



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı

**4. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI
KAZANIMLARININ PROGRAM ETKİNLİKLERİNİN VE DERS
KİTAPLARININ YAPILANDIRMACILIK AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Rabia Tuncil Can

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2017

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ PROGRAM
ETKİNLİKLERİNİN VE DERS KİTAPLARININ YAPILANDIRMACILIK AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Rabia TUNCİL CAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2017

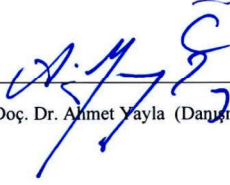
KABUL VE ONAY

Rabia Tuncil Can tarafından hazırlanan "4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının Program Etkinliklerinin ve Ders Kitaplarının Yapılandırıcılık Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma, 05/09/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hasan Çiçek



Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yayla (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Mustafa TATAR



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Jüri Tarihi]

[İmza]

Rabia Tuncil Can

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans olarak hazırladığım bu çalışmada, rehberliğinden onur duyduğum kıymetli hocam sayın Yrd. Doç. Ahmet Yayla'ya çok teşekkür ederim. Onu her zaman " Malumatta kaybolan bilgiyi, bilgide kaybolan hikmeti" aramaya çalışan bir eğitim felsefecisi ve donanımlı bir eğitim programcısı olarak hatırlayacağım.

Çalışma süresince emeğini esirgemeyen sayın Dr. İshak Kozikoğlu'na da şükranlarımı sunarım.

Rabia TUNCİL CAN

ÖZET

TUNCİL CAN, Rabia. *4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının Program Etkinliklerinin ve Ders Kitaplarının Yapılandırıcılık Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2017.

Öğretim programları, eğitim hedefleri ile tam uyumluluk göstermesi gereken, okul içi ve okul dışı etkinliklerle öğrenme ve öğretme yaşantılarını içeren dinamik bir süreçtir. Program, kendisini oluşturan bileşenlerin her birinde hem kendi başına özgünlük hem de birbirleri içinde koordinasyon ve bütünlüğü hedefler. Önceki yıllarda, daha ziyade davranışçı ve teknik ağırlıklı yaklaşımlara göre hazırlanan eğitim programlarındaki katılık, yerini daha esnek yaklaşımlara bırakmış, 2005 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler Programı, yapılandırıcılık anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bu araştırma, yenilenen Sosyal Bilgiler 4. Sınıf öğretim programının ve program etkinliklerinin yapılandırıcılık yaklaşımı açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan ünitelerdeki toplam 46 ders kazanım ve bu kazanımları desteklemek amacı ile sunulmuş 63 etkinlik örneğinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre yüzde ve frekans değerleri hesaplanmış ve programın yapılandırıcılığa uygunluğu değerlendirilmiştir. Ayrıca random yöntemi ile seçilmiş iki sosyal bilgiler ders kitabından yine random yöntemi ile ikişer ünite seçilerek yapılandırıcılık yaklaşımına göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda; programda yer alan kazanım ifadelerinin alt düzey bilgi basamaklarında toplandığı görülmüş, kazanımların ve önerilen ders etkinliklerinin yeniden değerlendirilerek, alt düzey bilgi basamakları ile üstbilişsel bilgi basamağı arasındaki kopukluğun giderilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Yapılandırıcılık, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Üstbiliş.

ABSTRACT

TUNCIL CAN, Rabia. *Evaluation of 4th Grade Social Studies Curriculum Learning Outcomes, Program Activities and Textbooks in Terms of Constructivism*, Master Thesis, Van, 2017.

Curricula are a dynamic process involving learning and teaching experiences in and out of school, which must be in full compliance with educational objectives. The program targets both originality and specificity, as well as coordination and integrity within each of the constituent components. In previous years, the angular structure of the educational programs prepared according to the more mature and technically weighted approaches has left its place to more flexible approaches. The Social Information Program, which was renewed in 2005, has been rearranged in the sense of constructivism. This research was carried out in order to evaluate the renewed social studies 4th class curriculum in terms of constructivism approach. In the study, the percentage and frequency values of the 63 examples of activities that were offered with the purpose of supporting the acquisition of 46 courses in the 4th grade social studies program and the support of these achievements were calculated according to the Revised Bloom Taxonomy and the conformity of the program to constructivism was evaluated. In addition, two social studies selected by the random method were examined by the constructor approach by selecting two units with the random method again from the text book. As result of the research; it was observed that the expression of achievements stated at curricula were gathered at low level knowledge digits. Therefore, reevaluating the suggested achievements and course activities, elimination of fracture is suggested between the subcognitive and metacognitive knowledge digits.

Key Words

4th Grade Social Studies Curriculum, Constructivism, Metacognitive Achievement, Revised Bloom Taxonomy.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Öğretim Programı ve Program Geliştirme	2
1.3. Türkiye’de Öğretim Programlarının Tarihçesi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	4
1.3.1. Programlarda Davranışçılığın Etkisi	9
1.3.2. Programlarda Yapılandırmacılık	11
1.3.2.1. <i>Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi</i> ...	15
1.4. Sosyal Bilgiler Programının Ders kitaplarına Yansıması	22
1.5. Problem Cümlesi	28
1.6. Alt Problemler	29
1.7. Araştırmanın Önemi	29
1.8. Sınırlılıklar	30
2. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	31
2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	31
2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	34
3. BÖLÜM: YÖNTEM	36
3.1. Araştırma Modeli	36

3.2. Çalışma Grubu.....	36
3.3. Verilerin Çözümlemesi	36
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	38
4.1. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitim Programı Ders Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımından Elde Edilen Bulgular	38
4.2. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitim Programındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular.....	41
4.3. Birinci Kitabın 1. ve 2. Ünitelerindeki Derse Hazırlık Cümlelerinin Bloom Taksonomisine Göre Bilgi Basamaklarına Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular	43
4.4. İkinci Kitabın 1. ve 2. Ünitelerindeki Derse Hazırlık Cümlelerinin Bloom Taksonomisine Göre Basamaklara Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular.....	45
5. BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	47
5.1. Tartışma ve Sonuç	47
3.2. Öneriler	50
KAYNAKÇA.....	53
EKLER.....	61
EK 1. Öğretim Programında Yer Alan Ders Kazanımları.....	61
EK 2. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Önerilen Ders Etkinlikleri	65
EK 3. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Ünite Baş Hazırlayıcı Soru ve Yönerge Cümleleri.....	70
ÖZ GEÇMİŞ.....	73

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler eğitim programı ders kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı	38
Tablo 2. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler eğitim programındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı	41
Tablo 3. Birinci Kitabın 1. ve 2. ünitelerindeki derse hazırlık cümlelerinin Bloom taksonomisine göre dağılımı.....	43
Tablo 3. İkinci Kitabın 1. ve 2. ünitelerindeki derse hazırlık cümlelerinin Bloom taksonomisine göre Dağılımı.....	45

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin ne olduğu açıklanmış, probleme yönelik literatür bilgileri, problemin durumu, araştırmanın önemi belirtilmiş ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problemin Durumu

Eğitim programları; örgün eğitim kurumlarında amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri ile değerlendirme öğelerini öğretim uygulayıcıları için detaylandıran bir kılavuz niteliğindedir (Dilaver ve diğerleri, 2008). Türkiye’de 1968 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler eğitimi programı, küçük değişikliklere uğratılarak ve temel yaklaşımları korunarak 2005 yılına kadar uygulanmıştır.

Eğitimin hedeflerinin ölçülebilir, açık seçik gözlemlenebilir olmasının sağlanması amacı ile eğitim sistemlerinde Bloom taksonomisi kullanılmış ancak, bu taksonominin üst düzey becerileri tam olarak ölçemediği düşüncesi ile taksonomi 2001 yılında revize edilmiştir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010).

Bu revizyon Türk eğitim sistemine de yansımış, 2005 yılında ilköğretim okullarının 1. ve 5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı öğretim anlayışı çizgisinde geliştirilmiştir. Hızla değişen zamana ayak uydurma ihtiyacının da etkili olduğu program değişiklikleri 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme; bireyin, öğrendiklerini kendi iç dünyası ve sosyokültürel çevresi ile anlamlandırdığı, ön bilgilerini ve geçmiş yaşantılarını kullanarak bilgiyi yeniden inşa ettiği bilinçli bir etkinliktir. Öğrenmenin hedefi üstbilişsel kazanımlara ulaşabilmektir (Biggs, 1996). Üst bilişsel bilgiye sahip olan birey, kendi bilgisinin genişliği ve derinliği hakkında bir perspektife sahip olur. Üst

bilişsel hedefleri ön plana çıkaran yapılandırmacı yaklaşımın ders programlarına, program etkinliklerine ve ders kitaplarına yansımaları önem kazanmaktadır.

Araştırmanın problemi kapsamında eğitim, öğretim programı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, üstbilişsel hedefler, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda program etkinlikleri ve ders kitaplarından bahsedilmiştir.

1.2. Öğretim Programı ve Program Geliştirme

Eğitim; derslikler, müfredatlar ve programlar çerçevesinde formel bir boyut taşısa da, zamanla ve mekanla sınırlandırılmayacak, formel sonlu sınırlar içinde sonsuz anlam ve edim potansiyeline sahip birikimli yaşantılar bütünüdür. Senemoğlu'na göre (2013), insan sermayesine yapılan en büyük yatırım, eğitim sürecidir. Bireyin, yaşam boyu süren eğitiminin okulda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı bireyin “öğretimini” oluşturmaktadır (Yayla vd, 2012).

Öğretim programı ise, bilgi ve becerilerin eğitim programlarının hedefleri doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır (Varış, 1998). Demirel'e göre (2013), öğretim programı kavramı çoğu kez eğitim programı yerine de kullanılmaktadır. Eğitim programları ve öğretim süreçleri, toplumdaki gelişmeleri ve değişimleri yansıtacak şekilde sürekli olarak düzenlenmeli ve geliştirilmelidir (Gökmenoğlu ve Eret, 2011). Eğitim faaliyetlerinin sonunda hedeflenen sonuçların gerçekleştirilebilmesi uyumlu ve ayrıntılı bir planlamanın yapılmasını ve bunun etkili bir şekilde uygulanmasını gerektirir. Programların eksiklik ve aksaklıkları tespit edilip, değişim ve gelişmelere göre tekrar düzenlendikçe, eğitim niteliğinin de artması beklenir (Erişen, 1998).

Eğitim programları, okul içerisindeki eğitimin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlayan dinamik olgulardır. Programda dört temel öge yer alır

- 1- Genel ve Özel Hedefler: Öğretim süreci sonunda öğrencilerin ne yapabileceklerini tanımlayan ifadelerdir.

- 2- Kapsam: Bilgilerin somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilerek, kapsamdaki önşart ilişkilerinin belirlenmesidir.
- 3- Eğitim durumları: Dış koşulların öğrencilerin hedefe ulaşmak için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak şekilde düzenlenmesidir.
- 4- Sınama Durumu: Çeşitli ölçme araçları ile hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı saptanır (Erden, 2009).

Program geliştirme, Franklin Bobbitt'in "The Curriculum" kitabını 1918 yılında Amerika'da yayınlamasıyla birlikte bir çalışma alanı olarak görülmüş ve çoğunlukla yönetim alanının bir parçası şeklinde kabul edilmiştir. Amerika'daki üniversitelerde 1920'li yılların sonlarına doğru program geliştirme üzerine ayrı derslerin konulmasıyla beraber farklı bir alan niteliği kazanmaya başlamıştır (Gökmenoğlu ve Eret, 2011). Bobbit, endüstri devriminden sonra iş verimliliğini arttırma yöntemlerini ortaya koyan Tylor'ın yaklaşımlarını eğitim alanına uyarlamaya çalışmıştır. Taylorist yönetim, üretimde otomasyona geçilen endüstriyel dönemle eş zamanlı olarak ortaya çıkmış, üretim sürecinin en küçük parçalara bölüp denetlenmesini ve böylece verimliliğin artmasını hedeflemiştir (Bozkurt vd, 2003). Müfredat tasarımcısı olarak adlandırılabilir Hilda Taba, program geliştirme çalışmalarına pedagojik ve psikolojik pratikler ekleyerek, öğrenme deneyimini daha spesifik daha esnek ve daha modern bir alana taşımıştır (Krull 2003). O'Neill ve Murphy (2010)'a göre, müfredat tasarımı, öğretmen merkezli içeriklerden, öğrenenin neler beklediğini açıkça tanımlamasına olanak tanıyan modüller oluşturma şeklinde olmalıdır.

Yine de, program geliştirmenin bilimsel temelleri, 1970'li yıllara dek ağırlığını korumuş ancak yer yer davranış mühendisliği yaptırdığı ve teknikperest olduğu eleştirilerinden de kurtulamamıştır.

Pinar (1998), program geliştirme anlayışının 1918'de başlayarak, 1969'da son bulan bir değerler dizisi olduğunu, geleneksel müfredat yaklaşımının bir dereceye kadar ideolojik bir birlikteliği temsil ettiğini, programı anlamak için ırksal, toplumsal, politik, cinsiyet, fenomenolojik, post modern ve post yapısalcı, biyografik ve otobiyografik, teolojik, estetik gibi farklı ve karşıt söylemleri kullanmak gerektiğini belirtmiştir. Buna

göre, hermönitik ve fenemonolojik perspektifler, müfredatı büyük ölçüde kıymetlendirecektir.

Böylece süreç içinde, “Anlayış”la ilgili eski yaklaşımların değişmiş olması (Morton, 1981), programlarda değişime gidilmesi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Reform hareketleriyle birlikte Avrupa ve Amerika’da geleneksel eğitimin sınırlılıklarının tanınmaya başlanması da program geliştirme çalışmalarının revize edilmesinde etkili olmuştur (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015).

Bir program geliştirme süreci şu aşamalardan oluşur:

1. Programın taslağı ve yardımcı materyallerinin hazırlanması,
 2. Program taslağının gerçek durumlarda denenmesi,
 3. Deneme sonucunda elde edilen verilerinin değerlendirilmesi
 4. Program taslağının değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilerek yayılması
- aşamalarından oluşur (Özdemir, 2009).

1.3. Türkiye’de Öğretim Programlarının Tarihçesi Ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Dünya ölçeğinde 1950’li yıllarda boy gösteren kuramsal mülahazalar ve program geliştirmeye dönük yeni yaklaşımlar, Türkiye’de de müfredat geliştirme çalışmaları süreçlerinde yankı bulmuştur. Öğrencilerin, bilgiyi hatırlamaktan ziyade tanımladıkları, ilişkilendirme, yargılama gibi karmaşık süreçlerin öğrenme alanına dâhil edilmediği, bilgiyi içeren uyarılara, sinyallere ve ipuçlarına ulaşamadığı eleştirileri, müfredat ve program geliştirme çalışmalarında yeni sınıflamalar yapma ihtiyacını doğurmuş (Blooms, 1956) ve bu doğrultuda Blooms ve arkadaşlarının hazırladıkları taksonomi dinamo görevi görmüştür.

Türkiye’de ilk olarak, 1924 yılında, ilkokul için beş yıllık bir program hazırlanmış, 1926, 1936 ve 1948 yıllarında ise, mevcut olan bu ilkokul programı iyileştirilmeye çalışılmıştır (Akınoğlu, 2005). Eğitim sistemimizde 1950’li yıllardan sonra uzun süre dersler ve konular listesi manasında kullanılan "Müfredat Programı" anlayışının yerini "Eğitim Programı" anlayışı almıştır (Demirel, 1992). İlköğretim

programları üzerinde yapılan bir takım çalışmalar sonucunda ortaya çıkan taslak program, 1953-1954 eğitim-öğretim yılında İstanbul ve Bolu'daki deneme okullarında uygulanmaya başlanmıştır. 1954-1955 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde, İstanbul Atatürk Kız Lisesi'nde Deneme Okulu Program Komisyonu tarafından taslak program hazırlanarak uygulanmıştır. Bu çalışmalar Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarının öncüsü kabul edilmektedir (Demirel, 1992; Varış, 1988). Fakat bu çalışmaların sürekliliği sağlanamamış, deneme çalışmaları sonucunda elde edilen veriler sistemin geneline yansıtılamamıştır (Yüksel, 2003).

