratıcılık, bağımsızlık, sorunları hızlı bir şekilde çözebilme, hayal gücü, liderlik ve çalışkanlık olarak sıralanabilir.

Başarılı girişimcilerin başlıca ortak özellikleri şu şekilde tablolaştırılabilir:

<b>DUYGUSAL YÖNELİM</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yaratıcı ve yapıcı, çok yönlü olan</li><li>• Başarılı olmak isteyen, kendine özgü bir şeyler gerçekleştirmek ve bu gerçekleştirdiğiyle anılmak arzusunda olan ,</li><li>• Kişisel çıkarlarını, imajını ön planda tutan</li><li>• Kendi yeteneklerini geliştirmeye önem veren</li><li>• Şirketine sadık</li><li>• Belirli oranlarda ve durumlarda risk üstlenmeye hazır,</li><li>• Kendi sezgilerine güvenen, karşılaşıcağı tüm sorunların üstesinden geleceğine inanarak çalışan</li></ul>
<b>ANALİTİK YÖNELİM</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uzun vadeli düşünen</li><li>• Modelleri bir bütün olarak görme yeteneği olan</li></ul>
<b>KİŞSEL YÖNELİM</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kişisel, politik, insanlara yakın davranan</li><li>• Merkeziyetçi, kendisini sorgulayan</li><li>• Aile bağlarına önem veren</li><li>• Duygusal, sabırsız</li><li>• İşlerin zamanında ve doğru yapılmasını isteyen programlı</li></ul>
<b>YAPISAL VE KONUMSAL NİTELİKLER</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• İşletme sahibi olmanın önceliklerini ve risklerini taşıyan</li><li>• Şirketin sahibi olduğu için konumundan emin olan</li><li>• Konumu nedeniyle dikkat çeken</li><li>• Aile çıkarları ile şirket çıkarları arasında bir seçim yapmak zorunda olan</li><li>• Yöneten</li></ul>

(Kaynak: John Kao, 1989, s.168; Mümeyyizoğlu I, 1995)

Girişimcinin iş kurma sürecine girerken, yetenek, bilgi, beceri gibi değerlerin yanında ortaya koyması, fedakârlık yapması gereken maddi varlıklar, çevre ilişkileri, hayattan beklentiler, zaman gibi unsurlarla cesaret, liderlik, yöneticilik gibi bir takım özelliklere sahip olması gerekir.

Bireylerin eğitimle girişimci olarak yetiştirilmesi mümkündür. Eğitim yoluyla insanlar üretici, hayatta başarılı olacak, işe yarar insanlar olarak yetiştirilmelidir (Erdem, 2005).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara, 2005)'nda girişimcilik başlığı altında şu alt becerilere yer verilmiştir:

1. Meslekleri ve çevresindeki iş yerlerini tanıma
2. Çevresindeki veya tanınmış başarılı girişimcileri tanıma
3. Kişilerin ekonomi içinde çalışan ve tüketici olarak oynadıkları rolleri keşfetme
4. Eğitimin kendi gelecekleri üzerindeki önemli rolünü anlama
5. Ekonominin temel kavramlarını edinme
6. Girişimciliğin karşı karşıya olduğu zorlukları anlama
7. Yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlayabilme

#### 2.4.2.9. Karar Verme Becerisi

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli nedenlerle karar vermek durumundadır. Bu kararların sonucu bazen yaşamın gidişatını da önemli ölçüde etkileyen, geri dönüşü olmayan kararlardır. Bu nedenle karar verme, kişilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Doğru kararları alabilmek için insanların bu konuda bir birikime, bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başlıcaların şu şekilde sıralanabilir:

- Karar verecek kişinin karar vereceği konuyla ilgili amacını iyi belirlemesi
- Bireyin karar vereceği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması
- Karar verecek kişinin ruh ve beden sağlığının yerinde olması
- Karar verebilmek için yeterli zamana sahip olmak
- Sakin, aceleci olmayan uygun bir kişilik yapısına sahip olmak
- Karar vermek için ortaya konan seçenekleri iyi değerlendirmek

Karar verme süreci içinde yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir( Mercanlıoğlu, 2000, s.101; BÜKAM, 2006):

##### **1. Sorunu Tanımlama:**

*Neye karar verilmesi gerektiğini belirleme,  
Problemin dışına çıkma ve bütün açılardan bakma*

- *Aceleci olmama, kolay cevaplarla yetinmeme,*
- *Bireyin kendisini etkileyen sonuca değil, asıl soruna odaklanması. Örneğin "parasızlık mı çekiyorsunuz" yoksa "para harcama konusunda savurganlığınız" mı var?*

*Yardımcı olacak bir yöntem:*

*Çözüm bekleyen problemi tanımlamak için o problemle ilgili adımlar:*

1. *Problem nedir?*
  2. *Soruna bakış açısı nedir?*
  3. *Konu ya da sorunla ilgili bilgi edinebileceği düşünülen 3 soru oluşturma*
  4. *Sorunun merkezini hedefleyen en iyi sorunun hangisi olduğunu belirleme*
- Bu etkinliğin bir problem üzerinde denenmesi*

## **2. Bilgi toplama:**

*Karar vermeden önce kişinin kendisini konuyla ilgili uzman haline getirebilme çalışması*

- **Zamanı kullanmak:**

*Eğer acil karar verilmesi gerekmiyorsa zamanı bilgi toplamak için kullanma*

- **Bütün kaynakları harekete geçirmek:**

*Problemlerle ilgili bilgi toplarken bilgi alınabilecek bütün kaynakları harekete geçirme, benzer durumları yaşamış kişilerle konuşma,*

- **Tavsiye almak:**

*Bazen duruma dışardan bir bakış, araştırmacı kişinin göremediği pek çok ayrıntıyı görmeye yardımcı olabilir.*

## **3. Alternatifler yaratmak:**

*Ortaya çıkan sorun-ya da durum- karşısında ne kadar çok alternatif yaratılırsa o kadar rahat karar verilebilir. Ne kadar çok alternatif yaratılırsa o kadar çok ihtimal değerlendirilebilir. Yeni ihtimaller oluştururken:*

- **Açık olmak gerekir:**

*Fikirlerin hepsinin mantıklı olması gerekmez, akla gelen her fikir değerlidir.*

- **Yargılamamak gerekir:**

*Değerlendirme yapmadan bütün fikirler açık olunmalı.*

- **Fikirler kayıt edilmeli:**

*Daha sonra değerlendirmek üzere bu fikirler yazılmalı.*

## **4. Alternatiflerden birisi seçilmeli**

*Eğer "... " olursa ne olur?*

*Her alternatifin sonuçlarının ne olacağı düşünülmeli.*

- **Bulunulan çözüm pratik olmalı:**

*Bulunulan çözümünün uygulanabilir olmasından emin olunmalı.*

- **Yaratıcı olunmalı:**

*Farklı fikirlerin birleşimi ile yeni sonuçlara ulaşabilmenin mümkün olduğu göz ardı edilmemeli.*

- **Gerektiğinde risk alınmalı:**

*Karar verme durumunda olan kişi kendisine en uygun risk düzeyini belirlemeli, vereceği kararda karşısına çıkabilecek en kötü ihtimali düşünmeli.*

- **Feda etme ihtimaline hazır olmalı:**

*Karar verirken iki ihtimal arasında feda edilmesi gereken ihtimali seçmek zorunda kalınabilir. Bu durumda bilinmesi gereken yaşamda "mükemmel seçim" diye bir şey olmadığı gibi, karmaşık kararların çoğunda mükemmel bir alternatif yoktur.*

## **5. Alınan karar yaşantıya uygulanmalı**

- **Bunun için harekete geçmeli:**

*Sadece karar vermiş olmakla yetinmemeli. İyi bir karar uygulamaya konulmadığı sürece hiçbir şeydir.*

- **Diğer insanlar bilgilendirilmeli:**

*Aldığınız karardan etkilenecek kişiler, bu karardan ne şekilde etkilenecekleri konusunda bilgilendirilmeli.*

- **Planınızı takip edilmeli:**

*Uygulamaya konulan planın nasıl işlediği takip edilmeli. Alınan karar probleme çözüm olabildi mi yoksa problem yeni bir forma mı dönüştü?...*

*Karar vermek çok kolaydır ancak bilgi ve beceriyi kapsayan doğru kararı vermek?*

- **En kötü karar:**

*Karar vermenin insan yaşamında çok önemli bir yeri olmasına rağmen kararsızlık sorunu çözülemiyor. Verilen karar ya geç kalıyor ya da oldukça yorucu bir süreç sonrası ortaya çıkıyor. Kararsızlık anında yaşanan belirsizlik, çözümü geciktirmek, seçimi koşulların belirlemesine neden oluyor.*

Karar verme süreci içinde yapıp yapmamakta dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Yapılacaklar	Yapılmaması gerekenler
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dürüst olunmalı</li><li>• Sorumluluk almaktan çekinilmemeli</li><li>• Yeni fikirler yaratmak için sahip olunulan zaman kullanılmalı.</li><li>• Karar verme ve hatalarda kararı verecek olan kişi öğrenme yeteneğine güvenmeli.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Karar alacak olan kişinin, kendisi için gerçekçi olmayan beklentiler belirlemesi.</li><li>• Çok gerekmediği sürece, ani kararlar verilmesi</li><li>• Kişinin kendisini kandırması: sadece daha çabuk ve rahat ulaşacağınız bir sonuç için daha az uygun bir seçim yapması.</li><li>• Gereksiz yere harekete geçilmesi, bazen hiç bir şey yapmamak ve beklemek en iyi çözümdür.</li></ul>

Karar verme sürecinde sezgilerin ve bilimsel düşünmenin ayrı ve önemli yerleri vardır:

### Sezgiler Analitik Beceriler

<p>Sezgi, mantıksal bir süreçten farklı olarak bir şeyi kavrama, anlama olarak tanımlanmakta.</p> <p><i>Sezgiler,</i> Bireyin daha ileri ulaşmasını sağlayacak fikirler yaratmakta "Niçin yapayım?" "yapmalı mıyım?" gibi temel değer düşünce ve hislerle ilgili soruları bireyin kendi içindeki sesi dinleyerek cevaplaması işine yarayacaktır.</p>	<p>Olayları mantık çerçevesi içerisinde ölçme ve değerlendirmeyi sağlar. Analitik beceriler bireye,</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bireyin sezgileriyle yarattığı fikirleri incelemesine ve işe yarayan fikirleri yaramayanlardan ayırmasına yarar.</li><li>• "Nasıl" "ne kadar" gibi soruları cevaplamaya yardımcı olur. Ör. "İkisine de zaman ayırabilecek miyim?" ya da "Bu fikir daha mı etkili?"</li></ul>
--	--

Başarıya giden yolda kendi kararlarınızı verin... Ve yaşamınızın sorumluluğunu ele alın.

Öğrencilere kazandırılması istenen karar verme becerisi ile ilgili olarak, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi



(4–5. Sınıflar) ve Hayat Bilgisi dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı, (Ankara, 2005)'nda şu alt başlıklara yer verilmiştir:

- Sorunun farkına varma.
- Sorunu tespit edebilme ve tanıma. Hangi konuda karar vereceğini belirleme.
- Karar alternatifleri üretme.
- Sorunun çözümü için hipotez ileri sürme.
- Sorunun çözümü için veri toplama, düzenleme, değerlendirme.
- Hipotezi test etme.
- Çözüm yollarını öğrenme.
- Çözüm yollarından uygun olanına karar verip, uygulamaya koyma.
- Çözümü değerlendirme.
- Verdiği kararın ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenme.

#### **2.4.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi**

İçinde bulunduğumuz çağda okuma, önceki anlamlarına yeni anlamlar da yükleyerek daha anlamlı ve önemli hale gelmiştir. Kişiler okuduklarında anlam kurabilmek için, anlamın nereden, nasıl geldiğini sorgulamak durumundadırlar. Geçen yıllarda okullarımızda uygulanan eğitim yaklaşımlarında anlam kurma daha çok metnin kendisiyle sınırlı kalmakta, metinler arası ilişki kurmaya olanak vermemekteydi. Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanmaya başlayan metinler arası okuma, okuma alanında hem metnin daha geniş bir çerçeve içinde ele alınmasını, hem de sorulara verilen cevapların kaynağının belirlenmesini sağlamıştır. Tüm bütün bunlardan yola çıkarak, metinler arası okuma için, metinlerdeki düşünceler ve fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni manalar üretmektir denebilir.

##### **2.4.2.10.1. Metin Kavramı ve Anlam İlişkileri**

Türk Dil Kurumunu sözlüğünde *Metin* sözcüğü, "*Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst.*" olarak geçmektedir. Metin sözcüğünün tanımını Hayati Akyol (2006, s.203) , "*Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıyı anlatmak için kullanılmaktadır.*" ; Hartman ise kısaca "

*Bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifadesidir."* şeklinde yapmıştır. Bu tanımların ışığında ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının pek çoğu bir metindir ve Türkçe dersinin amaçları çerçevesinde bu metinlerden anlamlar oluşturmak gerekmektedir. Metinlerden kurulacak anlamlar üç başlık altında incelenmektedir:

1. **Metin İçi Anlam Kurma:** Cevabı metnin içinde olan sorularla oluşturulan anlam kazandırma işlemidir. Öğrenci, bu yöntem aynen devam ettiğinde sonuçta ezbere dayanan bir öğrenmeye sahip olur.
2. **Metin Dışı Anlam Kurma:** Okuyucunun okuduğu metinden, analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçleri kullanarak anlamca bağlı yeni bir metin oluşturmasıdır. İçten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki yönde olabilir. Okuyucu, okuma sırasında ön yaşantıları ile bir ilişki kurma durumunda olduğunda *içten dışa*; *Şayet* metinde bilmediği bir kavram, kelimeyi sözlüğe bakma, dış kaynaklardan araştırma gibi etkinliklerle yorumlarsa *dıştan içe* anlam kurmuş olur. **Metinler Arası Anlam Kurma:** Bu süreçte okuyucu, üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak, okuduğu metinden yeni metinler türetir; okuma sırasında, bilinçaltında metnin kahramanı, yazar ile bir iç konuşma yapar.
3. Bir kişinin, metinler arası anlam kurma özelliği, yaptığı çeşitli metinleri okuma ve yorumlama çalışmalarıyla geliştirilebilir. İlköğretimde öğrencilere yaptırılan küme çalışmaları, uygulanan problem çözme yöntemleri de metinler arası okuma ve anlam kurmanın geliştirilmesinde yararlı etkinliklerdir.

Schjoles'e (1985; Akyol, 2006, s.206) göre metinler arası anlam kurmada "okuma, yorumlama ve kritik yapma" üç temel kavramdır. Okuyucu okuduğu metinde verilen ipuçlarını kullanarak yorum yaptıkça, yeni metinler oluşturdukça, metinler arası anlam kurma eylemi gerçekleşmiş olmaktadır.

İçe dönük okuyucular bu süreçte zihinlerinde oluşturdukları soruların cevabını metnin içinde arar, kendi düş güçlerini kullanamazlar. Dışa dönük okuyucular ise dış dünyalarını işletir, çeşitli düzeydeki bilişsel süreçleri kullanarak okudukları metne çok yönlü bakarlar. Karşılıklı etkileşim halinde olan okuyucular da yüksek düzeyde bilişsel süreçleri kullanarak, dış kaynakları da katarak, okudukları metinden yeni metinler oluşturabilirler.

#### 2.4.2.10.2. Metinler Arası Okuma Kavramı Kazandırma

İnsanlar araştırdıkları bir konu hakkında bilgi sahibi olmak, başkalarının düşünceleri, felsefelerini anlamak, kendi düşüncelerini geliştirmek, eğlenmek ve sonuçta da okuduklarını anlamak amacıyla okurlar.

Okunanların anlaşılıp anlaşılmadığını saptamak amacıyla bir takım sorular sorulur. Bu sorular bir takım özelliklerine göre sınıflandırılır.

Amaçlarına göre sorular ve örnekler on dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar(Akyol, 2006, s.191-194):

1. Kimlik(ne, nasıl, kim vb.)
2. Listeleme
3. Fikir belirtme
4. Değerlendirme
5. Neden-sonuç
6. Tanımlama
7. Karakterize etme
8. Örneklendirme
9. Karşılaştırma- kıyaslama
10. Ana fikir
11. Özetleme
12. Ödev
13. Uygulama
14. Sonucu tahmin etme sorularıdır.

Hazırlanış kaynaklarına göre sorular ise aşağıda verildiği şekilde beş başlık altında gruplandırılabilir:

1. Doğru- yanlış
2. Klasik
3. Çoktan seçmeli
4. Doldurmalı
5. Eşleştirmeli

Cevap kaynaklarına göre ise sorular:

1. Cevabı metin içinde olan sorular: Tanıma ve hatırlamaya dayalı sorulardır.
2. Cevabı metin içinde ima edilen veya cevabı metin dışında olan sorular: Metni okumadan da ön bilgileri kullanarak cevaplandırılabilir sorulardır.
3. Cevabı metinler arasında olan sorular: Okuyucuyu cevabı bulmak için amaçlı olarak birden fazla kaynağa yönelmek amacıyla sorulan sorulardır.

Öğrencilere, onları değişik kaynaklara yönelten sorular sorularak cevabı bulmasına yardımcı olunmalı, böylelikle değişik kaynaklardan hareket ederek "anlam kurma" becerisi kazandırılmalıdır.

#### **2.4.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi**

Belli bir coğrafyada üzerinde, çevresindeki insanlarla iletişim içinde, toplumun bir bireyi olarak yaşayan insanların zaman içinde oluşturdukları bir takım değerler vardır. Bu değerleri başlıca iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, kişisel değerler, diğeri de sosyal değerlerdir.

Bireyin sahip olduğu özellikler, bireyin kişiliğini oluştururlar. Bu özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Özsoy, 2004):

Bireyin sahip olduğu

- Zekâ durumu,
- Özel yetenekleri,
- Davranış özellikleri,
- Sosyal olgunluk derecesi,
- Tavırları, ilgileri değerler sistemi,
- İhtiyaçları, gayeleri, umutları, isteklendirme seviyesi,
- Heyecan dengesi, duygusal olgunluğu,
- Kılık, kıyafet, temiz ve tertipliliği,
- Başkaları ile diyalog kurma yeteneği.

Bireyler kişilik gelişimleriyle birlikte değerlerini de oluştururlar. Bir insanın kişilik özellikleri salt doğumdan gelen genetik özelliklere ya da içinde yaşadığı ailenin

özelliklerine bağlı değildir. Değerlerin oluşumunda aynı zamanda çocuğun gittiği okulun ve yaşadığı çevrenin, içinde yaşadığı çağın, bulunduğu ortamın teknoloji kullanımının, üretim- tüketim kültürünün de etkisi vardır. Bütün bu etkenlerin sonucunda toplumdaki hiçbir bireyin diğerleriyle aynı ya da benzer davranışlar göstermesi beklenemez. Sahip olduğu değerler o kişinin hayata bakış açısını, bir diğer deyişle yaşam felsefesini oluşturur. Bireyler insanlarla olan ilişkilerinde sahip oldukları değerler çerçevesinde davranırlar.

Bu gün toplumda sağlıklı bir kişinin sahip olması istenilen başlıca özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Kendini, özelliklerini tanımak ve kabul etmek; Bir başka deyişle kendisiyle barışık olmak. Mutlu bir birey olmak
- Yeniliklere açık olmak
- Sorun üreten değil, sorunlara çözüm üreten olmak
- Çevresiyle iyi iletişim kurabilen, hoşgörülü, işbirliğine açık olmak
- Kendine güvenmek ve aynı zamanda çevresinde güven duyulan olmak
- Olaylara olumlu yönden bakabilmek; yani bardağın boş tarafını değil, dolu tarafını görebilen olmak
- Bölücü değil, uzlaştırıcı olmak
- Hak ve sorumluluklarının bilincinde olmak, sorumluluk duygusuna sahip olmak
- Çevresiyle duygudaşlık kurabilen olmak; kişilerin farklılıklarının farkında olmak, kişileri olduğu gibi kabul eden olmak
- Ailesinin, içinde bulunduğu toplumun değerlerinin farkında olan, sorgulayan ve uygulayan bir birey olmak.

Toplumda birden fazla kişiyi ilgilendiren, etkileyen olaylar, sosyal olaylar; içinde bulunduğu toplumda çeşitli nedenlerle iletişim içinde bulunma olayı da **sosyal ilişki**; içinde sosyal ilişkilerin, sosyal olayların meydana geldiği, sosyal grupların, kurumların yer aldığı, nüfus ile yerleşim tarzının şekillendirdiği, toplumun şekil ve çerçevesi ile ilgili dış görünüş ise **sosyal yapı** olarak adlandırılır.

Toplumdan topluma farklılıklar gösteren sosyal yapı da toplumun sosyal statü, roller ve değer yargılarından oluşan **kültürel yapısı** ve toplumun köy, şehir gibi yerleşim yapısı ile ilgili olarak ortaya çıkan **fiziksel yapısı** olarak iki ana bölümde incelenir.

Sosyal yapı içinde, birbirinden haberdar olan en az iki kişi arasındaki ilişki, belli bir zaman sürecinde gerçekleşir. İlişkiler ortak bir anlam taşır, iletişim içinde bulunan kişi ya da gruplar karşılıklı etkileşim içinde bulunurlar.

Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlar doğrultusunda kişisel ve sosyal değerlere sahip olma becerisi; öğrencilerin her birinin kendisinin önemli ve değerli olduğunu düşünmelerini; Kendilerinin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarının ve gereksinimlerinin bilincinde olmalarını kapsar.

Öğrenenler, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmelidir. Evrensel ve ulusal değerleri benimsemeli, uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, bu değerleri kazanmak için çaba gösterebilmelidir.

Öğrenci, kişisel gelişim kapsamında, öğretiminde ve üstlendiği diğer görevlerde istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Bu bağlamda, kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağı göz ardı etmemelidir. Öğrenciler kendi haklarını gözetirken, başkalarının haklarına da saygılı olmaya dikkat edebilmelidir.

Bütün bu kişisel ve sosyal değerlerin kazandırılmasında gerek aileye gerekse de okulda öğretmene düşen davranış, iletişim özelliklerinin başında karşısındaki kişiyi olduğu gibi kabul etmek, içten davranmak ve o bireyle ilgili duygudaşlık kurmak gelmektedir. Bu modellerle yetişen öğrenenlerin de istenen kişilik özelliklerine sahip olabileceği düşünülmektedir.

Yaşamda tüm bireylerin her birinin gerek genetik özellikleri, gerek aile yapıları, gerekse de içinde buldukları toplum ve diğer nedenlerle farklı kişilik özelliklerine sahip olması kaçınılmaz ve son derece doğaldır. Zaten yaşamı güzel kılan da tüm bireylerin birbirinden farklı özelliklere sahip olmasıdır. Tabii bunun sonucunda birbirinden bu denli farklı olan bireylerin önem verdikleri kişisel değerleri de birbirinden farklı olmak durumundadır. Ek 2'de verilen tablo yardımıyla kişilerin merkeze aldıkları, önem verdikleri bu değerlerini belirlemesi mümkündür.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3.1. ARAŞTIRMA MODELİ**

Bu araştırma örnekleme adları verilen Türkçe ders kitaplarının tümünün doküman inceleme yöntemi (doküman metodu) ile taranması şeklinde yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım, Şimşek, 2005, s. 187). Bu yöntemle belgesel tarama yöntemi de denilebilir. Çalışmada belgesel tarama yöntemine uygun olarak (Karasar, 2004, s. 183) örnekleme adları verilen Türkçe ders kitaplarının tümü elde edilerek okunmuş, yapılan alan yazın araştırması sonucunda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme üst düzey becerileriyle ilgili olarak bir takım ölçütler belirlenerek ders kitapları bu ölçütler doğrultusunda incelenmiş (Ek 3'te verilen listelerde bu araştırma sırasında kullanılan ölçütler bulunmaktadır.), ilgili notlar alınmış ve sonuçta gereken değerlendirmeler yapılmıştır.

#### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın yapısı gereği, programa uygun ders kitaplarının ilk defa yazılmış olması nedeniyle, birçok çalışmada elde edilemeyen bir avantajla, bu çalışmada evrenin tamamı incelenmiştir.

##### **3.2.1. Araştırma Evreni**

Yeni uygulanmaya başlayan ilköğretim programları ile bu programa uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005–2006 eğitim öğretim yılı için hazırlanmış ve hazırlanmış olan, birinci kademe okutulan bütün Türkçe

- Ders kitapları,
- Öğretmen kılavuz kitapları
- Çalışma kitapları'dır.



### 3.2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi evrenin tamamıdır. Araştırma sırasında üst düzey becerilerle ilgili olduğu düşünülen başlık ve alt başlıklardaki, kazanım, kazanıma bağlı etkinlik, sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalar ve yönlendirmeler, değerlendirmelerin tamamı incelenmiştir. Aşağıda örneklemi oluşturan yayınevleri ve kitapların listesi verilmiştir.

#### Üzerinde çalışılan ders kitapları:

#### İLKÖĞRETİM Birinci Sınıf Türkçe

İlköğretim Türkçe 1	Dr.A.EROL ,M.Ö. BİNGÖL, S.Y. ÇIPLAK, R. DEMİROĞLU, A. IRMAK, M. CEYLAN	Milli Eğt. Yay.
İlköğretim Türkçe 1	R. TORTOP, N. YILDIRIM, M. TORTOP, F. GÜLTEKİN	Top Yayıncılık/İzm.
İlköğretim Türkçe 1	T. ÇAĞLAROĞLU, E.Ş. DAĞLIOĞLU	Selt Yayınları/ İst.

İlköğretim okulları birinci sınıflarında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından seçilmiş bulunan 3 takım kitap okutulmaktadır.

#### İkinci Sınıf Türkçe

İlköğretim Türkçe 2	O. COŞKUN, M. EMECEN, M. YURT, S. D. OKUYUCU, S. ARHAN	Milli Eğt. Yay.
İlköğretim Türkçe 2	A. AKTAŞ, E. DEMİR, S. BOZBEY, M. OĞAN, M. ÖZKARA, Yrd. Doç. Dr. K. KÖKSAL	Özgün Mat. San./ Ank.
İlköğretim Türkçe 2	M. ALDI, Yrd. Doç. Dr. L. BEYRELİ, C. DURAN, A. GÜNDOĞDU, Dr. M. GÜNYÜZ, Doç. Dr. M. KAÇALİN, Uzm. İ. Hakan KARATAŞ, M. A.ÖZKAN , Ü. UNCU	Erdem Yay. /İst.
İlköğretim Türkçe 2	F. KARAFİLİK, G. DEĞİRMENCİ, N. BİLKAN	Harf Eğit. Yay./Ank.
İlköğretim Türkçe 2	M. AKINCI, H. ASLANTAŞ, M.AZİM	Zambak Yay./İst.
İlköğretim Türkçe 2	S. J. YILDIRIM, V. YILDIZ, N. DEMİR	Kök Yay. /Ank.

İlköğretim okulları ikinci sınıflarında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından seçilmiş bulunan 6 takım kitap okutulmaktadır.

### Üçüncü Sınıf Türkçe

İlköğretim Türkçe 3	K. ARDANUÇ, A. ÇÖKMEZ, B. KÜÇÜKTEPE, G. TOPRAK	Milli Eğt. Yay
İlköğretim Türkçe 3	H.Metin YILDIZ, A. ÖZDEMİR	Kök Yayıncılık./Ank..
İlköğretim Türkçe 3	F. KARAFİLİK, G. DEĞİRMENCİ, N. BİLKAN	Harf Eğt.yay./ Ank..
İlköğretim Türkçe 3	A. KAPULU, A. KARACA	Koza Yayın./Ank.
İlköğretim Türkçe 3	E. DEMİR, S. BOZBEY, M. OĞAN, M. ÖZKARA, A. AKTAŞ, Yrd. Doç. Dr. K. KÖKSAL	Özgün Mat. San. /Ank.

İlköğretim okulları üçüncü sınıflarında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından seçilmiş bulunan 5 takım kitap okutulmaktadır.

### Dördüncü Sınıf Türkçe

İlköğretim Türkçe 4	H. ÇANAKCI, S. YARDIMCI, E.B. YETİMOĞLU, K. TAŞDEMİR, S. ÖZAYKUT	Milli Eğt. Yay
İlköğretim Türkçe 4	H. ASLANTAŞ, M. AKINCI, M. AZİM	Zambak Basım Yayın/ İst.
İlköğretim Türkçe 4	A. KAPULU, M. ATAMAN, A. TURAN, H. Sezin BOZKURT, A. KARACA	Koza Yayın. /Ank.
İlköğretim Türkçe 4	F. KARAFİLİK, G. DEĞİRMENCİ, N. BİLKAN, N.ÖZDEM	Harf Eğit. Yay. /ANK.

İlköğretim okulları dördüncü sınıflarında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından seçilmiş bulunan 4 takım kitap okutulmaktadır.

### Beşinci Sınıf Türkçe

İlköğretim Türkçe 5	N. GÖREN, Z. YENER, A. İLDENİZ, S. H. AKSAL, N. SARIÖZ	Milli Eğt. Yay
İlköğretim Türkçe 5	F. KARAFİLİK, G. DEĞİRMENCİ, N. BİLKAN, N.ÖZDEM	Harf Eğitim/Ank.
İlköğretim Türkçe 5	A. BAŞ	Kök Yayıncılık/Ank.
İlköğretim Türkçe 5	A. KAPULU, A. KARACA	Koza Yayın./Ank.
İlköğretim Türkçe 5	M. AKINCI, H. ASLANTAŞ, M.AZİM	Zambak Bas. Yay. /İst.
İlköğretim Türkçe 5	M. ALDI, Yrd. Doç. Dr. L. BEYRELİ, C. DURAN, A. GÜNDOĞDU, Dr. M. GÜNYÜZ, Doç. Dr. M. KAÇALIN, Uzm. İ. H. KARATAŞ, M. Ali ÖZKAN , Ü. UNCU	Erdem Yayın. /İst.

İlköğretim okulları beşinci sınıflarında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından seçilmiş bulunan 6 takım kitap okutulmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, yukarıda adları verilen yayınevlerine ait yirmi dört takım, her takımda “öğrenci ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı” olmak üzere üç kitap, birinci sınıflarda okuma kitabı ilavesiyle dört kitap olmak üzere toplam yetmiş beş kitap oluşturmaktadır. Bu kitaplarda dördü zorunlu, dördü seçmeli olmak üzere sekizer tema bulunmakta ve bu temalarda da toplam dokuz yüz kırk dört metin yer almaktadır.