Program taslakları her dört beş yılda bir milli eğitim şuralarında ve oluşturulan komisyonlarca değerlendirilse bile geleneksel davranışçı, bilginin aktarımına dayalı merkeziyetçi yaklaşımdan uzaklaşamamıştır. 1980'li yıllarda program geliştirmede devamlılığın ve standartlaşmanın sağlanmasına yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. 1982 yılında geliştirilen modelde, programların hazırlanması ve geliştirilmesinde görev alacak kişiler ile program geliştirme ekibinin çalışma esasları belirlenmiş ve her bir programda genel, ünite ve konu amaçlarının tespit edilmesinin, her ünitenin ayrı ayrı davranışlarının belirlenmesinin gerekli olduğunun önemi vurgulanmış, programların değerlendirilmesinin bir yıllık uygulanma sonrasında yapılarak, programların değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilmesine karar verilmiştir (Gözütok 2003).

İnkılapçı, laik karakterin de müfredat çalışmalarına yansması sonucu (Akınoğlu, 2005), okullarda ülke gerçeklerine ve millî konulara yönelik öğretim yapılmasına ağırlık verilmesi arzusu, yayınlanan genelgelerle dile getirilmiştir (Akyüz, 2012). Ders kitaplarını yazanlar programın çizdiği ana çerçevenin sunduğu esneklik ölçüsünde hareket etme imkânı bulurlar. Türkiye'deki ders kitaplarında, ulus-devlet görüşü çerçevesindeki bilgi ve değerlerle modernitenin varsayımları yalın ve didaktik bir şekilde yeniden üretilmiştir. Türk ders kitapları Fransız Devrimi sonrasında çeşitli demokratik değerleri içeren vatandaşlığa dayalı milliyetçi bakış ile ırk, kültür ve tarihsel değerlere ağırlık veren Alman Romantik geleneğini tanımlayan etnik milliyetçilik arasında yer tutan bir milliyetçi anlayışın gerilimlerini taşımıştır. Bu yüzden ders kitaplarında milliyetçi değerler ile demokratik değerleri iç içe bulundurma çabaları ağır basmıştır (Doğan, 2011). Bakan Esat, 1931 tarihli genelgelerde, her dersin asıl amacının öğrencileri "millî hayata uyumlu, Türkiye Cumhuriyetine ve Türk milletine son derece

faydalı birer yurttaş haline getirmektir" ve "Türk mektebi, kendine teslim edilmiş olan her Türk çocuğunu Cumhuriyet rejiminin ideolojisini ve psikolojisini tamamı ile kavramış bir Türk yurttaş haline getirmeğe mecburdur" der (Akyüz 2012).

1948 programı; bilginin öğretilmesini esas kabul eder. Her ders için ele alınması gerekli olan konu ve ünite sayısını fazlalaştırarak yüklü bir içeriğin meydana gelmesine neden olmuştur. İçerik yükü, kalıcı öğrenme eksenli değil, ders geçme odaklı öğrenme biçiminin sürükleyicisi olur. Özellikle 1. 2. ve 3. sınıflarda gerekli olan bilgileri Hayat Bilgisi dersi içerisinde öğrettikten sonra 4. sınıfa gelindiğinde her çocuğun 13 kitapla birden karşılaşması ve ders konularının da bu oranda ağırlaşması nedeniyle meydana gelen uyum sorunları yetkilileri hep uğraştırmıştır (Karagöz, 1965; Gözütok, 2003).

Program geliştirme çabaları Avrupa'da bazı ülkelerde eğitim sürecinin normal bir aşaması olarak ele alınırken, Amerikanın da içinde bulunduğu pek çok ülkede eğitim reformu adı altında yürütülmektedir. 1940'lı yıllarda Danimarka, Norveç, İsveç gibi ülkeler program geliştirmeyle ilgili araştırmalara başlamış ve bugün bir dereceye değin yerleşik bir eğitim programı anlayışına belirli deneysel aşamalardan geçtikten sonra sahip olmuştur. Türkiye'de son yıllarda yapılan düzenlemeler reform niteliğinde sayılsa da daha geniş perspektifli ve çok boyutlu değerlendirme kriterlerine ve desteğine ihtiyaç olduğu açıktır. Sadece İsveç üniversitelerinde 1973-1974 yıllarında yapılan araştırmaların 3/2' sinin programlarla alakalı olduğu görülmektedir. Birçok Avrupa ülkesi ve Amerika da olduğu gibi ülkemizde de bu konu ile ilgili çalışmalar deneme çalışmalarından geçerek bugünkü durumuna gelmiştir. Buna rağmen, sarf edilen çabaya göre elde edilen sonuç beklenen düzeye ulaşamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında yeterli işbirliği bulunmamakta olup, yapılan son program geliştirme ihtisas komisyonlarının çalışmalarına bilim adamlarının istenilen düzeyde katılmalarında bir kopukluk gözlenmektedir. Diğer yandan onaylanmış olsa dahi önerilen modele göre program hazırlama sorumluluğunun yeteri kadar ciddiye alınmadığı gözlenmektedir (Demirel, 1992).

Yeniden düzenlenen 2004-2005 eğitim programlarında, programların ana yapısını yapılandırmacı yaklaşımın oluşturduğu görülmektedir. Dünyada son yıllarda ki eğitim reformu hareketinin doğrultusunu oluşturan bu öğrenme yaklaşımı birçok ülkenin de programlarını etkilemiştir. Yapılandırmacı görüşten etkilenerek bu yönde

öğretim programlarına yönelik çalışmalar yapan ve yapmış olan bazı ülkeler İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, İrlanda, Kanada, Avustralya, Avusturya, İspanya, İsrail ve Yeni Zelanda'dır (Akınoğlu, 2005). Ülkemizde de yenilenen programda, yenilenmiş Bloom Taksonomisinin ve yapılandırmacılık anlayışının referans alındığına dikkat çekilmiştir, öğrencilerin gelişimsel yönde özelliklerinin dikkate alınıp öğrenmenin yatay anlamda yalnızca hatırlama düzeyinde değil, üst düzey düşünme becerileri olan değerlendirme, analiz etme ve oluşturmayı da kapsayacak şekilde yapılandırılmasına dikkat edildiği ifade edilmiştir. Böylelikle öğretim programında Sosyal Bilgiler dersinin bir gereği olarak sosyal bilimler üzerine yoğunlaşan, yansıtıcı ve disiplinler arası düşünmeyi hedef alan bir yapı elde etmeye çalışılmıştır (MEB, 2015).

Yenilenen öğretim programlarında öğrencilerin: Türkçeyi doğru ve etkin bir biçimde kullanan, öğrenmekten ve okumaktan zevk alan, temel sözel ve sayısal okuryazarlık becerilerine sahip, iletişim kuran, kendini ifade eden, işbirliği yapan, sorumluluklarını ve haklarını bilen, girişimci ve sorun çözen, çevresiyle uyumlu, bilimsel düşünen, kişiliği gelişmiş, anlayan, inceleyen, araştıran, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan, bilgi üreten ve geleceğine yön veren, temel toplumsal ve evrensel değerleri özümsemiş, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan, kendisi ile barışık bir birey olarak yetişmelerini sağlayacak bir şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2004).

Yeni programla birlikte eğitim ve öğretim süreci, yapılandırmacı anlayış ile yeniden şekillenmiş olup; uzman, öğretmen ve öğrencilerin de belirttikleri bu yaklaşımla beraber öğrenme ortamları, öğretim yöntem ve teknikleri aktif bir öğrenme sürecini yansıtmaya başlamıştır. Ekip çalışmaları, deneyler, gösteriler, portfolyo dosyaları hazırlama, araştırma ve proje çalışmaları, poster ve grafik çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Bu yöntem ve tekniklerle öğrenciler merkeze alınarak derse, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımları sağlanmıştır (Erdoğan, 2007). Eski ve yeni programların farklılaştığı en önemli ayrımlardan birisi de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Eski programlarda “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlar” terminolojisi kullanılırken yeni programda bunların yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanım amaç olarak yüzeysel olmadığı gibi, tersine programın benimsemiş olduğu felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir. Kazanım

sözcüğü programlarda kullanılarak merkeze daha çok öğrenciyi alan bir tutum sergilenmiştir (Ergüder vd, 2005).

Yenilenen Sosyal Bilgiler Ders Programında ise, genel amaçlar şöyle ifadelendirilmiştir:

Sosyal bilgiler dersinin amacı, milli kültür, tarih ve değerlerine sahip çıkan insana ve insanlığa saygı gösteren, yaşadığı çevreye karşı hassas bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda yetiştirilecek olan bireylerin, deneyimlerinden yararlanarak edindiği bilgiyi yorumlayan, bunu yaşamında kullanan, üreten doğru karar verme becerisini kazanmış, eleştirel düşünebilen, vatandaşlık bilinci gelişmiş, toplumsal yaşamda hak ve sorumluluklarının bilincinde olan, sosyal çevresiyle olumlu ilişkiler kuran, yaşadığı dünyayı ve bu dünyadaki olay ve olguları anlamlandırabilen, bilgiyi kullanabilmesinin yanı sıra bilgiye ulaşma yöntemlerini de kazanmış kişiler olmalarını amaçlamaktadır. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için öğretim programının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak hazırlandığı ve bu programın uygulanması sürecinde öğrenme ortamları ve öğretim yöntemlerinin yapılandırmacı öğrenme anlayışının özelliklerini yansıtması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2005).

Programdaki genel kazanım cümleleri şunlardır.

- 1- Her öğrencinin birey olarak kendine has olduğunu kabul eder.
- 2- Öğrencilerin gelecek yaşamlarına ışık tutar ve bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesinde duyarlılık gösterir.
- 3- Bilgi, kavram, beceri ve değerlerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi ve öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
- 4- Öğrencileri düşünmeye, görüş alışverişi yapmaya ve soru sormaya özendirir.
- 5- Öğrencilerin duygusal ve fiziksel olarak mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
- 6- Ulusal kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerde duyarlılığa önem verir.
- 7- Öğrencilerin kendi gelenek ve görenekleri çerçevesinde ahlâkî, ruhsal, kültürel ve sosyal yönlerden gelişmesini hedefler.

- 8- Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getiren, haklarını bilen ve kullanan bireyler olarak yetişmesine önem verir.
- 9- Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
- 10- Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerinden faydalanmasına ve çevresiyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
- 11- Bütün öğrencilere ulaşabilmek için hem öğrenme hem öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliği dikkate alır.
- 12- Periyodik açıdan, öğrenme ve öğretme sürecinin akışı içerisinde değerlendirmeye öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak olanak sağlar.

1.3.1. Programlarda Davranışçılığın Etkisi

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin sorular eğitimde izlenecek yol ve yöntemlerin de belirleyicisi olmuştur. 19. Yüzyılın başlarında konjonktürel şartlarda kitlesel eğitimin yaygınlaşması modern okula, büyük anlatının işlevsel bir parçası olma rolünü yüklemiştir. Paralelinde psikoloji biliminin evrilme süreci, sosyolojik anlamda davranışçı ekolle eğitim programlarının kesişmesini kolaylaştırmıştır. Program geliştirmenin bilim olarak ortaya çıkışını sağlayan Bobbit'in program teorisinin temeli davranışçılıktır. Bobbit'in hedef-davranış örüntülerinin programa yerleştirilmesinde öncü olduğu söylenebilir (Yayla vd, 2012). Davranışçılık ekolü 20. yy başlarında insan psikolojisi ile uğraşanların bilinçli veya zihinsel faaliyetlerin yerine davranışların incelenmesinin daha önemli olduğunu varsaymaları ile başlamıştır (Watson, 1924, aktaran Özden ve Şimşek 1998). Davranışçı psikologlar, bireylerin davranışlarını inceleyerek ve ölçülebilir veriler ile ulaşılan hedeflerin değerlendirmesinin, nesnel bir hale getirilmesinin mümkün olabileceğini söylemişlerdir.

Davranışçı yaklaşımın amacı, öğrencinin davranışlarını değiştirerek istenilen davranışları öğretmektir. Bu anlayışa göre eğitimin işlevlerinden biri, toplumsal dengeyi sağlamaktır. Davranışlar uyarıcı, tepki, pekiştirme ve şartlandırma bağlamında kalıcı bir şekilde değiştirilebilir. Bir davranış ya da bilgi bireyde otomatik hale gelinceye dek tekrar edilir. Bu süreç içerisinde uyarıcı-tepki formülü kullanılır (Güneş, 2010).

Davranışçı yaklaşımın olumlu yönleri:

- Psikolojinin tüm alt dalları önemli ölçüde klasik öğrenme kuramından etkilenmiştir.
- Programlı öğrenme, davranış tedavisi, hayvanları eğitme ve reklamcılıkta bu yaklaşımla önemli bir yol katedilmiştir.

Davranışçı akıma aşağıda belirtilen eleştiriler yapılmıştır:

- Bilinç tamamen göz ardı edilmiştir.
- Davranışın iradeden değil yalnızca çevreden etkilendiği belirtilmiştir.
- Karmaşık davranışlar sadece uyarı-tepki bağlamında açıklanmıştır.
- Genel olarak hayvanlar üzerinde çalışılmıştır (Ünlü, 2001).

B. F. Skinner'in yaptığı çalışmalarla davranışçı ekolün eğitim konusundaki yansımaları ortaya çıkmıştır. Öteki davranışçı görüş sahiplerinin tersine (örn, Pavlov'un şartlı refleks denemeleri vb) Skinner istemli bir şekilde gerçekleştirilen davranışlarla ilgilenmiştir. Skinner'e göre, çevresel faktörler bu tarz bir davranışın gerçekleştirilmesinde çok büyük bir önem kazanmaktadır. Skinner "istemli şartlanma" olarak adlandırabileceğimiz teorisini 1930'lu yıllarda geliştirmeye başlayarak aralarında eğitiminde olduğu geniş bir alana uygulamaya çalışmıştır (Özden ve Şimşek, 1998).

Davranışçı paradigmanın 1970'lerde düşüşe geçtiğini görüyoruz. Freire'nin (1995) ifadesiyle, artık eğitim ve öğretim bir anlatı hastalığına dönüştürülmüştür. Fakat bir çok alanda meydana gelen değişim ve gelişmeler, yetiştirilecek insanların özelliklerine yönelik beklentileri de beraberinde değiştirmiştir. Önceden, önemi bilgiye verirken, Bugün gereksiz bilginin anlamsızlığı tartışılmaya başlanmış ve "bugünün cahilliğinin okuyamayan değil, öğrenmeyi öğrenemeyen olduğu görüşü" (Toffler, 1992) taban bulmuştur. Baş'a göre (2011), bu yüzyılda bilgi deposu ya da ayaklı kütüphane insan özelliğinden ziyade, araştıran, yaratıcı, eleştirel bakış açısına sahip, sürekli ve yaşam boyunca öğrenen vb. insan özelliği bir ihtiyaç haline almıştır. 1980'li yıllardan itibaren davranışçı modellerin "Yorumlamacı" ve "Oluşturmacı" (Interpretivist, Constructivist) modellerle yer değiştirdiğine tanık olmaktayız. Yorumlamacı ve oluşturmacı modeller, pozitivist ve akılcı modeller tarafından iddia edilen nesnel bilginin aranarak bulunması ya da ortaya çıkarılması yerine bilginin birey ya da araştırmacının yorumlamasına ve oluşturmasına dayalı olduğunu varsayar. Bilgiyi anlamlı kılan varoluşu değil, yorumlanışıdır. Pozitivistlerin iddia ettiği gibi bizim dışımızda

nesnel bir gerçeklik olabilir. Fakat bu gerçekliğin benim açımdan gerçek olabilmesi için benim yorumuma ihtiyacı vardır. Belli bir açıdan baktığımda, kendi öznel algı ve değerlerimin süzgecinden geçirdiğimde o olguya verdiğim anlam bilginin kendisidir. Bilgi bu anlamda, benim dışımda oluşmuş olup keşfedilmeyi bekleyen bir olgu olmaktan çıkarak benim etkin katılımımla oluşturulan bir olgudur (Özden, Şimşek 1998).

Davranışçılığın tecessüm etmiş hali olan öğretmen merkezli tasarımlarda öğretmen, tahta başında bilginin aktarımını üstlenen, didaktik anlatım tarzının sembol ismidir. Programlarda geçen eğitim tanımı öğretmeni adeta bu role memur kılar. Bu yönelimde, aktarılan bilgilerin ölçme ve değerlendirme metotları kalıcı öğrenmeyi ve bilginin ne denli yorumlanıp özümlendiğini ortaya koymaktan uzak ve ezberlemeye dayalı metotlardır. 1973'te kabul edilen Milli eğitim Temel kanununda, eğitim öğretim faaliyetlerinin devlet gözetim ve denetiminde yapıldığı, eğitim sisteminin merkezden yönetim ilkesine göre yapılandırılıp devletçi ve merkezîyetçi bir yönetim anlayışının benimsendiği belirtilmiştir (Yayla vd 2012). Bu yapılandırma da, Milli Eğitim sistemindeki davranışçı eğilime olan ilginin felsefi ve teorik temellerini ortaya koymaktadır.

1.3.2. Programlarda Yapılandırmacılık

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair farklı kuramlar olmasına rağmen (Arık, 1991), yaşanan çevre ve coğrafi bölgenin, içinde bulunulan kültürel şartların, kelimelere yüklenen kültürel kodların, genetik aktarımın, kişinin öğrenme isteği ve psikolojik hazır bulunuşluğunun, kelime hazinesinin ve daha pek çok bileşenin öğrenmeyi etkilediği ortak kabul görmektedir. Özden'e (2008) göre öğrenme, öğrenciye aktarılan bir takım bilgileri öğrencinin bizzat kendisinin anlayıp yorumlayabilmesi, bilgiyi malumatın ötesine geçirecek düşüncelerinin ve yaşantısının doğal bir parçası yapabilesidir. Etkin öğrenme sistemlerinde öğrenme ortam ve çevresinin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Böylece öğrencilerin öğrenme görevlerini gerçekleştirdiği ilke ve yöntemleri kullanabileceği koşulların uygunluğu ile öğrenme gerçekleşme olanağını bulur. Oliver, düzenleme nasıl yapılırsa yapılsın, planlayıcıların niyetlerini gerçekleştiren unsurun iyi bir öğretim olduğu görüşündedir. Nesnelci eğitim programlarını eleştirir, pasif aktarımı değil aktif üretimi önceler. Oliver'e göre, sınıf içindeki süreç minyatür bir program geliştirme işidir ve

program geliştirmede öğrenme ve öğretme etkinliklerinin incelenmesi hayati bir önem taşır (Fidan, 2012). Öğrenmenin, öğrenenin yaşamından ayrılmaması, öğrenen bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulması ve her öğrenenin kendi evreninde ele alınması gerektiğini savunan "öğrenen merkezli tasarım"; hayatın sorunlarını ön planda tutan, öğrenen bireyleri sorun çözmeye ve öğrenmeye özendiren "sorun merkezli tasarım" ile öğrenen bireyin en iyi hangi şekilde öğreneceğini, problem çözüme, karar verme ve kavrama metotlarını içeren konu merkezli program tasarımlarından "süreç tasarımı" yapılandırıcılık yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (Demirel, Erdem 2002).

Oluşturmacı görüş de denen yapılandırmacı anlayış, duruma bağı öğrenme (situated learning), üretken öğrenme (generative learning) ve keşfederek öğrenme (discovery learning) gibi kuramların bir araya gelerek oluşturdukları bir görüştür. Bu görüşler arasındaki ortak nokta, bireylerin aktif bir şekilde gerçek durumlar karşısında ya da gerçek problemi çözüme esnasında kendi bilgilerini oluşturdukları, öğrenmede sorumluluk üstlendikleri varsayımına dayanmaktadır. Buna göre, bilginin oluşturulma sürecinde ayrıca bireyler etraflarındaki bireylerinde yardımını alırlar (Duffy, Lowyck, & Jonassen, 1993). Oluşturmacı görüş yeni bir kavram olsa da, bu görüşün temelleri daha eskilere gider. Dewey 1897 yılında eğitimi, "eski yaşantılarımızın devamlı olarak yeniden yapılanması" şeklinde tanımlamıştır. 20. yüzyılın ortalarında Bruner, Piaget ve Vygotsky (Driscoll, 1994) gibi araştırmacılar yapmış oldukları çalışmalarında bilginin sosyal etkileşimler sonucunda oluşturulduğunu vurgulamışlardır (Özden ve Şimşek 1998). Yapılandırmacı anlayış, homojen bir kuramsal yapı olmayıp daha çok genel bir çerçeve olarak görülmektedir. Çünkü kendi içerisinde simgecilikten, tekbencilige uzanan geniş bir çeşitliliği barındırmaktadır (Şimşek, 2004).

Yapılandırıcılık; öğrenen bireyin, geçmiş bilgileri ve yaşantıları ile yeni bilgiler ve yaşantılar arasında ilişki kurarak anlamı yapılandığı üzerine odaklı öğrenen merkezli bir öğrenme anlayışıdır (Akyol ve Fer, 2010). Geleneksel bilgi kuramlarından farklılık gösterir. Bu kuramda bilgi, öğrenen bireyinin var olan değer yaşantıları ve yargıları tarafından üretilir. Özü itibarı ile öğrenme ve anlam oluşturma teorisidir (Koçak vd, 2014). Öğrenme, sadece duyuşsal ve bilişsel düzeyde değil,

görülenin duyulunun, bilinenin idrak edilerek üst bilişsel düzeyde yeniden inşa edilmesi üzerinden gerçekleşir.

Öğrenme etkinliğinde, öğretmenin merkeze konduğu ve öğrenmenin öğretilerek gerçekleştiği anlayışı yerini tam tersi bir yaklaşıma bırakmıştır. Literatürde bilişsel, radikal ve sosyal yapılandırmacılık başlıkları ile irdelenen yapılandırmacılık, kişinin içsel kodlama ve yorumlarıyla ezber/nakilci yaklaşımdan uzaklaşarak bilginin nasıl yapılandırıldığını açıklamaya çalışır. Bu çerçevede okuryazarlık tanımına getirilen yeni yorumlar ve yaklaşımlar da yapılandırmacı etkinliklerle paralellik göstermektedir. UNESCO tarafından 1951 yılında yapılan bir toplantıda, Okuryazar; “Eğitim İstatistiklerini Normalleştirmekle Görevli Uzmanlar Komitesi” tarafından “Günlük yaşamı ile ilgili kısa ve basit bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi” olarak tanımlanır. Paris’te 1962’de düzenlenen UNESCO toplantısında ise okuryazarı tanımlayan, “içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişidir.” şeklinde yeniden düzenlenir. (Özbay ve Bahar 2012).

Glaserfeld’in geliştirdiği radikal yapılandırmacılık ve Piaget’in fikirlerinin öncülüğünde ilerleyen bilişsel yapılandırmacılık, öğrenme sürecini açıklarken günlük yaşantıdaki bireysel deneyimler ve bu deneyimlerden ne anlaşıldığına odaklanır. Vygotsky’nin görüşlerini esas alan sosyal yapılandırmacılık sosyal ve kültürel olarak düzenlenen etkinliklerle bilgiyi yapılandırma arasında bağ kurmayı esas alır. Bilgi, sosyal yapılandırmacılara göre; sosyal grubun ortak kararıyla oluşur. Sosyal açıdan anlam yapılandırılırken bireyler; oluşturdukları anlamı paylaşır ve diğer bireylerin düşüncelerini etkiler, ayrıca kendileri de bu bireylerden etkilenir. Bu nedenle toplumları oluşturan tüm kademe ve sosyal grupları, yerel dokuyu, toplumun içinde kendi özgünlüğünü koruyarak yurtlanmış olan çok kültürlü, çok dilli yapıyı dikkate almadan merkeziyetçi ve tek tipçi bir söylemle eğitim ve öğretim meselesinin planlama ve programlamasını yapmak, “çocuğa rağmen çocuk için” hareket etmek olacaktır. Bu şekilde etkileşimli ortamlardaki bir çocuğun, öteki insanlarla ilişki kurması ve akrabalarıyla işbirliği yapması ile öğrenme gerçekleşir. Bunların yanında çocuğun gelişiminde yakınsal gelişim alanı çok önemlidir. Çocuğun; bağımsız problem çözmesiyle tespit edilen gerçek gelişim düzeyi ile bir yetişkinin rehberliğinde veya

kendinden yetenekli bir arkadaşının işbirliği ile problem çözerek tespit edilen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki fark, çocuğun yakınsal gelişim alanını oluşturur.

Vygotsky, Piaget'in genetik modeline eleştiriler getirerek, çocuğun bilişsel gelişimine sosyal ve kültürel temelli bir bakış açısı ile yaklaşmıştır. Sosyalleşmenin öğrenme üzerinde en önemli bileşen ve yapılandırmacı faktör olduğunu savunmuştur. Bir çok yapılandırmacı, Vygotsky'nin üst düzey zihinsel süreçlerinin sosyal etkileşim ile gerçekleştiği fikrini destekler (Brooks ve Brooks, 1993, akt: Koç, Demirel, 2004). Watson'a göre (2008), yapılandırmacı yaklaşımlar öğrenmede ve kişinin kendi düşüncesini anlamada metakognisyonu (kendi bilgisinin farkında olması) vurgulamakta ve stratejilerini seçmekte ve kullanmaktadır. Kendi bilgisinin farkında olmak, kişinin potansiyelini farketmesi anlamında da yorumlanabilir. Bu durumda anlama, kavrama, keşfetme, üretme gücünün farkında olan bireylerin gerçek başarıya ulaşmaları daha çok imkân dâhilinde olacaktır.

Yapılandırmacılığın eski bir geçmişe sahip olduğu ve 18.yüzyılda İtalya'da yaşayan Giambattista Vico'nun yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimci olduğu ileri sürülmektedir (Özden, 2011; Yaşar, 1998). Çiftçi'ye göre (2013), Vico'nun, "kişi bir şeyi ancak onu açıklayabildiğinde bilir" görüşüyle yapılandırmacılığın özünü açıklanabilir.

Dünyanın diğer ülkelerinde ve Türkiye'de eğitimdeki yeni yönelimler ve yeni arayışlar, öğretim programlarını, yapılandırmacılığın öğrenmedeki etkisinin göz ardı edilemeyeceği bir sınıra taşımıştır. "Ne öğretilmeli?" değil, "birey nasıl öğrenir?" sorusu merkezdedir. Sınıfta öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk alması, öğrenme potansiyelini keşfedip derinleştirmesi ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.

Yapılandırmacı yaklaşımda;

- Bilgiler bireye özgüdür.
- Öğrenciler yeni durumlarda eski bilgilerine dayanarak sonuçlar çıkarırlar.
- Öğrenciler öğrenme sürecindeki kararlara katılırlar.
- Planlar esnek ve seçenektir.

- Öğrencilerin değerlendirilmeleri günlük olarak ürettiklerine göre ve öğrenme/öğretme süreci içinde yapılır.
- Öğrencilerin karmaşık düşünceleri ve soru sormaları özendirilir.
- Öğretme/öğrenme süreçlerinde köklü değişiklikler yapılmadığında ve iyice anlaşılmadığında öğretim ortamları karmaşık ortamlara kayabilir (Açıkgöz , 2003).

Bu anlayışta;

1. Kendilerinin özgün bilgi yapılarını oluşturacakları yaşantılar düzenlemeli ve bu yaşantılarda öğrenme sorumluluğunu öğrencilere bırakmalıdır.
2. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için özgün öğrenme görevleri tasarlamalıdır.
3. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varmasını desteklemek için, nasıl öğrenildiğini yansıtacak senaryolar düzenlemelidir.
4. Öğrencilerin düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ürünlerinden çok öğrenme sürecine yoğunlaşmaktadır. Bunun içinde yaşamın karmaşıklığını ve gerçekliğini yansıtacak ölçüde özgün senaryolar/ortamlar tasarlamaya çalışmalıdır (Gündoğdu, 2010).

1.3.2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Yapılandırmacı yaklaşımda planlama ve değerlendirme aşamasında üst bilişsel bilginin ölçülebilir ve değerlendirilebilir olması; her bir birey için bilginin hangi düzeyde yansıdığı, hangi düzeyde absorbe edilip yeniden üretildiği, diğer disiplinlerle hangi düzeyde ilişkilendirilebildiği, soyutlamaların nasıl ölçüleceği gibi sorulardan ötürü zorlaşmaktadır.

Bu noktada, yenilenmiş bloom taksonomisinde revize edilen alanlar, üstbilişsel bilginin de nicellenebilir olmasını kolaylaştırmıştır. Sınıflama ve sınıflamada kullanılan kurallar bütünü olan taksonomi, Sönmez'e göre (2007), program geliştirmede, istedik davranışların basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, birbirinin önkoşulu olacak biçimde sıralanmasıdır. Bu bağlamda, öğrenilmiş davranışların

sınıflandırılmasında aralarında dikey ve yatay sıkı bir ilişki olan taksonomi kullanılır. Klasik Bloom taksonomisi; alt bilişsel zorluk süreci bağlamında düşünsel becerinin sınıflanmasını kapsayan çoklu sıralı bir stratejidir. Bu stratejideki düzeyler, yıllar boyu, öğrencilerini daha yüksek düşünsel becerilere çıkarmaları için öğretmenlere yol gösteren merdiven basamakları şeklinde nitelendirilmiştir (Tutkun vd 2015).

Sınıflama biçimlerinde bilgi, bilişsel alanla kazandırılacakları ifade ederken, beceri, devinişsel alanla tutumu ifade eder ve değer ise duyuşsal alan ile kazandırılacakların ifadesidir. Bilişsel alan, öğrenme gerçekleştiği esnada bireyde meydana gelen zihinsel değişimlerle ilgilenir. Duyuşsal alan, bireyde öğrenme süreci içinde meydana gelen duygusal değişimleri konu edinirken, devinişsel alan öğrenme esnasında ve sonrasında gözlenen yetenek ve kabiliyet anlamındaki değişimlere odaklanır (Gazel ve Erol 2011). Taksonomide, alt öğrenme basamaklarından üst öğrenme basamaklarına çıkılabilmesi durumunda gelinebilecek üst bilişsel kavrayış ve donanımın formülasyonu ortaya konmuş ancak öğrenmenin karmaşık doğası gereği ve bahsedilen süreçlerin nasıl inşa edilip yapılandırılacağı sorusunun eksik kalması, taksonominin zayıf taraflarından biri olmuştur. Taksonomideki kavramların revize edilmesi ve taksonominin yeniden düzenlenmesi de teoride hedeflenen düzeyler ile uygulamada gelinen nokta arasında oluşan açıklık nedeniyledir.