**Araştırmada İncelenen Temel Becerilerin Yayınevleri, Sınıflar ve Temalara dağılımını Gösteren Tablolar:**

İncelenen kitaplarda yer alan temel becerilerin, öğrencilere kazandırılması amacıyla, metinlerde yer alan ifadelerinin, yaptırılan etkinliklerinin yayınevleri düzeyi, sınıflara dağılım düzeyi ve temalarda yer alma düzeyini gösteren sonuçlar aşağıdaki tablo 1–2 ve 3’te verilmiştir:

Tablo 1

Araştırmada İncelenen Temel Becerilerin Yayınevleri İle İlgili Frekans Ve Yüzde Dağılımları

	f	%
A	196	20,8
E	160	16,9
K	120	12,7
F	120	12,7
H	120	12,7
D	80	8,5
G	80	8,5
C	36	3,8
B	32	3,4
Total	944	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örnekleminin tamamı 9 yayınevinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, bu yayınevlerine ait 75 kitapta yer alan 944 metin incelenmiştir. Yapılan genel değerlendirmenin sonucunda A yayınevine ait kitaplarda yer alan 196 metin %20,8’lik bir oranla ilk sırada, E Yayınevine ait kitaplarda yer alan 160 metin 16,9’luk bir oranla ikinci sırada; B yayınevine ait kitaplarda yer alan 32 metin ise %3,4 lük oranla ve C yayınevine ait kitaplarda yer alan 36 metin %3,8’lik bir oranla son sıralarda yer almıştır.

Tablo 2  
Araştırmada İncelenen Temel Becerilerin Sınıflar İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
2,00	240	25,4
5,00	240	25,4
4,00	160	16,9
3,00	200	21,2
1,00	104	11,0
Total	944	100,0

Tablo 2'de sınıflara göre yapılan değerlendirmede dağılım kitaplarda yer alan metin sayısı ile doğru orantılı bir seyir takip etmiştir. 104 metnin yer aldığı birinci sınıf kitaplarında %11,0'lik, 240 metnin yer aldığı ikinci ve beşinci sınıf kitaplarında ise %25,4'lük bir oran görülmüştür. Oluşan fark 1. sınıfta 3, 2. sınıfta 6, 3. sınıfta 5, 4. sınıfta 4, 5. sınıfta 6 yayınevine ait kitap olmasından kaynaklanmıştır.

Tablo 3  
Araştırmada İncelenen Temel Becerilerin Tema İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

	f	%
1. Tema	117	12,4
2. Tema	117	12,4
3. Tema	117	12,4
4. Tema	117	12,4
5. Tema	119	12,6
6. Tema	119	12,6
7. Tema	119	12,6
8. Tema	119	12,6
Total	944	100,0

Tablo 3'te temalarla temalarda yer alan metin sayısında yönetmelik gereği eşit bir dağılım olduğu gözlenmiştir.

Kitaplarda yer alan temaların dördü zorunlu, dördü de seçmeli, hatta yayınevinin kendi oluşturacağı bir tema da olabileceği için, ayrıca temaların sıralanması da yayınevinin isteğine bırakıldığından araştırmada temalar bazında bir değerlendirme yapılamamıştır.

### 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın yapılabilmesi için İlköğretim birinci kademedeki okutulacak olan Türkçe ders kitapları elde edildi ve gerekli olan kaynak yayınlar araştırıldı. Yapılan araştırma ve okumalar sonucunda Türkçe derslerinde okutulacak öğretmen kılavuz, öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitaplarının programda belirtilen üst düzey temel becerileri kazandırma yeterliği açısından değerlendirmek amacıyla ilgili ölçütler oluşturuldu.

Çalışmada değerlendirilen temel beceriler ve her biri ile ilgili kaçar maddelik ölçütler oluşturulduğu aşağıda verilmiştir:

- Eleştirel Düşünme Becerisi (28 madde),
- Yaratıcı Düşünme Becerisi (21 madde),
- İletişim Becerisi (25 madde),
- Problem Çözme Becerisi (15 madde),
- Araştırma Becerisi (15 madde),
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi (17 madde),
- Girişimcilik Becerisi (18 madde),
- Karar Verme Becerisi (20 madde),
- Metinler Arası Okuma Becerisi (10 madde),
- Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi (25 madde).

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan yeni programda, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; “okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir.” şeklinde açıklanmıştır.

Türkçe Öğretim Programı, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmak için gerekli olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır.

Yapılan çalışmalar sırasında görülmüştür ki bütün yayınevleri ve yazarlar çalışmalarında belirlenen bu üst düzey becerilerden sadece Türkçeyi Doğru, Etkili Ve Güzel Kullanma becerisine odaklanmışlar, bu becerinin kazandırılması ile ilgili etkinliklere, tablolara, açıklamalara ve kazanımlara gerektiği şekilde yer vermişlerdir.

Bu nedenle bu çalışmada Türkçeyi Doğru, Etkili Ve Güzel Kullanma becerisi ile araştırma yapma gereği duyulmamıştır.

Bu araştırma sonuçlarını işaretlemek amacıyla hazırlanan cetvellere ölçüt maddeleri *var* ya da *yok* olarak işaretlenmiştir. *Biraz* ifadesi işaretlemede sağlıklı olamayacağı düşünüldüğü için kullanılmamıştır.

### **3.3.2. Uygulama**

İlköğretim birinci kademedeki okutulacak olan tüm öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitapları araştırmacı tarafından, yedi aylık bir süre içinde, günde en az altı saat çalışarak tek tek tarandı, hangi etkinliğin hangi kazanıma ve hangi kazanımların hangi üst beceriyi kazandırmaya yönelik olduğunu belirlendi. Tablolar oluşturulduktan sonra elde edilen ham verilerin istatistiksel değerlendirilmesi yapıldı. Bu istatistiksel sonuçlara göre varılanlarla ilgili yargı, tartışma ve öneriler yazıldı.

### **3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI**

Elde edilen veriler aşağıda belirtilen işlemlerden geçirilerek yorumlanmaya hazırlanmıştır.

1. Temel becerilerle ilgili genel durum ve temel becerilerin alt becerileri ile ilgili durumu belirlemek amacıyla frekans, yüzde ve aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.
2. Temel becerilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.
3. Temel becerilerin yayınevlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

4. Her bir alt becerinin aritmetik ortalamaları, o alt beceriye ait özelliklerin metinlerde yer alma sayıları toplanmış ve o beceriye ait alt özellik sayısına bölünerek elde edilmiştir.
5. Temel becerilerin, çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarının karşılaştırıldığı tablolarda ise, temel beceriye ait alt özelliklerin metinlerde yer alma sayılarının toplamı üzerinden işlem yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLANMASI

#### 4.1. TEMEL BECERİLERİN TÜRKÇE METİNLERDE YER ALMASI İLE İLGİLİ BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan yeni programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerin Türkçe Kitaplarında yapılan inceleme ve çalışmalar sonucunda elde edilen verilerinin istatistik sonuçlarının tabloları ve bu tabloların yorumlanmaları yer almaktadır.

Tablo 4  
Temel Becerilerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Sonuçlar

	n	Maximum Puan	%	x	ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	944	28	29,20	8,1748	2,71131
Yaratıcı Düşünme	944	21	22,95	4,8199	2,26584
Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi	944	25	10,38	2,5943	2,11835
Araştırma Becerisi	944	15	24,02	3,6028	2,06984
İletişim Becerisi	944	25	22,54	5,6345	1,52216
Girişimcilik	944	18	9,36	1,6843	1,48871
Problem Çözme Becerisi	944	15	5,70	,8549	1,34784
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	944	17	4,65	,7903	1,30765
Metinler Arası Okuma	944	10	12,71	1,2712	1,23855
Karar Verme	944	20	2,47	,4936	,73970

Tablo 4'te Temel Becerilerin Türkçe metinlerde yer alması ile ilgili sonuçlara bakıldığında, "Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"ne yönelik kazanımlara %10.38'lik bir oranda; "İletişim Becerisi"ne yönelik kazanımlara %22.54'lük bir oranda; "Yaratıcı Düşünme Becerisi"ne yönelik kazanımlara %22,95'lik bir oranda ; "Araştırma Becerisi"ne yönelik kazanımlara %24.02'lik bir oranda; "Girişimcilik Becerisi"ne yönelik kazanımlara %9.36'lık bir oranda; "Problem Çözme Becerisi"ne yönelik kazanımlara %5.70'lik bir oranda; "Karar Verme Becerisi"ne yönelik kazanımlara %2.47'lik bir oranda; "Eleştirel Düşünme Becerisi"ne yönelik kazanımlara %29.20'lik bir oranda; "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"ne yönelik kazanımlara %4.65'lik bir oranda; "Metinler Arası Okuma Becerisi"ne yönelik kazanımlara ise %12.71'lik bir oranda yer verildiği anlaşılmaktadır.



## 4.2. TEMEL BECERİLERLE İLGİLİ BULGULAR

Yapılan çalışmanın sonucunda, Üst Düzey Temel Becerilerle İlgili olarak, on becerinin her birisi için ayrı ayrı, İlköğretim ilk kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma düzeyi, bu becerilerin kazandırılması durumunun sınıflara göre farklılık göstermesi ve bu becerilerin kazandırılması durumunun yayınevlerine göre farklılık göstermesi ile ilgili aşağıda yer alan bulgulara ulaşıldı.

### 4.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Genel Durum

Tablo 5  
Temel Becerilerden "Eleştirel Düşünme Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ		f	%
1	Metindeki kararlar ve sonuçlara sorgulayıcı bir yaklaşımla bakma ile ilgili yönlendirmeler	208	,2203
2	Bir konu, bir resim, sorulan bir soru ile ilgili yorum yapma etkinlikleri	942	,9979
3	Verilen bir konuda, metinde, çalışmalarda sebep-sonuç ilişkilerini bulmaya ya da sebep sonuç ilişkisini içeren metin vb yazmaya yönlendiren etkinlikler	336	,3559
4	İşlenen metnin ayrıntıları ile asıl arasındaki farkı, ana fikir ile yardımcı fikirleri, konu, ana düşünce vb. yakalamaya yönelik ifadeler ve etkinlikler	405	,4290
5	Metnin işlenişi sırasında çeşitli ölçütler kullanılarak sıralama, sınıflama yapma gibi yönlendirme ve etkinlikler	550	,5826
6	Verilen bilgilerin günümüzde de geçerli olup olmadığını belirleme ile ilgili ifade, etkinlik vb.	28	,0297
7	Verilen bilgileri özümleme (analiz etme) ile ilgili yönlendirme ve etkinlikler	115	,1218
8	Verilen bilgileri değerlendirme (ölçüt belirleme) ile ilgili yönlendirme ve etkinlikler	81	,0858
9	Verilen bilgileri anlamlandırma (yaşamdaki yerini, değerini vb. ortaya koyma) ile ilgili etkinlikler	173	,1833
10	Verilen bilgilerden çıkarımda bulunma, yargıya varma, mantıklı sonuçlara ulaşma ile ilgili yönlendirme ve etkinlikler	944	1,0000
11	Temaların işlenişi sırasında nedensellik ilişkisini sorgulayıcı ifadeler	370	,3919
12	Ortaya konan bir düşüncenin farklı boyutları arasında ilişki kurma ile ilgili yönlendirmeler	217	,2299
13	Verilen bir düşünce, bilgi vb ile kendi düşüncelerini, bilgilerini karşılaştırma yapmaya yönlendirme	45	,0477
14	Bildiklerini ve bilmediklerini belirleme ile ilgili ifadeler	626	,6631

Tablo 5'in devamı

ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ		f	%
15	Sunulan bilgidaki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama çalışmaları	35	,0371
16	İlişkisiz bilgileri ayıklama ile ilgili etkinlikler	11	,0117
17	Tutarsız yargıların farkına varılması ile ilgili ifade ve etkinlikler	21	,0222
18	Gerektiğinde etkili, anlamlı sorular sorma ile ilgili etkinlikler	247	,2617
19	Bir metinden, verilen bilgilerden hareketle genellemeler yapmaya, ilkeler türetmeye yönlendirme	34	,0360
20	Öğrenciye düşünmeden hareket etmeme, yanlışlarını belirleme, bilinçli davranma vb. ile ilgili uyarılar	30	,0318
21	Sorunlara bakmada önyargılı ve dogmalar yoluyla değil de gerçeklerden yola çıkarak bir kanıtı kullanarak, referansa dayanarak çözüm üretme ile ilgili önermeler	8	,0085
22	Eleştirel Düşünme Becerisi içeren metinler	9	,0095
23	Metinle, görseller başlık vb. ilişkisini sorgulamaya yönlendiren sorular, etkinlikler vb.	260	,2754
24	Verilen çeşitli alternatifler arasında karşılaştırma yapmaya yönlendiren ifadeler, etkinlikler	345	,3655
25	Yapılan bir yönlendirmenin nedenini sorgulamayı sağlayan (Niçin okuyacaksınız?, Dinleme, yazma vb. amacınız ne? gibi...) yönlendirmeler	413	,4375
26	Verilen metinde "içerik, başlık, fotoğraf vb" ilişkisini yorumlatan yönlendirmeler	241	,2553
27	Yaşanan, izlenen, verilen vb. bir olaya, konuya sorgulayıcı bakma ile ilgili yönlendirme, yorumlama	79	,0837
28	Çeşitli alanlarda kendine eleştirel bakmayı (öz değerlendirme) sağlayan çalışmalar	944	1,0000

Tablo 5'e göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "**Eleştirel Düşünme Becerisi**" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:

"Verilen bilgilerden çıkarımda bulunma, yargıya varma, mantıklı sonuçlara ulaşma ile ilgili yönlendirme ve etkinlikler", "Çeşitli alanlarda kendine eleştirel bakmayı (öz değerlendirme) sağlayan çalışmalar " ve "Bir konu, bir resim, sorulan bir soru ile ilgili yorum yapma etkinlikleri" ilgili ifadeler tüm metinlerde yer aldı.

Değerlendirme sonunda en az yer alan maddeler ise 8 kez ifade edilerek %0,85'le "Sorunlara bakmada önyargılı ve dogmalar yoluyla değil de gerçeklerden yola çıkarak bir kanıtı kullanarak, referansa dayanarak çözüm üretme ile ilgili önermeler", 9 kez ifade edilerek %0,95'le "EDB içeren metinler", 11 kez ifade edilerek %1,17'le "İlişkisiz bilgileri ayıklama ile ilgili etkinlikler" maddeleri oldu.

#### 4.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 6 a  
Temel Becerilerden "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu

		n	x	ss	F	p
Eleştirel Düşünme Becerisi	1. Sınıf	104	5,7308	1,73614	38,656	,000
	2. Sınıf	240	7,6292	2,10399		
	3. Sınıf	200	9,1700	2,78205		
	4. Sınıf	160	8,5375	3,11395		
	5. Sınıf	240	8,7083	2,50655		
	Total	944	8,1748	2,71131		

Tablo 6 a'ya göre Eleştirel Düşünme Becerisinin İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında yer alma düzeyi sınıfa göre. 01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 6 b  
"Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

		p	
Eleştirel Düşünme Becerisi	1,00	2,00	,000
		3,00	,000
		4,00	,000
		5,00	,000
		2,00	,000
	2,00	1,00	,000
		3,00	,000
		4,00	,014
		5,00	,000
		3,00	,000
	3,00	1,00	,000
		2,00	,000
		4,00	,231
		5,00	,453
		4,00	,000
	4,00	1,00	,000
		2,00	,014
		3,00	,231
		5,00	,979
		5,00	,000
5,00	1,00	,000	
	2,00	,000	
	3,00	,453	
	4,00	,979	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında "Eleştirel Düşünme Becerisi"ne yer verme düzeyinde, 1. sınıfla 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine; 2. sınıfla, 3. sınıf ve 5. sınıflar arasında

(.01) düzeyinde, 3. sınıf ve 5. sınıflar lehine; 2. sınıfla, 4. sınıflar arasında (.05) düzeyinde, 4. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

#### 4.2.3. Eleştirel Düşünme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 7 a  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	1	n	x	ss	F	Sig.
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	36	5,2222	1,31173	3,111	,049
	C	36	5,7778	1,47573		
	B	32	6,2500	2,24327		
		104	5,7308	1,73614		

Tablo 7 b  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 1		p	
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	C	,387
		B	,050
	C	A	,387
		B	,523
	B	A	,050
		C	,523

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Birinci sınıflar düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile B yayınevi arasında (.05) düzeyinde B yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 8 a  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2	n	x	ss	F	Sig.
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	40	9,6750	1,57525	17,990	,000
	D	40	7,6500	1,59406		
	E	40	8,2250	2,03164		
	F	40	7,0250	2,17783		
	H	40	6,2000	1,50555		
	G	40	7,0000	1,85362		
	Total	240	7,6292	2,10399		

Tablo 8 b  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 2			p
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	D	,000
		E	,027
		F	,000
		H	,000
		G	,000
	D	A	,000
		E	,845
		F	,792
		H	,027
		G	,763
	E	A	,027
		D	,845
		F	,121
		H	,000
		G	,106
	F	A	,000
		D	,792
		E	,121
		H	,527
		G	1,000
	H	A	,000
		D	,027
		E	,000
		F	,527
G		,562	
G	A	,000	
	D	,763	
	E	,106	
	F	1,000	
		H	,562

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında İkinci sınıflar düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile D yayınevi, F yayınevi, G yayınevi ve H yayınevleri arasında, A yayınevi lehine; E yayınevi ile H yayınevi arasında, E yayınevi lehine (.01) düzeyinde; A yayınevi ile E yayınevi arasında, A yayınevi lehine; D Yayınevi ile H yayınevi arasında, D yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 9 a  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3	n	x	ss	F	Sig.
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	40	9,8000	2,59388	6,385	,000
	D	40	10,4750	3,19445		
	E	40	9,1500	2,39176		
	F	40	8,7250	2,52157		
	H	40	7,7000	2,43057		
	G	40	9,1700	2,78205		
	Total	240	9,8000	2,59388		

Tablo 9 b  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 3		p	
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	E	,860
		F	,509
		G	,015
		K	,876
	E	A	,860
		F	,071
		G	,000
		K	,288
	F	A	,509
		E	,071
		G	,558
		K	,972
G	A	,015	
	E	,000	
	F	,558	
	K	,202	
K	A	,876	
	E	,288	
	F	,972	
	G	,202	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Üçüncü sınıflar düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, G yayınevi ile A yayınevi arasında, A yayınevi lehine ve G yayınevi ile E yayınevi arasında, E yayınevi lehine (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 10 a  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4	n	x	ss	F	Sig.
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	40	6,9000	2,88941	22,631	,000
	E	40	9,1750	2,21750		
	K	40	11,0500	3,26559		
	H	40	7,0250	1,90125		
	Total	160	8,5375	3,11395		

Tablo 10 b  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 4		p	
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	E	,002
		H	,997
		K	,000
	E	A	,002
		H	,005
		K	,019
	H	A	,997
		E	,005
		K	,000
	K	A	,000
		E	,019
		H	,000

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Dördüncü sınıflar düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, K yayınevi ile A yayınevi, E yayınevi ve H yayınevi arasında; H yayınevi ile A yayınevi arasında (.01) düzeyinde, K yayınevi lehine; K yayınevi ile E yayınevi arasında (.05) düzeyinde, K yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür

Tablo 11a  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5	n	x	ss	F	Sig.
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	40	9,0000	2,45994	5,645	,000
	D	40	7,8500	2,23664		
	E	40	9,5750	2,60067		
	K	40	9,8750	2,57391		
	F	40	7,8500	2,04501		
	H	40	8,1000	2,39444		
	Total	240	8,7083	2,50655		

Tablo 11 b  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 5			p	
Eleştirel Düşünme Becerisi	A	D	,466	
		E	,949	
		F	,466	
		H	,726	
		K	,750	
	D	A	,466	
		E	,069	
		F	1,000	
		H	,999	
		K	,016	
		F	D	,069
			F	,069
			H	,184
			K	,997
A	,466			
H	D	1,000		
	E	,069		
	H	,999		
	K	,016		
	A	,726		
	D	,999		
	E	,184		
K	F	,999		
	K	,055		
	A	,750		
	D	,016		
	E	,997		
	F	,016		
		H	,055	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Beşinci sınıflar düzeyinde "Eleştirel Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, K yayınevi ile D yayınevi ve F yayınevi arasında (.05) düzeyinde, K yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür



#### 4.2.4. Yaratıcı Düşünme Becerisi İle ilgili Genel Durum

Tablo 12

Temel Becerilerden "Yaratıcı Düşünme" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

YARATICI DÜŞÜNME		f	%
1	Doğru- yanlış dışındaki cevaplara yönlendirme	944	1,0000
2	Öğrenmekte olduğu konuda öğrenenleri risk almaya ve zorlu deneyimlere teşvik etme	7	,0074
3	Öğrenenlere öğrenmekte olduğu konu ile ilgili, fikirlerinde özgür olmaları için gerekli ortam oluşturma	20	,0212
4	Özgün fikirler, ürünler üretmeye ilişkin ifadeler	110	,1165
5	Öğrenenleri, bir fikri yeni ortamda kullanmaya yönlendirme	228	,2415
6	Öğrenenleri, kendi düşüncelerinden yola çıkarak farklı ürünler üretmeye yönlendirme	580	,6144
7	Verilen bir başlık, metin vb.den yola çıkarak öğrenenin canlandırmalar yapmasını sağlayacak ifadeler	508	,5381
8	İçsel sürece yönlendirme	636	,6737
9	Buluşları olan yaratıcı kişileri ve bunların özelliklerini tanıtmaya yönelik etkinlik, çalışma vb.	31	,0328
10	Öğrencinin konuyla ilgili sorular oluşturmaya zemin hazırlama	249	,2638
11	Ele alınan metindeki ya da yaşamdaki problemleri tarafların ve boşlukların görülmesini sağlayıcı ifadeler	30	,0318
12	Fikirler arasındaki ilişkiyi görmeye yönelik ifadeler	81	,0858
13	Bir temel fikri veya ürünü birleştirme, değiştirmeye yönelik ifadeler	19	,0201
14	Bir temel fikre bütünsel bakılması yönünde çalışmalar	16	,0169
15	Öğrenenin bir konuyla ilgili hüküm ve yargılar oluşturmaya yönelik ifadeler	35	,0371
16	Resim, metin, sözcük vb.den hareketle yeni fikirler ve önermeler oluşturulmasına ortam hazırlama, yönlendirme	588	,6229
17	Resim, metin vb.deki verileri değiştirerek yeni tasarım ve öngörüler oluşturmaya yardımcı olma	320	,3390
18	Bir temel fikirden yola çıkarak olaylara farklı bakabilmeye yönlendirme	16	,0169
19	Öğrenenleri küçük çaplı da olsa buluş, tasarım yapmaya isteklendirme	72	,0763
20	Yaratılmış farklı ürün, düşünce vb. tanıtmaya	38	,0403
21	Yaratıcılıklar yapılmış metin, ürün vb.	22	,0233

Tablo 12'ye göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "Yaratıcı Düşünme Becerisi" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:

"Doğru- yanlış dışındaki cevaplara y6nlendirme." t6m metinlerde ifade edilerek ilk sırada, "İçsel s6rece y6nlendirme" 636 kez ifade edilerek %67,37'lik bir oranla ikinci sırada, "Resim, metin, s6zc6k vb.den hareketle yeni fikirler ve 6nermeler oluşturulmasına ortam hazırlama, y6nlendirme" 588 kez ifade edilerek %62,29'luk oranla 6ç6nc6 sırada yer aldılar.

Değerlendirmenin sonunda yer alan 3 madde ise, 7 kez ifade edilerek %0,74' yle "6đrenmekte olduğu konuda 6đrenenleri risk almaya ve zorlu deneyimlere teşvik etme", 16 kez ifade edilerek %1,69'la "Bir temel fikre b6t6nsel bakılması y6n6nde 6alışmalar" ve "Bir temel fikirden yola 6ıkararak olaylara farklı bakabilmeye y6nlendirme" maddeleri oldu.

#### 4.2.5. Yaratıcı D6ř6nme Becerisinin Sınıflara G6re Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 13 a  
Temel Becerilerden "Yaratıcı D6ř6nme Becerisi"nin T6rkçe Metinlerde Yer Alma D6zeyinin Sınıfa G6re Farklılaşma Durumu

		n	x	ss	F	p
Yaratıcı D6ř6nme Becerisi	1. Sınıf	104	2,7692	1,81809	35,052	,000
	2. Sınıf	240	4,4542	1,97632		
	3. Sınıf	200	5,2500	1,88021		
	4. Sınıf	160	5,5188	2,18909		
	5. Sınıf	240	5,2500	2,48258		
	Total	944	4,8199	2,26584		

Tablo 13 a'ya g6re Yaratıcı D6ř6nme Becerisinin İlk6đretim T6rkçe Ders Kitaplarında yer alma d6zeyi sınıfa g6re. 01 d6zeyinde anlamlı bir farklılık g6stermektedir.

Tablo 13 b  
Becerilerden "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

			p	
Yaratıcı Düşünme Becerisi	1,00	2,00	,000	
		3,00	,000	
		4,00	,000	
		5,00	,000	
		2,00	1,00	,000
	2,00	3,00	,004	
		4,00	,000	
		5,00	,002	
		3,00	1,00	,000
		2,00	,004	
	3,00	4,00	,839	
		5,00	1,000	
		4,00	1,00	,000
		2,00	,000	
		3,00	,839	
	4,00	5,00	,818	
		5,00	1,00	,000
		2,00	,002	
		3,00	1,000	
		4,00	,818	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında "Yaratıcı Düşünme Becerisi"ne yer verme düzeyinde, 1. sınıfla 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine; 2. sınıfla, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

#### 4.2.6. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 14 a  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	1	n	x	ss	F	Sig.
Yaratıcı Düşünme Becerisi	A	36	3,1944	1,63566	7,818	,001
	C	36	1,8611	1,47654		
	B	32	3,3125	2,00704		
	Total	104	2,7692	1,81809		

Tablo 14 b  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 1			p
Yaratıcı Düşünme Becerisi	A	C	,005
		B	,960
	C	A	,005
		B	,003
	B	A	,960
		C	,003

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Birinci sınıflar düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile C yayınevi arasında A yayınevi lehine; C yayınevi ile B yayınevi arasında, B yayınevi lehine (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 15  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2	n	x	ss	F	Sig.
Yaratıcı Düşünme Becerisi	A	40	4,6000	1,91887	2,162	,059
	D	40	4,7500	1,95789		
	E	40	4,7500	1,91820		
	F	40	4,5750	2,01135		
	H	40	3,5500	1,97354		
	G	40	4,5000	1,93484		
	Total	240	4,4542	1,97632		

Tablo 16 a  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3	n	x	ss	F	Sig.
Yaratıcı Düşünme	A	40	5,1250	1,45333	14,985	,000
	D	40	5,9750	1,31046		
	E	40	6,5000	,98710		
	F	40	4,7250	2,28695		
	H	40	3,9250	1,93996		
	G	40	5,2500	1,88021		
	Total	240	5,1250	1,45333		

Tablo 16 b

Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 3			p
Yaratıcı Düşünme	A	E	,268
		F	,884
		G	,037
		K	,010
	E	A	,268
		F	,026
		G	,000
		K	,736
	F	A	,884
		E	,026
		G	,330
		K	,000
G	A	,037	
	E	,000	
	F	,330	
	K	,000	
K	A	,010	
	E	,736	
	F	,000	
	G	,000	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Üçüncü sınıflar düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine ; E yayınevi ile G yayınevi arasında, E yayınevi lehine; F yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine; G yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine (.01) düzeyinde; A yayınevi ile G yayınevi arasında, A yayınevi lehine; E yayınevi ile F yayınevi arasında, E yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür

Tablo 17 a

Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4	n	x	ss	F	Sig.
Yaratıcı Düşünme	A	40	4,4250	1,83816	16,356	,000
	E	40	6,2500	1,95789		
	K	40	6,8750	2,12660		
	H	40	4,5250	1,76849		
	Total	160	5,5188	2,18909		

Tablo 17 b

Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 4			p
Yaratıcı Düşünme	A	E	,001
		H	,997
		K	,000
	E	A	,001
		H	,002
		K	,553
	H	A	,997
		E	,002
		K	,000
	K	A	,000
		E	,553
		H	,000

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Dördüncü sınıflar düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile E yayınevi arasında E yayınevi lehine, A yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine; E yayınevi ile H yayınevleri arasında, E yayınevi lehine; H yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 18

Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Yaratıcı Düşünme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5	n	x	ss	F	Sig.
Yaratıcı Düşünme Becerisi	A	40	4,5250	2,37495	3,482	,005
	D	40	5,7250	2,71735		
	E	40	6,3250	2,06792		
	K	40	5,5000	2,10006		
	F	40	4,6750	2,52564		
	H	40	4,7500	2,65784		
	Total	240	5,2500	2,48258		

#### 4.2.7. İletişim Becerisi İle ilgili Genel Durum

Tablo 19

Temel Becerilerden "İletişim Becerisi" İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

İLETİŞİM BECERİSİ	f	%
1 Karşısında konuşanı etkin dinleme becerisi ile ilgili uyarılar	164	,1737
2 Karşılıklı konuşmalarda karşısındakine söz hakkı verme ile ilgili yönergeler	22	,0233
3 Bir konuşmayı başlatma ve sürdürme ile ilgili ifade, etkinlik vb.	944	1,0000
4 Kendi düşünce ve duygularını anlama ile ilgili ifadeler, çalışmalar vb.	943	,9989
5 Kendi düşünce ve duygularını ifade etme ile ilgili ifadeler, etkinlikler vb.	943	,9989
6 Beden dili kavramını açıklama ve beden dilini, gerektiği yerde gerektiği şekilde kullanma ile ilgili etkinlik ve uyarılar	223	,2362
7 Konuşurken ve yazarken hedef kitleye uygun bir üslup kullanma ile ilgili uyarılar	34	,0360
8 Konuşma ve davranışlarında, görgü ve nezaket kurallarına uygun davranmaya yöneltme	120	,1271
9 Hakkını koruma ve savunma ile ilgili uyarılar	9	,0095
10 Kızgınlığını koruma ile ilgili uyarılar	12	,0127
11 Gerektiğinde özür dileme ile ilgili ifade, etkinlik, davranış vb.	25	,0265
12 Yaptıkları bir konuşmada, bir tartışmada görüşlerini gerekçelendirme ile ilgili yönergeler	89	,0943
13 Ortak bir amaç çerçevesinde hareket etmeye yönlendirme	26	,0275
14 Bir problemin çözümünde olaya farklı açılardan bakma ile ilgili etkinlikler	10	,0106
15 Belirlenen konu bütünlüğünün (mantıksal bütünlük) korunmasına özen gösterme ile ilgili uyarılar	83	,0879
16 Başkalarının düşünce ve duygularını anlama, duygudaşlık (empati) kurma ile ilgili metin, etkinlik, ifade, yönlendirme vb.	219	,2320
17 Gerektiğinde kendi duyguları ile karşısındakinin duygu ve davranışları arasında karşılaştırma yapma bağlantı kurmaya yönelik çalışmalar	17	,0180
18 Farklı görüş ve davranışları tanıma ve saygılı olma ile ilgili etkinlik ve uyarılar	24	,0254
19 Dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama ile ilgili ifadeler	18	,0191
20 Konuşmada geri bildirim alma ve vermeye yönelik ifadeler	3	,0032
21 İletişimde gürültü, kıskançlık, kavga, stres gibi iletişim engellerinden kaçınmaya yönelen ifadeler	32	,0339
22 Karşısındakine değer vermeye yönlendiren ifadeler	38	,0403
23 Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ifade etkinlik vb.	318	,3369
24 Toplum karşısında konuşma, şiir okuma, tartışma vb. gösteri yapmaya yönlendiren ifade, etkinlik vb.	944	1,0000
25 Başkalarındaki yetenek, başarı vb. yi takdir etmeye, teşekkür etmeye yönlendiren ifadeler, metinler vb.	59	,0625

Tablo 19'a göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "İletişim Becerisi" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:

"Bir konuşmayı başlatma ve sürdürme ile ilgili ifade, etkinlik vb.", "Toplum karşısında konuşma, şiir okuma, tartışma vb. gösteri yapmaya yönlendiren ifade, etkinlik vb.", "Kendi düşünce ve duygularını anlama ile ilgili ifadeler, çalışmalar vb." ve "Kendi düşünce ve duygularını ifade etme ile ilgili ifadeler, etkinlikler vb." maddeleri tüm metinlerde yer aldılar.