Yenilenen taksonomi, orijinal taksonomiye çift boyutlu bir sınıflamaya dönüştürerek katı aşamalılığı esnetmiştir. Ayıyeten, üst biliş olgusuna açıklık kazandırarak uygulanabilir kılmıştır (Tutkun ve Okay, 2012). Orijinal taksonomide ana basamaklara odaklanılmasına rağmen, yenilenmiş taksonomi alt basamaklara yoğunlaşmış dahası taksonominin birikerek çoğalan aşamalı (hiyerarşi) sınıflama özelliği esnetilmiştir. Yenilenmiş taksonominin belirli bir hiyerarşiden oluştuğu söylenebilir fakat bu hiyerarşi aslında olduğu gibi katı değildir (Bümen, 2006). Taksonomide, Asıl olan *bilgi (Knowledge)* kategorisinin eylem hali altı esas kategorinin birincisi olarak korunmuştur, fakat *hatırlamak (remember)* olarak tekrardan adlandırılmıştır. *Anlamak (Understand)* hedeflerde yoğun bir şekilde kullanılan bir terim olduğu için, kapsama ile ilgili eksikliği asıl taksonomiyle ilgili sık sık yapılan bir eleştiri idi. Öğretmenler gerçek manada öğrencilerin anlamalarını istediklerini söylediklerinde, onların kavramadan senteze kadar her şeyi kastetmektedirler. Ancak

popüler kullanımda kavramanın eş anlamlısı *anlamak* olduğu için, asıl taksonominin ikinci kategorisi olan *kavrama (comprehension)*, *anlamak (understand)* şeklinde yeniden adlandırıldı (Krathwohl, 2002).

Orjinal Bloom Taksonomisi tek boyutlu iken, yenilenmiş taksonomide iki boyutlu bir bakış açısı getirilmiştir. Birincisinde

- Bilme
- Kavrama
- Uygulama
- Analiz
- Sentez
- Değerlendirme basamakları bir pramidin basamakları gibi algılanırken yenilenmiş taksonomide bilgi boyutu ile bilişsel boyutun türleri ve kesiştiği alanlar ele alınmıştır.

Adams'a göre (2015), Bloom'un taksonomisi, bilişsel beceri düzeylerini birbirinden ayırır ve üst düzey bilişsel becerileri gerektiren öğrenme hedeflerine dikkat çekerek daha derin öğrenme ile bilgi ve becerilerin farklı görev ve bağlamlara aktarılmasına sağlar. Orijinal taksonomide, öğrenmenin hiyerarşik ancak kendi içinde bütüncül olan yapısı sınıflandırılmıştır. Bilgi gerektiren durumlarda olguların genel karşılığının verilmesi, ilke ve kavram bilgisinin tekabül ettiği alanın belirlenmesi, bunlara nazaran daha zor olan uygulama, analiz ve sentez aşamalarının doğru karşılıklarının sınıflandırılması amacı hedeflenmiştir. Bloom davranış süreçlerinde, kendi çalışmalarına kadar olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ayrımın daha çok öğretmenler tarafından yapılan ayrımlar olduğunu ancak eğitim öğretimde özellikle bilişsel alanda bilinç ve farkındalık ölçeklerinin zayıf kaldığını düşündüğünü belirtmektedir (Blooms, 1956).

Gözden geçirilen taksonomide de, orjinal taksonomi modifiye edilmiş, bilişsel alan **bilgi** ve **bilişsel süreç** olmak üzere çift boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. **Bilgi** boyutu *kavramsal, olgusal, bilişüstü ve işlemsel bilgi*; **bilişsel süreç** boyutu ise *anlama, hatırlama, uygulama, analiz, yaratma* ve *değerlendirme* şeklinde yeniden sınıflandırılmıştır (Yurdabakan, 2012). Demirel'e göre (2014), bilgi boyutunda

öğrencilerin ne bildiğine, bilişsel süreç boyutunda ise öğrencilerin nasıl düşündüğüne cevap aranmaktadır.

Literatürde öğrenme çıktılarının yazılması açısından en çok kullanılan metot ‘Bloom Taksonomisi’dir. Öğrenme çıktıları ders sonunda öğrencilerin sergilemesinin gerekli olduğu özellikleri ifade eder. Planlı ve düzenli öğrenme-öğretme yaşantıları aracılığıyla bireylere kazandırılması istenilen bilgiler, beceriler, yetenekler, ilgiler, tutumlar ve alışkanlıkların ifadesidir (DEÜ, 2012). 1956’da oluşturulan ilk taksonomiden sonra süreç içinde yalnızca Bloom taksonomisi değil, ayrıca farklı taksonomi geliştirme çalışmalarının da yapıldığı görülmüştür. SOLO taksonomi 1982 yılında Collis ve Biggs tarafından geliştirilirken, Fink 2003 yılında, Dettmer ise 2006 yılında kendi taksonomilerini geliştirmişlerdir (Arı, 2013). Bu araştırmacılardan Biggs’e göre, yapılandırmacı öğrenme kazanımları üst bilişsel kazanımları kapsamalıdır (Biggs, 1996).

Üst biliş, kişinin kendi düşünme süreçlerinin bilincinde olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesidir. Kendi zihinsel süreçlerinin daha çok farkında olan, daha bilinçli bir şekilde öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, üst biliş (metacognition) önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Özsoy, 2008). **Biliş Ötesi Bilgi (Metacognitive Knowledge)** denilebilecek olan bu kategori, asıl taslak geliştirildiğinde büyük oranda farkına varılamayan bir fark sağlamaktadır. **Biliş Ötesi Bilgi** farkında olmanın ve başka birisinin kendi bilinci ile ilgili bilgisinin yanında genel olarak bilinçle ilgili olan bilgiyi içermektedir. Araştırmacılar öğrenci bireylerin kendi bilinç ötesindeki aktivitelerinin farkında olmalarının ve bu bilgiyi kendi öğrenme metotlarına uygun bir şekilde adapte etmede kullanmalarının önemini vurgulamaya devam ettiklerinden dolayı bu bilgi artan bir öneme sahiptir (Khratwohl, 2002).

Yapılandırmacılıkta, anlama üstbilişsel bilginin adım adım inşa edilmesi sürecidir denilebilir. Watson'a göre (2008), anlama, mental yapıların kurulması sürecidir. Bilişüstü farkındalığı düşünceyi, öğrenme süreç ve ürünlerini kontrol altında tutmayı ve düzenlemeyi sağlar. Bilişüstü metotlar öğrenme süreci ile ilgili düşünme, kavramayı ya da anlam çıkarmayı yönetme, öğrenmeyi planlama ve öğrenme etkinliği sonrasında kendini değerlendirme stratejilerini içerir. Bilişüstü metotlar daha çok öğrenme stratejilerinin üstünde olan yönetici işleve sahip stratejilerdir (Akçam, 2012).

Yeniden kurma, onların detaylandırılması ve geliştirilmesi ile eşdeğerdir. Bilgi pasif olarak alınmaz ve absorbe edilmez, ancak bireysel bir şekilde aktif olarak kurulur (inşa edilir). Üst Bilişsel bilgi boyutunda, kişi kendi bilişinin ve belirli bilişsel süreçlerin ayırıcısına ulaşmıştır. Problemleri, bilişsel görevleri stratejik, yansıtıcı bilgi; bağlamsal ve koşullu bilgi ve benlik bilgisi ile sübuta erdirir (Wilson, 2016). Yurdabakan'a göre (2012), yapılandırmacı kuramla beraber oluşan kavramsal çerçeve bilişüstü bilgi, yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme olgularını da beraberinde getirmiş ve bu yeteneklerin geliştirilmesini sağlamak için öğrenciyi merkezde tutan uygulamalara yol açmıştır. Bu eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerini etkileyerek, yukarıda ifade edildiği gibi yeni metotların bulunması ya da var olan metotları geliştirilmesi ihtiyacına sebep olmuştur. Bloom taksonomisinin gözden geçirilmesi sonucunda kavramsal, işlemsel ve olgusal bilgi boyutlarına ayrıca üstbilişsel boyut eklenmiştir.

Bu boyutların kavramsal olarak kuşattıkları alan, Krathwohl'a göre (2002), şöyledir;

1. Olgusal bilgi: Öğrencilerin bir konuyla ilgili temel unsurları, neyi arayacağını bilmesi, bir disiplinle tanıştığını anlaması, bu konu içindeki terminoloji bilgisini bilmesi, problemleri çözmesi için gerekli olan temel unsurların bilgisi.

Bilgi türleri arasında en somut olanıdır.

2. Kavramsal bilgi: Bir konunun, kendisinden daha büyük yapı içindeki iç ilişkileri bilgisi bir çerçevede yer alan ve bir arada işlevsellik gösteren sınıflamalar ve kategoriler, ilkeler ve genellemeler, teori ve yapıların bilgisi.

Herhangi bir olgu ya da probleme dair sistemli ve kapsamlı bir bakış açısı sunar. İlkeler ve genellemeler arasında ilişki kurar.

3. İşlemsel bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma ve soruşturma yöntemleri, algoritmalar, komut, metod, teknikler ve yöntemler bilgisi, becerilerin kullanılacağı alanlar için ölçütler, işlemsel süreçler.

İşlemlerin hangi durumlarda kullanılacağına dair ölçütleri de belirler.

4. Üstbilişsel Bilgi: Kendi kendine farkındalık bilgisi, kendilik, öz bilinç bilgisi, bilişsel görevler hakkında bilgi, bağlamsal ve koşullu bilgi, analiz ve değerlendirmenin bilgisi.

Anderson'a göre (2005), taksonomi tablosu, eğitimcilere kavramsal bir çerçeve sunar ve bu çerçevede, diğer tüm boyutlar üstbilişselin alt yapısını oluşturacak biçimde sistematize edilmiştir. Alt kategoriler, üst bilişsel kategoriye yardım eden bilgi birikimleridir. "Asıl bilgiyi hatırla" sorusunun, "Gerçek bilgiyi anla" tasarımının referansıdır.

Bilgiye ulaşma hızının kısılması ve kendi kendine öğrenmenin öneminin artması, üstbilişsel bilgi kategorisinin önemini de arttırmıştır. Bireyin kendi bilişi hakkındaki güçlü ve zayıf yönleri bilmesi, bilgiyi doğru zamanda doğru şekilde kullanabilme becerisini de beraberinde getirir. Noble'e göre (2004) revize taksonomi, düşük düzeyden üst düzey düşünme becerilerine uzanan geniş bir yelpaze sunmuş, her tür öğrenci tipolojisine pratik kolaylıklar sağlayacak bir model oluşturmuştur.

Taksonominin bilişsel süreç boyutunun aşamaları şunlardır;

1. Hatırlama: Kalıcı bellekten gerekli bilgiyi alma. Geri çağrılan bilgi, olgusal da, kavramsal da, işlemsel de, üstbilişsel de olabilir.

1.1 Tanıma

1.2 Anımsama

2. Anlama: Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi içeren mesajların anlamını saptama. Bilginin temsil edildiği ifade biçiminden, farklı ve özgün bir ifade biçimi ile anlamlar çıkarmak, yorum yapmak, benzerlik, neden sonuç ilişkisi kurmak, karşılaştırmalar yapmak, konu ile ilgili örneklendirmeler yapmaktır.

2.1 Yorumlama

2.2 Örnek verme

2.3 Sınıflandırma

2.4 Özetleme

2.5 Çıkarsama

2.6 Karşılaştırma

2.7 Açıklama

3. Uygulama: Verilen bir durumda uygun işlemi kullanma veya uygulama. Bilinen bir problem durumunda, önceden verilmiş, hatırlanmış, kavranmış olan işlemsel bilgi kullanılabilir, bilinmeyen bir problem durumunda da bu duruma en uygun işlemin seçimi yapılabilir.

3.1 Yürütme

3.2 Kullanma

4. Analiz: Konuyu bileşenlerine ayırma ve bileşenlerin birbirleriyle ve genel yapı veya amaçla nasıl örtüştüğünü keşfetme. Anlamak kategorisinin devamı olarak da düşünülebilir. analizin devamı ise, değerlendirme ve yaratmadır. Örneğin verilmiş bir metinde metnin anlam akışını ve mantıksal bütünlüğünü bozan ifadeyi bulup çıkarmak analiz basamağına girer.

4.1 Ayırıştırma

4.2 Örgütme

4.3 Yükleme/atfetme

5. Değerlendirme: Ölçüt ve standartlara dayalı yargılarda bulunma. Süreç ya da sonuçta iç tutarlılık olup olmadığı ve dış ölçütlerle ne kadar uyum sağlandığı belirlenir. Süreçteki performanslara bakılarak değerlendirme yapılır.

5.1 Kontrol Etme

5.2 Eleştirme

6. Yaratma: Tutarlı bir bütüne şekil vermek veya asıl bir ürün ortaya çıkarma amacıyla öğeleri bir araya getirme. Var olan parçalardan, önceden var olmayan bir ürün, bir kompozisyon meydana getirilir, alternatif çözüm yolları oluşturulur, yeni organizasyonlar kurulur.

6.1 Oluşturma

6.2 Planlama (Anderson & Krathwohl, 2001).

Revize edilmiş taksonomi ile; kitaplar ve materyaller vasıtasıyla öğrenciye sunulan bilgi, sadece hatırlanabilir olmaktan çıkıp daha geniş bir eğitim vizyonunda

değerlendirilme imkanına kavuşur. Bilgi, sadece edinilen bir nesne değil, kullanılan ve üretilen bir değerdir. Eğitim de, daha geniş bilişsel hedefler yelpazesine sahip olmalıdır (Mayer, 2002).

1.4. Sosyal Bilgiler Programının Ders kitaplarına Yansımaları

Sönmez (1999), tarafından "Toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler" olarak tanımlanan Sosyal Bilgiler dersi, günlük yaşam rutinlerindeki benzerlik ve farklılıkları, tarihsel ve kültürel olguları, toplumsal yapı ve kurumları, kişiler ve toplumlar arası ilişkileri biçim ve kodlarını anlama, tanımlama, bilimsel ölçütlerle ortaya koyma ve tartışma imkânı sunar. Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)'nin sosyal bilgiler tanımı da şu şekildedir:

Sosyal Bilgiler, yurttaşlık yeterlikleri kazandırmak için edebiyat, sanat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası yaklaşım ile birleştirilmesinden meydana gelen bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, arkeoloji, antropoloji, ekonomi, coğrafya, hukuk, tarih, felsefe, siyasal bilimler, din, psikoloji, sosyoloji ve sanat, matematik, edebiyat ve doğa bilimlerinden ilgili ve uygun içeriklerden süzölmüş eşgüdümlü ve sistematik bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin esas amacı, birbirlerine bağlı, küresel bir dünyada, kültürel açıdan farklılıkları olan demokratik bir toplumun yurttaşları olarak kamu yararına ve bilgiye dayalı, mantıklı kararlar alabilme yeteneğini geliştirmek amacıyla genç insanlara yardımcı olmaktır (NCSS, 1993; aktaran Doğanay, 2008).