Değerlendirmenin sonunda yer alan 3 madde ise 3 kez ifade edilerek %0,32'yle "Konuşmada geri bildirim alma ve vermeye yönelik ifadeler", 9 kez ifade edilerek %0,95'le "Hakkını koruma ve savunma ile ilgili uyarılar", 10 kez ifade edilerek %1,06'yla "Bir problemin çözümünde olaya farklı açılardan bakma ile ilgili etkinlikler" oldu.

#### 4.2.8. İletişim Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 20

Temel Becerilerden "İletişim Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu

		n	x	ss	F	p
İletişim Becerisi	1. Sınıf	104	5,5096	1,60094	1,456	,214
	2. Sınıf	240	5,6417	1,28913		
	3. Sınıf	200	5,7550	1,38730		
	4. Sınıf	160	5,7813	1,82805		
	5. Sınıf	240	5,4833	1,57906		
	Total	944	5,6345	1,52216		

Tablo 20'ye göre, ilköğretim Türkçe kitaplarında yer alan metinlerde temel becerilerden "iletişim becerisi" ile ilgili kriterlerin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

#### 4.2.9. İletişim Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 21

Birinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	1	n	x	ss	F	Sig.
İletişim Becerisi	A	36	5,0833	1,50000	2,879	,061
	C	36	5,5000	1,64751		
	B	32	6,0000	1,56576		
	Total	104	5,5096	1,60094		



Tablo 22 a  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2	n	x	ss	F	Sig.
İletişim Becerisi	A	40	5,5000	1,45002	4,085	,001
	D	40	5,7000	1,01779		
	E	40	5,4500	,98580		
	F	40	5,0500	1,29990		
	H	40	6,0000	1,24035		
	G	40	6,1500	1,42415		
	Total	240	5,6417	1,28913		

Tablo 22 b  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 2		p	
İletişim Becerisi	A	D	,992
		E	1,000
		F	,762
		H	,669
		G	,371
		D	,992
	D	A	,992
		E	,977
		F	,371
		H	,949
		G	,762
		E	1,000
	E	A	1,000
		D	,977
		F	,842
		H	,569
		G	,284
		F	,762
	F	A	,762
		D	,371
		E	,842
		H	,045
		G	,010
		H	,669
H	A	,669	
	D	,949	
	E	,569	
	F	,045	
	G	,998	
	G	,371	
G	A	,371	
	D	,762	
	E	,284	
	F	,010	
	H	,998	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında İkinci sınıflar düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumunda, F yayınevi ile G yayınevi arasında

(.01) düzeyinde, G yayınevi lehine; F yayınevi ile H yayınevi arasında (.05) düzeyinde, H yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 23 a  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3	n	x	ss	F	Sig.
İletişim Becerisi	A	40	5,9000	1,59808	7,005	,000
	D	40	5,9500	1,25983		
	E	40	6,5000	1,33973		
	F	40	5,2000	1,20256		
	H	40	5,2250	1,09749		
	G	40	5,7550	1,38730		
	Total	240	5,9000	1,59808		

Tablo 23 b  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 3		p
İletişim Becerisi	A	E 1,000
		F ,227
		G ,261
		K ,384
	E	A 1,000
		F ,166
		G ,195
		K ,476
	F	A ,227
		E ,166
		G 1,000
		K ,001
G	A ,261	
	E ,195	
	F 1,000	
	K ,001	
	K	A ,384
		E ,476
F ,001		
G ,001		

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Üçüncü sınıflar düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, K yayınevi ile F yayınevi ve G yayınevi arasında, G yayınevi lehine (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 24 a  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4	n	x	ss	F	Sig.
İletişim Becerisi	A	40	4,9500	1,28002	18,274	,000
	E	40	4,9500	,74936		
	K	40	7,2000	1,63613		
	H	40	6,0250	2,28133		
	Total	160	5,7813	1,82805		

Tablo 24 b  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 4	p	
İletişim Becerisi	A E	1,000
	H	,030
	K	,000
	E A	1,000
	H	,030
	K	,000
	H A	,030
	E	,030
	K	,014
	K A	,000
	E	,000
	H	,014

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Dördüncü sınıflar düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, K yayınevi ile A yayınevi, E yayınevi ve H yayınevleri arasında, K yayınevi lehine (.01) düzeyinde; H yayınevi ile A yayınevi ve E yayınevi arasında, H yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür

Tablo 25 a  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5	n	x	ss	F	Sig.
İletişim Becerisi	A	40	5,7750	1,79011	4,463	,001
	D	40	5,0750	1,63907		
	E	40	5,4750	1,41399		
	K	40	6,3250	1,57525		
	F	40	4,9250	1,07148		
	H	40	5,3250	1,55889		
	Total	240	5,4833	1,57906		

Tablo 25 b  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 5			p
İletişim Becerisi	A	D	,520
		E	,978
		F	,290
		H	,883
		K	,761
	D	A	,520
		E	,926
		F	,999
		H	,991
		K	,022
	E	A	,978
		D	,926
		F	,761
		H	,999
		K	,290
	F	A	,290
		D	,999
		E	,761
		H	,926
		K	,006
H	A	,883	
	D	,991	
	E	,999	
	F	,926	
	K	,131	
K	A	,761	
	D	,022	
	E	,290	
	F	,006	
	H	,131	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Beşinci sınıflar düzeyinde "İletişim Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumunda, K yayınevi ile F yayınevi arasında (.01) düzeyinde, K yayınevi lehine; K yayınevi ile D yayınevi arasında (.05) düzeyinde K yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür

#### 4.2.10. Problem Çözme Becerisi İle ilgili Genel Durum

Tablo 26

Temel Becerilerden "Problem Çözme Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ	f	%
1 Öğrencinin karşılaştığı problem üzerinde düşünmeye, araştırmaya yönlendirme	341	,3612
2 Problemin tanımlanması sırasında ön bilgilerinin harekete geçirilmesi ile ilgili uyarılar	17	,0180
3 Problemin çözümü için çevresindekilerle konuyu tartışma, işbirliği yapma vb. etkinliklere yönlendirme	39	,0413
4 Problemin çözümü için bilinmesi gerekenlerin belirlenmesi ile ilgili uyarı	11	,0117
5 Problemin çözümü için planlama yapma etkinliklerine yönlendirici ifadeler	28	,0297
6 Çözüm için olası yolların belirlenmesi ile ilgili yönlendirmeler	128	,1356
7 Çözüm için veri toplama ile ilgili yönlendirmeler	24	,0254
8 Problemin çözüm sürecinde gözlem yapılması ile ilgili uyarılar	16	,0169
9 Elde edilenlerden yola çıkarak uygulamaya başlamayı öneren ifadeler	12	,0127
10 Gerektiğinde strateji değişikliği için uyarılar	2	,0021
11 Planın uygulanması sırasında ara değerlendirme ( elde edilen verilerin, sonuçların problemi çözmeye katkı sağlayıp sağlamayacağı) yapılması ile ilgili uyarılar, ifadeler vb.	2	,0021
12 Ulaşılan çözümün anlamlılığının ve yararlılığının değerlendirilmesi ile ilgili uyarılar	7	,0074
13 Problem çözümü sonuçlarının raporlaştırılması ile ilgili yönlendirmeler	22	,0233
14 Metinlerin işlenişi ya da yapılan araştırmalar sırasında ve sonrasında muhtemel problemlerin fark edilmesine yönelik ifadeler	22	,0233
15 Sonuçta bulunan çözüm ya da çözüm önerilerinin açıklanması, uygulanması ile ilgili ifadeler	136	,1441

Tablo 26'ya göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "**Problem Çözme Becerisi**" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:

"Öğrencinin karşılaştığı problem üzerinde düşünmeye, araştırmaya yönlendirme" 341 kez ifade edilerek %36,12'lik bir oranla ilk sırada, "Sonuçta bulunan çözüm ya da çözüm önerilerinin açıklanması, uygulanması ile ilgili ifadeler" 136 kez ifade edilerek %14,41'lik bir oranla ikinci sırada, "Çözüm için olası yolların belirlenmesi ile ilgili yönlendirmeler" 128 kez ifade edilerek %13,56'lık oranla üçüncü sırada yer aldılar.

Değerlendirme sonunda en az yer alan maddeler ise 2'şer kez ifade edilerek %0,21'le "Gerektiğinde strateji değişikliği için uyarılar" ve "Planın uygulanması sırasında ara değerlendirme ( elde edilen verilerin, sonuçların problemi çözmeye katkı sağlayıp sağlamayacağı) yapılması ile ilgili uyarılar, ifadeler vb.", 7 kez ifade edilerek %0,74'yle "Ulaşılan çözümün anlamlılığının ve yararlılığının değerlendirilmesi ile ilgili uyarılar" maddeleri oldu.

#### 4.2.11. Problem Çözme Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 27 a  
Temel Becerilerden "Problem Çözme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu

		n	x	ss	F	p
Problem Çözme Becerisi	1. Sınıf	104	,3846	,72818	13,356	,000
	2. Sınıf	240	,5833	,91554		
	3. Sınıf	200	,7400	1,14848		
	4. Sınıf	160	1,1125	1,53773		
	5. Sınıf	240	1,2542	1,74468		
	Total	944	,8549	1,34784		

Tablo 27 a'ya göre Problem Çözme Becerisinin İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında yer alma düzeyi sınıfa göre. 01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 27 b  
"Problem Çözme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

			p	
Problem Çözme Becerisi	1,00	2,00	,798	
		3,00	,287	
		4,00	,001	
		5,00	,000	
		2,00	1,00	,798
	2,00	3,00	,817	
		4,00	,004	
		5,00	,000	
		3,00	1,00	,287
		2,00	,817	
	3,00	4,00	,129	
		5,00	,002	
		4,00	1,00	,001
		2,00	,004	
		3,00	,129	
	4,00	5,00	,892	
		5,00	1,00	,000
		2,00	,000	
		3,00	,002	
		4,00	,892	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında "Problem Çözme Becerisi"ne yer verme düzeyinde, 1. sınıfla, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine; 2. sınıfla, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine; 3. sınıfla 5. sınıf arasında (.01) düzeyinde, 5. sınıf lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

#### 4.2.12. Problem Çözme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 28 a  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	l	n	x	ss	F	Sig.
Problem Çözme Becerisi	A	36	,6389	,89929	3,584	,031
	C	36	,2222	,59094		
	B	32	,2813	,58112		
		104	,3846	,72818		

Tablo 28 b  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 1			p
Problem Çözme Becerisi	A	C	,050
		B	,122
	C	A	,050
		B	,943
	B	A	,122
		C	,943

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Birinci sınıflar düzeyinde " Problem Çözme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile C yayınevi arasında (.05) düzeyinde, A yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 29  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2	n	x	ss	F	Sig.
Problem Çözme Becerisi	A	40	,5750	,71208	1,404	,224
	D	40	,4000	,87119		
	E	40	,7250	,98677		
	F	40	,3750	,83781		
	H	40	,6250	,97895		
	G	40	,8000	1,04268		
	Total	240	,5833	,91554		

Tablo 30 a  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3	n	x	ss	F	Sig.
Problem Çözme Becerisi	A	40	,5750	,93060	7,582	,000
	D	40	1,5500	1,58438		
	E	40	,6000	1,08131		
	F	40	,3250	,57233		
	H	40	,6500	,97534		
	G	40	,7400	1,14848		
	Total	240	,5750	,93060		



Tablo 30 b  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 3		p	
Problem Çözme Becerisi	A	E	,003
		F	,898
		G	,999
		K	1,000
	E	A	,003
		F	,000
		G	,009
		K	,005
	F	A	,898
		E	,000
		G	,770
		K	,861
G	A	,999	
	E	,009	
	F	,770	
	K	1,000	
K	A	1,000	
	E	,005	
	F	,861	
	G	1,000	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Üçüncü sınıflar düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, E yayınevi ile A yayınevi, F yayınevi, G yayınevi ve K yayınevleri arasında (.01) düzeyinde, E yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür

Tablo 31  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4	n	x	ss	F	Sig.
Problem Çözme Becerisi	A	40	,7250	1,58499	1,381	,251
	E	40	1,3000	1,34355		
	K	40	1,0750	1,32795		
	H	40	1,3500	1,81941		
	Total	160	1,1125	1,53773		

Tablo 32 a  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde " Problem Çözme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5	n	x	ss	F	Sig.
Problem Çözme Becerisi	A	40	1,3000	1,96377	3,054	,011
	D	40	,4250	1,15220		
	E	40	1,0750	1,75977		
	K	40	1,7500	1,56484		
	F	40	1,3500	1,95527		
	H	40	1,6250	1,71998		
	Total	240	1,2542	1,74468		

Tablo 32 b  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde " Problem Çözme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 5		p	
Problem Çözme Becerisi	A	D	,389
		E	,997
		F	1,000
		H	,981
		K	,925
	D	A	,389
		E	,716
		F	,323
		H	,083
		K	,038
E	A	,997	
	D	,716	
	F	,991	
	H	,838	
	K	,681	
F	A	1,000	
	D	,323	
	E	,991	
	H	,991	
	K	,954	
H	A	,981	
	D	,083	
	E	,838	
	F	,991	
	K	1,000	
K	A	,925	
	D	,038	
	E	,681	
	F	,954	
	H	1,000	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Beşinci sınıflar düzeyinde "Problem Çözme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumunda, D yayınevi ile K yayınevi arasında (.05) düzeyinde, K yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür

#### 4.2.13. Araştırma Becerisi İle ilgili Genel Durum

Tablo 33

Temel Becerilerden "Araştırma Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

ARAŞTIRMA BECERİSİ	f	%
1 Araştırma kavramının ne olduğuna yönelik yönergeler	3	,0032
2 Araştırma sistematığı ile ilgili açıklama ve yönergeler	52	,0551
3 Belirlenen problemle, araştırma konusu ile ilgili doğru ve anlamlı sorular sorulmasına yönlendirme	245	,2595
4 Araştırma konusu ile ilgili etkinlik çalışmalarına yönlendirme	29	,0307
5 Araştırma konusu ile ilgili sonucu tahmin etme ile ilgili yönlendirmeler	5	,0053
6 Araştırma konusu ile ilgili veri toplama çalışmalarına yönlendirme	727	,7701
7 Araştırma ile ilgili hangi tip araçların kullanılacağına ilişkin yönergeler	702	,7436
8 Araştırma konusu ile ilgili olarak bilgi teknolojisi, çeşitli materyal kullanmaya yönlendirme	608	,6441
9 Araştırma ile ilgili verilerin hangi yöntemle kullanılacağına ilişkin yönergeler	40	,0424
10 Araştırma ile ilgili verileri kaydetme, not tutma vb. ile ilgili etkinlik, uyarı ve yönergeler	233	,2468
11 Çalışma sonuçlarını analiz ve senteze tabi tutturarak organize ettirme	17	,0180
12 Verilerin eksiklerinin belirlenmesi ve temini ile ilgili uyarılar	23	,0244
13 Düzenlenen çalışma sonuçlarının yorumlanıp değerlendirilmesine olanak sağlama	41	,0434
14 Araştırma sonuçlarının sunum, paylaşım şeklinin belirlenmesi ile ilgili uyarı- yönlendirme	341	,3612
15 Araştırma sonuçlarının sunum etkinlikleri	335	,3552

Tablo33'e göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "**Araştırma Becerisi**" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:

"Araştırma konusu ile ilgili veri toplama çalışmalarına yönlendirme" 727 kez ifade edilerek %77,01'lik bir oranla ilk sırada, "Araştırma ile ilgili hangi tip araçların kullanılacağına ilişkin yönergeler" 702 kez ifade edilerek %74,36'lık bir oranla ikinci sırada, "Araştırma konusu ile ilgili olarak bilgi teknolojisi, çeşitli materyal kullanmaya yönlendirme" 608 kez ifade edilerek %64,41'lik oranla üçüncü sırada yer aldılar.

Değerlendirme sonunda en az yer alan 3 madde ise 3 kez ifade edilerek %0,32'yle "Araştırma kavramının ne olduğuna yönelik yönergeler", 5 kez ifade edilerek %0,53'le "Araştırma konusu ile ilgili sonucu tahmin etme ile ilgili yönlendirmeler", 17 kez ifade edilerek %1,8'le "Çalışma sonuçlarını analiz ve senteze tabi tutturarak organize ettirme" oldu.

#### 4.2.14. Araştırma Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 34 a  
Temel Becerilerden "Araştırma Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu

		n	x	ss	F	p
Araştırma Becerisi	1. Sınıf	104	1,9423	1,56929	36,616	,000
	2. Sınıf	240	3,0750	1,77694		
	3. Sınıf	200	3,7350	1,95548		
	4. Sınıf	160	4,3688	2,32736		
	5. Sınıf	240	4,2292	1,90177		
	Total	944	3,6028	2,06984		

Tablo 34 a'ya göre Araştırma Becerisinin İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında yer alma düzeyi sınıfa göre. 01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 34 b  
"Araştırma Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

			p
Araştırma Becerisi	1,00	2,00	,000
		3,00	,000
		4,00	,000
		5,00	,000
		2,00	,000
	2,00	3,00	,013
		4,00	,000
		5,00	,000
		3,00	,000
		2,00	,013
	3,00	4,00	,049
		5,00	,129
		4,00	,000
		2,00	,000
		3,00	,049
	4,00	5,00	,973
		1,00	,000
		2,00	,000
		3,00	,049
		5,00	,973
5,00	1,00	,000	
	2,00	,000	
	3,00	,129	
	4,00	,973	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında "Araştırma Becerisi"ne yer verme düzeyinde, 1. sınıfla 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine; 2. sınıfla, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine; 2. sınıfla, 3. sınıf arasında (.05) düzeyinde, 3.

sınıflar lehine; 3. sınıfla 4. sınıf arasında (.05) düzeyinde, 4. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

#### 4.2.15. Araştırma Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 35 a  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	1	n	x	ss	F	Sig.
Araştırma Becerisi	A	36	2,9722	1,08196	15,473	,000
	C	36	1,2778	1,46602		
	B	32	1,5313	1,58591		
	Total	104	1,9423	1,56929		

Tablo 35 b  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 1		p	
Araştırma Becerisi	A	C	,000
		B	,000
	C	A	,000
		B	,754
	B	A	,000
		C	,754

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Birinci sınıflar düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile B yayınevi ve C yayınevi arasında (.01) düzeyinde, A yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 36 a  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2	n	x	ss	F	Sig.
Araştırma Becerisi	A	40	1,9750	1,29075	10,307	,000
	D	40	3,9250	1,22762		
	E	40	3,2250	1,29075		
	F	40	4,0750	2,34671		
	H	40	2,4750	1,72445		
	G	40	2,7750	1,59305		
	Total	240	3,0750	1,77694		

Tablo 36 b  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 2			p
Araştırma Becerisi	A	D	,000
		E	,041
		F	,000
		H	,863
		G	,438
	D	A	,000
		E	,593
		F	,999
		H	,008
		G	,079
	E	A	,041
		D	,593
		F	,365
		H	,515
		G	,909
	F	A	,000
		D	,999
		E	,365
		H	,002
		G	,028
	H	A	,863
		D	,008
		E	,515
		F	,002
G		,984	
G	A	,438	
	D	,079	
	E	,909	
	F	,028	
	H	,984	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında İkinci sınıflar düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile D yayınevi arasında D yayınevi lehine; A yayınevi ile F yayınevi arasında, F yayınevi lehine; D yayınevi ile H yayınevi arasında, D yayınevi lehine; F yayınevi ile H yayınevi arasında, F yayınevi lehine (.01) düzeyinde; A yayınevi ile E yayınevi arasında, E yayınevi lehine; F yayınevi ile G yayınevi arasında F yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 37 a  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3	n	x	ss	F	Sig.
Araştırma Becerisi	A	40	3,7750	1,60907	3,201	,014
	D	40	4,3750	1,56381		
	E	40	3,7750	2,10600		
	F	40	3,8750	2,31148		
	H	40	2,8750	1,86997		
	G	40	3,7350	1,95548		
	Total	240	3,7750	1,60907		

Tablo 37 b  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 3		p
Araştırma Becerisi	A	E ,742
		F 1,000
		G ,355
		K 1,000
	E	A ,742
		F ,850
		G ,018
		K ,742
	F	A 1,000
		E ,850
		G ,247
		K 1,000
G	A ,355	
	E ,018	
	F ,247	
	K ,355	
K	A 1,000	
	E ,742	
	F 1,000	
	G ,355	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Üçüncü sınıflar düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, E yayınevi ile G yayınevi arasında, E yayınevi lehine (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür

Tablo 38 a  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4	n	x	ss	F	Sig.
Araştırma Becerisi	A	40	3,5500	2,25263	6,906	,000
	E	40	5,2000	2,10250		
	K	40	5,1250	2,37711		
	H	40	3,6000	2,08536		
	Total	160	4,3688	2,32736		

Tablo 38 b  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 4		p	
Araştırma Becerisi	A	E	,013
		H	1,000
		K	,019
	E	A	,013
		H	,017
		K	,999
	H	A	1,000
		E	,017
		K	,026
	K	A	,019
		E	,999
		H	,026

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Dördüncü sınıflar düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile E yayınevi arasında E yayınevi lehine; A yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine; E yayınevi ile H yayınevi arasında, E yayınevi lehine; H yayınevi ile K yayınevi arasında ise K yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür

Tablo 39 a  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5	n	x	ss	F	Sig.
Araştırma Becerisi	A	40	4,5000	1,78311	4,794	,000
	D	40	4,7250	2,18371		
	E	40	4,8750	1,71251		
	K	40	3,7250	1,58499		
	F	40	3,2250	1,81853		
	H	40	4,3250	1,84513		
	Total	240	4,2292	1,90177		



Tablo 39 b  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 5			p
Araştırma Becerisi	A	D	,998
		E	,974
		F	,088
		H	,999
		K	,611
	D	A	,998
		E	1,000
		F	,022
		H	,966
		K	,313
	E	A	,974
		D	1,000
		F	,007
		H	,875
		K	,167
	F	A	,088
		D	,022
		E	,007
		H	,209
		K	,913
	H	A	,999
		D	,966
		E	,875
		F	,209
K		,828	
K	A	,611	
	D	,313	
	E	,167	
	F	,913	
	H	,828	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Beşinci sınıflar düzeyinde "Araştırma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, F yayınevi ile E yayınevi arasında, E yayınevi lehine (.01) düzeyinde; F yayınevi ile D yayınevi arasında (.05) düzeyinde D yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür

#### 4.2.16. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi İle ilgili Genel Durum

Tablo 40

Temel Becerilerden "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

	BİLGİ TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA BECERİSİ	f	%
1	Teknoloji kavramı ile ilgili bilgilendirme ya da yönlendirme	15	,0159
2	Teknoloji kullanımının hangi alanları kapsadığı ile ilgili bir yönlendirme	28	,0297
3	Bilgisayar kullanımı, gerekli becerilere sahip olma ile ilgili yönergeler yer verme	10	,0106
4	Bilgisayar, internet kullanılarak yapılacak etkinliklere yer verme	94	,0996
5	Bilgisayarı yerinde kullanma ile ilgili yönergeler yer verme	7	,0074
6	Bilgisayar kullanırken planlama yapma ile ilgili yönergeler yer verme	1	,0011
7	İşlenecek, araştırılacak konu ile ilgili veri toplama amacıyla kütüphane, telefon, TV gibi teknolojik araçlardan yararlanma ile ilgili yönergeler kullanma	363	,3845
8	Günlük hayatta ulaşabileceği teknolojik ürünü amacına uygun kullanma ile ilgili uyarılar yapma	12	,0127
9	Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma ile ilgili uyarılar	5	,0053
10	Ulaşılan bilgilerin kullanımı ile ilgili etkinliklere yer verme	4	,0042
11	Bilgi teknolojilerini kullanarak sunum yapma ile ilgili etkinliklere yer verme	40	,0424
12	Bilgi teknolojisi ürünlerin gelişimi, tarihçesi ile ilgili metinler, araştırma önerileri vb.	17	,0180
13	Teknolojinin yaşamımıza olan katkıları ile ilgili bilgilendirme, araştırma önerileri vb.	35	,0371
14	Teknolojik ürünlerin tanıtımı ile ilgili metinler	14	,0148
15	Bilim, teknoloji vb. içeren metinler	22	,0233
16	Bilgi teknolojilerinin ileriye yönelik gelişmelerini düşündüren ifadeler	16	,0169
17	Bilişim teknolojilerini kullanmaya yönlendirme	63	,0667

Tablo 40'a göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "**Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi**" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:

"İşlenecek, araştırılacak konu ile ilgili veri toplama amacıyla kütüphane, telefon, TV gibi teknolojik araçlardan yararlanma ile ilgili yönergeler kullanma" 363 kez ifade edilerek %38,45'lik bir oranla ilk sırada, "Bilgisayar, internet kullanılarak yapılacak

etkinliklere yer verme" 94 kez ifade edilerek %9,96'lık bir oranla ikinci sırada, "Bilişim teknolojilerini kullanmaya yönlendirme" 63 kez ifade edilerek %6,67'lik oranla üçüncü sırada yer aldılar.

Değerlendirme sonunda en az yer alan maddeler ise 1 kez ifade edilerek %0,11' le "Bilgisayar kullanırken planlama yapma ile ilgili yönergeler yer verme", 4 kez ifade edilerek %0,42'yle "Ulaşılan bilgilerin kullanımı ile ilgili etkinliklere yer verme", 5 kez ifade edilerek %0,53'le "Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma ile ilgili uyarılar " maddeleri oldu.

#### 4.2.17. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 41 a  
Temel Becerilerden “Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin” Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu

		n	x	ss	F	p
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	1. Sınıf	104	,2692	,44571	20,154	,000
	2. Sınıf	240	,4625	,80704		
	3. Sınıf	200	,6350	1,00340		
	4. Sınıf	160	1,1250	1,88590		
	5. Sınıf	240	1,2500	1,50730		
	Total	944	,7903	1,30765		

Tablo 41 a'ya göre Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında yer alma düzeyi sınıfa göre. 01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 41 b  
 “Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin” Türkçe Metinlerde Yer Alma  
 Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

			p
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	1,00	2,00	,788
		3,00	,216
		4,00	,000
		5,00	,000
	2,00	1,00	,788
		3,00	,726
		4,00	,000
		5,00	,000
	3,00	1,00	,216
		2,00	,726
		4,00	,009
		5,00	,000
	4,00	1,00	,000
		2,00	,000
		3,00	,009
		5,00	,917
	5,00	1,00	,000
		2,00	,000
		3,00	,000
		4,00	,917

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"ne yer verme düzeyinde, 1. sınıfla 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine; 2. sınıfla, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine; 3. sınıfla 4. sınıf ve 5 sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

#### 4.2.18. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 42 a  
 Birinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin  
 Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	1	n	x	ss	F	Sig.
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi		36	,0556	,23231	12,777	,000
		36	,5278	,50631		
		32	,2188	,42001		
		104	,2692	,44571		

Tablo 42 b  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin  
Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 1			p
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	A	C	,000
		B	,252
	C	A	,000
		B	,008
	B	A	,252
		C	,008

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Birinci sınıflar düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile C yayınevi arasında (.01) düzeyinde, B yayınevi lehine; C yayınevi ile B yayınevi arasında (.01) düzeyinde, B yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 43 a  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin  
Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2	n	x	ss	F	Sig.
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	A	40	,4000	,54538	4,931	,000
	D	40	,4750	,64001		
	E	40	,8000	1,39963		
	F	40	,7500	,66986		
	H	40	,1250	,33493		
	G	40	,2250	,61966		
	Total	240	,4625	,80704		

Tablo 43 b  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin  
Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 2			p
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	A	D	,999
		E	,381
		F	,541
		H	,774
		G	,961
	D	A	,999
		E	,622
		F	,774
		H	,541
		G	,838
	E	A	,381
		D	,622
		F	1,000
		H	,011
		G	,055

Tablo 43 b devamı

Sınıf 2			p
F	A	A	,541
		D	,774
		E	1,000
		H	,026
		G	,107
	H	A	,774
		D	,541
		E	,011
		F	,026
		G	,997
G	A	,961	
	D	,838	
	E	,055	
	F	,107	
	H	,997	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında İkinci sınıflar düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, H yayınevi ile E yayınevi arasında, E yayınevi lehine (.01) düzeyinde; H yayınevi ile F yayınevi arasında, F yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 44 a  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3	n	x	ss	F	Sig.
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	A	40	,3250	,65584	13,020	,000
	D	40	,3500	,48305		
	E	40	1,2500	1,27601		
	F	40	1,1250	1,26466		
	H	40	,1250	,40430		
	G	40	,6350	1,00340		
	Total	240	,3250	,65584		

Tablo 44 b  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin  
Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 3			p
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	A	E	1,000
		F	,004
		G	,911
		K	,000
	E	A	1,000
		F	,006
		G	,870
		K	,001
	F	A	,004
		E	,006
		G	,000
		K	,984
G	A	,911	
	E	,870	
	F	,000	
	K	,000	
K	A	,000	
	E	,001	
	F	,984	
	G	,000	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Üçüncü sınıflar düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, F yayinevi ile A yayinevi, E yayinevi ve G yayinevi arasında, F yayinevi lehine; K yayinevi ile A yayinevi, E yayinevi ve G yayinevi arasında, K yayinevi lehine (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 45  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin  
Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4	n	x	ss	F	Sig.
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	A	40	1,0500	2,09945	1,046	,374
	E	40	1,0750	2,05548		
	K	40	1,5500	2,15965		
	H	40	,8250	,95776		
	Total	160	1,1250	1,88590		

Tablo 46 a  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin  
Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5	n	x	ss	F	Sig.
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	A	40	1,0750	1,50874	4,872	,000
	D	40	,6000	1,05733		
	E	40	,7750	,99968		
	K	40	1,7750	1,07387		
	F	40	1,7500	1,48064		
	H	40	1,5250	2,20707		
	Total	240	1,2500	1,50730		

Tablo 46 b  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin  
Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 5		p	
Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi	A	D	,828
		E	,973
		F	,504
		H	,859
		K	,461
		D	,828
	D	A	,828
		E	,998
		F	,030
		H	,153
		K	,025
		E	,973
E	A	,973	
	D	,998	
	F	,112	
	H	,377	
	K	,095	
	F	,504	
F	A	,504	
	D	,030	
	E	,112	
	H	,993	
	K	1,000	
	H	,859	
H	A	,859	
	D	,153	
	E	,377	
	F	,993	
	K	,988	
	K	,461	
K	A	,461	
	D	,025	
	E	,095	
	F	1,000	
	H	,988	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Beşinci sınıflar düzeyinde "Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda,



D yayınevi ile F yayınevi arasında F yayınevi lehine ve D yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür

#### 4.2.19. Girişimcilik Becerisi İle İlgili Genel Durum

Tablo 47

Temel Becerilerden "Girişimcilik Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

GİRİŞİMCİLİK	f	%
1 Girişimcilik kavramı ile ilgili açıklamalara yer verme	2	,0021
2 Girişimciliğin önemi ile ilgili uyarılar	4	,0042
3 Girişimci insan özellikleri ile ilgili açıklamalar (işini sevmesi, işine önem vermesi, planlı olması vb. ) ile girişimciliği çağrıştıran metin vb.	53	,0561
4 Meslekleri ve çevrelerindeki iş yerlerini tanıma ile ilgili etkinlikler	71	,0752
5 Ekonominin temel kavramlarını edinme ile ilgili ifadeler ( arz-talep, kâr-zarar, enflasyon, üretim- tüketim vb) yer verme	37	,0392
6 Başarılı girişimcileri tanıma ile ilgili araştırma ve metinlere yer verme	38	,0403
7 İnsanlarla olan ilişkilerde uyumlu davranışlarla ilgili etkinlikler, ifadeler, metinler vb.	15	,0159
8 Çok yönlü, çok boyutlu düşünme ile ilgili etkinlikler	236	,2500
9 Kendine güven duygusunu geliştiren yönerge ve etkinlikler	49	,0519
10 Kendisini denetleme (oto kontrol) ile ilgili etkinlikler	13	,0138
11 Girişimciliğin karşı karşıya olduğu zorlukları anlama ile ilgili ifade ve etkinlikler	28	,0297
12 Çalışmalarında plan yapma ve yaptığı planı uygulama ile ilgili yönergeler	255	,2701
13 Planlı, programlı olma ve zamanını dikkatli kullanma ile ilgili etkinlik ve uyarılar	131	,1388
14 Belli durumlarda risk alma ile ilgili etkinlikler	13	,0138
15 İlgilendiği bir konu ile ilgili araştırma yapma ve araştırma sonuçlarını pazarlayabilme (sunma) ile ilgili etkinlikler	50	,0530
16 Yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlama ile ilgili yönlendirme, etkinlik vb.	30	,0318
17 Bir araştırma sonucunu, bilgi vb. yi sembol, şema, kroki, grafik oluşturarak sunma ya da bunları okuyabilme	533	,5646
18 Gazete, TV vb. basının, reklâmın girişimcilikteki yeri ve önemi	32	,0339

Tablo 47'ye göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "Girişimcilik Becerisi" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:

"Bir araştırma sonucunu, bilgi vb. yi sembol, şema, kroki, grafik oluşturarak sunma ya da bunları okuyabilme" 533 kez ifade edilerek %56,46'lık bir oranla ilk sırada, "Çalışmalarında plan yapma ve yaptığı planı uygulama ile ilgili yönergeler" 255 kez ifade edilerek %27,01'lik bir oranla ikinci sırada, "Çok yönlü, çok boyutlu düşünme ile ilgili etkinlikler" 236 kez ifade edilerek %25'lik oranla üçüncü sırada yer aldılar.

Değerlendirme sonunda en az yer alan maddeler ise 2 kez ifade edilerek %0,21' le "Girişimcilik kavramı ile ilgili açıklamalara yer verme", 4 kez ifade edilerek %0,42'yle "Girişimciliğin önemi ile ilgili uyarılar", 13'er kez ifade edilerek %1,38'le "Kendisini denetleme (oto kontrol) ile ilgili etkinlikler" ve "Belli durumlarda risk alma ile ilgili etkinlikler " maddeleri oldu.

#### 4.2.20. Girişimcilik Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 48 a  
Temel Becerilerden "Girişimcilik Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu

		n	x	ss	F	p
Girişimcilik Becerisi	1. Sınıf	104	,8365	,81384	13,046	,000
	2. Sınıf	240	1,5292	1,34413		
	3. Sınıf	200	1,9200	1,32756		
	4. Sınıf	160	1,9875	1,64063		
	5. Sınıf	240	1,8083	1,71284		
	Total	944	1,6843	1,48871		

Tablo 48 a'ya göre Girişimcilik Becerisinin İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında yer alma düzeyi sınıfa göre. 01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 48 b  
"Girişimcilik Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

			p
Girişimcilik	1,00	2,00	,003
		3,00	,000
		4,00	,000
		5,00	,000
		2,00	,003
	2,00	3,00	,096
		4,00	,049
		5,00	,351
		1,00	,000
		2,00	,096
	3,00	4,00	,996
		5,00	,958
		1,00	,000
		2,00	,049
		3,00	,996
	4,00	5,00	,833
		1,00	,000
		2,00	,049
		3,00	,996
		5,00	,833
5,00	1,00	,000	
	2,00	,351	
	3,00	,958	
	4,00	,833	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında "Girişimcilik Becerisi"ne yer verme düzeyinde, 1. sınıfla 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

#### 4.2.21. Girişimcilik Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 49 a  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	l	n	x	ss	F	Sig.
Girişimcilik Becerisi	A	36	1,3056	,62425	12,049	,000
	C	36	,4722	,69636		
	B	32	,7188	,88843		
	Total	104	,8365	,81384		

Tablo 49 b  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 1			p
Girişimcilik Becerisi	A	C	,000
		B	,006
	C	A	,000
		B	,392
	B	A	,006
		C	,392

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Birinci sınıflar düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile B ve C yayınevleri arasında (.01) düzeyinde, A yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 50 a  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2	n	x	ss	F	Sig.
Girişimcilik Becerisi	A	40	1,4250	1,25856	6,397	,000
	D	40	1,7250	1,21924		
	E	40	1,9750	1,14326		
	F	40	1,5750	1,59948		
	H	40	,5750	,81296		
	G	40	1,9000	1,46410		
	Total	240	1,5292	1,34413		

Tablo 50 b  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 2			p
Girişimcilik Becerisi	A	D	,953
		E	,590
		F	,998
		H	,118
		G	,734
		D	,953
	D	E	,979
		F	,998
		H	,007
		G	,996
		A	,590
		D	,979
	E	F	,853
		H	,000
G		1,000	

Tablo 50 b'nin devamı

Sınıf 2			p
F	A	,998	
	D	,998	
	E	,853	
	H	,034	
	G	,934	
H	A	,118	
	D	,007	
	E	,000	
	F	,034	
	G	,001	
G	A	,734	
	D	,996	
	E	1,000	
	F	,934	
	H	,001	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında İkinci sınıflar düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, D yayınevi ile H yayınevi arasında, D yayınevi lehine; E yayınevi ile H yayınevi arasında, E yayınevi lehine; G yayınevi ile H yayınevi arasında, G yayınevi lehine (.01) düzeyinde; F yayınevi ile H yayınevi arasında, F yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 51 a  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3	n	x	ss	F	Sig.
Girişimcilik	A	40	1,8000	1,09075	3,353	,011
	D	40	2,4500	1,17561		
	E	40	1,7500	1,49786		
	F	40	2,1250	1,45333		
	H	40	1,4750	1,21924		
	G	40	1,9200	1,32756		
	Total	240	1,8000	1,09075		

Tablo 51 b  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 3			p
Girişimcilik	A	E	,289
		F	,869
		G	,869
		K	1,000
	E	A	,289
		F	,869
		G	,026
		K	,217
	F	A	,869
		E	,869
		G	,289
		K	,796
G	A	,869	
	E	,026	
	F	,289	
	K	,924	
K	A	1,000	
	E	,217	
	F	,796	
	G	,924	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Üçüncü sınıflar düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, E yayınevi ile G yayınevi arasında, E yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür

Tablo 52 a  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4	n	x	ss	F	Sig.
Girişimcilik Becerisi	A	40	1,3500	1,81941	9,622	,000
	E	40	2,7750	1,04973		
	K	40	2,4750	1,79726		
	H	40	1,3500	1,27199		
	Total	160	1,9875	1,64063		

Tablo 52 b  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 4			p
Girişimcilik Becerisi	A	E	,001
		H	1,000
		K	,014
	E	A	,001
		H	,001
		K	,855
	H	A	1,000
		E	,001
		K	,014
	K	A	,014
		E	,855
		H	,014

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Dördüncü sınıflar düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yayınevi ile E yayınevi arasında H yayınevi lehine; E yayınevi ile H yayınevi arasında, E yayınevi lehine (.01) düzeyinde; A yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine; H yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür

Tablo 53  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Girişimcilik Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5	n	x	ss	F	Sig.
Girişimcilik Becerisi	A	40	1,3500	1,84738	2,189	,056
	D	40	1,9250	2,06792		
	E	40	2,3750	,89693		
	K	40	1,9500	1,81094		
	F	40	1,3500	1,70294		
	H	40	1,9000	1,58195		
	Total	240	1,8083	1,71284		

#### 4.2.22. Karar Verme Becerisi İle ilgili Genel Durum

Tablo 54

Temel Becerilerden "Karar Verme Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

KARAR VERME	f	%
1 Öğrenciyi vereceği kararlar ile ilgili bir amaç belirlemeye yönlendirme	2	,0021
2 Öğrenciyi, karar verilmesi gereken bir sorunla karşı karşıya bırakma	188	,1992
3 Öğrenciyi sorunu tespit etmede yol gösterme	3	,0032
4 Öğrencinin hangi konuda karar vereceğini belirten ifadelerle yer verme	228	,2415
5 Öğrenciyi sorunun çözümü için "kaynak tarama, bilgi toplama, tavsiye alma gibi" veri toplamaya yönlendirme	6	,0064
6 Öğrenciyi karşılaştığı sorunun çözümü için hipotez ileri sürmeye yönlendirme	6	,0064
7 Sorunun çözümü için alternatif yollar üretmeye yönlendirme	9	,0095
8 Çözüm yollarından uygun olanı seçip uygulamaya koymaya yönlendirme	4	,0042
9 Öğrencinin sorun çözümünde karar vermesi için gereken sakinlik, acele etmeme gibi kişilik özellikleri ile zamanı iyi kullanma hakkında uyarılar	4	,0042
10 Karar vermede açık olma ile ilgili ifadelerle yer verme.	1	,0011
11 Yargılamamaya yönelik ifadeler	0	,0000
12 Başkalarının fikrini almaya yönelik ifadeler	3	,0032
13 Karşılaşılabilecek en kötü durumu düşünme ile ilgili uyarılara yer verme	0	,0000
14 Alınacak kararlar ile ilgili bir takım fedakârlıklar yapılmasının gerekli olabileceği ile ilgili ifadeler	2	,0021
15 Çözümün doğru ya da yanlış olduğunu değerlendirme ile ilgili yönlendirmeler	1	,0011
16 Öğrencinin verdiği kararın sorumluluğunu alması ile ilgili ifadeler	1	,0011
17 Aldığı karardan etkilenebilecek kişileri bilgilendirme ile ilgili ifadelerle yer verme	0	,0000
18 Alınacak kararın uygulanmasına yönelik bir plan yapılması gerektiğini anlatan ifadeler	2	,0021
19 Alınan kararın soruna çözüm getirip getirmediğine ilişkin ifadeler	0	,0000
20 Karar verme etkinliklerini kapsayan metinler	6	,0064

Tablo 54'e göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "**Karar Verme Becerisi**" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:



"Öğrencinin hangi konuda karar vereceğini belirten ifadeler" 228 kez ifade edilerek %24,15'lik bir oranla ilk sırada, "Öğrenciyi, karar verilmesi gereken bir sorunla karşı karşıya bırakma" 188 kez ifade edilerek %19,92'lik bir oranla ikinci sırada, "Sorunun çözümü için alternatif yollar üretmeye yönlendirme" 9 kez ifade edilerek % 0,95'lik oranla üçüncü sırada yer aldılar.

Değerlendirme sonucunda, "Yargılamamaya yönelik ifadeler" , "Karşılaşılabilecek en kötü durumu düşünme ile ilgili uyarılara yer verme", "Aldığı karardan etkilenebilecek kişileri bilgilendirme ile ilgili ifadeler" ve "Alınan kararın soruna çözüm getirip getirmediğine ilişkin ifadeler" maddelerine ise hiç yer verilmediği görüldü.

#### 4.2.23. Karar Verme Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 55 a  
Temel Becerilerden "Karar Verme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu

	n	x	ss	F	p	
Karar Verme Becerisi	1,00	104	,4135	,49484	26,834	,000
	2,00	240	,1625	,36968		
	3,00	200	,5850	,81615		
	4,00	160	,8813	,81936		
	5,00	240	,5250	,83303		
	Total	944	,4936	,73970		

Tablo 55 a'ya göre Karar Verme Becerisinin İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında yer alma düzeyi sınıfa göre. 01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 55 b  
"Karar Verme Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

			p	
Karar Verme Becerisi	1,00	2,00	,056	
		3,00	,396	
		4,00	,000	
		5,00	,767	
		2,00	1,00	,056
	2,00	3,00	,000	
		4,00	,000	
		5,00	,000	
		3,00	1,00	,396
		2,00	,000	
	3,00	4,00	,003	
		5,00	,939	
		4,00	1,00	,000
		2,00	,000	
		3,00	,003	
	4,00	5,00	,000	
		5,00	1,00	,767
		2,00	,000	
		3,00	,939	
		4,00	,000	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında "Karar Verme Becerisi"ne yer verme düzeyinde, 1. sınıfla 4. sınıf arasında (.01) düzeyinde, 4. sınıf lehine; 2. sınıfla, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıflar lehine, 3. sınıfla 4. sınıf arasında (.01) düzeyinde, 4. sınıf lehine; 4. sınıfla 5. sınıf arasında (.01) düzeyinde, 4. sınıf lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

#### 4.2.24. Karar Verme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 56  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	1	n	x	ss	F	Sig.
Karar Verme Becerisi		,4167	,50000	,961	,386	
		,3333	,47809			
		,5000	,50800			
		,4135	,49484			

Tablo 57 a  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yaynevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2	n	x	ss	F	Sig.
Karar Verme Becerisi	A	40	,7250	,45220	42,462	,000
	D	40	,0750	,26675		
	E	40	,1000	,30382		
	F	40	,0000	,00000		
	H	40	,0000	,00000		
	G	40	,0750	,26675		
	Total	240	,1625	,36968		

Tablo 57 b  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yaynevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 2		p	
Karar Verme Becerisi	A	D	,000
		E	,000
		F	,000
		H	,000
		G	,000
	D	A	,000
		E	,999
		F	,908
		H	,908
		G	1,000
	E	A	,000
		D	,999
		F	,741
		H	,741
F	G	,999	
	A	,000	
	D	,908	
	E	,741	
	H	1,000	
	G	,908	
H	A	,000	
	D	,908	
	E	,741	
	F	1,000	
	G	,908	
G	A	,000	
	D	1,000	
	E	,999	
	F	,908	
	H	,908	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında İkinci sınıflar düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yaynevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, A yaynevi ile D yaynevi,

E yayınevi, F yayınevi, G yayınevi ve H yayınevi arasında (.01) düzeyinde, A yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 58 a  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3	n	x	ss	F	Sig.
Karar Verme	A	40	,7000	,46410	9,823	,000
	D	40	,9750	1,04973		
	E	40	,7750	1,12061		
	F	40	,4750	,50574		
	H	40	,0000	,00000		
	G	40	,5850	,81615		
	Total	240	,7000	,46410		

Tablo 58 b  
Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 3		p	
Karar Verme	A	E	,615
		F	,774
		G	,002
		K	,995
	E	A	,615
		F	,069
		G	,000
		K	,841
	F	A	,774
		E	,069
		G	,097
		K	,529
G	A	,002	
	E	,000	
	F	,097	
	K	,000	
K	A	,995	
	E	,841	
	F	,529	
	G	,000	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Üçüncü sınıflar düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, G yayınevi ile A yayınevi arasında A yayınevi lehine ve G yayınevi ile K yayınevleri arasında K yayınevi lehine (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür

Tablo 59  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Karar Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4	n	x	ss	F	Sig.
Karar Becerisi	A	40	,9500	1,17561	,977	,405
	E	40	1,0250	,73336		
	K	40	,8000	,51640		
	H	40	,7500	,70711		
	Total	160	,8813	,81936		

Tablo 60 a  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5	n	x	ss	F	Sig.
Karar Verme Becerisi	A	40	,5250	,81610	4,214	,001
	D	40	,9000	1,17233		
	E	40	,5250	,75064		
	K	40	,1500	,42667		
	F	40	,7000	,93918		
	H	40	,3500	,48305		
	Total	240	,5250	,83303		

Tablo 60 b  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 5		p	
Karar Verme	A	D	,505
		E	1,000
		F	,967
		H	,967
		K	,505
	D	A	,505
		E	,505
		F	,941
		H	,102
	E	K	,005
		A	1,000
		D	,505
F		,967	
H		,967	
F	K	,505	
	A	,967	
	D	,941	
	E	,967	
	H	,584	
	K	,102	

Tablo 60b'nin devamı

Sınıf 5			p
H	A	,967	
	D	,102	
	E	,967	
	F	,584	
	K	,941	
K	A	,505	
	D	,005	
	E	,505	
	F	,102	
	H	,941	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Beşinci sınıflar düzeyinde "Karar Verme Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, D yayınevi ile K yayınevi arasında (.01) düzeyinde, D yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür

#### 4.2.25. Metinler Arası Okuma Becerisi İle ilgili Genel Durum

Tablo 61

Temel Becerilerden "Metinler Arası Okuma Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

METİNLER ARASI OKUMA		f	%
1	Metni okurken, öğrencilerin daha önce aynı konu ile ilgili okudukları metinler arasında ilişki kurmaya yönelik ifadeler	310	,3284
2	Öğretmenin öğrencileri okudukları metinle aynı konuda olan başka metinleri okumaları için yönlendirmesi	387	,4100
3	Öğretmenin öğrencileri okudukları çeşitli metinleri birlikte yorumlamaya yönelik ifadeler	118	,1250
4	Öğretmenin bir konuda küme çalışması yaptırırken öğrencileri aynı konuda pek çok metni değerlendirip yeni anlamlar oluşturmasına yöneltmesi	14	,0148
5	Öğretmenin bir konuda problem çözme çalışması yaptırırken öğrencileri aynı konuda pek çok metni değerlendirip yeni anlamlar oluşturmasına yöneltmesi	10	,0106
6	Okuduklarını yorumlamaya yönlendirme	33	,0350
7	Bir cevabı bulmak için birden fazla kaynağa yöneltme	86	,0911
8	Metni okuduktan sonra metindeki bir fikirle başka metindeki bir fikir, bir olay vb. arasında anlam kurmaya yönlendirme	29	,0307
9	Temada verilen farklı metinler arasında tema bütünlüğünü anlamaya yönelik ifadeler	187	,1981
10	Okunan metni daha geniş bir çerçeve içinde değerlendirmeye yönelik ifadeler	26	,0275

Tablo 61'e göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "Metinler Arası Okuma Becerisi" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:

"Öğretmenin öğrencileri okudukları metinle aynı konuda olan başka metinleri okumaları için yönlendirmesi" 387 kez ifade edilerek %41'lik bir oranla ilk sırada, "Metni okurken, öğrencilerin daha önce aynı konu ile ilgili okudukları metinler arasında ilişki kurmaya yönelik ifadeler" 310 kez ifade edilerek %32,84'lük bir oranla ikinci sırada, "Temada verilen farklı metinler arasında tema bütünlüğünü anlamaya yönelik ifadeler" 187 kez ifade edilerek %19,81'lik oranla üçüncü sırada yer aldılar.

Değerlendirme sonunda en az yer alan maddeler ise 10 kez ifade edilerek %1,06'yla "Öğretmenin bir konuda problem çözme çalışması yaptırırken öğrencileri aynı konuda pek çok metni değerlendirip yeni anlamlar oluşturmasına yöneltmesi", 14 kez ifade edilerek %1,48'le "Öğretmenin bir konuda küme çalışması yaptırırken öğrencileri aynı konuda pek çok metni değerlendirip yeni anlamlar oluşturmasına yöneltmesi", 26 kez ifade edilerek %2,75'le "Okunan metni daha geniş bir çerçeve içinde değerlendirmeye yönelik ifadeler " maddeleri oldu.

#### 4.2.26. Metinler Arası Okuma Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 62 a  
Temel Becerilerden "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu

		n	x	ss	F	p
Metinler Arası Okuma Becerisi	1,00	104	,8173	,84491	13,062	,000
	2,00	240	1,2792	1,05159		
	3,00	200	1,0250	,88787		
	4,00	160	1,2313	1,27985		
	5,00	240	1,6917	1,60437		
	Total	944	1,2712	1,23855		

Tablo 62 a'ya göre Metinler Arası Okuma Becerisinin İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında yer alma düzeyi sınıfa göre. 01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 62 b

“Metinler Arası Okuma Becerisi”nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

			p	
Metinler Arası Okuma Becerisi	1,00	2,00	,032	
		3,00	,732	
		4,00	,117	
		5,00	,000	
		2,00	1,00	,032
	2,00	3,00	,306	
		4,00	,997	
		5,00	,008	
		3,00	1,00	,732
		2,00	,306	
	3,00	4,00	,629	
		5,00	,000	
		4,00	1,00	,117
		2,00	,997	
		3,00	,629	
	4,00	5,00	,008	
		5,00	1,00	,000
		2,00	,008	
		3,00	,000	
		4,00	,008	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında "Metinler Arası Okuma Becerisi"ne yer verme düzeyinde, 1. sınıfla 2. sınıf arasında (.05) düzeyinde, 2. sınıflar lehine; 1. sınıfla 5. sınıf arasında (.01) düzeyinde, 5. sınıflar lehine; 2. sınıfla, 5. sınıf arasında (.01) düzeyinde, 5. sınıflar lehine; 3. sınıfla 5. sınıf arasında (.01) düzeyinde, 5. sınıflar lehine; 4. sınıfla 5. sınıf arasında (.01) düzeyinde, 5. sınıflar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

#### 4.2.27. Metinler Arası Okuma Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 63 a

Birinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	l	n	x	ss	F	Sig.
Metinler Arası Okuma Becerisi		36	,8889	,74748	,240	,787
		36	,7500	,84092		
		32	,8125	,96512		
		104	,8173	,84491		



Tablo 63 b  
Birinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 1			p
Metinler Arası Okuma Becerisi	A	C	,787
		B	,934
	C	A	,787
		B	,955
	B	A	,934
		C	,955

Tablo 64 a  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2	n	x	ss	F	Sig.
Metinler Arası Okuma Becerisi	A	40	1,1250	1,11373	3,867	,002
	D	40	1,3750	,86787		
	E	40	1,6500	,94868		
	F	40	,8000	,85335		
	H	40	1,5750	1,12973		
	G	40	1,1500	1,16685		
	Total	240	1,2792	1,05159		

Tablo 64 b  
İkinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 2			p
Metinler Arası Okuma	A	D	,945
		E	,385
		F	,845
		H	,568
		G	1,000
	D	A	,945
		E	,918
		F	,279
		H	,979
		G	,965
	E	A	,385
		D	,918
		F	,019
		H	1,000
		G	,444
	F	A	,845
		D	,279
		E	,019
H		,046	
G		,799	

Tablo 64'b'nin devamı

Sınıf 2		p	
H	A	,568	
	D	,979	
	E	1,000	
	F	,046	
	G	,630	
	G	A	1,000
		D	,965
		E	,444
F		,799	
	H	,630	

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında İkinci sınıflar düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumunda, E yayınevi ile F yayınevi arasında, E yayınevi lehine (.01) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 65

Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3	n	x	ss	F	Sig.
Metinler Arası Okuma	A	40	1,3250	,97106	1,872	,117
	D	40	1,0750	,65584		
	E	40	,8250	1,00989		
	F	40	,9250	,91672		
	H	40	,9750	,80024		
	G	40	1,0250	,88787		
	Total	240	1,3250	,97106		

Tablo 66

Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4	n	x	ss	F	Sig.
Metinler Arası Okuma	A	40	,8750	,85297	2,384	,071
	E	40	1,4500	1,39505		
	K	40	1,5250	1,56872		
	H	40	1,0750	1,11832		
	Total	160	1,2313	1,27985		

Tablo 67 a  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5	n	x	ss	F	Sig.
Metinler Arası Okuma	A	40	1,0000	1,17670	7,619	,000
	D	40	,7500	,86972		
	E	40	2,2250	2,05673		
	K	40	2,2000	1,58842		
	F	40	1,8000	1,43581		
	H	40	2,1750	1,61543		
	Total	240	1,6917	1,60437		

Tablo 67 b  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

Sınıf 5		p		
Metinler Arası Okuma	A	D	,990	
		E	,023	
		F	,344	
		H	,035	
		K	,029	
		D	A	,990
			E	,002
	F		,087	
	H		,004	
	K		,003	
	E		A	,023
			D	,002
		F	,901	
		H	1,000	
		K	1,000	
		F	A	,344
			D	,087
	E		,901	
	H		,940	
	K		,922	
	H		A	,035
			D	,004
		E	1,000	
		F	,940	
K		1,000		
K		A	,029	
		D	,003	
	E	1,000		
	F	,922		
	H	1,000		

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Beşinci sınıflar düzeyinde "Metinler Arası Okuma Becerisi"nin Yayınevlerine Göre Farklılaşma Durumunda, D yayınevi ile E

yayınevi arasında E yayınevi lehine; D yayınevi ile H yayınevi arasında H yayınevi lehine ve D yayınevi ile K yayınevi arasında, K yayınevi lehine (.01) düzeyinde; A yayınevi ile E yayınevi arasında E yayınevi lehine; A yayınevi ile H yayınevi arasında H yayınevi lehine ve A yayınevi işe K yayınevi arasında, K yayınevi lehine (.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür

#### 4.2.28. Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi İle ilgili Genel Durum

Tablo 68

Temel Becerilerden "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi" İle İlgili Özelliklerin Türkçe Metinlerde Yer Alması İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

KİŞİSEL VE SOSYAL DEĞERLERE ÖNEM VERME BECERİSİ		f	%
1	Öğrenenin kendisini tanıması ile ilgili etkinlik, ifade vb.	526	,5572
2	Öğrenciye yeniliklere açık olmakla ilgili uyarılar	41	,0434
3	Öğrencinin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ile ilgili bölümler, etkinlikler vb.	119	,1261
4	Öğrencinin kendisine güven duyması ile ilgili ifadeler v e bunu kazandıracak etkinliklere yönlendirmeler	65	,0689
5	Öğrencinin çevresindeki kişiler tarafından güvenilir bulunmasının önemi ile ilgili uyarılar	9	,0095
6	Öğrenciyi, yaşama, olaylara olumlu bakması ile ilgili yönlendirmeler	40	,0424
7	Öğrenciyi dürüst, adil olma gibi erdemlere yönelten etkinlikler	15	,0159
8	Öğrenciyi, saygılı ve saygın olma gibi erdemlere yönelten etkinlikler	30	,0318
9	Öğrenciyi sevgi dolu olma gibi erdemlere yönelten etkinlikler	79	,0837
10	Öğrencinin haklarının farkında ve bilincinde olması ile ilgili bölümler, ifadeler vb.	41	,0434
11	Öğrenciyi alçak gönüllü, hoşgörülü olmaya yönlendiren ifade, etkinlik vb.	36	,0381
12	Öğrenciye eleştirel düşünme becerisini kazandıracak etkinlikler	34	,0360
13	Öğrenciye problem çözme ve karar verme becerilerini kazandıracak etkinlikler	49	,0519
14	Öğrenciyi çevresindekilerle iletişim kurma becerisini kazandıracak etkinlikler, buna yönlendiren çalışmalar vb..	28	,0297
15	Kişisel gelişim kapsamında öğrenciyi, üstlendiği görevlerde istekli ve azimli olmaya yönelten ifadeler	30	,0318
16	Öğrenciyi çevresindekilerle dayanışma, yardımlaşma, yardım etme, sivil toplum çalışmaları vb. ye yönlendiren, ifadeler, etkinlikler vb.	118	,1250
17	Öğrenciyi arkadaşları ile ilişkilerinde uzlaştırıcı rol oynamaya iten ifadeler	23	,0244

Tablo 68'in devamı

KİŞİSEL VE SOSYAL DEĞERLERE ÖNEM VERME BECERİSİ	f	%
18 Öğrenciyi duygudaşlık (empati) kurmaya yönelten ifadeler, etkinlikler vb.	217	,2299
19 Öğrenciyi içinde bulunduğu toplumun değerlerinin, görgü kurallarının farkında ve bilincinde olmaya yönlendiren ve benimseten ifadeler, etkinlikler vb.	212	,2246
20 Kişisel ve sosyal değerler içeren metinler, etkinlikler, resimler vb.	351	,3718
21 Öğrenciyi, anayasa ve demokrasi ilkelerinin farkında olma ve benimsemeye yönelten etkinlikler	39	,0413
22 Öğrenciyi ailesi, arkadaşları vb. ile işbirliği içinde çalışmalar yapma etkinlikleri	218	,2309
23 Öğrenciye uluslararası barış ve hoşgörü anlayışını kazandıracak ifadeler, etkinlikler vb.	61	,0646
24 Öğrenciyi güzel, doğruyu, kazananı vb. değerleri takdir etmeye, teşekkür etmeye yönlendiren etkinlik, ifade vb.	55	,0583
25 Kişiyi kendisiyle barışık olmaya yönlendiren ifade, etkinlik, metin vb.	13	,0138

Tablo 68'e göre çalışmanın sonunda tüm kitaplarda yer alan 944 metin arasında "**Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi**" ile ilgili yapılan değerlendirmede şu sonuçlara varıldı:

"Öğrenenin kendisini tanınması ile ilgili etkinlik, ifade vb." 526 kez ifade edilerek %55,72'lik bir oranla ilk sırada, "Kişisel ve sosyal değerler içeren metinler, etkinlikler, resimler vb." 351 kez ifade edilerek %37,18'lik bir oranla ikinci sırada, "Öğrenciyi ailesi, arkadaşları vb. ile işbirliği içinde çalışmalar yapma etkinlikleri" 218 kez ifade edilerek %23,09'luk oranla üçüncü sırada yer aldılar.