Türkiye’de 1968 yılına dek coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi gibi dersler ismiyle okutulan Sosyal Bilgiler dersi, Cumhuriyetin yaşatılması için nitelikli insan yetiştirmek hedefi ile 1990 yılına gelinceye kadar 22 yıl boyunca değiştirilmeden uygulanmıştır. Bundan sonra uygulanan program da 7 yıl boyunca uygulanmış ve 1997’de programda değişikliğe gidilmiştir (Aykaç, 2007). Tüm dünyada meydana gelen bireysel, toplumsal ve ekonomik değişim ve gelişimlerin, ülkemizdeki paralel süreçlere yansımaları ile bu değişimler kaçınılmaz olarak ders programlarına da yansımaları ve 2005 yılında yeniden düzenlenen sosyal bilgiler dersi programında büyük ölçüde paradigma

değişikliğine gidilmiştir. Bilgi ve kültür etkileşiminin hızla yerelden küresele kaymasıyla, öğrencileri bu değişime hazırlama gereği de doğmuştur.

Programda, öğrencinin bilgiyi organize ederken, aynı zamanda yorumlayıp yapılandığı dikkate alınmış, etkinlik merkezli, salt teknik bilgiye değil deneyim ve farklılıklara da yer veren yaklaşımlara alan açılmıştır.

Öğrencilerin bilgiyi, ezberlemeden kavrayıp geliştirebilmeleri için bazı becerilere ihtiyaçlarının olduğu ve bu becerilerin kazanımları doğrultusunda programa ağırlık verildiği belirtilmiştir. Bu beceriler şunlardır:

- Eleştirel Düşünme Becerisi
- İletişim Becerisi
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- Problem Çözme Becerisi
- Araştırma Becerisi
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
- Karar Verme Becerisi
- Girişimcilik Becerisi
- Gözlem Becerisi
- Türkçe'yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
- Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
- Mekânı Algılama Becerisi
- Sosyal Katılım Becerisi
- Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
- Empati Becerisi

Ders kitapları, antik çağlardan bu yana eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurlarındandırlar. Bugünkü ders kitabı anlayışına en yakın ilk kitap örnekleri Antik Mısır'da hazırlanmıştır. Bunun en iyi örneği, M.Ö. 1300 yılında "Ölümler Kitabı" adında kullanılan bir grup papirüs rulosudur. II. Ramses tarafından M.Ö. 1320 yılında yaptırılan Thebes kütüphanesinde bu papirüslerin çoğunda çizgi resimlerle beraber matematik, düzlem geometri ve tıba ilişkin konular yer almaktadır (Kaya, 2006).

Uzak ve yakın hedeflerin oluşturulmasından, içeriğe, disiplinler arası ilişkisellikten görsel tasarımlarına kadar ders kitaplarının, günümüzdeki konumlarına gelme serencamı çok uzun yıllar almıştır. Öğrencilerin kitapla çok yönlü kurmak durumunda kaldıkları bağ anlamında da teknik bir araç olmaktan çok daha fazla bir anlam ve öneme sahip olmuşlardır. Şekillerin okul kitaplarında kullanılması, John Amos Comenius (1592-1670) tarafından özendirilmiştir. Çek eğitimci Comenius 1628’de yayınlanan Great Didactic isimli eserinde kitapların ve sınıf duvarlarının şekiller, resimler ve haritalar doldurulduğu bir öğretim ve öğrenme yapısı geliştirmiştir. Bunun yanında Comenius, 1657 yılında çocuklar için ilk resimli ders kitaplarından olan ‘The World in Pictures’ı hazırlamıştır (Kaya, 2006).

Kitaplara erişimin, teknolojideki gelişmelere paralel olarak baş döndürücü bir hız ve kolaylıkta olması ve bu avantajın; malumat yığını altında hakiki bilgi ve üst düzey bilişsel becerilere ulaşmayı zorlaştırması dezavantajına rağmen kitaplar, bilginin aktarımı ve paylaşımında üstlendikleri inşa edici rollerini asla yitirmemişleridir.

Ders kitabının, öğrencilerin gelişimsel dönemlerine uygun olması gerektiği kadar, içinde yaşanan toplumun kültürel bileşenleri ile uyumlu olması da önemlidir. Yaşayan kültürler, birbirleriyle iletişim ve etkileşimi en çok dil vasıtası ile gerçekleştirdiklerine göre öğrencilere ders kitapları aracılığı ile aktarılan dilsel ve kültürel mesajlar da önem kazanmaktadır. Buna rağmen, ders kitaplarında anakronik hatalar sıklıkla görülmektedir (Öztürk, 2011). Ders kitaplarının resmi dilden uzak, eğlenceli, yorumsamaya imkân tanıyan, doğurgan, öğrencinin korkusuzca bilgiyi kendi zihninde yapılandırmasına müsaade eden, somurtmayan, doğruluğu ve yansızlığı ile akredite sorunu yaşamayacak metinler ile donanmış olması, eğitim programlarının ve çocukların yüksek yararı hedefine daha uygun olacaktır. Bu çerçevede ders kitaplarında aktarılan, doğruluğu, sürekliliği, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin; zihinsel, algısal, görsel ve ussal edinimlerin toplamı olduğu unutulmamalıdır (Kaya, 2006).

Ders kitaplarının daha ziyade, kuru ve sıkıcı anlatıcılar olduğuna dikkat çeken Dewey’e göre, “Dinlemek, kulak ve kitap! Gerçekten kelime rüzgârından başka bir şey esmeyen okullarımızda en gözde araçlar bunlardır; yani bunlar yaşam ihtiyaç duyan çocuklar için soğuk ve ölü bir rüzgârdır (Kanad, 1948, aktaran Bender, 2014). Özellikle

Sosyal Bilgiler kitaplarında, neredeyse tarih kitaplarındaki kadar çok fazla bilgiye yer verilmektedir. Kitaplardaki bilgilerin, öğrencilerin yaşları ve düzeyleri dikkate alınarak olabildiğince sadeleştirilmesinde ve etkinliklerle desteklenmesinde yarar vardır. Sosyal Bilgiler Programını oluşturan esas öğeler: kavramlar, beceriler, değerler ve genel amaçlardır. Sönmez (2008), e göre öğretmenler, bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi öğrencilere empoze etmemelidir. Dewey'nin bir benzetmesinden yararlanacak olursak bir sınıftaki öğrenciler bir yazı makinesinin tuşlarına benzer. Her birisinin anlamı ve özelliği diğerlerinden farklıdır. Öğretmen ve ders kitapları, öğrencilerdeki bu biricik anlamlılığı doğurtamazlarsa daktilonun tuşlarına rastgele basıyor olmaktan kurtulamayacaklardır (Taşdelen, 2012).

Ders kitapları kültürün aktarım aracıdır. Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar, öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenme yöntem ve stratejileri dikkate alınarak hazırlanır ve ders kitapları aracılığı ile üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir (MEB, 2012). Öğrenme yaşantılarının kaynağı ve tamamlayıcısıdır. Öğretim programlarındaki konulara ait bilgileri düzenli ve planlı bir şekilde inceleyip açıklayan, öğrenciyi bilginin kaynağı olarak dersin hedefleri doğrultusunda eğiten ve yönlendiren temel bir ortamdır. Ders kitapları, öğretim sürecinde vazgeçilemez araçları olan tamamlayıcı özelliğe sahip öğretim materyalleridir (Güneş, 2002).

Ders kitabı, eğitim programında yer alan içerik, hedef ve öğretme öğrenme süreciyle ölçme değerlendirme boyutlarına uygun hazırlanmış, öğrenme amacıyla kullanılan basılı öğretim materyalidir (Demirel ve Kıroğlu, 2005).

Macluhan, “araç mesajın kendisidir” der. O halde eğitim öğretimde Türkiye'nin gelişmişlik düzeyini sorgulamak istediğimizde bizatihi aracın da sorgulanması önemlidir. Althusser'den biliyoruz ki, herhangi bir dalda uzmanlaşmış meslek sahipleri, ister akademik eğitim görmüş olsunlar, isterse olmasınlar, onları ikiye bölünmüş varlıklar haline getirmiş bir egemenlik kültürü tarafından “üstbelirlenmiş” (surdetermination) insanlardır (Ünal ve Özsoy, 2010). Oysa tüm eğitim çevresinin önceliği, kendini anlatmaktan ziyade, öğrenciyi anlamak olmalıdır. Ders kitaplarını yazan kişiler de, diğer eğitim çalışanları da, eğitim çalışanları, eğitim politikacıları, eğitim kuramcıları, hatta masayı sırayı yapan marangoz dahi yaptığı iş açısından

öğrenciyi anlamak ve bu perspektif önceliğinden öğrenciye yaklaşmak zorundadır (Taşdelen, 2012).

Eğitim öğretim olanaklarına kavuşmanın kolaylaştığı ve yaygınlaştığı bu yüzyılda artık okuma yazma bilmek oldukça vasat ve sıradan bir özellik olarak kabul ediliyor. Yazılı sesleri bir araya getirmenin, hızlı bir şekilde bunları seslendirebilmenin gerçek okur yazarlık/ anlamlandırma olmadığını biliyoruz. Bununla beraber, bilinçli okur yazarlığın ilk basamağı sayılacak olan teknik okur yazarlık bile maalesef 21. Yüzyıl Türkiye'sinde hala istenilen düzeyde değildir. Yıllarca okula gittikleri halde ilk ve orta öğretimin ara sınıflarında okuma yazma bilmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Yapılan veri taramalarında, ülke genelinde bu öğrencilerin sayısının tespitine dönük kapsamlı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yalnızca bazı iller düzeyinde konu ile ilgili envanterler çıkarılmış ancak yapılan çalışma sonucunda gelinen nokta ya da iyileşme durumunun bu platformlarda paylaşılmadığı görülmüştür. Örneğin Van ilinde 08/12/2009 tarihinde yayınlanan B054VLK4650400-010/ sayılı valilik genelgesinde Van merkezde 2164 olmak üzere, ilçe ve köylerin tamamında 7842 öğrencinin okuma yazma bilmediği belirtilmiş ve düşünülen bazı tedbirler sıralanmıştır. Tedbirlerin hayata geçirilebilir olup olmaması konusunda ise fikir beyanında bulunulup bulunulmadığı ve bu çalışmanın takip ve sonucu ile ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır.

2009 yılında, Balıkesir Üniversitesinde, okuduğunu anlaması ve anlamlandırması beklenen öğretmen adayları ile okuduğunu anlama ve anlamlandırma stratejilerini kullanma düzeyini ölçen bir çalışmada, öğretmen adayları, okuduğunun anlamada yetersiz, anlamlandırma stratejilerini kullanmada da orta düzeyde bulunmuşlardır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2009).

Ülkemiz, PISA uygulamasına 2003 yılından beridir düzenli bir şekilde katılmaktadır. 34'ü OECD ülkelerinden oluşan yaklaşık 70 ülkenin içinde bulunduğu çalışmalarda; 15 yaş grubu öğrencilerin örgün eğitimde fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında kazandıkları bilgiler ölçülmektedir. Her bir periyodu; fen, matematik ve okuma becerileri alanlarından biri olan ve 3 yılda bir döngüsel olarak tekrarlanan çalışmalardan, 2012 yılında matematik alanında gerçekleştirilenin sonuçlara bakıldığında, ülkemizin OECD ortalamalarının altında kaldığı görülmektedir. Rapora

göre okuma ve fen puanlarını nisbi olarak yükselten Türkiye, 64 ülke içindeki sıralamasını yükseltememiş ve 42'nci sırada kalmıştır.

Tepav'ın 2011 yılı aralık Ayı raporunda da, İngilizce Yeterlilik Endeksinde 44 ülke arasından Türkiye'nin 43. Sırada yer aldığı belirtilmiştir.

Verilen örneklerde yapılan çalışmalar, örgün eğitim kurumlarında eğitim almış kişiler evreninde yapıldığına göre, okuduğunu anlama, yorumlama, hem dilsel hem dil dışı kültürel örüntüleri bağdaştırma, yazılı göstergeler dizgesini içsel olarak anlamlandırma düzeyinde ciddi sıkıntılar olduğunu göstermektedir. Bu pek de iyimserce okunamayacak tabloda ders kitaplarının hazırlanma yaklaşımının ve kitaplardaki metinlerin de payı olduğunu tespit etmek hayati önem taşımayacaktır. Ders kitapları salt bilgiyi nakleden araçlar değil, özellikle öğrenci açısından, öğrenme yaşantılarının tamamlayıcısıdır. Ders kitapları hazırlanırken, tasarım, görsel düzen, içerik, fiziksel yapı, dil ve anlatım gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Taş, 2007), bununla beraber öğrencilerin kültürel belleklerinde sözel ve yazımsal dil öbeklerinin oluşturduğu anlam dünyasının ders kitabı metinlerine uygunluğu, metinlerin dili ve kültürü ketleyici değil zenginleştirici, yalın ancak monoton olmayan, üst bilişsel düşünme yollarına kapı aralayacak kriterlerde olması gerektiği de göz ardı edilmemelidir. Özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde öğrencilerin yaşantı zenginliği okul ve ortamı ile sınırlıdır. Farklı kültürlere ait yaşantıları gözlemlemek ya da disiplinler kriterlere sahip etkinliklere katılmak çok düşük düzeyde mümkün olmaktadır. Bu nedenle kültür aktarımını üstlenen ana öğelerden biri de ders kitaplarıdır (Yılmaz, 2011). Bu sosyolojik analiz ışığında kitapla yapılan yolculuklar göz önüne alındığında, ders kitaplarının öğrencilerin zihninde bırakacağı kanatlandırıcı ya da ket vurucu etki daha bariz bir şekilde öne çıkacaktır. Kitaplarda kullanılan dilin; öğrencinin, kendi aile ve toplumsal çevresinde müşahede ettiği hatta içine doğduğu kültürü dışlamayan, etnik kimliğini ve kimliğine ait diğer öğeleri ötekileştirmeyen, ikincil hissettirmeyen, ortak vatandaşlık ve tarihdışlık duygusu ile kendi biricikliğini de toplumsal harcın asli unsuru hissettiren, üstenci değil eşitleyici olma ilkesini esas alan tutumu ve samimiyeti öğrencinin bilinç eşiklerinde aynı samimiyetle makes bulacaktır.

Hem kültürün hem dilin yapısı devingen ve doğurgan olduğuna ve birbirleri ile etkileşimleri kaçınılmaz olduğuna göre, değişen teknolojik, sosyal ve kültürel

değişimler doğrultusunda ders kitaplarının hazırlanmasında geçerli olan hakim paradigmalardan da yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Ders kitaplarının basımı öncesi editörler ve yazarlar tarafından yeniden gözden geçirilip son şekil verilirken, cümlelerin kısa ve öğrenciye yönelik olarak yazılıp yazılmadığına, öğrencilerin okuma ve kavrama düzeylerinin göz önünde bulundurulup bulundurulmadığına, öğrencilerin kültürleri ve bilişsel, duyuşsal ve devinişsel altyapılarının dikkate alınıp alınmadığına, olabildiğince teknik sözcükler yerine kolay sözcükler kullanılıp kullanılmadığına (Kaya, 2006) bakılmalıdır.

Ulusal ve evrensel ölçekte yaşanan tüm gelişmeler, eğitimde evrensel standartların oluşturulmasını ve farklı kültürlerin tanındıktan sonra, kültürler arası etkileşimin hız kazanmasını zorunlu hale getirmiştir. Gelişmiş ülkeler, eğitimle alakalı sorunlarını belirleyerek çözüm üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedir. Sonuç olarak da günümüzdeki ulus devletleri vatandaşlık kavramını, evrensel değerler içerisinde yeniden anlamlandırmak ve tanımlamak zorunda kalmaktadırlar (Duverger, 2004; Aktaran Cırık, 2008).