Değerlendirme sonunda en az yer alan 3 madde ise, 9 kez ifade edilerek %0,95'le "Öğrencinin çevresindeki kişiler tarafından güvenilir bulunmasının önemi ile ilgili uyarılar", 13 kez ifade edilerek %1,38'le "Kişiyi kendisiyle barışık olmaya yönlendiren ifade, etkinlik, metin vb", 15 kez ifade edilerek %1,59'la "Öğrenciyi dürüst, adil olma gibi erdemlere yönelten etkinlikler" maddeleri oldu.

#### 4.2.29. Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Sınıflara Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 69' a

Temel Becerilerden "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi" nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu

		n	x	ss	F	p
	1,00	104	1,7115	1,58067	16,224	,000
Kişisel ve	2,00	240	2,0958	1,72939		
Sosyal	3,00	200	2,5400	1,84810		
Değerlere	4,00	160	2,9688	2,28592		
Önem Verme	5,00	240	3,2708	2,48459		
Becerisi	Total	944	2,5943	2,11835		

Tablo 69 a'ya göre Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında yer alma düzeyi sınıfa göre .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 69 b

"Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi" nin Türkçe Metinlerde Yer Alma Düzeyinin Sınıfa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Scheffe Testi

			p
	1,00	2,00	,637
		3,00	,026
		4,00	,000
		5,00	,000
	2,00	1,00	,637
		3,00	,277
		4,00	,002
		5,00	,000
	3,00	1,00	,026
		2,00	,277
		4,00	,424
		5,00	,008
	4,00	1,00	,000
		2,00	,002
		3,00	,424
		5,00	,721
	5,00	1,00	,000
		2,00	,000
		3,00	,008
		4,00	,721

İlköğretim Türkçe Kitaplarında "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi" ne yer verme düzeyinde, 1. sınıfla 3. sınıflar arasında (.05) düzeyinde, 3. sınıflar

lehine; 1. sınıfla 4. ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 4 ve 5. sınıflar lehine; 2. sınıfla 4. ve 5. sınıflar arasında (.01) düzeyinde, 4 ve 5. sınıflar lehine; 3. sınıfla 5. sınıf arasında (.01) düzeyinde 5. sınıflar lehine, anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

#### 4.2.30. Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Sınıflar Düzeyinde Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Bulgular

Tablo 70

Birinci Sınıflar Düzeyinde "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	1		n	x	ss	F	Sig.
1,00	Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi	A	36	1,6389	1,79129	,104	,902
		C	36	1,6944	1,75368		
		B	32	1,8125	1,09065		
		Total	104	1,7115	1,58067		

Tablo 71

İkinci Sınıflar Düzeyinde "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	2		n	x	ss	F	Sig.
1,00	Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi	A	40	2,2250	1,96752	,811	,543
		D	40	2,0750	1,22762		
		E	40	2,4000	1,73649		
		F	40	1,9500	1,85293		
		H	40	1,7000	1,78599		
		G	40	2,2250	1,73187		
		Total	240	2,0958	1,72939		

Tablo 72

Üçüncü Sınıflar Düzeyinde "Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınlarına Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	3		n	x	ss	F	Sig.
3,00	Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi	A	40	2,8750	2,04046	2,167	,074
		D	40	3,0000	1,70970		
		E	40	2,5000	1,70970		
		F	40	2,4000	2,06062		
		H	40	1,9250	1,55889		
		G	40	2,5400	1,84810		
		Total	240	2,8750	2,04046		

Tablo 73  
Dördüncü Sınıflar Düzeyinde "Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	4		n	x	ss	F	Sig.
4,00	Metinler Arası Okuma	A	40	3,2000	2,57403	,535	,659
		E	40	2,6500	1,47718		
		K	40	2,8500	1,62591		
		H	40	3,1750	3,10407		
		Total	160	2,9688	2,28592		

Tablo 74  
Beşinci Sınıflar Düzeyinde "Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi"nin Yayınnevlerine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf	5		n	x	ss	F	Sig.
5,00	Kişisel ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi	A	40	3,5750	3,10407	,847	,518
		D	40	2,9750	2,55692		
		E	40	3,5250	2,33136		
		K	40	3,1250	2,27796		
		F	40	2,7750	2,11815		
		H	40	3,6500	2,42371		
Total	240	3,2708	2,48459				



## BÖLÜM V

### ÖZET, YARGI, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. ÖZET

Ülkemizde 2005–06 eğitim öğretim yılında yeni bir anlayışla hazırlanan yeni bir program uygulanmaya başlamıştır. Hazırlanan bu programın eskisinden en büyük farkı öğrenciye bilgiyi ezber yoluyla değil; öğrencinin ilgisini çekerek, bilgiyi beyninde yapılandırarak, anlayarak öğrenmesini sağlamaktır. **Yapılandırmacı Yaklaşım** adı verilen bu öğrenme anlayışı, çeşitli yöntemlerden ve çağdaş bilim insanlarının görüşlerinden oluşmuştur.

Uygulamaya konan bu yeni yaklaşımla öğrencilerin,

- araştırmacı ve
- yaratıcı olması,
- kişisel ve sosyal değerlere,
- iletişim becerisine sahip bireyler olarak yetişmesi,
- eleştirel düşünebilmesi,
- metinler arası okuma yapabilmesi,
- girişimci olması,
- bilgi teknolojilerini kullanabilmesi,
- problem üreten değil, probleme çözüm bulabilen,
- karar verebilen bireyler olabilmesi ve
- Türkçeyi doğru ve düzgün kullanabilmesi hedeflenmiştir.

Hedeflenen bu becerilere de **“Üst Düzey Beceriler”** adı verilmiştir.

Okullarda bu yöntemin uygulanmaya başlaması ile birlikte ders kitaplarında da yenilikler yapılmış ve **“Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı Ve Öğrenci Çalışma Kitabı”** olmak üzere üç tür kitap hazırlanmıştır.

**Bu çalışmada yapılandırmacı anlayışla hazırlanan Türkçe kitaplarıyla öğrencilere kazandırılması düşünülen üst düzey becerilere ne dereceye kadar ulaşılabileceği saptanmaya çalışılmıştır.**

Bu amaçla yapılan tez çalışması aşağıda belirtilen aşamalar içinde yapılmıştır:

- İlk aşamada ilköğretim ilk kademedeki okutulan 24 takım Türkçe ders kitabı elde edilmiştir.
- Bu arada hem çalışma ile ilgili alan yazın bölümünü oluşturmak, hem de konuya iyice sahip olabilmek amacıyla, araştırmacı tarafından yayınevlerinde, kütüphanelerde, internette, Talim Terbiye Kurulunun yayınları arasında kaynak taraması yapılmış, elde edilen yazılı kaynaklar okunmuştur.
- Araştırmacı, tez danışmanlarıyla birlikte, yapılacak çalışmada kullanılmak üzere her beceri için ayrı ayrı, ölçütler oluşturmuştur (Ek 3).
- Tüm Türkçe “Öğretmen Kılavuz Kitapları, Öğrenci Ders Kitapları Ve Öğrenci Çalışma Kitapları” araştırmacı tarafından, hazırlanan ölçütler doğrultusunda tek tek incelenerek değerlendirilmiş, elde edilen veriler doğrultusunda tablolar oluşturulmuştur.
- Ortaya çıkan tespitler doğrultusunda istatistik çalışmaları yapılmış, elde edilen tablolar yorumlanmıştır.

İnceleme sonucunda araştırmacı, MEB Ders Kitapları Yönetmeliğine göre hazırlanmış olan Türkçe ders kitaplarında, belirlenmiş olan üst düzey becerilere yeterince yer verilmediğini, bazı yayınevlerinin bu becerilerle ilgili bilinçli bir bilgi ve yaklaşıma sahip olmadığını, beceri sağlayacağı saptanan etkinliklerin bazen rasgele oluştuğunu gözlemlemiştir.

Bu durum karşısında, bundan sonra hazırlanacak olan ders kitaplarının bu beceriler de göz önüne alınarak daha bilinçli olarak hazırlanmasına yardımcı olacağı düşünülen birtakım öneriler yapılmıştır.

## **5.2. YARGI**

Bu araştırma, uygulanmaya başlanan "Yapılandırmacı Öğretim Programı" doğrultusunda hazırlanmış olan Türkçe Ders, Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, alan yazındaki gerçekleşme durumları dikkate alınarak, programda belirtilmiş olan üst becerilere ulaşmada yeterli olup olmadıkların ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve hazırlattırılan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmen, ders ve çalışma kitapları tek tek incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen bulgularla araştırmanın amacına yönelik olarak aşağıdaki yargılara varılabilir.

### **5.2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi**

#### **5.2.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi**

Bu beceriye ait oluşturulan 28 madde ve tüm kitaplarda yer alan 944 metin bulunmaktadır. Temel becerilerin Türkçe metinlerde yer alması ile ilgili alınan aritmetik ortalama 8,1748 ile en büyük değeri Eleştirel Düşünme Becerisinin aldığı görülmüştür (Tablo 4).

#### **5.2.1.2. Eleştirel Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

Eleştirel Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Tablo 6a). Birinci sınıflarda Eleştirel Düşünme Becerisine diğer sınıflardan anlamlı bir şekilde daha az yer verildiği ( $p<0,00$ ) görülmüştür. Bu beceri ile ilgili etkinliklerin en çok üçüncü sınıf kitaplarında yer aldığı saptanmıştır.

#### **5.2.1.3. Eleştirel Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Eleştirel Düşünme Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az A yayınevi (5,22), en çok B yayınevi(6,25); İkinci sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (6,20), en çok A yayınevi (9,67); üçüncü sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (7,70) en çok ED(10,47)yayınevi; dördüncü sınıf kitapları arasında en az A yayınevi (6,90), en çok K yayınevi 11,05); beşinci sınıf kitapları arasında en az D ve F yayınevleri (7,85), en çok K yayınevinin (9,87) yer verdiği belirlenmiştir (Tablo 7a,8a,9a,10a,11a).

## **5.2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi**

### **5.2.2.1. Yaratıcı Düşünme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders**

#### **kitaplarında yer alma düzeyi**

Yaratıcı Düşünme Becerisi ile ilgili 21 ölçüt maddesi oluşturulmuştur. Bu beceri 4,8199'luk bir değerle ders kitaplarındaki kullanılma oranı olarak üçüncü sırada yer almıştır (Tablo 4).

### **5.2.2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

Yaratıcı Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (tablo 13 a). Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Yaratıcı Düşünme Becerisi ile ilgili etkinliklere en çok dördüncü sınıf (5,51), en az sınıf birinci kitaplarında (2,76) yer verildiği saptanmıştır.

### **5.2.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Yaratıcı Düşünme Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az C yayınevi (1,86), en çok B yayınevi ( 3,31); ikinci sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (3,55), en çok D ve E yayınevleri (4,75); üçüncü sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (3,92), en çok E yayınevi (6,50); dördüncü sınıf kitapları arasında en az A yayınevi (4,42), en çok K yayınevi (6,87); beşinci sınıf kitapları arasında en az A yayınevi (4,52), en çok E yayınevinin (6,32) yer verdiği belirlenmiştir (Tablo 14a, 15, 16a, 17a, 18 ).

## **5.2.3. İletişim Becerisi**

### **5.2.3.1. İletişim Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi**

İletişim becerisi ile ilgili olarak da 25 madde hazırlanmıştır. Bu beceri de 5,6345'lik bir değerle Eleştirel Düşünme Becerisinden sonra gelerek ikinci sırada yer almıştır (Tablo 4).

### **5.2.3.2. İletişim Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

İletişim Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir

(Tablo 20). Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde İletişim Becerisi ile ilgili etkinliklere en çok dördüncü sınıf, en az beşinci sınıf kitaplarında yer verildiği saptanmakla birlikte kayda değer büyük bir fark da görülmemiştir.

### **5.2.3.3. İletişim Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde İletişim Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az A yayınevi (5,08), en çok B yayınevi (6,00); ikinci sınıf kitapları arasında en az F yayınevi (5,05), en çok G yayınevi (6,15); üçüncü sınıf kitapları arasında en az F yayınevi (5,20), en çok E yayınevi (6,50); dördüncü sınıf kitapları arasında en az A ve E yayınevleri (4,95), en K çok yayınevi (7,20); beşinci sınıf kitapları arasında en az F yayınevi (4,92), en çok K yayınevinin (6,32) yer verdiği belirlenmiştir (Tablo 21, 22a, 23a, 24a, 25a ).

### **5.2.4. Problem Çözme Becerisi**

#### **5.2.4.1. Problem Çözme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi**

Problem Çözme Becerisi ile ilgili olarak 15 madde hazırlanmıştır. Bu beceri .8549'luk bir değerle Karar Verme Becerisi ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinden önce gelerek tüm kitaplarda en az yer alan üçüncü beceri olmuştur (tablo 4).

#### **5.2.4.2. Problem Çözme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

Problem Çözme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir(Tablo 27 a). Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Problem Çözme Becerisi ile ilgili etkinliklere birinci sınıftan başlayarak beşinci sınıfa doğru artan değerlerde yer verildiği saptanmıştır.

#### **5.2.4.3. Problem Çözme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Problem Çözme Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az C yayınevi (0,22), en çok A yayınevi (0,63); ikinci sınıf kitapları arasında en az F yayınevi (0,37), en çok G yayınevi (0,80); üçüncü sınıf kitapları arasında en az F yayınevi (0,32), en çok D

yayınevi (1,55); dördüncü sınıf kitapları arasında en az A yayınevi (0,72), en çok H yayınevi (1,35); beşinci sınıf kitapları arasında en az D yayınevi (0,42), en çok K yayınevinin (1,75) yer verdiği belirlenmiştir (Tablo 28a, 29, 30a, 31, 32a).

## **5.2.5. Araştırma Becerisi**

### **5.2.5.1. Araştırma Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi**

Araştırma Becerisi ile ilgili olarak 15 madde oluşturulmuştur. Yapılan değerlendirmede bu beceri 3,6028'lik bir oranla tüm beceriler arasında dördüncü sırada yer almıştır (Tablo 4).

### **5.2.5.2. Araştırma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

Araştırma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Tablo 34 a)Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Araştırma Becerisi ile ilgili kavram ve etkinliklere en az birinci sınıf, en çok dördüncü sınıf kitaplarında yer verildiği saptanmıştır.

### **5.2.5.3. Araştırma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Araştırma Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az C yayınevi (127), en çok A yayınevi (2,97); ikinci sınıf kitapları arasında en az A yayınevi (1,97), en çok F yayınevi (4,07); üçüncü sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (2,87), en çok D yayınevi (4,37); dördüncü sınıf kitapları arasında en az A yayınevi (3,55), en çok E yayınevi (5,20); beşinci sınıf kitapları arasında en az F yayınevi (3,22), en çok E yayınevinin (4,87) yer verdiği belirlenmiştir (Tablo 35a, 36a, 37a, 38a, 39a).

## **5.2.6. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi**

### **5.2.6.1. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma durumu**

Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi ile ilgili olarak 17 ölçüt maddesi oluşturulmuştur. Bu beceri de .7903'lük oranıyla Karar Verme Becerisinden önce sondan ikinci sırada yer alıyor (Tablo 4).

### **5.2.6.2. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Tablo 41 a) Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi ile ilgili kavram ve etkinliklere en çok beşinci sınıf, en az birinci sınıf kitaplarında yer verildiği saptanmıştır. Bu beceri ile ilgili etkinliklere yer verme düzeyinin birinci sınıftan başlayarak beşinci sınıfa doğru her yıl artan bir oranda devam ettiği görülmüştür.

### **5.2.6.3. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az A yayınevi (0,05), en çok C yayınevi (0,52); ikinci sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (0,12), en çok E yayınevi (0,80); üçüncü sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (0,12), en çok E yayınevi (1,25); dördüncü sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (0,82), en çok K yayınevi (1,55); beşinci sınıf kitapları arasında en az D yayınevi (0,60) , en çok K yayınevinin (1,77) yer verdiği belirlenmiştir (Tablo 42a, 43a, 44a, 45, 46a).

### **5.2.7. Girişimcilik Becerisi**

#### **5.2.7.1. Girişimcilik Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi**

Girişimcilik Becerisi ile ilgili olarak 18 maddelik bir ölçüt cetveli oluşturulmuştur. Bu beceri de ders kitaplarında yer alma açısından alınan ortalamada 1,6843'lük bir değere sahip olmuştur.

#### **5.2.7.2. Girişimcilik Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

Girişimcilik Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde birinci sınıflar dışında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (Tablo 48 a). Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Girişimcilik Becerisi ile ilgili etkinliklere en az birinci sınıf

kitaplarında yer verildiği, diğer sınıflarda anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte en çok dördüncü sınıf kitaplarında yer verildiği saptanmıştır.

### **5.2.7.3. Girişimcilik Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Girişimcilik Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az C yayınevi (0,47), en çok A yayınevi (1,30); ikinci sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (0,57), en çok E yayınevi (1,97); üçüncü sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (1,47), en çok D yayınevi (2,45); dördüncü sınıf kitapları arasında en az A ve H yayınevleri (1,35), en çok E yayınevi (2,77); beşinci sınıf kitapları arasında en az A ve F yayınevleri (1,35), en çok E yayınevinin (2,37) yer verdiği belirlenmiştir. (Tablo 49a, 50a, 51a, 52a, 53).

### **5.2.8. Karar Verme Becerisi**

#### **5.2.8.1. Karar Verme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi**

Karar Verme Becerisi ile ilgili olarak 20 maddelik bir ölçüt tablosu oluşturulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda elde ettiği .4936'lık oranla en son sırada yer aldığı görülmüştür (Tablo 4).

#### **5.2.8.2. Karar Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

Karar Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Tablo 55 a). Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Karar Verme Becerisi ile ilgili kavram ve etkinliklere en çok dördüncü sınıf, en az ikinci sınıf kitaplarında yer verildiği saptanmıştır.

#### **5.2.8.3. Karar Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Karar Verme Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az C yayınevi (0,47), en çok B yayınevi (0,50); ikinci sınıf kitapları arasında en az F ve H yayınevleri (0,00), en çok A yayınevi (0,72); üçüncü sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (0,00), en çok D yayınevi (0,97); dördüncü sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (0,75), en çok E



yayınevi (1,02); beşinci sınıf kitapları arasında en az K yayınevi (0,15), en çok D yayınevinin (1,17) yer verdiği belirlenmiştir.(Tablo 56, 57a, 58a, 59, 60a).

## **5.2.9. Metinler Arası Okuma Becerisi**

### **5.2.9.1. Metinler Arası Okuma Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi**

Metinler Arası Okuma Becerisi ile ilgili olarak 10 soruluk bir ölçüt tablosu oluşturulmuştur. Bu becerinin de yapılan değerlendirme sonucunda 1,2712'lik bir oranla incelenen on beceri arasında yedinci sırada yer aldığı saptanmıştır (Tablo 4).

### **5.2.9.2. Metinler Arası Okuma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

Metinler Arası Okuma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde birinci sınıflar dışında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir (tablo 62 a ). Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Metinler Arası Okuma Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere en çok beşinci sınıf, en az birinci sınıf kitaplarında yer verildiği belirlenmiştir.

### **5.2.9.3. Metinler Arası Okuma Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Metinler Arası Okuma Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az A yayınevi (0,75), en çok B yayınevi (0,88); ikinci sınıf kitapları arasında en az F yayınevi (0,80), en çok E yayınevi (1,65); üçüncü sınıf kitapları arasında en az E yayınevi (0,82), en çok A yayınevi (1,32); dördüncü sınıf kitapları arasında en az A yayınevi (0,87), en çok K yayınevi (1,52); beşinci sınıf kitapları arasında en az D yayınevi (0,75), en çok E yayınevinin (2,22) yer verdiği belirlenmiştir (Tablo 63a, 64a, 65, 66, 67a).

## **5.2.10. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi**

### **5.2.10.1. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi**

Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi ile ilgili olarak da 25 ölçüt maddesi oluşturulmuştur. Bu beceri de ders kitaplarında yer alması açısından 2,5943'lük bir değere sahip olmuştur (Tablo 4).

### **5.2.10.2. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre gösterdiği farklılık**

Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre farklılaşma durumu incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (tablo 69 a). Araştırma sonucunda Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi ile ilgili değerlendirmelerde bu beceri ile ilgili etkinliklere en çok beşinci sınıf, en az birinci sınıf kitaplarında yer verildiği gözlenmiştir.

### **5.2.10.3. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre gösterdiği farklılık**

Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmelerde Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi ile ilgili yönerge ve etkinliklere birinci sınıf kitaplarında en az A yayınevi (1,63), en çok B yayınevi (1,81); ikinci sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (1,70), en çok E yayınevi (2,40); üçüncü sınıf kitapları arasında en az H yayınevi (1,92), en çok D yayınevi (3,00); dördüncü sınıf kitapları arasında en az E yayınevi (2,65), en çok A yayınevi (3,20); beşinci sınıf kitapları arasında en az F yayınevi (2,77), en çok H yayınevini (3,65) yer verdiği belirlenmiştir (Tablo 70, 71, 72, 73, 74).

## **5.3. TARTIŞMA**

Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan ders kitaplarıyla belirlenen üst düzey beceri hedeflerine ulaşıp ulaşılamayacağını ya da ne dereceye kadar ulaşabileceğini saptamak amacıyla yapılan bu çalışma şu ana kadar bu yönde yapılan tek çalışmadır. Bu nedenle yapılan yorumlamalar ancak bu çalışmanın bulgularıyla sınırlı olacaktır.

Çalışmanın akışı içinde önce ilgili alanyazın taraması yapılmış, üst düzey becerilerle ilgili değerlendirme ölçütleri belirlenmiştir. Bu arada yayınevleri ile iletişim kurularak örnekleme temsil eden tüm kitaplar elde edilmiştir.

Tüm kitaplar tek tek taranarak belirlenen ölçütlerin, hangilerinin temaları oluşturan metinlerde yer aldığı, bu becerilerle ilgili yönergeler verildiği, etkinlikler bulunduğu saptanmıştır. Yapılan istatistik çalışmaları sonucunda araştırılan üst düzey becerilerin Türkçe metinlerde yer alma düzeyi, bu becerilerin sınıflara göre farklılaşma durumu

ve becerilerin yayınevlerine göre farklılaşma durumları belirlenmiş ve sonuçlarla ilgili yorumlar her bir beceri için ayrı ayrı aşağıda yapılmıştır.

**1. Eleştirel Düşünme Becerisi** ile ilgili amaçların Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma düzeyi ile ilgili olarak tüm beceriler içinde %29,20'lik oranla en çok bu beceriye yer verildiği belirlenmiştir. Bu da öğrencilerin olaylara sorgulayıcı yaklaşımları, çok yönlü düşünceleri açısından önemli bir durumdur.

Eleştirel Düşünme Becerisinin kazandırılması durumunun sınıflara göre dağılımı gözlemlendiğinde ise birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artan bir tablo gözlenmekle birlikte bu beceri ile en yoğun sınıfın 3. sınıf kitapları olduğu belirlenmiştir. Yani yapılan çalışmada üçüncü sınıf kitaplarında Eleştirel Düşünme Becerisine diğer sınıflardaki kitaplardan daha çok yer verildiği saptanmıştır. Eleştirel Düşünme Becerisinin kazandırılması durumunun yayınevlerine göre incelendiğinde ise birinci sınıflar düzeyinde büyük bir farklılık göstermediği; ikinci sınıflar düzeyinde A yayınevi ile H yayınevine ait kitaplarda A yayınevi lehine büyük bir fark görüldüğü; üçüncü sınıflarda ise D yayınevi lehine H yayınevi arasında büyük bir fark bulunduğu; dördüncü sınıflarda K yayınevi lehine ile A ve H yayınevleri arasında büyük bir fark olduğu; beşinci sınıflar düzeyinde ise bu beceri ile ilgili olarak büyük bir fark oluşmadığı saptanmıştır.

Ulaşılan sonuçlarda görülen bu tablo, ders kitaplarında becerilerle ilgili verilen etkinlikler her ne kadar bilinçli bir yaklaşımla hazırlanmamış olsa da çocukların gelişimine uygun bir sıra takip etmiştir. Bunun nedeni yazarlar grubunun genellikle deneyimli öğretmenlerden oluşması ve bu deneyimlerinden hareketle yazdıkları etkinliklerde çocukların gelişim özelliklerini dikkate almaları olmuştur.

Zaten Eleştirel Düşünme Becerisi zekâ gelişimi ile olumlu bir doğrusal ilişki göstermektedir. (Royalty, 1995). Oluşan bu tablo, beceri ile ilgili bilgiler karşılaştırıldığında kitabın doğru kurgulandığını göstermektedir.

Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olarak tablo 5'e bakıldığında bu becerinin gelişmesi ile ilgili olarak metinlerin işlenişi sırasında "Bir konu, bir resim, sorulan bir soru ile ilgili yorum yapma etkinlikleri", "Verilen bilgilerden çıkarımda bulunma, yargıya varma, mantıklı sonuçlara ulaşma ile ilgili yönlendirme ve

etkinlikler”, “Çeşitli alanlarda kendine eleştirel bakmayı (öz değerlendirme) sağlayan çalışmalar” gibi etkinliklere hemen hemen bütün metinlerde yer verildiği görülürken “Sorunlara bakmada önyargılı ve dogmalar yoluyla değil de gerçeklerden yola çıkarak bir kanıtı kullanarak, referansa dayanarak çözüm üretme ile ilgili önermeler”, “Eleştirel Düşünme Becerisi içeren metinler”, “İlişkisiz bilgileri ayıklama ile ilgili etkinlikler” gibi etkinlikler ve metinlere az yer verildiği görülmüştür. Bu da öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini her yönüyle kazandırmak için kitap yazımında daha önceden bu beceriyi kazandırmak için neler yapılması gerektiğinin önceden planlanması ve metin seçimleri ile etkinliklerde belirlenen ölçütlere uyulması gerektiğini göstermektedir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin ezbercilikten uzak, okuduklarını, dinlediklerini yorumlayabilme, doğru karar verebilme, sebep sonuç ilişkilerini kavrayabilme gibi özelliklere sahip olabildikleri göz önüne alındığında bu beceriyi kazandırmak amacıyla ile ders kitaplarında ve sınıf etkinliklerinde öğretmenin yönlendirmesi ile eleştirel düşünme etkinliklerine daha çok ve bilinçli olarak yer verilmesinin gereği daha da artar.

**2. Yaratıcı Düşünme Becerisi** ile ilgili etkinliklerin, ilgili kavramların, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma düzeyinin %22,95 olduğu gözlenmiştir. Tablo 12’ye bakıldığında “Doğru- yanlış dışındaki cevaplara yönlendirme” tüm kitapların tüm metinlerinde yer alırken “Öğrenmekte olduğu konuda öğrenenleri risk almaya ve zorlu deneyimlere teşvik etme”, “Bir temel fikre bütünsel bakılması yönünde çalışmalar”, “Bir temel fikirden yola çıkarak olaylara farklı bakabilmeye yönlendirme” gibi öğrencide yaratıcı düşünmeyi oluşturabilecek yönlendirme ve etkinliklere çok az yer verildiği görülmüştür. Yaratıcı Düşünme Becerisine sahip bireylerin düşünmeyi, öğrenmeyi öğrenecekleri, öngörü sahibi olacakları, oluşan bir problemle ilgili olarak fikir ve hipotez geliştirmede beceri sahibi olacakları, sonuçta yeni tasarımlar oluşturabilmekte yeteneklerinin gelişmiş olacağı düşünüldüğünde bu oranın artırılmasının öneminin büyüklüğü kendiliğinden ortaya çıkar.

Yaratıcı Düşünme Becerisinin kazandırılması durumu sınıflara göre değerlendirildiğinde bu beceri ile ilgili etkinliklerin birinci sınıftan başlayarak beşinci sınıf kitaplarına doğru giderek artan bir oranda yer aldığı görülmektedir.

Birinci sınıf kitaplarında yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili etkinliklere yer verme ortalaması tüm birinci sınıf kitaplarında yer alan 104 metinde 2,76 olan aritmetik ortalama ikinci sınıflarda 4,45; üçüncü sınıflarda 5,25; dördüncü sınıflarda 5,51; beşinci sınıflarda ise 5,25 olarak görülmektedir (tablo 13 a).