Bugün, bilgiye ulaşma kaynakları büyük ölçüde farklılaşmış olmakla beraber ders kitaplarının önemi büyük ölçüde korunmaktadır. Teknolojik araç gereçlerin, eskiye nazaran eğitime daha çok dahil olmasına ve sınıflarda akıllı tahta kullanma oranının artmasına rağmen, öğretmenlerin pek çok etkinlik örneğini kılavuz kitaplar eşliğinde uygulaması, öğrencilerin ders kitaplarına kolay ve ekonomik olarak ulaşması ders kitaplarının önemini pekiştirmektedir. Bu nedenle ders kitaplarındaki hazırlık sorularının ve derse giriş niteliğinde itici güç görevi gören yönerge cümlelerinin bilişsel düzey basamağındaki yeri de önemlidir.

1.5. Problem Cümlesi

2005 yılından itibaren kullanılan 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki kazanım ifadelerinin bilgi basamaklarına göre dağılımı yapılandırmacılık anlayışı açısından nasıl yorumlanabilir?

1.6. Alt Problemler

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim programında;

- 1) Ders etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilgi basamağındaki dağılımı nasıldır?
- 2) Seçilen ders kitaplarında yer alan üniteye hazırlık yönergelerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilgi basamağındaki dağılımı nasıldır?

1.7. Araştırmanın Önemi

Türk Eğitim Tarihi boyunca eğitim sistemimiz hem kendi iç dinamiklerimizden hem de dünya ölçeğindeki değişimlerden etkilenmiştir. Davranışçı paradigmadan yapılandırmacı yaklaşıma öğretim programı metinlerinde geçiş yapmak bu değişimlerde önemli bir kırılma noktası olmuştur; Yapılandırmacı yaklaşımın, üstbilişsel kazanımları hedeflemesinden (Biggs, 1996) hareketle, bu çalışmada; Bu çalışmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders program kazanımları ve program etkinlikleri yapılandırmacılık yaklaşımına uygunluğu betimlenmiştir.

Programın yansıtıcısı olan ders kitaplarından seçilen iki örneklem de bilgi basamakları açısından incelenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, sosyal bilgiler program kazanımlarının; yenilenmiş Bloom taksonomisi referans alınarak, üst bilişsel bilgi basamağında ne kadar toplandığına dair çalışmalar yapıldığı ancak program kazanım, etkinlik ve ders kitaplarının eş güdümlü olarak incelendiği bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmamızın, eğitim programlarının değerlendirilmesine katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

Bilgiye ulaşmanın neredeyse göz açıp kapama süresince hızlı olduğu günümüzde bilgiyi sadece elde etmenin değil, büyük bir ağ içinden ihtiyaç duyulanı süzüp yaşam alanına dahil etmenin, problemlere farklı çözüm yolları ile yaklaşabilmenin, bilgiyi tüketim nesnesi olmaktan kurtarmanın önemi daha çok artmıştır. Bu nedenle program

yanında programın taşıyıcısı konumunda olan öğretmenlerin programı uygularken başvurdukları ders kitaplarının ve ders etkinliklerinin de önemi büyüktür. Bilgiyi analiz edemeyen, disiplinler arası bağ kuramayan, nesnel referanslar yanında iç bakış ile de yorumlayamayan bireylerin kalıcı ve artarak devam eden bir başarıya ulaşması beklenemez. Bu nedenle hem ders programlarında hem önerilen etkinliklerde hem de ders kitaplarında üst bilişsel hedef basamaklarına daha çok yer verilmelidir. Yaptığımız çalışma, eğitim öğretimin alt bilgi basamaklarına yoğunlaştığına dikkat çekmektedir.

1.8. Sınırlılıklar

Üst bilişsel hedeflerin ve yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğun belirlenmesinde farklı yöntemler de kullanılmasına rağmen bu çalışmada sadece Bloom taksonomisi kullanılmıştır. Ders kitaplarının değerlendirilmesinde de iki kitap ve ikişer ünite değerlendirmeye alınmıştır.

2. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ders programlarını değerlendirmiş olan çalışma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Karadeniz ve Eker (2015), Ortaokulda sosyal bilgiler dersinin öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirdikleri çalışmada, Sosyal Bilgiler Dersi 6. sınıf Öğretim Programında, yapılandırmacı öğrenme anlayışının “program hedefleri üst düzey bilişsel öğrenmeleri içermelidir” ilkesine uygunluğunun sağlanamadığı ve özellikle sentez ve uygulama düzeyinde kazanımlara yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yurdabakan'ın yaptığı çalışmaya göre (2012), Öğrenme, öğrenenler tarafından gerçekleştirilip içsel olarak da kontrol edilmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin bilişüstü (metacognition) ya da öz-düzenleme (self-regulation) bilgilerine gereken önem verilmelidir. Öğrenme sırasında kullanılan öğrenme, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ve bu amaçla kullanılan araçlar öz-yansıtma, öz-farkındalık ve öz-çözümleme gibi üstbiliş becerilerini de geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Karakuş ve diğerleri (2014), ilkokul dördüncü sınıflarda görev yapan 21 öğretmen ile görüşme formundaki açık-uçlu sorular çerçevesinde görüşme yapmışlar ve verilerin analizinde, öğretmenlerin bazılarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun teknikler kullanmakla beraber genelinin programın felsefesi, amacı, yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğu hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışma sonucunda öğretmen kanaatlerinin, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yetiştiremedikleri, ders kitabındaki metinlerin soyut bilgi içerdiği, çalışma kitabının kullanışlı olmadığı, ders ve çalışma kitaplarının çevre koşulları göz önüne alarak hazırlanmadığı, ders kitabındaki metinlerin günlük hayatla alakalı olduğu, öğrencilerin ders kitabındaki metinleri okuyamadıkları, ders ve çalışma kitaplarında yer

alan bazı etkinliklere ait görsellerin öğrenci seviyeleri ile uyumlu olmadığı ve çalışma kitaplarında yer alan bazı etkinliklerin anlaşılır bir biçimde olmadığı belirtilmiştir.

Gazel ve Erol (2011), İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımları taksonomik doğrultuda değerlendirdikleri çalışmada kazanımların üçte birinin kavrama düzeyinde kaldığına ve bunun eleştirilmesi gereken bir durum olduğuna değinmişlerdir.

Taş (2007), yaptığı çalışmada, İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanmış ve MEB tarafından basılmış ders kitaplarının içeriğini orta düzeyde olumlu bulduklarını belirtmiştir.

Akbıyık ve Seferoğlu (2006), Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı başlıklı çalışmalarında, eleştirel düşünme eğilimi ile başarı arasındaki korelasyonu irdelemişler ve çalışmalarının sonucunda, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğrencilerin coğrafya ve diğer derslere ait akademik seviyelerinin de yüksek olduğu bulgusunu paylaşmışlardır.

Arı (2011), Bloom'un gözden geçirilmiş taksonomisiyle ilgili, akademik personelin tutumunu tanımlamak amacı ile yaptığı Finding Acceptance of Bloom's Revised Cognitive Taxonomy on the International Stage and in Turkey adlı çalışmasında, taksonominin katılımcılar tarafından olumlu olarak görüldüğünü belirlemiştir.

Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularını yenilenen Bloom taksonomisine göre inceleyen Pınar ve Şanlı (2017), hazırlanan sınav sorularının büyük bir kısmının bilgi boyutunun olgusal ve kavramsal bilgi basamağında, bilişsel süreç boyutunun ise hatırlama ve anlama basamağında olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Doğanay (2008), Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programını değerlendirdiği çalışmasında Kazanımların ifade edilmesinde davranışa dönük olmayan bir yaklaşım benimsendiğini ve bu yaklaşım programın genel çerçevesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımla tutarlılık gösterdiğini belirtmiştir. Bununla beraber, programın başında belirtilen kavramların öğretiminde, her bir kavramla ilgili örnek etkinlikler verilmedikçe bunun kazandırılması zor olacağı

vurgulanmıştır. Hatta Doğan'a göre, yalnızca kavramları değil, onlar arasındaki ilişkilerden doğan genellemelerin de etkinliklerde verilmesi ve süreç olarak nasıl kazandırılması gerektiği belirtilmelidir. Çünkü öğrenciler etkinlikleri eğlence olarak görebilir. Her bir etkinliğin sonundaulaşılan düşünce, genelleme ya da değerler vurgulanmalıdır.

Çatak'a (2015) göre, geçmişten günümüze kadar ülkenin sosyal, siyasi, ekonomik durumuna göre sosyal bilgiler ve ilişkili diğer ders grubu farklı isimler altında, birleştirilmiş, parçalanmış ya da bu derslerin amacı değiştirilmiştir. Sosyal bilgiler ve ilişkili diğer ders grubunun ve çoğunlukla içeriğinin şekillenmesinde Amerika'nın etkisi altında kalındığı söylenebilir. Bu nedenle, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar eğitim programlarımızda sosyal bilgiler ders grubunu bütün olarak incelendiğimizde karmaşık bir yapı içerisinde olduğu görülmektedir.

Bümen (2006), Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi adlı çalışmasında ülkemizde çok sayıda baskı yapan öğretmenlik meslek bilgisi kitaplarında hâlâ hedef davranışlara yer verildiğini ve buradan hareketle, hedef-davranış yazma ilkelerinin çokca sorgulanmadığı sonucuna varılabileceğini belirtmiştir. Ancak aynı çalışmada, "hedefler davranışa dönüştürülmemelidir" görüşünün de mutlak anlamda doğru olmayabileceğine dikkat çekilmiş, belli disiplinlerde davranış yazma zorunluluğunun olabileceği vurgulanmıştır.

Gömlüksiz ve Bulut (2006), "Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında ünitelerdeki içeriğin sürece yansıtılmasında, içerikten kopuk etkinlikler olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Delil ve Güleş (2007), ilköğretim 6. sınıf matematik programında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme anlayışı açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, etkinlik örneklerinde ve bunlara yönelik açıklamalarda yer alan "açıklanır", "vurgulanır", "belirtilir", "bulunur" gibi sözcüklerin kullanılmasının halen öğretmen merkezli bir anlayışın sürdüğünü düşündürdüğünü, tüm bunların yerine, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir anlayışla "keşfettirilir", "hissettirilir", "buldurulur", "sezmeleri beklenir", "söylemeleri beklenir" vb sözcüklerin

kullanılmasının, program bakış açısına ve programın genel amaçlarına daha çok hizmet edeceği fikrini belirtmişlerdir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Eğitim vizyonu açısından yenilenmiş bloom taksonomisinin önemine dikkat çekmeye çalışan Mayer (2002), Rote Versus Meaningful Learning adlı çalışmasında taksonominin öğrenmeyi öğrenme sürecine yaptığı katkıya ve üstbilişsel hedefler ile özgünlük arasındaki korelasyona vurgu yapmıştır.

İlköğretim matematik müfredatı çerçevesinde Bloom taksonomisinin etkisini inceleyen Hawks (2010), yaptığı çalışmada Bloom taksonomisine göre geliştirilen derslerle öğrencilerin matematik puanlarının arttığının saptandığını belirtmiştir. Çalışmada, sıvık beceriler analiz, sentez, değerlendirme, eleştirel düşünme gibi yüksek düşünme becerilerinin okulların performansını arttırmada etkin olacağı ve bu doğrultuda devletin fon ayırmasının yerinde olduğu işaret edilmiştir.

Marzano ve Kendall (2007), The New Taxonomy of Educational Objectives adlı çalışmalarında, üstbilişsel bilginin; biliş bilgisinin, kendini bilme bilgisi, yeni hedeflere göre başlangıçtaki işleri ayarlamak, bilinçle öğrenme olduğunun altını çizmişlerdir.

O'Neill ve Murphy (2010), öğrenen merkezli tasarlanan müfredatların, öğrenmenin uygunluğu açısından nasıl yararlı araçlara dönüştürüleceğini sorguladıkları çalışmalarında; müfredatların öğrenme deneyimini geliştirme kılavuzu olduğu, her bireye modomod uygulanacak reçeteler olmadığı sonucunu paylaşmışlardır.

Meo (2013), ders odaklı müfredata dayalı geleneksel öğrenme metodu ile ve yapılandırılmış pratik değerlendirmelere göre sınava alınan solunum fizyolojisi öğrencileri üzerine araştırma yaptığı çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirilen öğrencilerin geleneksel müfredata göre değerlendirilen öğrencilere nazaran daha üst düzeyde bilgi ve beceri noktasına ulaştıklarının gözlemlendiği sonucunu paylaşmıştır.

Adams (2015), çalışmasında, öğrenme hedeflerinin bloom taksonomisi çerçevesinde düşünüldüğünde derin öğrenme ve bilgi becerilerinin farklı görev ve bağlamlara taşınmasının ve üstbilişsel becerilere ulaşmanın mümkün olduğunu vurgulamıştır.

Garbett (2011), Constructivism Deconstructed in Science Teacher Education adlı çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşımla öğrencinin sadece ne yaptığını, nasıl yaptığını, öğrendiğini nasıl uyguladığını öğrendiğinin değil; öğrencilerin, adeta öğretmenlerinin öğretmeni olduğu yeni bir anlayışın geliştiğine dikkat çekmiştir.

Noble (2004), Integrating the Revised Bloom's Taxonomy With Multiple Intelligences:

A Planning Tool for Curriculum Differentiation adlı çalışmasında ilköğretim öğrencileri üzerinde hem orijinal taksonomiye hem yeni taksonomiye 18 ay süreyle uyguladığı iki okulun, müfredat geliştirme çalışmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. Çalışmada, daha geniş kapsamlı öğrenme derinliği sağlamak üzere hazırlanan matrisle özellikle sessiz çocukların yeteneklerini sergileme fırsatı buldukları, başarısızlık korkusu yaşayan çocukların öğrenme zevkine vardıkları, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfettikleri ve derin anlayış yolunda ilerleme kaydedildiği vurgulanmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel taramada, mümkün olduğunca fazla veri toplanır. Bu modelde, bilim betimlenir, tasvir edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmalar, yorumlamacı paradigmalara ışık tutar.

Nitel yöntemle tasarlanan araştırmalarda ele alınan konu ile ilgili derin bir kavrayışa ulaşma gayesi vardır. Bu açıdan araştırmacı bir kâşif gibi hareket ederek ilave sorular ile birlikte gerçekliğin izini sürer ve muhatap olduğunun öznel bakış açısına önem verir (Karataş, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, bu programda yer alan ders etkinlikleri ile programa göre yazılmış ve random yöntemi ile seçilen iki adet 4. sosyal bilgiler ders kitabıdır. Kitaplardan ilki, Evrensel İletişim Yayınlarından çıkan, Talim Terbiye kurulunun 01.08.2013 tarihli ve 1969367 sayılı yazısı ile beş yıl süre ile okutulması kabul edilen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabıdır. Araştırmamıza veri oluşturan 2. Ders kitabı, MEB yayınları arasından çıkan, Talim Terbiye Kurulunun 18.12.2009 gün ve 292 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

3.3. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada yazılı materyal olan ders programı ve ders kitabı üzerinde çalışıldığı için verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yapılmıştır. 4. Sınıf Sosyal

Bilgiler programındaki kazanım ifadelerinin, kazanımları desteklemek amacı ile oluşturulmuş etkinliklerin ve ders kitaplarında yer alıp öğrenciyi ünite konusuna hazırlayan ifadelerin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi aşamasına uygun olduğu uzman görüşlerine başvurularak belirlenmiş ve üstbilişsel aşamadaki dağılım oranları yorumlanarak betimleme yapılmıştır. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenir, özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre, bilgi; sadece duyuşsal ve davranışsal yollarla ezberlenerek geçici olarak öğrenilmemeli, kalıcı olması için anlamlandırılmalı, geçmiş öğrenmelerle birleştirilip kıyaslanmalı ve o bilgiye dayanarak yorum, çözüm, analizler üretilebilmelidir. Yapılandırmacılığa dayalı öğrenme programları üst düzey bilişsel hedefleri içermelidir (Biggs, 1996). Bu nedenle çalışmada, program kazanımlarının ve etkinlik cümlelerinin, Yenilenmiş Bloom taksonomisinin hangi aşamalarına uygun olduğu değerlendirilmiş, frekans dağılımları bulunarak 2005 yılında yapılan program değişikliğinin arzu edilen hedefle uyumu betimlenmiştir. Programda verilen destekleyici etkinliklerin ve random yöntemi ile belirlenmiş iki ders kitabının ilk iki ünitesindeki hazırlık soruları da aynı bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Birinci kitabın 1. Ünitesinde 4, İkinci ünitesinde 3 konu yer almaktadır. İkinci kitabın 1. Ünitesinde 6, 2. Ünitesinde 5 konu yer almıştır.

Çalışmada, birisi Talim Terbiye kurulunda Hayat Bilgisi programlarının oluşturulmasında görev almış olmak üzere üç uzman görüşüne başvurulmuş, bu kodlayıcıların yaptığı sınıflamalar, kodlayıcılarla birlikte değerlendirilerek, uyumlu bir sınıflama sağlandığı düşünülmeye dek değerlendirme basamakları yeniden düzenlenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar uzman görüşüne başvuru kişilerle paylaşılmış, sonuca elde edilen veriler sonrasında ulaşıldığı teyit edilmiştir. Elde edilen verilerin yüzde ve frekansları, ilgili tablolara aktarılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre nitel araştırmalarda, veri kaynakları açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Bu araştırmada veri kaynakları ekler bölümünde açıkça tanımlandığından bunun geçerlik ve güvenilirliği arttıran bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, doküman analizinden elde edilen bulgular ve yorumlar aktarılmaya çalışılmıştır.

4.1. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitim Programı Ders Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımından Elde Edilen Bulgular

Sosyal bilgiler 4. sınıf ders programında toplam 46 kazanım ifadesi vardır. Kazanımların basamaklara göre dağılımı, taksonomi tablosu üzerinde gösterilmiştir.

Kazanım ifadeleri, Ek 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler eğitim programı ders kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı

Bilgi Boyutu										
Bilişsel Süreç Boyutu ↓	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst Bilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	7	%15,2			1	%2,1			8	%17,3
Anlama	1	%2,1	16	%34,7	4	%8,6	2	%4,3	23	%50
Uygulama					1	%2,1	2	%4,3	3	%6,5
Analiz			6	%13,04	3	%6,5	1	%4,3	10	%21,7
Değerlendirme			1	%2,1					1	%2,1
Yaratma			1	%2,1					1	%2,1
Toplam	8	%17,3	24	%52,1	9	%19,5	5	%10,8	46	%100

Tablo 1 incelendiğinde, %52,1 ile en ağırlıklı kategorinin Kavramsal bilgi, en düşük kategorinin ise, % 10, 8 ile Üst bilişsel boyut olduğu görülmüştür. Kazanım ifadeleri, taksonomik tabloya yerleştirirken, cümlelerin birebir kategorik karşılıkları aranmıştır. Bir olgu ya da kavramın temel terminolojisini hatırlatan, tanıtan, anımsatan ifadeler, "Olgusal Bilgi" basamağına yerleştirilmiştir. Örneğin; "Bireysel farklılıkları tanır", "İnsanlığın kullandığı belli başlı zaman ölçme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanır", "Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanır" ifadeleri "Olgusal Bilgi"ye dâhil edilmiştir.

Bir konuyu, ait olduğu ya da ilişkili olduğu yapılarla beraber ele alan, bu birliktelikle ilişki durumunu yorumlayan, örnekleyen, sınıflayan, karşılaştıran, açıklayan, örgütleyen, eleştiren, planlayan ifadeler, Kavramsal Bilgi olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle örneğin " Düşünce ve duyguları arasındaki ilişkiyi fark eder" cümlesi, duygu ve düşünce ilişkisine dikkat çektiği için, "Başkalarının duygularını ve düşüncelerini saygı ile karşılar" ifadesi, duygu ve düşünce bağlantısından çıkarsama yapmayı kazandıracığı için, "Kültür öğelerinin geçmişten günümüze değişerek taşındığına yönelik yakın çevresinden kanıtlar gösterir" ifadesi kültür, geçmiş ve bugün ilişkisini kanıtlama yolu ile ortaya koyma imkânı sunduğu için "Kavramsal bilgi" boyutunda kabul edilmiştir.

İşlemsel bilgi boyutu incelenirken, kazanımları teknik ve yöntemler bilgisi şeklinde ele alan, algoritmik ifadeler seçilmiştir. Örneğin; "Sahip olduğu resmî kimlik belgelerinde yer alan bilgileri analiz eder ve kişisel kimliğine yönelik çıkarımlarda bulunur", "Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalar ile anlatır", "Çeşitli yöntemlerle çevresinde bulunan herhangi bir unsurun kendisine göre bulunduğu yönü bulur", "Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemler ve bulgularını resimli grafiklere aktarır" kazanımları, işlemsel bilgi kategorisinde yer alır.

Üst bilişsel bilgi kategorisinde, öz bilinç bilgisini geliştirici, kişiye bilgiyi edinme amacını hatırlatan, içsel farkındalık düzeyini arttırmayı hedefleyen kazanım cümleleri dikkate alınmıştır. Bu çerçevede; örneğin, "Efsane, öykü, destan, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı çevrenin coğrafi özellikleri ile alakalı çıkarımlarda bulunur" kazanım cümlesi, edebiyat ve coğrafya bilgilerini harmanlayarak bir "iç yaratım" gerçekleştirdiği ve kişiyi sosyolojik analizlere taşıdığı için; "Kullandığı bazı

ürünlerin üretim, tüketim ve dağıtım ağını oluşturur" ifadesi, kendisinin de bir parçası olduğu tüketim ağını kendi tüketim alanı ile ölçeklendirerek dağıtım ve tüketim bilgisini içsel olarak yapılandırma yetisini elde edeceği için; "Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar" cümlesi, ihtiyaçlardan yola çıkarak ürün tasarlama yetisi kazandırmak yanında öğrencinin kendine özgü, kendi ilgi, ihtiyaç ve farkındalık alanlarını kapsayan tasarımlar oluşturmayı hedeflemesinden dolayı "Üst bilişsel Bilgi" kategorisine dâhil edilmiştir.

Tablo 1'de, olgusal bilgi kategorisindeki 8 kazanımdan 7'sinin hatırlama, 1'inin anlama basamağında olduğu görülmektedir. Revize edilmiş Bloom taksonomisine göre hatırlama basamağındaki "tanıma" ve "anımsama" kategorileri düşünüldüğünde 7 kazanım, olgu ya da konuya giriş mahiyetinde tanıma cümleleri olduğundan "hatırlama" basamağında yer almıştır.

Kavramsal bilgi basamağındaki 24 kazanımdan 16'sı, anlatılan konu bağlantılı olduğu üst yapı ile ilişkilendirilirken örnekleme, özetleme, çıkarsama, açıklama yöntemlerine başvurulduğu için "kavrama basamağına dâhil edilmişlerdir. Örneğin "Atatürk'ün Millî Mücadele'nin kazanılmasındaki ve Cumhuriyetin ilânındaki rolünü fark eder", "Teknolojik ürünlerin çevremizde ve hayatımızda yaptığı değişiklikleri gö önüne alarak geçmişle bugünü karşılaştırır", " Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar" kazanım cümleleri bu çerçevede ele alınmıştır. Kavramsal bilgi basamağında 6 analiz, 1 değerlendirme 1 de yaratma basamağını karşılayan kazanımlar bulunmaktadır.

İşlemsel bilgi basamağının 9 kazanımından beşinin hatırlama ve anlama olmak üzere alt kategorilerde yer aldığı görülmektedir. Diğer dört kazanımın biri uygulama, üçü de analiz kategorisine dağılmıştır. Örneğin, "Yaşantısına dair belli başlı olayları kronolojik olarak sıraya koyar" cümlesi işlemsel bilgiyi sıralayıp örgütleme hedefinden, "Sahip olduğu resmî kimlik belgelerinde yer alan bilgileri analiz eder ve kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur" cümlesi atfetme hedefinden ötürü bu çerçevede değerlendirilmişlerdir.

Kazanım tablosu incelendiğinde; programda yer alan toplam 46 kazanımdan sadece 5'inin yani kazanımların % 10,8'inin üst bilişsel bilgi basamağında olduğu

görülmektedir. Bunlar da, değerlendirme ve yaratma kategorilerinde değil daha alt basamaklarda yer almaktadırlar. Alt kategorilerde kazanımların yüksek olması; eğitim öğretim müfredatlarında bilginin; hatırlama, tanıma, anımsama, kavrama ve uygulama basamaklarıyla sınırlı olduğunu düşündürmektedir.

4.2. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitim Programındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular

Programda yer alan etkinlik ifadeleri 63 tanedir. Etkinlikler Ek 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler eğitim programındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı

Bilgi Boyutu										
Bilişsel Süreç Boyutu ↓	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst Bilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama										
Anlama			16	%25,3	5	%7,9	3	%4,7	24	%38
Uygulama			4	%6,3	11	%17,4	2	%3,1	17	%26,9
Analiz			3	%4,7	5	%7,9	2	%3,1	10	%15,8
Değerlendirme			3	%4,7	1	%1,5	3	%4,7	7	%11,1
Yaratma			3	%4,7	1	%1,5	1	%1,5	5	%7,9
Toplam			29	%46	23	%36,5	115	%17,4	63	%100

Tablo 2 incelendiğinde, programda önerilen 63 etkinlik örneğinden, 29'unun kavramsal bilgi, 23'ünün işlemsel bilgi ve 11'inin üst bilişsel bilgi kategorisinde olduğu görülmüştür. Kavramsal bilgi düzeyinde Tablo 1'e nazaran %49 oranında bir azalma, üstbilişsel bilgi kategorisinde de bir buçuk kat oranında artma görülmüştür.

"Kişisel eşyalar kullanılarak insanlardaki farklılıklara örnekler gösterilir.", "İnsanların farklılıklarının bir zenginlik olduğuna örnekler verilir", "Yardımseverlik ve

dayanışma değerlerinin önemini vurgulayan temsili resimler ve fotoğraflar incelenir" gibi, örneklemeyi, inceleme ve açıklamayı ön plana çıkaran ifadeler, kavramsal bilgi kategorisine dâhil edilmiştir.

"Yaşamı etkileyen olayların temel alındığı bir zaman şeridi oluşturulur", "Atatürk'ün hayatıyla ilgili metinden elde edilen bilgiler ile bir kimlik belgesi düzenlenir", " Kroki okuma ve yön bilgisi becerisi kullanılarak kroki üzerinde saklanmış bir define bulunur", "Kurtuluş Savaşı döneminde savaş sürecini ve Türk halkını gösteren görsel materyaller okunur", cümleleri gibi içerisinde materyal ve kroki okuma, grafik ve şerit düzenleme gibi fiillerin yer aldığı ifadeler işlemsel bilgi kategorisinde tanımlanmıştır.

"Duygu ve düşüncelerin ifade edildiği günlük tutulur", "Teknolojinin doğru kullanımı ile ilgili "altı şapka" düşünme yöntemine dayalı bir etkinlik yapılı" gibi etkinlikler öğrencinin hem kendi iç dünyasındaki fikir ve duygu yansımalarını açığa çıkaracağı hem de başkalarıyla ilgili farkındalık düzeyini arttıracığı için üst bilişsel bilgi kategorisine dahil edilmiştir. " Proje ya da grup çalışması ile yaşanan çevreden örnek sosyal bir sorun belirlenerek çözüm aşamaları ve öneriler sunulur", " Gelecekteki teknoloji ile ilgili proje çalışması yapılır", " Barış Manço'nun kahve fincanı adlı şarkısı, içerdiği kültürel özellikler açısından incelenir" etkinlikleri de, kendinelik bilgisini ve kendi bilgisini fark edip geliştirme potansiyelini arttıracığı düşüncesinden hareketle üst bilişsel basamağa alınmıştır.

Bu bulgular ışığında, etkinlik cümlelerinin kazanım cümlelerinden daha fazla olarak üstbilişsel bilgi basamağına yerleştiği görülmüştür. Bu durumda teoriden pratiğe geçişte yani kazanımların etkinlikler eşlinde pekiştirildiğinde, üst bilişsel kazanımların ve yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak bireylerin bilgiyi yordama, uygulama, içe aktarma becerilerinin arttığı yorumu yapılabilir.

4.3. Birinci Kitabın 1. ve 2. Ünitelerindeki Derse Hazırlık Cümlelerinin Bloom Taksonomisine Göre Bilgi Basamaklarına Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular

Seçilen 1. ders kitabındaki üniteye giriş mahiyetinde sunulan 25 hazırlık sorusu ve hazırlayıcı yönerge cümlesi taksonomi basamağına dağıtılmıştır. Veriler ek 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Birinci Kitabın 1. ve 2. ünitelerindeki derse hazırlık cümlelerinin Bloom taksonomisine göre dağılımı

Bilgi Boyutu										
Bilişsel Süreç Boyutu ↓	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst Bilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama										
Anlama			2	% 8	2	% 8	3	%12	7	% 28
Uygulama	2	% 8	2	%8	1	%4	1	% 4	6	%24
Analiz	4	% 16	3	%12					7	%28
Değerlendirme	1	%4	3	%12			1	%4	5	%20
Yaratma										
Toplam	7	28	10	40	3	12	5	%20	25	100

1. Kitabın birinci ve ikinci ünitelerinde yer alan 25 hazırlık sorusu taksonomi basamağına yerleştirildiğinde Olgusal Bilgi basamağında %28, kavramsal bilgi basamağında %40, işlemsel bilgi basamağında %3, üstbilişsel bilgi basamağında da %20 oranında ifadeler olduğu görülmüştür. Kavramsal bilgi basamağındaki oranının diğer basamaklara oranla çok daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Kim, ne, nerede türünde bilgiyi olgusal düzeyde soruşturan sorular "olgusal bilgi" basamağına; konuya ilgiyi olgu düzeyinden ilişkisellik düzeyine taşıyan sorular, kavramsal bilgi basamağına; öğrendiklerini yazılı, görsel ya da grafiksel olarak ortaya koymaları beklenen sorular işlemsel bilgi basamağına; yaratıcı, bütünleştirici üstdüzey düşünme becerisi gerektiren ve açık uçlu olarak nitelendirilebilecek sorular da üstbilişsel bilgi basamağına yerleştirilmişlerdir.

Örneğin, " Kimi insanlar bazı faaliyetleri diğerlerinden daha iyi yaparlar, tartışınız", "Aile büyüklerinizle röportaj yaparak tanıtınız"," Eviniz ve çevrenizdeki eşyaların adını yazınız", "Sabah kalkınca yapmanız gerekenleri sırasıyla anlatınız" ifadeleri olgusal basamağa, "Milli mücadelede Atatürk'ün rolü hakkında ne söyleyebilirsiniz", "Türk kadınının milli mücadelede oynadığı rol hakkında ne söyleyebilirsiniz" ifadeleri kavramsal bilgi basamağına, "Parmak izlerinizi ve kimlik bilgilerinizi arkadaşlarınızla karşılaştırınız, farklılıkları tespit ediniz." gibi ifadeler işlemsel bilgi basamağına, "Sizi, arkadaşlarınızdan farklı özellikleriniz nelerdir", "İnsanlar yüz ifadelerini kullanmasalardı, duygularını ifade etmekte zorluk çekerler miydi?" gibi kendinelik bilgisini arttırıcı ifade ve yönerge cümleleri üst bilişsel basamağa tanımlanmıştır.