Yalnız burada göz ardı edilmemesi gereken nokta küçük çocukların yaratıcılık özelliklerinin, hem yaşları gereği, hem de henüz öğretmenler tarafından standart kalıplara sokulmadığı için, büyüklere göre daha yüksek olduğu ve uygun çalışmalar yaptırıldığında yaratıcılık özelliklerinin giderek gelişecektir. Ayrıca yaratıcı kişilerin mutlaka zeki olması diye bir şart olmadığı da bilinmektedir (Bencuya, 2006). Bu nedenle hazırlanan ders kitaplarında birinci sınıftan başlayarak kesinlikle öğrencilerin duygularına sınır koymayan, onların duygu ve düşüncelerini standart kalıplara sokmayan etkinliklere, tüm sınıflar düzeyinde eşit olarak yer verilmesinin önemi bu becerinin geliştirilmesi açısından yadsınamaz.

Yaratıcı Düşünme Becerisinin kazandırılması durumu yayınevlerine göre incelendiğinde birinci sınıflar düzeyinde A ve B yayınevlerine ait kitaplarda C yayınevine ait kitaplardan daha çok yaratıcı düşünme ile ilgili etkinliklere yer verildiği görülmüştür. İkinci sınıflarda yayınevleri arasında büyük bir fark bulunmadığı, yani her üç yayınevinde de bu beceri ile ilgili etkinliklere altı yayınevine ait kitaplarda yer alan toplam 240 metinde ortalama 4,45 düzeyinde yer verildiği (tablo 15) ; Üçüncü sınıflar düzeyinde ise E yayınevi lehine H yayınevine göre büyük bir farklılık olduğu, yani altı yayınevine ait kitaplarda yer alan toplam 240 metinde yaratıcı düşünme ile ilgili etkinliklere en çok 6,5'lik bir ortalama ile en çok E yayınevinin, 3,92'lik bir ortalama ile en az H yayınevinin yer verdiği; dördüncü sınıflarda E ve K yayınevleri lehine A ve H yayınevleri kitaplarında bir farklılık bulunduğu, yani Yaratıcı Düşünme Becerisini kazandırma ile ilgili etkinlik çalışmalarına E (6,25 ) ve K ( 6,87 ) yayınevlerine ait kitaplarda A (4,42 ) ve H (4,52 ) yayınevlerine ait kitaplardan daha çok yer verildiği; beşinci sınıf kitaplarında ise yayınevlerine göre en çok etkinliğin E yayınevine ait kitaplarda olması ile birlikte çok büyük bir farklılık olmadığı değerlendirilmiştir.

Bu sonuçları değerlendirmek gerektiğinde, ders kitapları yazarlarının diğer beceriler için olduğu gibi bu beceri için de bir ön hazırlık yaparak hem becerinin

kazandırılması için uygun metinlerle gereken etkinlikleri belirlemeleri, hem de hangi yaş grubunda hangi etkinliğin daha yararlı olacağını tespit ederek çalışmalarını o doğrultuda yapmaları gerekmektedir.

Ülkemizin kalkınmasında yaratıcı düşünmenin önemi göz önüne alındığında tablo 4'te de görüldüğü gibi 944 metin içinde %22,95'lik bir ortalama ile yer alan bu beceri ile ilgili etkinliklerin bilinçli bir şekilde ve gittikçe artarak tüm kitaplarda yer almasının önemi daha çok anlaşılır.

**3. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, sosyal bir varlık olan insanlar arasında iki yönlü olarak yaşamın her alanında çok etkili bir yere sahip olan İletişim Becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma düzeyi %22,54 olarak belirlenmiştir (tablo 4). Her ne kadar bu oran diğer beceriler arasında yüksek bir yere sahip olsa da içinde yaşadığımız dünyada insanlar arasındaki iletişimin önemi düşünüldüğünde bu oran da düşük kalmaktadır.**

İletişim Becerisi ile ilgili tablo 19'a bakıldığında çocuğa iletişim becerisini, kendisine güven duymasını, kendisini ifade edebilmesini sağlayacak "Bir konuşmayı başlatma ve sürdürme ile ilgili ifade, etkinlik vb.", " Kendi düşünce ve duygularını anlama ile ilgili ifadeler, çalışmalar vb.", " Kendi düşünce ve duygularını ifade etme ile ilgili ifadeler, etkinlikler vb.", " Toplum karşısında konuşma, şiir okuma, tartışma vb. gösteri yapmaya yönlendiren ifade, etkinlik vb." etkinlik ve ifadeler tüm metinlerde yer verildiği görülürken, gene iletişim becerisini kazandırmak açısından son derece önemli olan "Konuşmada geri bildirim alma ve vermeye yönelik ifadeler", "Hakkını koruma ve savunma ile ilgili uyarılar" ifadelerine yok denecek kadar az sayıda yer verildiği görülmüştür.

Yapılan çalışmada tablo 20'de görüldüğü gibi İletişim Becerisinin Türkçe Ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre dağılımı ise anlamlı bir farklılık göstermemekte, bütün sınıflarda yaklaşık eş düzeylerde bir dağılım göstermektedir. Tüm sınıfların ders kitaplarında yer alan İletişim Becerisi ile ilgili etkinliklerin ortalaması tüm sınıfların ortalaması olan 5,63'e yakın bulunmaktadır. Bu sonuç da yazarların her sınıf düzeyinde öğrencilere kazandırılmak istenen iletişim becerisi açısından farklılık göstermediğini anlatmaktadır ki iletişimin her yaş düzeyinde

kişilerde olması gereken çok önemli bir özellik olduğu düşünüldüğünde doğru bir yaklaşımdır.

İletişim Becerisinin kazandırılması durumu yayınevlerine göre 1., 2., 3. ve 5. sınıflarda yaklaşık aynı düzeyde yer almakta, dördüncü sınıflarda ise K yayınevine ait kitaplarda diğer yayınevlerine göre K yayınevi lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. İletişim becerisinin kazandırılması amacıyla verilen etkinliklerin miktarı 1., 2., 3. ve 5. sınıflara ait kitaplarda birbirinden çok büyük bir farklılık göstermezken 4. sınıflarda K yayınevine ait kitaplarda diğer yayınevlerinin kitaplarına göre bu beceri ile ilgili daha çok etkinlik yer almaktadır.

Bu sonuçlarda her ne kadar genelde yayınevleri arasında büyük farklar görülmesine de genel ortalama düşük olduğu için bu beceri ile ilgili etkinliklere iletişimin insan yaşamındaki önemi nedeni ile çok daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Burada unutulmaması gereken en önemli nokta bir çocuğun iletişim becerilerini “Ağaç yaşken eğilir.” atasözümüzde vurgulandığı, Piaget’nin bilişsel gelişim teorisinde ortaya koyduğu gibi, küçük yaşlardan başlayarak daha doğru ve anlamlı bir şekilde kazanacağıdır.

**4. Belirlenen bir hedefe ulaşmak isterken karşılaşılan sorunları çözme süreci olan Problem Çözme Becerisi** ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarındaki toplam 944 metinde yer alma düzeyi %5,70 (tablo 4) olarak görülmektedir. Bu oran da bize bu konunun yeterince anlaşılmadığını, üzerinde gereken şekilde durulmadığını göstermektedir.

Problem Çözme Becerisi ile ilgili olarak Tablo 26’ya bakıldığında bu becerinin kazandırılması için gerekli olan basamakların hemen hemen hiç birinin ders kitaplarında yeterli oranda yer almadığı, hatta “Gerektiğinde strateji değişikliği için uyarılar”, Planın uygulanması sırasında ara değerlendirme ( elde edilen verilerin, sonuçların problemi çözmeye katkı sağlayıp sağlamayacağı) yapılması ile ilgili uyarılar, ifadeler vb. “, “Ulaşılan çözümün anlamlılığının ve yararlılığının değerlendirilmesi ile ilgili uyarılar” gibi problem çözümü için önemli olan basamaklara çok az yer verildiği görülmektedir. Bu sonuç da bize bu becerinin

öğrencilere kazandırılması için ders kitaplarını hazırlarken gerek bakanlık, gerekse de yazarlar tarafından bilinçli bir çalışma yapılması gerekliliğini gösterir.

Problem Çözme Becerisinin kazandırılması durumu birinci sınıflardan başlayarak beşinci sınıfa doğru artan bir tablo göstermektedir (tablo 27 a). Örneğin birinci sınıf kitaplarında problem çözme becerisi ile ilgili etkinliklerin yer alma düzeyi ortalaması 0,38 iken bu ortalama ikinci sınıflarda 0,58; üçüncü sınıflarda 0,74; dördüncü sınıflarda 1,11; beşinci sınıflarda 1,25 değerlerine ulaşmaktadır. Bu da öğrencilerin yaşları büyüdükçe problem çözme becerilerinin gelişeceği, somut kavramlardan soyut kavramlara ulaşabilecekleri düşünüldüğünde anlamlı gelmektedir.

Problem Çözme Becerisinin kazandırılması durumu yayınevlerine göre değerlendirildiğinde birinci sınıflar düzeyinde A yayınevi lehine, yani A yayınevinde Problem Çözme Beceri ile ilgili etkinliklere daha çok yer verilirken (,63) C yayınevinde (0,22) ve B yayınevinde (0,28) daha az yer aldıkları; ikinci sınıflar düzeyinde G yayınevi lehine, yani tablo 29'da görüldüğü gibi Problem Çözme Beceri ile ilgili etkinliklere en çok (0,80), en az ise F yayınevine ait kitaplarda (0,37) yer verildiği; üçüncü sınıflar düzeyinde ise Problem Çözme Beceri ile ilgili etkinliklere D yayınevi lehine (1,55); dördüncü sınıflar düzeyinde ise A yayınevi aleyhine, yani A yayınevine ait kitaplarda Problem Çözme Beceri ile ilgili etkinliklere en az (0,72) yer verildiği, E ( 1,30), K ( 1,07) ve H (1,35) yayınevine ait kitaplarda ise yaklaşık bir oran olduğu; beşinci sınıflar düzeyinde ise D yayınevi aleyhine anlamlı farklılıklar bulunduğu yani D yayınevine ait kitaplarda Problem Çözme Beceri ile ilgili etkinliklere en az (0,42) yer verildiği, diğer yayınevlerine ait kitaplarda ise yaklaşık bir oran olduğu görülmüştür. Bu da bize yayınevleri bazında problem çözme becerisi ile ilgili olarak yeterli bir uygulama olmadığı gibi yayınevleri arasında da konu ile ilgili belirlenmiş ortak bir rota olmadığını göstermektedir.

Problem çözme becerisi ile ilgili amaçlar genel olarak değerlendirildiğinde diğer becerilere göre çok gerilerde yer aldığı görülmektedir. Vygotsky'nin "Gelişmeye açık alan" kavramında ortaya konan çocuğun yardım almadan problem çözebilme düzeyini geliştirme teorisi burada göz önünde bulundurulmalı, verilen etkinliklerle çocuğun bilişsel gelişim düzeyi arttırılmalıdır. Probleme dayalı öğrenmede, öğrenenlerin eğitim programındaki hedeflere ulaşabilmek amacıyla eleştirel



düşünme, problemi anlama, strateji belirleme, plan yapma ve problemi çözme becerisine sahip olacakları düşünüldüğünde bu becerinin kazandırılmasının önemi daha çok ortaya çıkar. John Dewey öğrenmede problem çözmenin önemi üzerinde durur ve bunun bir süreç içinde verilmesi gerektiğini söyler. Bu nedenlerle de ders ve çalışma kitaplarında bu becerinin kazandırılması için, daha çok ve bilinçli hazırlanmış metin ve etkinliklere yer verilmesi gerekir.

**5. Araştırma Becerisi**, araştırmacının merak ettiği, bilmediği bir konuda çeşitli kaynakları inceleyerek, gözlem yaparak veri toplaması, bilmediğini öğrenmesi sürecidir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde Araştırma Becerisi ile ilgili özellikler, %24,02 ile tüm beceriler arasında ikinci sırada yer almıştır. Tablo 33'e bakıldığında özellikle "yapılacak araştırmalarla ilgili veri toplama" ve "materyal kullanmaya yönlendirme" maddeleri tüm kitaplar tarafından etkinliklerde en çok kullanılan maddeler olmuş ve bu yüksek sonuca bu maddeler yoluyla ulaşılmıştır. Hazırlanan kitaplarda "Araştırma kavramının ne olduğuna yönelik yönergeler", "Araştırma konusu ile ilgili sonucu tahmin etme ile ilgili yönlendirmeler", "Çalışma sonuçlarını analiz ve senteze tabi tutturarak organize ettirme" gibi öğrencilere araştırma becerisini kazandırmada çok önemli olan basamaklara yok denecek kadar az yer verildiği görülmüştür. Bu nedenlerle diğer beceriler arasında yüksek olan bu oran da diğer becerilerde olduğu gibi insan yaşamında, gelişiminde son derece önemli bir yere sahip olan bu beceri için gene de son derece düşük kalmıştır.

Araştırma Becerisi ile ilgili etkinlikler ders kitaplarında her ne kadar daha çok yer almış olsa da (%24,02 ) bu daha çok yukarıda yazılan maddelerin tüm yazarlar tarafından kullanılması nedeniyle olmuştur. Hâlbuki öğrencileri bir araştırma konusu ile ilgili veri toplamaya yönlendirmenin yanı sıra öncelikle araştırmanın anlamı ve yaşamımızdaki önemini düşündürmek, onları merak etmeye, gözlem yapmaya, araştırma konusu ile ilgili sonuçları tahmin etmeye yönlendirmek, çalışma sonuçlarını analiz ve senteze tabi tutarak düzenlemek, sıralamak, sınıflandırmak gibi etkinlikler de araştırma becerisinin kazandırılması açısından son derece önemli basamaklardır. Yazarların ders kitaplarını hazırlarken Araştırma Becerisinin kavramı, basamakları, bu beceriyi kazandırmak için uygun olan metinlerle gerekli etkinlikleri, sınıflar düzeyinde belirleyip kullandıkları takdirde öğrencilere bu beceriyi kazandırmada daha katkılı olacakları yadsınamaz.

Yapılan çalışmada Araştırma Becerisinin kazandırılması durumunun sınıflara göre dağılımının birinci sınıftan başlayarak beşinci sınıfa doğru anlamlı, uygun bir ritmik artış gösterdiği görülmüştür. Birinci sınıflarda bu becerinin kazandırılması için ders kitaplarına konan etkinliklerin 1,92 olan ortalaması gittikçe artarak beşinci sınıflarda 4,22'lik bir düzeye ulaşmıştır. Bu da birinci sınıftaki bir öğrencinin araştırma çalışmalarının henüz yeni başladığı düşünüldüğünde, öğrencilerin yaş, kavram düzeylerine uygun bir sonuçtur.

Araştırma Becerisi ile ilgili etkinliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre farklılık durumu incelendiğinde ise birinci sınıflarda A yayınevi tarafından hazırlanan kitabın B ve C yayınevlerine göre A yayınevi tarafından hazırlanan kitap lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani Araştırma Becerisinin kazandırılması amacıyla A yayınevine ait kitaplarda daha çok etkinlik bulunurken (2,92) diğer kitaplarda bu oranın daha az olduğu ( 1,27 ve 1,58); İkinci sınıflarda bu beceriye en çok yer veren yayınevinin F yayınevi (4,07), en az yer verenin ise A yayınevi (1,97) olduğu; üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarla ilgili kitaplarda yayınevlerinde bu beceriye yer vermede yayınevleri arasında büyük bir fark olmadığı görülmüştür.

Nitelikli insan gücü, ülkelerin kalkınması için en önemli öğelerden biridir. Ülkelerin kalkınması ve uluslararası ortamlarda rekabet edebilmesi için bilgi üretme kapasitesi gelişmiş, modern bilgi ve teknolojiyi kullanabilen, araştırmacılık özellikleri olan, bilgili, özgür ve bağımsız düşünen, yaratıcı, zihinsel olarak analiz ve sentez yapmaya hazır, çağın koşullarına uygun donanımlı insan gücüne ihtiyaç vardır. Bunun gerçekleşmesi için de, etkili akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gibi araştırma becerisi de öğrencilere kazandırılması gereken önemli zihinsel becerilerdendir.

Bir ülke kalkınmasında araştırmacı, üretici bireylerin varlığının gerekliliği göz önüne alındığında bu beceriye verilecek değer önemi daha çok ortaya çıkar. Bu nedenle tüm sınıflarda meraklı, araştırmacı öğrenciler yetiştirilmesi için ders kitaplarında bu becerilerle ilgili soru sorma, gözlem yapma, tahmin etme, veri toplama, verileri kaydetme, sıralama, düzenleme, açıklama ve yorumlama, araştırma sonuçlarını

sunma gibi etkinliklere daha çok ve daha bilinçli, bilimsel bir şekilde yer verilmelidir.

**6. Bilgi ve bilişim teknolojisinin hızla geliştiği günümüzde Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin öğrencilere kazandırılması önemlidir.** Bu gerçeğin bilincinde olan Milli Eğitim Bakanlığı da Bilgi Teknolojilerini oluşturan bilgisayar, yazıcı ve tarayıcı, eğitim yazılımları, eğitsel içerikli oyunlar, elektronik referanslar, video, tepegöz ve televizyon, eğitsel içerikli videokaset ve saydam gibi araçların okullarda oluşturulan Bilgi Teknolojisi Sınıflarında bulunmasını ve öğrenciler tarafından kullanılmasını öngörmektedir. Yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde bu becerileri kazandırmak amacıyla ile ilgili etkinliklerin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma düzeyi %4,65 (tablo 4)olarak görülmüştür ki bu son derece düşük bir düzeydir.

Tablo 40'a bakıldığında çağımızda bu kadar önemli bir yer tutan bilgi teknolojilerini kullanma ile ilgili metin ve etkinliklere ne kadar az yer verildiği görülebilir. Örneğin bilgi teknolojilerini kullanmada gerçekten çok önemli bir yere sahip olan “Bilgisayar kullanırken planlama yapma ile ilgili yönergelere yer verme”, “Ulaşılan bilgilerin kullanımı ile ilgili etkinliklere yer verme”, “Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma ile ilgili uyarılar”, “Bilgisayarı yerinde kullanma ile ilgili yönergelere yer verme” gibi uyarı ve yönlendirmelere, etkinliklere yok denecek kadar az yer verildiği görülmüştür.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen veriler, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin kazandırılması durumunun sınıflara göre dağılımı açısından incelendiğinde, birinci sınıftan başlayarak beşinci sınıfa doğru artan bir tablo sergilediği görülmektedir. Birinci sınıflarda 0,26 olan ortalama (tablo 41 a), gittikçe yükselerek beşinci sınıflarda 1,25'lik bir ortalama ulaşmaktaysa da yukarıda belirtildiği şekilde elektronik çağ, bilgi çağı gibi adlandırılmaları bulunan çağımızda son derece düşük oranlardır.

Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisinin kazandırılması amacıyla yapılan etkinliklerin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyi yayınevlerine göre incelendiğine birinci sınıflarda C yayınevinin hazırladığı kitaplarda A yayınevinin

hazırladığı kitaplara göre C yayınevi lehine bir fazlalık olduğu; C yayınevinde bu oran 0,52 iken A yayınevinde bu oranın 0,05 olduğu görülmüştür. İkinci sınıflarda ise bu beceri ile ilgili etkinliklere en çok E yayınevinin (0,80), en az ise H yayınevinin(0,12) yer verdiği; üçüncü sınıflarda E (1,25) ve F(1,12) yayınevlerine ait kitaplarda bu beceri ile ilgili etkinliklere diğer yayınevlerine göre daha çok yer verildiği; dördüncü sınıflara ait kitaplarda bu beceri ile ilgili etkinliklere K yayınevine (1,55); beşinci sınıflarda da K (1,77) ve F(1,75) yayınevlerine ait kitaplarda diğer yayınevlerine ait kitaplara göre daha çok yer verildiği gözlemlenmiştir.

Dünyanın gelişmiş ülkelerinde ve yurdumuzda da bilgi teknolojileri ve özellikle internet kullanılmaktadır. Okula yazılacak bir öğrenci, hastaneye gidecek bir hasta, dünyanın her hangi bir yerindeki bir şirketle alışveriş yapacak bir kimse bu işlerini internet yoluyla rahatlıkla halletmektedir. Yani internet yaşamın birebir ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İncelenen bazı kitaplarda bilgisayar, internet gibi bilgi teknolojileri kapsamında olan araçlarla ilgili hiçbir yönlendirmenin olmadığı ya da çok az olduğu saptanmıştır. Bu gün artık birçok öğrenci de bilgisayar ve interneti o kadar günlük yaşamının içine koymuştur ki kitaplarda yapılan yönlendirmeler pratikte yapılan uygulamaların çok gerisinde kalmıştır.

Çağımızda bilgi teknolojilerini ve özellikle bilgisayarı kullanmak çok önemli bir yere sahiptir. Bilgisayar kullanımının öğrenciye getireceği başlıca yararlar şu şekilde sıralanabilir:

- Birey araştırma yapmak istediği her hangi bir konu ile ilgili bilgilere çok kısa bir sürede, çok kolay bir şekilde ulaşabilmekte.
- Ülkede ve dünyada olan her hangi bir olaydan, bir konudan rahatlıkla haberdar olabilmekte.
- Dünyanın neresinde olursa olsun istediği kişilerle elektronik ortamda iletişim kurabilmekte,
- Bilgisayardaki çeşitli oyunlarla hoşça vakit geçirebilmekte.

Okullarda eğitim amaçlı kullanılacak olan bilgi teknolojilerinin, özellikle bilgisayarın kullanım şekillerinin psikologlar, doktorlar, öğretmenler, teknoloji uzmanları,

rehberlik öğretmenleri gibi konu ile ilgili uzman kişilerin oluşturduğu bir platformda tartışılması ve elde edilen sonuçlara göre ders kitapları yazarlarının hangi sınıflarda, hangi teknolojik araca, ne kadar yer verebileceğinin saptanması çok önemlidir. Ancak böyle bir çalışma sonucunda hazırlanacak ders kitaplarında Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi ile ilgili yönlendirmelerin daha doğru yapılabilmesi mümkün olur.

7. Başarılı bir iş insanı, başarılı bir yöneticide aranılan bir takım özellikler vardır ki bunların en önemlilerinden birisi o kişinin girişimci olmasıdır. Yapılan çalışma sonucunda **Girişimcilik Becerisi** ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma %5,70 olarak belirlenmiştir (tablo 4). Bu oranın bu beceriye verilmesi gereken önem, yer bakımından çok az olduğu görülmektedir. Öğrencilere girişimcilik becerisinin kazandırılması ile ilgili olarak tablo 47'ye bakıldığında bu becerinin metinlerde yer alma oranı en yüksek olan maddesi “Bir araştırma sonucunu, bilgi vb. yi sembol, şema, kroki, grafik oluşturarak sunma ya da bunları okuyabilme” olmuştur. Gene aynı tabloda görüldüğü gibi ders kitaplarında bu becerinin öğrencilere kazandırılması için gerekli olan “Girişimcilik kavramı ile ilgili açıklamalara yer verme”, “Girişimciliğin önemi ile ilgili uyarılar” maddeleri, aynı zamanda iletişim açısından da son derece önemli olan, çağdaş bir insanda bulunması gereken “Kendisini denetleme (oto kontrol) ile ilgili etkinlikler”, maddesi ile girişimci bir insan için olması gereken “Belli durumlarda risk alma ile ilgili etkinlikler” maddesi ile ilgili yönlendirme ve etkinliklere çok az yer verilmiştir.

Program tanıtım kitabına göre girişimcilik, sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Ülkemizde de her alanda başarılı olmuş girişimcilere gereksinim vardır. Böyle girişimcileri yetiştirmenin temeli de diğer becerilerde olduğu gibi küçük yaşlardan başlayarak atılmalıdır. Bu gün artık okullarımızda uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımla eğitimin girişimci bireyler yetiştirmek için uygun bir model olduğu düşünülmektedir. Burada önemli olan nokta öğrenciye girişimci olabilmesi için gerekli olan ortamın hazırlanmasıdır. Bu noktada ders kitaplarının da

bu beceriyi kazandıracak olan etkinliklere daha bilinçli, anlamlı bir şekilde yer vermesi gerekmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda Girişimcilik Becerisinin Türkçe ders kitaplarında yer alma düzeyinin sınıflara göre dağılımının (tablo 48 a) birinci sınıflarda (0,83), ikinci sınıflarda 1,52, üçüncü sınıflarda 1,92, dördüncü sınıflarda 1,98, beşinci sınıflarda ise 1,68'lik bir oranda olduğu görülmüştür.

Girişimcilik Becerisinin kazandırılması ile ilgili etkinliklerin ders kitaplarında yer alma düzeyinin yayınevlerine göre dağılımında ise birinci sınıflarda en çok A yayınevi (tablo49 a); ikinci sınıflarda E yayınevi (tablo 50 a), üçüncü sınıflarda D yayınevi (tablo 51 a), dördüncü sınıflarda E yayınevi (tablo 52 a); beşinci sınıflarda ise E yayınevine (tablo 53) ait kitaplarda diğer yayınevlerine göre bu yayınevleri lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Başarılı bir girişimcinin ülke kalkınmasında oynayacağı olumlu rol düşünüldüğünde öğrencilerin başarılı bir girişimci olarak yetiştirilmesinin önemi; bu nedenle de ders kitaplarında bu beceriyi geliştirmek amacıyla öğrencinin gerektiğinde risk almasını, yaratıcı olmasını, bağımsız çalışabilmesini, sorunlarını hızlı bir şekilde çözebilmesini, hayal gücünü geliştirebilmesini, kendine güvenmesini, lider ve girişimci olmasını sağlayacak; onların duygusal, analitik, kişisel ve yapısal özelliklerini geliştirecek uygun etkinliklere daha çok yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkar.

8. Her insan yaşamı boyunca pek çok konuda karar verme durumunda kalabilir. Hem karar vermek, hem de verilen kararın doğru olması yaşam için büyük bir önem taşır. İnsanların **Karar Verme Becerisine** sahip olmaları çok önemli bir özelliktir. Bu güne kadar ülkemizde biraz da gelenek ve görenekler nedeniyle çocuklar karar verme durumunda bırakılmaz, genellikle onlara ait kararları büyükleri verirdi. Bu gün içinde bulunduğumuz bilişim çağında artık bu konu, yani bireylerin verecekleri kararlar çok ayrı bir önem kazanmıştır. Bu kadar önemli bir beceri işle ilgili olarak tablo 54'e baktığımızda “Öğrencinin hangi konuda karar vereceğini belirten ifadelerle yer verme” ve “Öğrencinin hangi konuda karar vereceğini belirten ifadelerle yer verme” maddeleri dışında Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerde

öğrencilere karar verme becerisini kazandıracak diğer maddelerin hiç birine yer verilmediği görülmektedir. Hâlbuki başarılı, ayakları üstünde durabilen bireyler yetiştirebilmek amacıyla bu becerinin öğrencilere kazandırılması için küçük yaşlardan başlayarak öğrenciler karar verecekleri sorunlarla karşılaştırılmalı ve onlardan karar vermeleri istenmelidir. Öğrenciler karar vermenin sorumluluğunu taşımayı bilecek şekilde yetiştirilmelidir.

İnsan yaşamında çok önemli bir yere sahip olan Karar Verme Becerisi ile ilgili etkinliklerin ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma oranı, yapılan çalışma sonucunda %2,47 olarak (tablo 4) belirlenmiştir ki bu da son derece düşük bir orandır. Bu beceri ile ilgili olarak bu güne kadar okullarda daha çok karar verme becerisinin “Öğrencinin bağımsız olarak karar vermesi, Kararlarında adil olması gibi alt basamakları üzerinde duruluyordu. Hâlbuki bu beceri öğrenci için yaşamı boyunca hayati değer taşıdığından önemle üzerinde durulması gerekmektedir.

Karar Verme Becerisinin kazandırılması durumu sınıflara göre dağılımı ise dağıntık bir tablo göstermiş olup bu beceri ile ilgili etkinlik çalışması ve ilgili ifadeler en az ikinci sınıf kitaplarında (0,16), en çok ise dördüncü sınıf kitaplarında (0,88) görülmüştür (tablo 55a). Bu sonuçlar ise bu beceriler ile ilgili hazırlanan etkinliklerin, ilgili metinlerin yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar da bize ders kitapları hazırlarken bu becerinin alt basamakları ve bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığını düşündürmektedir. Karar Verme Becerisinin kazandırılması durumu yayınevlerine göre değerlendirildiğinde birinci sınıf kitaplarında yayınevlerine göre büyük bir fark saptanmamış; İkinci sınıf kitaplarında bu beceriye dört yayınevi hiç yok denecek şekilde vermişken A yayınevi (0,72) hemen hemen diğer yayınevlerinin iki katı miktarda ( D =,75; E 0,1; F ve H 0,00; G 0,07) yer vermiştir. Üçüncü sınıf kitaplarında altı yayınevi arasında H (0,00) yayınevi bu beceri ile ilgili etkinliklere hiç yer vermemişken D yayınevi ( 0,97) en çok yeri vermiştir. Dördüncü sınıf kitaplarında yayınevleri arasında karar verme becerisine yer verme açısından büyük bir fark görülmemiştir ( ortalama 0,88). Beşinci sınıf kitaplarında bu beceriyi kazandıracak etkinlik ve ifadelere en az yeri K yayınevi (0,15), en çok yeri ise D yayınevi ( 0,90) vermiştir.

İnsan yaşamında çok önemli bir yeri olan karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılması için yayınevlerinin hazırladıkları kitaplarda bu beceriyi kazandırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi (4–5. Sınıflar) ve Hayat Bilgisi dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (Ankara, 2005) verilen sorunun farkına varma, sorunu tespit edebilme ve tanıma, hangi konuda karar vereceğini belirleme, karar alternatifleri üretme, sorunun çözümü için hipotez ileri sürme, sorunun çözümü için veri toplama, düzenleme, değerlendirme, hipotezi test etme, çözüm yollarını öğrenme, çözüm yollarından uygun olanına karar verip, uygulamaya koyma, çözümü değerlendirme, verdiği kararın ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenme gibi kavramlara yok denecek kadar az yer verildiği görülmüştür. Daha önce diğer beceriler için de önerildiği şekilde bu becerinin de öğrencilere kazandırılması için önce uzman kişilerin oluşturduğu bir heyet tarafından çalışmalar yapılması, öğrencilere hangi yaşta, ne gibi metinler okutulacağı, hangi etkinliklerin yaptırılmasının doğru ve etkili olacağı gibi bir takım ölçütler belirlenmesi ve ders kitabı yazarlarının da bu ölçütler doğrultusunda kitaplarını hazırlamalarının daha olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

9. Ortak beceriler arasında yer almayan bu beceri ile ilgili olarak Türkçe programında da her hangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bu nedenle bu becerinin alt basamakları Türkçe dersinin içeriği ve becerinin adından yararlanılarak beceri ile ilgili ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır.

Bir metin okunduğunda okunan metinde anlamın nereden, nasıl geldiğini sorgulamak için okunan metindeki verileri anlamak, yorumlamak, okunan çeşitli metinler arasında anlam kurmak, yani Metinler **Arası Okuma Becerisine** sahip olmak gerekmektedir. Bu beceriye sahip olmayan kişiler okuduklarını zihinlerinde canlandıramaz, çok yönlü bakamaz, okuduklarından farklı anlamlar çıkaramazlar. Metinler arası okuma becerisi, bireye okudukları çeşitli metinleri düşünerek bu metinler arasında anlam kurma, yorum yapma, okullarda okunan çeşitli derslerdeki ve sınıflar düzeyindeki metinler arasında ilişki kurma özelliğini kazandırır. Bu nedenle yazarlar hazırladıkları ders kitaplarında metinler arasındaki ilişkileri, anlamları hissettirecek, düşündürecek etkinliklere yer vermeliler. Ayrıca Türkçe dersinde bu beceri yoluyla tüm dersler arasında ve sınıflar düzeyinde bağlantı



kurmalılar. Bu amaçla Türkçe dersinde diğer derslerdeki kavramlara gönderme yapılmalı, sınıflar yükseldikçe okunan metinlerle bir önceki sınıflarda okunan metinler arasında ilişki düşündürülmelidir.

Yapılan çalışma sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde, Metinler Arası Okuma Becerisini kazandırmak amacıyla verilen etkinliklerin, kullanılan ifadelerin, yapılan yönlendirmelerin yer alma düzeyinin %12,71 olduğu görülmüştür (tablo 4). Bu sonuç, tablo 61'de görüldüğü gibi bu beceriyi kazandırma ile ilgili olarak belirlenen ölçütlerin, Türkçe ders kitaplarında bu beceriyi kazandırma ile ilgili verilen etkinliklerde, kullanılan ifadelerde, yapılan yönlendirmelerde yeterli olarak yer almadığını göstermektedir.

Metinler Arası Okuma Becerisinin kazandırılması durumunun sınıflara göre dağılımı incelendiğinde öğrencilerin yaşları ve sahip oldukları okuma düzeyleri gereği doğal olarak en düşük ortalama birinci sınıf kitaplarında görülmüştür. Diğer sınıflar arasında büyük bir fark olmadığı saptanmıştır ( 2. sınıf 1,27; 3. sınıf 1,02; 4. sınıf, 1,23; 5. sınıf 1,69). Bu sonuç da birinci sınıf öğrencilerinin okumaya yeni başladıkları düşünüldüğünde normal kabul edilebilir. Yalnız toplam ortalamanın, her halde bu beceri ile ilgili yeterli deneyim ve açıklama bulunmadığından, düşük olduğu görülmektedir.

Metinler Arası Okuma Becerisinin kazandırılması durumunun yayınevlerine göre dağılımı değerlendirildiğinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara göre büyük bir fark görülmemiştir. Beşinci sınıflarda ise bu beceri ile ilgili etkinlik ve ifadelere, yönlendirmelere en az yer veren D yayınevi (0,75), en çok yer veren ise E yayınevi (2,22) olmuştur.

Bütün değerlendirme sonuçlarına göre bu beceriyi kazandırmak için öğrencilere yaptırılması gereken okunan metnin daha önce okunmuş olan diğer bir metinle, okunan çeşitli kitaplarla, kitle iletişim araçlarında okunan-dinlenen bir olayla, yapılan bir araştırmanın konusuyla, yaşanan bir olayla, dinlenen bir şiir, önceki yıllarda işlenen ünitelerle ilişkisini, ortak yönlerini düşündüren, sorgulatan, yeni metinler türetmesini sağlayan etkinlik ve ifadelere yeterince yer verilmediği saptanmıştır. Bu amaçla ders kitapları yazarları hazırladıkları etkinliklerle öğrencileri

farklı kaynakları araştırmaya yönelten sorular sorulmalı, onları okunanlar arasında anlam kurmaya yönelmelidir.

**10.** Bir toplumu oluşturan bireyler bir takım kişisel ve sosyal değerlere sahiptir. Bu değerlerin başlıcaları kendini, özelliklerini tanımak ve kabul etmek, kendisiyle barışık, mutlu bir birey olmak; yeniliklere açık olmak; sorun üreten değil, sorunlara çözüm üreten olmak; çevresiyle iyi iletişim kurabilen, hoşgörülü, işbirliğine açık olmak; kendine güvenmek ve aynı zamanda çevresinde güven duyulan olmak; olaylara olumlu yönden bakabilmek; yani bardağın boş tarafını değil, dolu tarafını görebilen olmak; bölücü değil, uzlaştırıcı olmak; hak ve sorumluluklarının bilincinde olmak, sorumluluk duygusuna sahip olmak; çevresiyle duygudaşlık kurabilen olmak; kişilerin farklılıklarının farkında olmak, kişileri olduğu gibi kabul eden olmak; ailesinin, içinde bulunduğu toplumun değerlerinin farkında olan, sorgulayan ve uygulayan bir birey olmaktır. Sağlıklı bir kişinin sahip olması gereken **Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi** adı verilen bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması amacıyla verilen etkinliklerin, kullanılan ifadelerin, yapılan yönlendirmelerin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma düzeyi %10,38 olarak belirlenmiştir (tablo 4).

Tablo 68'e bakıldığında öğrencilere Kişisel Ve Sosyal Değerleri Kazandırma Becerisini kazandırmak için oluşturan ölçütlerin büyük bir bölümünün ders kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerde yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç da bu kavramların Türk ulusunun gelenek ve göreneklerinde, özünde zaten var olduğu için yazarlar tarafından doğal olarak kullanılmasından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Yapılan çalışmada Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin öğrencilere kazandırılması durumunun sınıflara göre dağılımı birinci sınıftan başlayarak beşinci sınıflara doğru artan bir tablo göstermiştir ki öğrencilerin gelişim süreçleri göz önüne alındığında bu normal bir gösterge olarak kabul edilebilir (tablo 69 a).

Kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerisi ile ilgili çocuğun ahlak gelişimini araştırdığımızda bu konuda Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarına rastlanır. İlköğretim öğrencilerinin yaş grubunun on yaşına kadar olanları Piaget'in somut işlemler

dönemi, on yaşın üstünde olan öğrenciler ise soyut işlemler döneminin ilk yıllarına denk düşmektedir. Piaget'e göre somut işlemler döneminde olan çocukların benmerkezci olduğu bilinmektedir. Kendisi için doğru, yararlı olan doğrudur. Birisine bir iyilik yaptığında mutlaka karşılığını görmek ister. Bu yaş çocukları kurallara ceza almamak için uyarlar. Yapılan yanlışlarla ilgili olarak sonucu değerlendirirler. Örneğin bir bardağı kızgınlıkla fırlatıp kıran bir kimseyle on bardağı kazayla düşürüp kıran bir kimseyi cezalandırmak gerektiğinde niyete bakmayarak on bardağı kıranın daha suçlu olduğunu düşünürler. Bu nedenle ders kitapları yazarları hazırladıkları kitaplardaki metinleri çocuğun bu özelliklerini göz önüne alarak seçmeli, etkinlikleri gene aynı şekilde bu bilinçle oluşturmalıdır.

Soyut işlemler dönemindeki çocuklar ise dış dünya ile olan ilişkilerinde farklı bir bakış açısı geliştirirler. Kendisini anne, babası, öğretmenlerinin kendisinden beklediği davranışları yapmakla zorunlu hisseder. Kendisinden istenen davranışları sergilediğinde daha çok sevileceğine inanır. Çocuk için okul, aynı zamanda arkadaşlık, paylaşma, dostluk, zor anlarda yardımlaşmak demek olduğundan son derece önemlidir. Kız öğrencilerin arkadaş seçiminde daha seçici olmaları, daha sınırlı sayıda arkadaş edinmelerine karşın erkek çocuklar arasında özellikle ilköğretimin son yıllarında aralarında gruplaşma başlar. Ders kitapları yazarları hazırladıkları kitaplardaki metinleri bu yaş çocuklarının özelliklerini göz önüne alarak seçmeli, etkinlikleri gene aynı şekilde bu bilinçle oluşturmalıdır.

Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisinin kazandırılması durumu yayınevlerine göre dağılımı değerlendirildiğinde, tüm sınıflarda bu becerinin öğrencilere kazandırılması amacıyla kitaplara konulan beceri ile ilgili ifade ve etkinliklerin oranında büyük bir fark görülmemiştir. Bu sonuç da tüm ders kitabı yazarlarının öğrencilere kişisel ve sosyal değerler kazandırma becerisinin kazandırılmasına eşit duyarlılıkta baktıklarını göstermektedir.

Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi ile öğrencilere Türk Milli Eğitim sisteminin ve Türk toplumunun dayandığı temel değerler, ilkeler ve amaçları doğrultusunda her öğrencide bulunması gereken dürüst olma, çalışkan olma gibi ortak değerler, her öğrencinin kendisiyle barışık olması, kendisine saygı duyması gibi ruhsal özellikler kazandırılması hedeflenmektedir. Bunların yanı sıra

öğrencilerin, dünyadaki kişilerin fiziksel, maddesel, din, milliyet, ırk gibi farklılıklarına, düşünce ayrılıklarına da saygı duymayı, sorunlarını problem çözme yöntemlerini kullanarak, karşılarındakilerle iletişim kurarak, doğru kararlar vererek çözmeyi öğrenmeleri istenmektedir. Bu nedenle yazarlar tarafından hazırlanan ders ve çalışma kitaplarında bu özellikleri kazandıracak etkinlik, ifade ve yönlendirmelere daha çok ve öğrencilerin yaş, gelişim düzeyleri göz önüne alınarak bilinçli bir şekilde yer verilmelidir.

Sonuç olarak yapılan çalışmalar, tartışma, yorum ve değerlendirmeler sonucunda şu saptamalar yapılabilir:

- Yapılan çalışma sonucunda ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerle ilgili yeterli ifade ve etkinlik çalışmalarının, yapılan yönlendirmelerin yetersiz olduğu, bazı yayınevlerinin kitaplarında bu becerilerle ilgili herhangi bir ifade, açıklama dahi olmadığı görülmüştür.
- Bazı kitaplarda üst düzey becerilerle ilgili yönergelerin kitabın başından sonuna kadar hep aynı ifadelerle, aynı kalıplarla verildiği görülmüştür.
- Özellikle Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerinin hemen hemen hiçbir kitapta layıkıyla yer almamış olduğu görülmüştür.
- İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında bilgisayar, internet, projeksiyon, hatta tepe göz gibi araçlara yapılan yönlendirmeler çok az olmuştur.
- Hemen hemen tüm kitaplarda önceki program doğrultusunda gene dinleme, okuma, anlatma ve görsel okuma ile ilgili çalışmalara çok ağırlık verilmiş, üst düzey beceri ile ilgili işlenişler zayıf kalmıştır.

Araştırmacının yaptığı çalışmalar sırasında dikkatini çeken tez konusu dışında dikkatini çeken bazı noktalar olmuştur. Bunlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Üst düzey becerilerle ilgili çalışmaların yanı sıra gene bazı kitaplarda metinlerin içerik olarak yeterli olmadığı, mesajının bulunmadığı, sınıf seviyesinde olmadığı ya da öğrencilere hatalı olduğu düşünülecek bir takım mesajlar verdiği görülmüştür.
- Bazı kitaplarda dinleme metinleri çok kısa olarak işlenmekte. Bazı kitaplarda dersler çok basit bir düzeyde işlenmiş.
- Bazı kitaplarda verilen metinlerde düşük cümleler saptanmıştır.

- Gene bazı kitaplarda verilen metinlerin resimlerinin ait oldukları metinle ilişkisiz olduğu görülmüştür.

#### 5.4. ÖNERİLER

Yapılandırmacı anlayışın en temel hedeflerinden birisi de, yetişen bireylerin araştırmacı, girişimci, problem çözen, etkili iletişim kurma, araştırmacı olma, yaratıcı olma gibi bir takım özelliklere sahip olmasıdır. Bu noktada, üzerinde durulması gereken hususlar aşağıda öneri olarak sıralanmıştır.

- Talim Terbiye Kurulu bu kitapların hazırlanmasını çok kısa bir süre içinde gerçekleştirdiği için öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu üst düzey beceriler, daha önce böyle bir çalışma olmadığı için, yayıncıların- yazarların dikkatini çekememiştir. Ders kitabı yazacak olan kişilerin bu konuda yeterince bilinçlendirilmiş olması çok önemlidir. Bu nedenle bu kişilerle bir ön çalışma yapılması, bir eğitim verilmesi, konu hakkında uzmanlar tarafından bilgilendirilmeleri son derece isabetli olurdu. Yeni programa uygun ders kitaplarının yazılmaya devam edileceği düşünüldüğünde böyle bir uygulamanın yapılması yerinde olacaktır.
- Kitap seçim komisyonu da bu noktada bilinçli bir eleme yapmalı, bundan sonraki çalışmalarda, üst düzey beceriler üzerinde daha hassasiyetle durulmalıdır. Ders kitaplarını değerlendirerek seçecek olan kişiler de kitaplarda neleri arayacakları, neleri değerlendirecekleri konusunda uzman olmalıdır. Bu kişilerin, örneğin "Hangi etkinlik öğrenciyi girişimci, hangisi yaratıcı yapar?", "Hangi etkinlikte öğrenci bilgi teknolojilerini kullanmaya yönlendirilebilir?", "Hangi etkinlikle öğrenci eleştirel düşünme becerisine sahip olur"; "Hangi etkinlikle öğrenci iletişim kurma becerisine sahip olur?" gibi kavram ve bilgilere sahip olması gerekir. Böylelikle kitapları seçerken de "Hangi kitaplarda bu becerileri öğrencilere daha çok kazandırabiliriz?" sorusuna daha bilinçli olarak cevap ararlar.
- Öğrenciler kazandırılması hedeflenen üst düzey temel becerilerin tanımı ve yaşlara göre gelişim özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından uzman kişilere yaptırılarak tablolar haline getirilmeli. Ders kitaplarının yazarları, hazırlayacakları kitaplarda bu tabloları ölçüt olarak kullanmalı;

öğretmenler de öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde bu tablolardan yararlanmalıdır.

- Yayınevleri ve yazarlar da bakanlıktan gelen kılavuz kitaplarını daha sağlıklı olarak incelemeli, yayınevleri kitap yazdıracakları yazarları alanlarında uzman kişilerden seçmeli. Böylelikle hazırlanan ders kitaplarında bu hedeflere ulaşmak için verilen etkinliklerin bilinçli olarak hazırlanmış olması sağlanmalıdır.
- Yayınevleri ve yazarların kitapları hazırlarken dikkat etmesi gereken diğer önemli bir nokta da, ders kitaplarında üst düzey becerilerin kazandırılması ile ilgili etkinliklerin yanı sıra temaları oluşturan metinlerin dikkatli seçilmesidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın her kademesindeki yöneticileri, öğretmenleri üst düzey beceriler konusunda daha sağlıklı bir şekilde bilgilendirmeli; uygulama başlamadan öğretmenlere bu alanda hizmet içi bir eğitim verilmeli; bu eğitimi verecek kişilerin de kısa sürede rasgele eğitilmiş değil, konuyu kavramış, hazmetmiş alanlarında uzman kişiler olmasına dikkat edilmelidir. Böyle bir eğitim, uygulama başlamadan önce uzman kişiler tarafından TRT kanalıyla öğretmenlere güzel örnek ders uygulamaları hazırlayarak verilebilir.
- Bilindiği gibi bireyler kendilerine söylenenden çok gördüklerini yaparlar. Bir öğretmen adayına istenildiği kadar her hangi bir yaklaşım veya yöntemden bahsedilmiş olsun o, öncelikle gördüğünü uygular. Bu nedenle öğretmen eğitiminde, öncelikle öğretmenleri yetiştiren öğretim elemanlarının bu anlayışı iyice kavramış olması, iyi model olması gerekmektedir. Üniversite yönetimlerinin, gerek hazırladıkları geliştirme ve uyum programlarıyla gerekse de bünyesindeki öğretim elemanlarının Milli Eğitime bağlı ilköğretim okullarındaki uygulamalarla Yüksek Öğretim Kurumu'na bağlı üniversiteler arasında uygunluğu sağlayarak konuya duyarlı olmaları gerekir. Böylelikle uygun ortamlarda yetişen öğretmen adayları, hem uygulamada hem de ders kitaplarını kullanmada daha fazla beceri sahibi olabilirler.
- Sınıf öğretmenleri de aldıkları hizmet içi eğitimlerin ve öğretmen kılavuzlarındaki açıklamaların yanı sıra konu ile ilgili eksik bilgisi kalmaması için başka kaynaklardan da araştırma yapmalı, bilgilenmelidir. Ayrıca buldukları ortamlarda diğer öğretmen arkadaşlarıyla yaptıkları zümre toplantılarında bilgilerini, uygulamalarını paylaşmalıdır.

- Okullardaki rehberlik uzmanları da üst düzey becerilerle ilgili kendilerini ilgilendiren, örneğin “İletişim Becerisi” ya da “Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi” gibi konularda açıklamalar, çalışmalar yapmalıdır.
- Temel üst beceriler konusunda, sadece öğretmenler değil, okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir. Kişinin eğitimi ve gelişmesi ile ilgili bu becerilerin geliştirilmesi için bütün okul mensubu gerektiğinde iş birliği içinde çalışmalıdır.
- Son olarak, yeni anlayışla hazırlanan eldeki kitaplar ilk oldukları için temel üst beceriler konusunda eksik ve yetersizdir. Bundan sonra hazırlanacak kitaplarda, daha bilinçli bir hazırlık ve seçim yapılması için Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu bünyesinde bir birim kurulması, eğitimde başlanmış olan bu önemli yeniliğin sürekliliğini sağlayacak ve uygulamadaki başarısını arttıracaktır.

## KAYNAKÇA

### KİTAP VE DERGİLER

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2006). Türkçe. Kıroğlu, K. (Der.), *Yeni İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar)* (s.165-182 ). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: F Yayıncılık.
- Akyüz, H. (2001). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ataç, F. (2001). *Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi "Önce Ruhsal Eğitim"*. İstanbul: Epsilon.
- Ataklı, A. (1996). *İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Verimliliğine Etkisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Atay, D. Y. (2003). *Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bedoyere De, L. *Quentin*, (1997). *Sorun Çözme Teknikleri* (D.Şahiner, Çev.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Chaffee, J. (1994). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dawson, R. (1993). *Güvenli Karar Alma Rehberi* (E.Kütevin, Z.Kütevin, Çev.). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Demirel, Ö., ve Yağcı, E. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (Der.). (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (Der.). (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Karip, E. (Der.). (2006). *Öğretimde Planlama Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Donald, H. W. (1993). *Problem Çözümünde Yaratıcılık* (D. Şahiner, Çev.). İstanbul.



- Eğitimde Reform, Yenilenen İlköğretim Programları, (2007), T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü
- Elkın, F. (1995). *Çocuk ve Toplum* (N. Güngör, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili Ve Verimli –Nitelikli- Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M, ve Akman, Y. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. , (2006) Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi, Afyon Karahisar Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi* (2), 269–292.
- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (E. Aksay, ve B. Özkan, Çev.). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Güneş, F. (2004). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54–55
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2006). İlköğretim Türkçe Programı, *Çoluk Çocuk Dergisi*,10(59)24-28.
- Hesapçıoğlu, M. *Davranışçılıktan Oluşturmacılığa Geçiş*. FORUM, Artı Eğitim,
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, A., ve Seven, S. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, G. B. Oluşturmacı Fen Öğretimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim bilimleri Dergisi, Sayı: 1, Sf: 7-22
- Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Edam Yayıncılık, İstanbul, Kasım 2005, Sayı 5 (2)
- Kuş, E. (2003). *Nitel- Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (Der.). (2003). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (Der.). (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Önder, E. (2003). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özdemir, E. (1979). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özsoy, O. (2004). *Öğretmen, Öğrenci ve Veliler İçin ETKİN EĞİTİM*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Pilancı, H. (Der.). (1998). *Türkçe Öğretmenliği SÖZLÜ VE YAZILI ANLATIM*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Royalty, J. (1995). The generalizability of critical thinking: Paranormal beliefs versus statistical reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 477–488.
- Selçuk, Z.- Kayılı, H.- Okut L., Ağustos 2004, Çoklu Zeka Uygulamaları, 4. Basım, Ankara: Maya-Gen Eğitim Yayınları, s. 6.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 1* (2) 429-440.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaşan, H. H. (2002).Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, (74-75), 49-52.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'la Söyleşi (Ali Karaçalı),2004, *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, sayı 54-55
- Taşer, S. (1987). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi, (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, 2004
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi, Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar )*, 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, ANKARA
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı*
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, 2005
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1,2 Ve 3. Sınıflar)I*, Ankara, 2005

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Türkçe, Öğretim Programı Kılavuzu* (Taslak) (1–5. Sınıflar, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2004
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tanrıöğen, A. (Der.). (2005). *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Türkmen, Ş, (Der.) Bayrak, Şimşek vd. (2005), *Uzman Öğretmenlik Başöğretmenlik Sınavlarına Hazırlık*, Alp Yayınevi, Ankara
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği-Kitapların Hazırlanması Ve İncelenmesi İle İlgili Esas Ve Usuller*, Tebliğler Dergisi'nde Yayımlı Tarihi ve Sayısı : 03/07/1995-2434)
- Titiz, O. (2005). *Yeni Öğretim Sistemi*. İstanbul: H Yayınları.
- Topbaş, S. (Der.). (1998). *Türkçe Öğretmenliği Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Turan, F. (2002). İlköğretim Okullarında Doğru ve Güzel Yazı Yazma Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (155–156).
- Ünal, S., ve Ada, S. (2000) *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: M.Ü. Matbaa Birimi.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2) 68–75.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (Der.). (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yörük, Y. (2000). *İlköğretim Güzel Konuşma/Yazma*. İstanbul: Serhat Yayınları.

## TEZLER

- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Can, T. (2004). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü.
- Çağlak, A. (1998). *Bilgi Teknolojilerinin Örgüt Yapılarına Olan Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülper, M. (2004). *İlköğretim Okullarının İkinci Kademesindeki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasap, Z. (1997) *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mercanlıoğlu, A.Ç. (1999) *Küçük Ve Orta Ölçekli Ticari Bankaların Performansında Üst Yönetimin Yöneticilik Rollerinin Ve Karar Verme Sürecinde Düşünme Yapısının Önemi Ve Etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü Bankacılık Anabilim Dalı
- Mümeyyizoğlu, E. L. (1995). *Girişimcilik, Küçük ve Orta Boy İşletmelerin Geliştirilmesi ve Türk Küçük Ve Orta Boy İşletmeler İçin Dış Satıma Yönelik Bir Geliştirme Modeli*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özatalay, H. (2002). *Örgütsel İletişim ve İş Doyumu Açıklarından Toplam Kalite Yönetimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palut, B. (2003). *İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmenlerinin Kişisel ve Öğretmen Rolündeki Düşünme Stillерinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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.

## İNTERNETTEN ALINANLAR

VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara, 2000; Doğa Okulları, Müfredat Geliştirme

Acun, R. (1998). Bilim, Bilgi Teknolojisi ve Türkiye [Electronic version], *Milli Kültürler ve Küreselleşme*, 83-92.

<http://www.history.hacettepe.edu.tr/archive/bilim.html> web adresinden 13 Temmuz 2006 tarihinde edinilmiştir.

Akalın, Ş. H. (2000). Bilişim Çağı ve Türkçenin Sorunları,

<http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/03.php> web adresinden Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Akdağ, M. Ders Kitapları, PowerPoint Sunusu, [web.inonu.edu.tr](http://web.inonu.edu.tr) web adresinden 19 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Akkurt, D. (2001). Düşünme ve Yaratıcılık, [www.ak-kurt.com/dy.html](http://www.ak-kurt.com/dy.html) web adresinden 22 Haziran 2006 tarihinde edinilmiştir.

Barbara, J. (1993). Constructivism and Teaching - The socio-cultural context,

<http://www.grout.demon.co.uk/Barbara/chreods.htm> web adresinden 1 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Bencuya, C. , Psikolojik Danışman., [www.kenthaber.com/Arsiv/Haberler/2005/Mayis/14/Haber](http://www.kenthaber.com/Arsiv/Haberler/2005/Mayis/14/Haber)

Bradfield, Luther E. (1964). Eğitim Ortamını Geliştirme.

[egitirim.inonu.edu.tr/HGunes\\_degerleme.htm](http://egitirim.inonu.edu.tr/HGunes_degerleme.htm) web adresinden 22 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Brooks, J.G, Brooks, M. G.(1999). The Case For Constructivist Classrooms.

<http://129.7.160.115/INST5931/Constructivist.html> web adresinden 21 Haziran 2007 tarihinde edinilmiştir.

BÜKAM, Karar Verme Becerileri. [bukam@bahcesehir.edu.tr](mailto:bukam@bahcesehir.edu.tr), web adresinden 19 Haziran 2006 tarihinde edinilmiştir.

Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, III. Eğitim Raporu, İstanbul, Ocak 2003, [www.cydd.org.tr](http://www.cydd.org.tr) web adresinden 19 Haziran 2006 tarihinde edinilmiştir.

DeVries, R. (1997). L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire: l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif [Electronic version]. *Revue française de pédagogie*, (119) 57-72. [www.cifedhop.org/publications/thematique/thematique8/truchotnotes.html](http://www.cifedhop.org/publications/thematique/thematique8/truchotnotes.html) - 22k – web adresinden Kasım 2006 tarihinde edinilmiştir.

Ergün, M. Eğitimde Yaratıcı Düşünme-Tasarım ve Öngörü Yeteneğinin Geliştirilmesi. *Kara Harp Okulu Bilgi Bankası*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kho2.htm> web adresinden 16 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Ergün, M. (2007). Öğrenme Ve Öğretmenin Kuramsal Temelleri. [www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal05.ppt](http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal05.ppt) web adresinden 3 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Fox, R. (2001). Constructivism Examined [Electronic version]. *Oxford Review of Education*. 27(1), 23-35. [ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n3/liu/paper.pdf](http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n3/liu/paper.pdf) web adresinden Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Girişimcilik, 2004 Powered by Kutuphanem.NET

Gürol, M., (2005). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Uzmanlaşmaya Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (1), [www.tojet.net/articles/4119.htm](http://www.tojet.net/articles/4119.htm) - 43k web adresinden Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Karar Verme Becerileri, [www.pdrm.anadolu.edu.tr/Karar%20Verme%20Becerileri.doc](http://www.pdrm.anadolu.edu.tr/Karar%20Verme%20Becerileri.doc)

Kaya, S. N. Problem Çözme Becerisi, <http://www.sanalpsikolog.com/ProblemCozmeBecerisi.doc> web adresinden Haziran 2006 tarihinde edinilmiştir.

Kişilerarası İlişkilerde İletişim, ünite 4 , [www.aof.edu.tr/kitap/EHSM/1208/unite04.pdf](http://www.aof.edu.tr/kitap/EHSM/1208/unite04.pdf)

Le Cornu, R., Peters, J. & Collins, J. (2003). What are the characteristics of constructivist learning cultures [Electronic version]. *British Educational Research Association*.

Marsh II, G. E. (2003). Constructivism. <http://www.healthnet.org.np/training/msoffice/access/WW189.htm> web adresinden Eylül 2007 tarihinde edinilmiştir.

Matematik Dünyası, 2007, <http://mat.dunyasi.tripod.com/nedemek.htm>

Milli Eğitim Bakanının (Hüseyin Çelik), 10-11 Mayıs 2004 tarihinde ODTÜ'de yapılan Türkiye 2. Bilişim Şurası'ndaki konuşması, [www.bilisimsurasi.org.tr/ilgili\\_dokuman/detay\\_040510-2.htm](http://www.bilisimsurasi.org.tr/ilgili_dokuman/detay_040510-2.htm)

Müfredat Geliştirme, [www.dogakoleji.com/Ekom](http://www.dogakoleji.com/Ekom), web adresinden 14 Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Odyakmaz, N. (2000). Bilgi Teknolojileri, Küreselleşme ve Kalkınma. *Dış Ticaret Dergisi*. 18. [www.foreigntrade.gov.tr/ead/DTDERGI/tem2000/bilgi.htm](http://www.foreigntrade.gov.tr/ead/DTDERGI/tem2000/bilgi.htm)

Öğülmüş, S. (2007). Yapılandırmacılık. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, pps. [www.omeb.net/default\\_dosyalar/sunu/Yapilandirmacilik.ppt](http://www.omeb.net/default_dosyalar/sunu/Yapilandirmacilik.ppt), web adresinden Haziran 2006 tarihinde edinilmiştir.

Öztürk, R. (14.01.2002), Öğrenme Kuramları ve Öğretim İlkeleri, [e040040002@stu.inonu.edu.tr](mailto:e040040002@stu.inonu.edu.tr) web adresinden 2007 tarihinde edinilmiştir.

Presnell, F. (1999). Jean Piaget. [www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/piaget.htm](http://www.muskingum.edu/~psych/psycweb/history/piaget.htm) web adresinden 1 Eylül 2007 tarihinde edinilmiştir.

Problem çözme yönteminin uygulanması, [www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/sosbilgi/kaynakunite/unit11.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/sosbilgi/kaynakunite/unit11.doc), web adresinden Mayıs 2006 tarihinde edinilmiştir.

Program Geliştirme Modeli, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı | Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, [programlar.A.gov.tr](http://programlar.A.gov.tr)

Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler, [programlar.A.gov.tr/prog](http://programlar.A.gov.tr/prog)

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc> web adresinden 16 Haziran 2006 tarihinde edinilmiştir.

TDK - Güncel Türkçe Sözlük, 2007, [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)

TÜBA, İlköğretim Müfredatı'nı Tartışmaya Açtı, [www.tuba.gov.tr](http://www.tuba.gov.tr)

Vikipedi, Özgür Ansiklopedi, [tr.wikipedia.org](http://tr.wikipedia.org)

Yapılandırmacılık ve Çoklu Zeka Kuramı Nedir?, [www.Dyayinlari.com](http://www.Dyayinlari.com)

- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2006). Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ders Kitaplarının Yapısalıcı Öğrenmeyi Gerçekleştirecek Biçimde Düzenlenmesi. [aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Sefik\\_Yasar.doc](http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Sefik_Yasar.doc).
- Yeni İlköğretim Programları ve Yeni Yaklaşımlar, <http://www.altinegitim.k12.tr/site/duyuru/yenimufredat.ppt>
- Yeni İlköğretim Programları ve Yeni Yaklaşımlar, (2005) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim programları, power point sunum, Ankara,
- Yeni Müfredat Programı, 2006, İlimiz 9 İlden Biri, [diyarbakir.A.gov.tr](http://diyarbakir.A.gov.tr)
- Yılmaz, E. Bilgi Teknolojilerinin Yükseköğretim Kurumlarında Kullanımı ve Üretimi. [ab.org.tr/ab06/ozet/43.html](http://ab.org.tr/ab06/ozet/43.html) web adresinden Haziran 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Bilgi Teknolojileri Sınıfı, <http://zonguldak.meb.gov.tr/ust/projeler/bilgitek.htm>



**EKLER**  
**EK 1**  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI DERS KİTAPLARI**  
**YÖNETMELİĞİ**

**Kitaplarda Aranacak Nitelikler**  
**(MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
**DERS KİTAPLARI YÖNETMELİĞİ-KİTAPLARIN**  
**HAZIRLANMASI VE İNCELENMESİ İLE İLGİLİ ESAS VE USULLER**

*Tebliğler Dergisi'nde Yayımlı Tarihi ve Sayısı : 03/07/1995-2434)*

**Madde 5-** Kitaplarda aranacak nitelikler şunlardır:

Kitaplar ders programına uygun olarak hazırlanır. Ders kitabı yazar veya yazarlarının, ders programı ve ders kitabı ile branş ilgisinin veya yakınlığının olması gerekir.

Ders kitaplarında, yazar veya yazarlardan başka grafiker, tasarımcı, resimleyen ile dil ve imlâ kuralları yönünden inceleyen gibi elemanların isimlerine de yer verilir.

Ayrıca ders kitaplarında;

1) Konular, günlük hayatla bağlantılı olarak bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve kültürel boyutları içinde ele alınır. Sınıf veya dönem seviyelerine göre öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve onlara günlük hayatlarında uygulama imkânları sağlayacak konular veya üniteler halinde işlenir.

2) Her ünite veya konu; problemleri belirtme, araştırma, inceleme ve gözlem yolu ile problemleri sıralama, gerekli deneyleri yapma, bu deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek genelleme yapma şeklinde sıralanan bilimsel düşünme metodunu kuvvetlendirecek şekilde işlenir.

3) Öğrencilerin gelişim basamakları dikkate alınarak seviyelerine uygun dil ve ifade kullanılır.

b) Kitaplarda, konular sistemli bir şekilde işlenir.

Bunun için;

1) Dersin özeliğine göre bölümler veya ünitelerle konular arasında hacim bakımından, programında belirtildiği şekilde uygun bir denge kurulur. Kitapların forma sayısı, dersin özeliğine, sınıf ve dönem seviyesine göre öğretim programında belirtilir.

2) Konuların hazırlanması ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.

3) Programda belirlenen eğitim-öğretim ilkelerine uyulur.

4) Kazandırılacak esas davranış, bilgi ve beceriler, mümkün olduğu kadar sınıf veya dönem seviyesine göre kavram ve örneklerden hareket edilerek verilir. Temel bilgileri, kazandırmak için açıklamalara gerek duyulursa, bu bilgilerin açıklanmasına yetecek kadar ayrıntılara yer verilir. Gereksiz bilgilerden kaçınılır.

5) Konuların işlenmesinde, aynı sınıf veya dönemde okutulan diğer derslerle olan ilişkisi göz önünde bulundurulur. Önceki sınıf veya dönemlerin konularıyla bilgi, kavram, ilke ve beceri bakımından bağlantı, kurulur. Ayrıca, sonraki sınıf veya dönemlere hazırlayıcı açıklamalara yer verilir.

6) Konularla ilgili hazırlık çalışmalarının, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönlerecek nitelikte olmasına dikkat edilir. Ayrıca, gezi, gözlem, deney, araştırma ve ödevler arasında ilişki ve uygunluk sağlanır.

7) Metinlerde doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılır.

c) Kitaplardaki konular, öğretime yardımcı unsurlarla beslenerek daha anlaşılır hale getirilir.

Bunun için;

1) Kitaplarda; öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, gözlem ve deney yapmaya ve düşünmeye özendirici, yönlendirici hazırlık soruları, araştırma konuları, deneyler ve işlemler yer alır. Ayrıca, her bölüm veya ünite sonunda, dersin özeliğine göre değişik ölçme araçlarının kullanıldığı değerlendirme sorularına yer verilir.

2) Kitaplarda; konuları açıklayıcı resim, fotoğraf, tablo, grafik, şema, plân, harita ve benzeri öğretime yardımcı unsurlar bulunur. Bunlar, metinlerin kolay kavranmasını sağlayacak biçimde, uygun yerlere konur ve gerekli açıklamalar yapılır. Ayrıca, kitaplarda öğrencileri millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerler bakımından besleyici; demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede, yol gösterici ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdireci okuma parçalarına yer verilir.

3) Aynen yazılması gereken yabancı kelimelerin yanlarında parantez içinde Türkçe okunuşları da gösterilir.

4) Her kitabın, programlarda belirtilen hususlara ilâve olarak başında ve sonunda yer alması gerekenler, "Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi ile İlgili Esas ve Usuller" içerisinde belirlenir ve Tebliğler Dergisi'nde yayımlanır.

d) Kitaplar, estetik bakımdan yeterli ve göz sağlığına uygun olur.

Bunun için;

1) Kitaplar, mümkün olduğu kadar kaliteli kâğıda basılır.

2) Resim, fotoğraf, grafik, şema, plân, harita ve benzeri unsurların yerleştirilmesinde, görünümün yanı sıra, eğiticilik ve öğreticilik vasfına da önem verilir. Baskıların açık, net, estetik ve anlaşılır olması sağlanır.

3) Kitaplar kullanılabilir ve korunabilir nitelikte hazırlanır.

## EK 2

### KİŞİSEL DEĞERLERİMİZ

Değerler, büyük başarılarla ulaşmak için gidilen yolda yön belirten kılavuzlardır. Değerler, hayatla ilgili yanlış ve doğruları ayırt etmeyi ve hayatı daha anlamlı geçirmeyi sağlar. Bu nedenle kişisel olarak önem verdiğimiz değerleri tanımamız gerekir.

Kendi değerlerinizi tanımaya yönelik kısa aşağıdaki kısa egzersizi yapabilirsiniz.

#### **KENDİ DEĞERLERİM LİSTESİ**

- İş yaşam, sosyal yaşam, kültürel ve kişisel değerleri içeren aşağıdaki listeden sizin hayatınız için en büyük önemi taşıyan 10 tanesini seçin.

- Seçtiğiniz on değerden beş tanesini eleyin.

- Sona kalan beş tanesini birden beşe doğru önem sırasına göre puanlayın. Oluşan son liste sizin kendi hayatınızda önem verdiğiniz, yaşamınıza yön veren değerlerinizdir.

Aşağıdaki liste değerlerin tamamını grup yapılmamış olarak içerir. İstenirse kişisel değerler, kültürel değerler, iş yaşamı değerleri ve sosyal yaşam değerleri olarak farklı listeler de oluşturabilirsiniz.

Başarı	Arkadaşlık	Zevk	Demokratik Olmak
İş Güvenliği	Mantık	Farklılık Yaratmak	Verimlilik
Açıklık	Kişisel Gelişim	Eşitlik	Mükemmellik
Gelenekler	Sorumluluk	Risk Almak	Ün/Şöhret
Rahatlık	Güven	Zenginlik	Sağlık
Denge	Esprî Gücü	Beğenilmek	Doğa
Eli Açıklık	Arkadaşlık	Affedicilik	Ekonomik Güvence
Neşe	Eğitim	İletişim	Etik
Bağlılık	Adanmışlık	Sürekli Gelişim	Akıl
Terfi	Olgunlaşma	Güç	Çevre Sorunları
Macera	Aile	Gizlilik	Özgürlük
Sevgi Ve Önemseme	Yardım	Saflık	Tek Başına Olmak
Sanat	Dürüstlük	İlişkiler	İnsanlarla Birlikte Olmak
Zor Sorunlarla Baş Edebilmek	Bağımsızlık	Saygı	Heyecan
Değişim	Kültürel Birikim	Din	Gerçekler
Yakın İlişkiler	Uyum	Saygınlık	Kişisel Gelişim
Toplum	Sakinlik	Güvenlik	Mutluluk
Rekabet	Sorumluluk	Bilgi	Para
Yarışmacılık	Liderlik	Durağanlık	Boş Zaman
İşbirliği	Sadakat	Kritik Düşünme	Yaratıcılık

BENCUYA, 2005, [www.kenthaber.com/Arsiv/Haberler/2005/Mayis/14/Haber\\_62569.aspx](http://www.kenthaber.com/Arsiv/Haberler/2005/Mayis/14/Haber_62569.aspx) - 27k

**EK 3**  
**ÜST DÜZEY BECERİLERİN DERS KİTAPLARINDAKİ BULUNUŞUNU**  
**SAPTAMAK AMACIYLA ARAŞTIRMACI TARAFINDAN**  
**OLUŞTURULARAK ÇALIŞMADA KULLANILAN ÖLÇÜTLER**  
**ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ**

1. Metindeki kararlar ve sonuçlara sorgulayıcı bir yaklaşımla bakma ile ilgili yönlendirmeler
2. Bir konu, bir resim, sorulan bir soru ile ilgili yorum yapma etkinlikleri
3. Verilen bir konuda, metinde, çalışmalarda sebep-sonuç ilişkilerini bulmaya ya da sebep-sonuç ilişkisini içeren metin vb yazmaya yönlendiren etkinlikler
4. İşlenen metnin ayrıntıları ile asıl arasındaki farkı, ana fikir ile yardımcı fikirleri, konu, ana düşünce vb. yakalamaya yönelik ifadeler ve etkinlikler
5. Metnin işlenişi sırasında çeşitli ölçütler kullanılarak sıralama, sınıflama yapma gibi yönlendirme ve etkinlikler
6. Verilen bilgilerin günümüzde de geçerli olup olmadığını belirleme ile ilgili ifade, etkinlik vb.
7. Verilen bilgileri özümleme (analiz etme) ile ilgili yönlendirme ve etkinlikler
8. Verilen bilgileri değerlendirme (ölçüt belirleme) ile ilgili yönlendirme ve etkinlikler
9. Verilen bilgileri anlamlandırma (yaşamdaki yerini, değerini vb. ortaya koyma) ile ilgili etkinlikler
10. Verilen bilgilerden çıkarımda bulunma, yargıya varma, mantıklı sonuçlara ulaşma ile ilgili yönlendirme ve etkinlikler
11. Temaların işlenişi sırasında nedensellik ilişkisini sorgulayıcı ifadeler
12. Ortaya konan bir düşüncenin farklı boyutları arasında ilişki kurma ile ilgili yönlendirmeler
13. Verilen bir düşünce, bilgi vb ile kendi düşüncelerini, bilgilerini karşılaştırma yapmaya yönlendirme
14. Bildiklerini ve bilmediklerini belirleme ile ilgili ifadeler
15. Sunulan bilgidaki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlama çalışmaları
16. İlişkisiz bilgileri ayıklama ile ilgili etkinlikler
17. Tutarsız yargıların farkına varılması ile ilgili ifade ve etkinlikler
18. Gerektiğinde etkili, anlamlı sorular sorma ile ilgili etkinlikler

19. Bir metinden, verilen bilgilerden hareketle genellemeler yapmaya, ilkeler türetmeye yönlendirme
20. Öğrenciye düşünmeden hareket etmeme, yanlışlarını belirleme, bilinçli davranma vb. ile ilgili uyarılar
21. Sorunlara bakmada önyargılı ve dogmalar yoluyla değil de gerçeklerden yola çıkarak bir kanıtı kullanarak, referansa dayanarak çözüm üretme ile ilgili önermeler
22. EDB içeren metinler
23. Metinle, görseller başlık vb. ilişkisini sorgulamaya yönlendiren sorular, etkinlikler vb.
24. Verilen çeşitli alternatifler arasında karşılaştırma yapmaya yönlendiren ifadeler, etkinlikler
25. Yapılan bir yönlendirmenin nedenini sorgulamayı sağlayan (Niçin okuyacaksınız? Dinleme, yazma vb. amacınız ne? gibi...) yönlendirmeler
26. Verilen metinde "içerik, başlık, fotoğraf vb" ilişkisini yorumlatan yönlendirmeler
27. Yaşanan, izlenen, verilen vb. bir olaya, konuya sorgulayıcı bakma ile ilgili yönlendirme, yorumlama
28. Çeşitli alanlarda kendine eleştirel bakmayı (öz değerlendirme) sağlayan çalışmalar

## **YARATICI DÜŞÜNME**

1. Doğru- yanlış dışındaki cevaplara yönlendirme
2. Öğrenmekte olduğu konuda öğrenenleri risk almaya ve zorlu deneyimlere teşvik etme
3. Öğrenenlere öğrenmekte olduğu konu ile ilgili, fikirlerinde özgür olmaları için gerekli ortam oluşturma
4. Özgün fikirler, ürünler üretmeye ilişkin ifadeler
5. Öğrenenleri, bir fikri yeni ortamda kullanmaya yönlendirme
6. Öğrenenleri, kendi düşüncelerinden yola çıkarak farklı ürünler üretmeye yönlendirme
7. Verilen bir başlık, metin vb.den yola çıkarak öğrenenin canlandırmalar yapmasını sağlayacak ifadeler
8. İçsel sürece yönlendirme

9. Buluşları olan yaratıcı kişileri ve bunların özelliklerini tanıtmaya yönelik etkinlik, çalışma vb.
10. Öğrencinin konuyla ilgili sorular oluşturmaya zemin hazırlama
11. Ele alınan metindeki ya da yaşamdaki problemleri tarafların ve boşlukların görülmesini sağlayıcı ifadeler
12. Fikirler arasındaki ilişkiyi görmeye yönelik ifadeler
13. Bir temel fikri veya ürünü birleştirme, değiştirmeye yönelik ifadeler
14. Bir temel fikre bütünsel bakılması yönünde çalışmalar
15. Öğrenenin bir konuyla ilgili hüküm ve yargılar oluşturmaya yönelik ifadeler
16. Resim, metin, sözcük vb.den hareketle yeni fikirler ve önermeler oluşturulmasına ortam hazırlama, yönlendirme
17. Resim, metin vb.deki verileri değiştirerek yeni tasarım ve öngörüler oluşturmaya yardımcı olma
18. Bir temel fikirden yola çıkarak olaylara farklı bakabilmeye yönlendirme
19. Öğrenenleri küçük çaplı da olsa buluş, tasarım yapmaya isteklendirmeye
20. Yaratılmış farklı ürün, düşünce vb. tanıtmaya
21. Yaratıcılıklar yapılmış metin, ürün vb.

## **İLETİŞİM BECERİSİ**

1. Karşısında konuşanı etkin dinleme becerisi ile ilgili uyarılar
2. Karşılıklı konuşmalarda karşısındakine söz hakkı verme ile ilgili yönergeler
3. Bir konuşmayı başlatma ve sürdürme ile ilgili ifade, etkinlik vb.
4. Kendi düşünce ve duygularını anlama ile ilgili ifadeler, çalışmalar vb.
5. Kendi düşünce ve duygularını ifade etme ile ilgili ifadeler, etkinlikler vb.
6. Beden dili kavramını açıklama ve beden dilini, gerektiği yerde gerektiği şekilde kullanma ile ilgili etkinlik ve uyarılar
7. Konuşurken ve yazarken hedef kitleye uygun bir üslup kullanma ile ilgili uyarılar
8. Konuşma ve davranışlarında, görgü ve nezaket kurallarına uygun davranmaya yöneltme
9. Hakkını koruma ve savunma ile ilgili uyarılar
10. Kızgınlığını koruma ile ilgili uyarılar
11. Gerektiğinde özür dileme ile ilgili ifade, etkinlik, davranış vb.

12. Yaptıkları bir konuşmada, bir tartışmada görüşlerini gerekçelendirme ile ilgili yönergeler
13. Ortak bir amaç çerçevesinde hareket etmeye yönlendirme
14. Bir problemin çözümünde olaya farklı açılardan bakma ile ilgili etkinlikler
15. Belirlenen konu bütünlüğünün (mantıksal bütünlük) korunmasına özen gösterme ile ilgili uyarılar
16. Başkalarının düşünce ve duygularını anlama, duygudaşlık (empati) kurma ile ilgili metin, etkinlik, ifade, yönlendirme vb.
17. Gerekliğinde kendi duyguları ile karşısındakinin duygu ve davranışları arasında karşılaştırma yapma bağlantı kurmaya yönelik çalışmalar
18. Farklı görüş ve davranışları tanıma ve saygılı olma ile ilgili etkinlik ve uyarılar
19. Dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama ile ilgili ifadeler
20. Konuşmada geri bildirim alma ve vermeye yönelik ifadeler
21. İletişimde gürültü, kıskançlık, kavga, stres gibi iletişim engellerinden kaçınmaya yönelten ifadeler
22. Karşısındakine değer vermeye yönlendiren ifadeler
23. Günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ifade etkinlik vb.
24. Toplum karşısında konuşma, şiir okuma, tartışma vb. gösteri yapmaya yönlendiren ifade, etkinlik vb.
25. Başkalarındaki yetenek, başarı vb. yi takdir etmeye, teşekkür etmeye yönlendiren ifadeler, metinler vb.

### **PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ**

1. Öğrencinin karşılaştığı problem üzerinde düşünmeye, araştırmaya yönlendirme
2. Problemin tanımlanması sırasında ön bilgilerinin harekete geçirilmesi ile ilgili uyarılar
3. Problemin çözümü için çevresindekilerle konuyu tartışma, işbirliği yapma vb. etkinliklere yönlendirme
4. Problemin çözümü için bilinmesi gerekenlerin belirlenmesi ile ilgili uyarı
5. Problemin çözümü için planlama yapma etkinliklerine yönlendirici ifadeler
6. Çözüm için olası yolların belirlenmesi ile ilgili yönlendirmeler
7. Çözüm için veri toplama ile ilgili yönlendirmeler

8. Problemin çözüm sürecinde gözlem yapılması ile ilgili uyarılar
9. Elde edilenlerden yola çıkarak uygulamaya başlamayı öneren ifadeler
10. Gerektiğinde strateji değişikliği için uyarılar
11. Planın uygulanması sırasında ara değerlendirme ( elde edilen verilerin, sonuçların problemi çözmeye katkı sağlayıp sağlamayacağı) yapılması ile ilgili uyarılar, ifadeler vb.
12. Ulaşılan çözümün anlamlılığının ve yararlılığının değerlendirilmesi ile ilgili uyarılar
13. Problem çözümü sonuçlarının raporlaştırılması ile ilgili yönlendirmeler
14. Metinlerin işlenişi ya da yapılan araştırmalar sırasında ve sonrasında muhtemel problemlerin fark edilmesine yönelik ifadeler
15. Sonuçta bulunan çözüm ya da çözüm önerilerinin açıklanması, uygulanması ile ilgili ifadeler

### **ARAŞTIRMA BECERİSİ**

1. Araştırma kavramının ne olduğuna yönelik yönergeler
2. Araştırma sistematigi ile ilgili açıklama ve yönergeler
3. Belirlenen problemle, araştırma konusu ile ilgili doğru ve anlamlı sorular sorulmasına yönlendirme
4. Araştırma konusu ile ilgili etkinlik çalışmalarına yönlendirme
5. Araştırma konusu ile ilgili sonucu tahmin etme ile ilgili yönlendirmeler
6. Araştırma konusu ile ilgili veri toplama çalışmalarına yönlendirme
7. Araştırma ile ilgili hangi tip araçların kullanılacağına ilişkin yönergeler
8. Araştırma konusu ile ilgili olarak bilgi teknolojisi, çeşitli materyal kullanmaya yönlendirme
9. Araştırma ile ilgili verilerin hangi yöntemle kullanılacağına ilişkin yönergeler
10. Araştırma ile ilgili verileri kaydetme, not tutma vb. ile ilgili etkinlik, uyarı ve yönergeler
11. Çalışma sonuçlarını analiz ve senteze tabi tutturarak organize ettirme
12. Verilerin eksiklerinin belirlenmesi ve temini ile ilgili uyarılar
13. Düzenlenen çalışma sonuçlarının yorumlanıp değerlendirilmesine olanak sağlama



14. Araştırma sonuçlarının sunum, paylaşım şeklinin belirlenmesi ile ilgili uyarı-yönlendirme
15. Araştırma sonuçlarının sunum etkinlikleri

### **BİLGİ TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA BECERİSİ**

1. Teknoloji kavramı ile ilgili bilgilendirme ya da yönlendirme
2. Teknoloji kullanımının hangi alanları kapsadığı ile ilgili bir yönlendirme
3. Bilgisayar kullanımı, gerekli becerilere sahip olma ile ilgili yönergeler yer verme
4. Bilgisayar, internet kullanılarak yapılacak etkinliklere yer verme
5. Bilgisayarı yerinde kullanma ile ilgili yönergeler yer verme
6. Bilgisayar kullanırken planlama yapma ile ilgili yönergeler yer verme
7. İşlenecek, araştırılacak konu ile ilgili veri toplama amacıyla kütüphane, telefon, TV gibi teknolojik araçlardan yararlanma ile ilgili yönergeler kullanma
8. Günlük hayatta ulaşabileceği teknolojik ürünü amacına uygun kullanma ile ilgili uyarılar yapma
9. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma ile ilgili uyarılar
10. Ulaşılan bilgilerin kullanımı ile ilgili etkinliklere yer verme
11. Bilgi teknolojilerini kullanarak sunum yapma ile ilgili etkinliklere yer verme
12. Bilgi teknolojisi ürünlerin gelişimi, tarihçesi ile ilgili metinler, araştırma önerileri vb.
13. Teknolojinin yaşamımıza olan katkıları ile ilgili bilgilendirme, araştırma önerileri vb.
14. Teknolojik ürünlerin tanıtımı ile ilgili metinler
15. Bilim, teknoloji vb. içeren metinler
16. Bilgi teknolojilerinin ileriye yönelik gelişmelerini düşündüren ifadeler
17. Bilişim teknolojilerini kullanmaya yönlendirme

### **GİRİŞİMCİLİK**

1. Girişimcilik kavramı ile ilgili açıklamalara yer verme
2. Girişimciliğin önemi ile ilgili uyarılar
3. Girişimci insan özellikleri ile ilgili açıklamalar (işini sevmesi, işine önem vermesi, planlı olması vb. ) ile girişimciliği çağrıştıran metin vb.
4. Meslekleri ve çevrelerindeki iş yerlerini tanıma ile ilgili etkinlikler

5. Ekonominin temel kavramlarını edinme ile ilgili ifadeler ( arz- talep, kâr-zarar, enflasyon, üretim- tüketim vb) yer verme
6. Başarılı girişimcileri tanıma ile ilgili araştırma ve metinlere yer verme
7. İnsanlarla olan ilişkilerde uyumlu davranışlarla ilgili etkinlikler, ifadeler, metinler vb.
8. Çok yönlü, çok boyutlu düşünme ile ilgili etkinlikler
9. Kendine güven duygusunu geliştiren yönerge ve etkinlikler
10. Kendisini denetleme (oto kontrol) ile ilgili etkinlikler
11. Girişimciliğin karşı karşıya olduğu zorlukları anlama ile ilgili ifade ve etkinlikler
12. Çalışmalarında plan yapma ve yaptığı planı uygulama ile ilgili yönergeler
13. Planlı, programlı olma ve zamanını dikkatli kullanma ile ilgili etkinlik ve uyarılar
14. Belli durumlarda risk alma ile ilgili etkinlikler
15. İlgilendiği bir konu ile ilgili araştırma yapma ve araştırma sonuçlarını pazarlayabilme (sunma) ile ilgili etkinlikler
16. Yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlama ile ilgili yönlendirme, etkinlik vb.
17. Bir araştırma sonucunu, bilgi vb. yi sembol, şema, kroki, grafik oluşturarak sunma ya da bunları okuyabilme
18. Gazete, TV vb. basının, reklâmın girişimcilikteki yeri ve önemi

### **KARAR VERME**

1. Öğrenciyi vereceği kararlarla ilgili bir amaç belirlemeye yönlendirme
2. Öğrenciyi, karar verilmesi gereken bir sorunla karşı karşıya bırakma
3. Öğrenciyi sorunu tespit etmede yol gösterme
4. Öğrencinin hangi konuda karar vereceğini belirten ifadelerle yer verme
5. Öğrenciyi sorunun çözümü için "kaynak tarama, bilgi toplama, tavsiye alma gibi" veri toplamaya yönlendirme
6. Öğrenciyi karşılaştığı sorunun çözümü için hipotez ileri sürmeye yönlendirme
7. Sorunun çözümü için alternatif yollar üretmeye yönlendirme
8. Çözüm yollarından uygun olanı seçip uygulamaya koymaya yönlendirme
9. Öğrencinin sorun çözümünde karar vermesi için gereken sakinlik, acele etmeme gibi kişilik özellikleri ile zamanı iyi kullanma hakkında uyarılar
10. Karar vermede açık olma ile ilgili ifadelerle yer verme.
11. Yargılamamaya yönelik ifadeler

12. Başkalarının fikrini almaya yönelik ifadeler
13. Karşılaşılabilecek en kötü durumu düşünme ile ilgili uyarılara yer verme
14. Alınacak kararlar ilgili bir takım fedakârlıklar yapılmasının gerekli olabileceği ile ilgili ifadeler
15. Çözümün doğru ya da yanlış olduğunu değerlendirme ile ilgili yönlendirmeler
16. Öğrencinin verdiği kararın sorumluluğunu alması ile ilgili ifadeler
17. Aldığı karardan etkilenebilecek kişileri bilgilendirme ile ilgili ifadeler yer verme
18. Alınacak kararın uygulanmasına yönelik bir plan yapılması gerektiğini anlatan ifadeler
19. Alınan kararın soruna çözüm getirip getirmediğine ilişki ifadeler
20. Karar verme etkinliklerini kapsayan metinler

#### **METİNLER ARASI OKUMA**

1. Metni okurken, öğrencilerin daha önce aynı konu ile ilgili okudukları metinler arasında ilişki kurmaya yönelik ifadeler
2. Öğretmenin öğrencileri okudukları metinle aynı konuda olan başka metinleri okumaları için yönlendirmesi
3. Öğretmenin öğrencileri okudukları çeşitli metinleri birlikte yorumlamaya yönelten ifadeler
4. Öğretmenin bir konuda küme çalışması yaptırırken öğrencileri aynı konuda pek çok metni değerlendirip yeni anlamlar oluşturmaya yöneltmesi
5. Öğretmenin bir konuda problem çözme çalışması yaptırırken öğrencileri aynı konuda pek çok metni değerlendirip yeni anlamlar oluşturmaya yöneltmesi
6. Okuduklarını yorumlamaya yönlendirme
7. Bir cevabı bulmak için birden fazla kaynağa yöneltme
8. Metni okuduktan sonra metindeki bir fikirle başka metindeki bir fikir, bir olay vb. arasında anlam kurmaya yönlendirme
9. Temada verilen farklı metinler arasında tema bütünlüğünü anlamaya yönelik ifadeler
10. Okunan metni daha geniş bir çerçevede değerlendirilmeye yönelik ifadeler

## **KİŞİSEL VE SOSYAL DEĞERLERE ÖNEM VERME BECERİSİ**

1. Öğrenenin kendisini tanıması ile ilgili etkinlik, ifade vb.
2. Öğrenciyi yeniliklere açık olmakla ilgili uyarılar
3. Öğrencinin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ile ilgili bölümler, etkinlikler vb.
4. Öğrencinin kendisine güven duyması ile ilgili ifadeler ve bunu kazandıracak etkinliklere yönlendirmeler
5. Öğrencinin çevresindeki kişiler tarafından güvenilir bulmasının önemi ile ilgili uyarılar
6. Öğrenciyi, yaşama, olaylara olumlu bakması ile ilgili yönlendirmeler
7. Öğrenciyi dürüst, adil olma gibi erdemlere yönelten etkinlikler
8. Öğrenciyi, saygılı ve saygın olma gibi erdemlere yönelten etkinlikler
9. Öğrenciyi sevgi dolu olma gibi erdemlere yönelten etkinlikler
10. Öğrencinin haklarının farkında ve bilincinde olması ile ilgili bölümler, ifadeler vb.
11. Öğrenciyi alçak gönüllü, hoşgörülü olmaya yönlendiren ifade, etkinlik vb.
12. Öğrenciyi eleştirel düşünme becerisini kazandıracak etkinlikler
13. Öğrenciyi problem çözme ve karar verme becerilerini kazandıracak etkinlikler
14. Öğrenciyi çevresindekilerle iletişim kurma becerisini kazandıracak etkinlikler, buna yönlendiren çalışmalar vb..
15. Kişisel gelişim kapsamında öğrenciyi, üstlendiği görevlerde istekli ve azimli olmaya yönelten ifadeler
16. Öğrenciyi çevresindekilerle dayanışma, yardımlaşma, yardım etme, sivil toplum çalışmaları vb. ye yönlendiren, ifadeler, etkinlikler vb.
17. Öğrenciyi arkadaşları ile ilişkilerinde uzlaştırıcı rol oynamaya iten ifadeler
18. Öğrenciyi duygudaşlık (empati) kurmaya yönelten ifadeler, etkinlikler vb.
19. Öğrenciyi içinde bulunduğu toplumun değerlerinin, görgü kurallarının farkında ve bilincinde olmaya yönlendiren ve benimseten ifadeler, etkinlikler vb.
20. Kişisel ve sosyal değerler içeren metinler, etkinlikler, resimler vb.
21. Öğrenciyi, anayasa ve demokrasi ilkelerinin farkında olma ve benimsemeye yönelten etkinlikler
22. Öğrenciyi ailesi, arkadaşları vb. ile işbirliği içinde çalışmalar yapma etkinlikleri

23. Öğrenciye uluslararası barış ve hoşgörü anlayışını kazandıracak ifadeler, etkinlikler vb.
24. Öğrenciyi güzel, doğruyu, kazananı vb. değerleri takdir etmeye, teşekkür etmeye yönlendiren etkinlik, ifade vb.
25. Kişiyi kendisiyle barışık olmaya yönlendiren ifade, etkinlik, metin vb.