Bulgular incelendiğinde ders kitaplarında yer alan soru türlerinin ve yönlendirmelerin, bilginin daha ziyade olgusal ve kavramsal düzeyinin anlaşılmasına dönük olduğu görülmüştür.

4.4. İkinci Kitabın 1. ve 2. Ünitelerindeki Derse Hazırlık Cümlelerinin Bloom Taksonomisine Göre Basamaklara Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular

Seçilen 2. ders kitabındaki üniteye giriş mahiyetinde sunulan 25 hazırlık sorusu ve hazırlayıcı yönerge cümlesi taksonomi basamağına dağıtılmıştır. Veriler ek 3'te sunulmuştur.

Tablo 4. İkinci Kitabın 1. ve 2. ünitelerindeki derse hazırlık cümlelerinin Bloom taksonomisine göre Dağılımı

Bilgi Boyutu										
Bilişsel Süreç Boyutu ↓	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst Bilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama					1	%4	1	%4	2	%8
Anlama	5	%20	1	%4	1	%4	4	%16	11	%44
Uygulama	1	%4							1	%4
Analiz	1	%4	2	%8			2	%8	5	%20
Değerlendirme			5	%20					5	%20
Yaratma			1	%4					1	%4
Toplam	7	%28	9	%36	2	%8	7	%28	25	%100

Tablo 4 deki dağılım incelendiğinde, olgusal bilgi basamağında %28, Kavramsal bilgi basamağında %36, İşlemsel bilgi basamağında %8, Üst bilişsel bilgi basamağında %28 ifade bulunduğu gözlemlenmiştir. 2. kitabın 1 ve 2. ünitelerindeki üst bilişsel ifade oranı, birinci kitaptakine göre daha yüksektir. Bununla beraber, birinci kitapta olduğu gibi ikinci kitapta da kavramsal bilgi boyutunda yer alan soru türleri, üst bilişsel bilgi boyutunda yer alandan daha fazladır.

"Televizyonda bir haber bülteni izleyiniz. Sizde farklı düşünceler uyandıran haberleri gelip sınıfta anlatınız", " Geleneksel kıyafetlerin günümüzde kullanımı ile ilgili ne söyleyebilirsiniz" ifadeleri olgusal bilgi basamağına, "Televizyonda bir haber bülteni izleyiniz. Sizde farklı düşünceler uyandıran haberleri gelip sınıfta anlatınız", "Ailenizin tarihi ile ilgili bilgilere nasıl ulaşırsınız, açıklayınız" ifadeleri kavrama,

"Kimlik belgenizde hangi bilgiler olduğunu inceleyiniz", " Geçen yıl yaşadığınız önemli olayları tarih olarak sıraya koyunuz" gibi ifadeler işlemsel bilgi basamağına, " Kurtuluş savaşı yıllarında yaşasaydınız, ordumuza nasıl yardım etmek isterdiniz?" gibi kendi potansiyelini fark etme imkânı sunan ve ie bakışı ortaya çıkaracak ifadeler üst bilişsel bilgi basamağına yerleştirilmiştir.



5. BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, alt problemlere ait bulgular yardımı ile elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Üstbilişsel hedeflerin; kazanımlar, etkinlikler ve ders kitaplarında yer alan yoğunluğunun yapılandırmacılık anlayışı ile olan ilgisine dikkat çekilerek uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Dünyada ve ülkemizde yaşanan baş döndürücü gelişmeler ve radikal değişimler, eğitim alanında da zamanın ruhunu yakalamayı ve yenilenmeyi zorunlu kılmıştır. Davranışçı yaklaşımda öğrenenin pasif alıcı konumda olması, bilgiyi salt aktarım yolu ile öğrenciye nakletmenin yeterli olmaması (Şaşan, 2002), bilgi birikiminin hızla artması, öğrencinin derse aktif katılımının zorunlu hale gelmesi (Sağlam, Bilgili 2006), yaratıcı ve eleştirel düşünceye duyulan ihtiyaç, öğrencilerin öğrenme yaşantılarındaki farklılıklar gibi nedenlerle eğitim programlarında belirli periyotlarla revizyon ve yenilenmeye gidilmektedir.

2004-2005 yılında yenilenen Sosyal Bilgiler programı, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda uyarlanarak, öğrencilerin; öğrenmeye aktif olarak katılabilmelerinin, öğrendiklerini farklı bir perspektif ile yeniden yapılandırabilmelerinin önü açılmıştır. Aynı değişim ihtiyacından hareketle 2017 yılı Temmuz ayında da tezimizin konusu olan ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler programı dâhil olmak üzere bazı ders programlarında düzenlemelere gidildi. Programın 2017- 2018 eğitim öğretim yılında uygulanacağı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edildi. Yeni programda yer alan "Eleştirel düşünme yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Ayrıca birey, düşüncelerini argümanlar ortaya koyarak savunduğu için bu savunma, düşüncelerin tekrar değerlendirilmesine de olanak tanır. Öğretim programlarında bu düşünce biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına

ulaşmaya önem verilmiştir. İnovatif düşünme becerisi yeni kavrayışlara, özgün yaklaşımlara, yeni bakış açılarına, bir şeylerin anlaşılması ve kavranmasında yepyeni yollara öncülük eden bir düşünme biçimidir" (MEB, 2017) ve benzeri ifadelerin yapılandırmacılık anlayışı ile örtüştüğü ve 2004- 2005 yılı eğitim hedefleri ile de uyumlu olduğu görülmektedir.

2004-2005 yılı Sosyal Bilgiler programı ve program etkinliklerinin yapılandırmacılık açısından incelendiği çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular; öğrenmeyi öğrenen, eleştirel düşünen ve birikimli öğrenmelerini karşılaştığı yeni durumlara transfer edebilen öğrenci hedefine rağmen, program kazanımlarının 2004- 2005 programında alt bilişsel öğrenme basamaklarında daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmada ders kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında üst bilişsel ifadelerle çok az yer verildiği (%10,8) görülmüştür. Kazanım ifadeleri daha ziyade olgusal (%17,3), kavramsal (%52,1) ve işlemsel (%19,5) Bilgi basamaklarında yoğunlaşmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda içsel örüntüler ile bilgiyi anlama ve anlamlandırma, transfer etme, öz bilinç düzeyinde yorumlama ve yeniden üretme önceliği vardır. Alt düzey kazanım hedeflerinde stabil durumda kalmak, üst düzey düşünme becerilerinin elde edilmesinin önünde bir engel teşkil eder. Oransal olarak bakıldığında öğrencilerin bilgiyi hatırlamaları, açıklamaları ve örneklemelerinin beklendiği görülmekte, yeni bir ürün ortaya koyma, bilgiyi eleştirel bir bakış ile yeniden üretme becerilerine daha az yer verildiği görülmektedir.

Taksonomideki üst düzey basamakların ihmal edilip, "olgu", "kavram" ve "işlem" basamağında yoğunlaşılması sebebi ile programın, revize edilmesine gerekçe teşkil eden hedefler ile örtüşmediği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler program kazanımlarına dönük olarak yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde de yaklaşık sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir.

O'Neill ve Murphy (2010)'nin araştırmasında öğrenen merkezli tasarlanan müfredatların öğrenme deneyimini geliştirme kılavuzu olmaları gerektiğine değinilmiştir. Yurdabakan'ın (2012), çalışmasında da öğrencilerin bilişüstü (metacognition) ya da öz-düzenleme (self-regulation) bilgilerine önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yapılan çalışmada; öğrencilerin; önbilgilerle yenilerini bütünleştirmeleri sağlanan, alternatif bakış açıları kazandıracak kazanım ifadelerinin az olduğu, programın bilginin olgu ya da kavram düzeyinde öğrenimini desteklediği görülmüştür. Sadece hatırlama ve açıklama ağırlıklı bilgi, öğrenenleri derinlikli öğrenme imkânından mahrum kılar.

Program etkinliklerine bakıldığı zaman; kazanım ifadelerine oranla değerlendirme basamağında %2,1'den %11,1'e, yaratma basamağında %2,1'den %7,9'a artış olduğu, etkinlik tablosundaki üstbilişsel kategorinin de %10,8'den, %17,4'e yükseldiği görülmüştür. Ancak bu sonuçlar; önerilen etkinliklerin yapıyor olması koşulunda daha anlamlı olacaktır. Öğrenci sayılarının kalabalık olduğu bu nedenle etkinliklere her öğrencinin dâhil edilemediği, her öğretmenin programdaki değişikliğe dönük yeterliliğinin farklı olduğu, tüm okulların eşit fiziksel donanım ve çevresel uygunluk koşullarında olmadığı dikkate alındığında; bu oranların pratikte daha düşük olacağı düşünülebilir. Öğrencinin derse ilgisini arttıracak, üstbilişsel öğrenmeye zemin hazırlayacak etkinlikler, günlük tutma, raporlama gibi yazılı ifade becerisini de öğrenmeye dâhil eden aktiviteler, öğrencilerin teoride yaşadıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olacaktır.

Yapılan çalışmada, etkinliklerle ilgili taksonomik tabloda üst basamaklarında artan veri artışının, kazanım taksonomisinde alt basamaklarda yoğunlaşan ifadelerle ilgili dezavantajlı durumu avantaja çevireceği düşünülebilir. Etkinliklerin, doğası gereği farklı duylara hitap ederek öğrenme hızını arttırmaya, öğrencilerin bilgiyi kendi cümleleri ve yorum güçleri ile analiz etmelerine katkı sağladığı, bireyin aktif katılımını sağladığı için farklı zekâ türlerini birlikte işe koştugu bilinmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarında bilgi, olgusal düzeyde tanımlanıp dışarıdan içe aktarılırken ve bu bilginin yeniden üretiminde "hatırlama" başat kavram iken, yapılandırmacı yaklaşımda uygulamaya ağırlık verilerek öğrenciye bilişsel farkındalık sorumluluğu yüklenmekte, etkileşim, analiz, sentez ve yaratma süreçleri aktif hale getirilmektedir.

Yapılan çalışmada; ders kitaplarının konuya giriş kısımlarında öğrenciyi derse hazırlamak amaçlı ısınma egzersizi sayılabilecek soruların dağılımına bakıldığında, olgusal ve kavramsal bilgi kategorisindeki ifadelerin diğer kategorilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir (1. kitapta % 29 ve % 40, ikinci kitapta % 28 ve % 36 oranında).

Kitaptaki metin içeriğini çocuğun her zaman kendi başına öğrenmesi, anlamlandırması, yapılandırması mümkün olmayacağından, konuya sorular yoluyla ilgi ve merak uyandırılması önemlidir. Ders kitaplarının hazırlanması esnasında ve ders işlenişinde soru türlerinin avantaj ve dezavantajlarının farkında olunması, hangi durumda kapalı uçlu, hangi durumda üstbilişsel hedeflere dönük açık uçlu soruların sorulacağı ve açık uçlu sorularda hangi algoritmaların kullanılacağıın bilinmesi gereklidir. Açık uçlu sorular; öğrencinin vereceği cevapta gerekçelerini de anlatma fırsatı bulmasına, yeni ve orjinal fikirlere kapı aralamaya, üst düzey becerileri etkili bir şekilde ölçmeye yardımcı olacaktır. Aynı tür ve nitelikte soruların olmaması dersin soyut ve sıkıcı olarak görülmesinin de önüne geçecektir. Araştırma sonunda anlamaya aracılık eden ve konular arası geçiş sağlayan, karmaşık bir bütünü anlamlı parçalara ayırmaya yardım eden soruların yoğunluklu olarak alt kategorilerde kaldığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgular incelendiğinde de benzer sonuca ulaşılmış, etkinlik bazında da ders kitabı bazında da üst bilişsel basamaklarda yer alan ifadelerin diğer basamaklara göre çok daha az oranda olduğu görülmüştür. Oysa etkinliklerin düzenlenişinde yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü farklı teknik, uygulama ve ölçme araçlarına yer verilmelidir.

Bütün bu sonuçlara göre, teoride arzu edildiği ifade edilen ve 2005 yılında hayata geçirilen paradigmal değişikliğin; kazanım ifadeleri, etkinlik çeşitliliği ve ders kitaplarına tam olarak yansımadağı şeklinde yorum yapılabilir.

3.2. Öneriler

Çalışmada program kazanımları, ders etkinlikleri ve ders kitaplarındaki soru ve derse hazırlayıcı yönerge cümleleri analiz edildiğinde, sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Programların alan uzmanları eşliğinde yeniden gözden geçirilmesi ve üst bilişsel kategoriye dönük ders kazanımlarının arttırılması önerilebilir. Bilgiyi hatırlamaya ve ezberlemeye dayalı olgusal ve kavramsal alan ağırlıklı kazanımlar yerine öğrenciye kendi özgünlüğünü ve öğrenme potansiyelini fark ettirip, görüş alışverişine

özendirecek, bilgiyi yeniden üretme imkânı sunacak üst bilişsel kazanımlar yapılandırmacı yaklaşımın doğasına daha uygundur.

- Öğrenme çeşitliliğine ve yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun etkinliklerin arttırılması ve okulların her öğrencinin biricikliğini esas alarak bu etkinliklerin uygulanmasına imkân sağlayacak teknoloji ve materyallere uygun olarak donatılması önerilebilir.

- Sosyal bilgiler öğretiminde, multidisipliner yaklaşım önemli olmakla beraber öğrencinin okul öncesi ve okul dışı öğrenme yaşantıları, aile ve sosyal çevre koşulları da yapılandırmacı yaklaşımda etkindir. Programdaki kazanımların bu faktörün de dikkate alınarak düzenlenmesi, etkinliklerin çocuğun sosyal çevresi de göz önünde tutularak düzenlenmesi önerilebilir.

- Üst bilişsel bilgiyi hedefleyen kazanım ve etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeyi ve çeşitliliği hakkındaki etkisini ortaya koyacak bilimsel araştırmaların yapılması önerilebilir.

- Etkinliklerin uygulanabilirliğini ve uygulamadaki eksikliklerin tespitini sağlayacak çalışmalar yapılması önerilebilir.

- Başarı durumuna etki eden değişkenler içinde üst bilişsel kazanımların yeri ve önemini ortaya koyacak çalışmalar yapılması önerilebilir.

- Ders kitaplarının uzmanlar eşliğinde yeniden gözden geçirilip, anlam katmanlarını ve inceliklerini ortaya çıkaracak, öğrencide içsel merak uyandırarak öğrencinin derse aktif katılımını motive edecek üst bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlemeler yapılması önerilebilir.

- Ders kitaplarında ünite başları ve ünite sonlarında yer alan soruların bilişsel alanın tüm basamaklarına dağıtılmış olması, boşluk doldurmalı ve açık uçlu soruların arttırılarak anlama ve anlatma becerilerin geliştirilmesi önerilebilir.

- Soru cevap tekniği dışında farklı ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmesi önerilebilir.

- Öğretmenlerin bilişsel alan ve basamaklarına ilişkin farkındalık ve yeterlik düzeylerini artırmak amacı ile eğitsel çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Adams, N., E (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives, *J Med Libr Assoc*, 103(3): 152–153.
- Akbıyık, C., Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99
- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi*, [Çevrimiçi: <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/6972/330208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>], Erişim Tarihi: 12 Mayıs 2015.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiyede uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 22, Sayfa : 31-46
- Akyol, S., Fer, S. (2010). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. *New York: Longman*.
- Arı, A. (2011). Finding acceptance of Bloom's revised cognitive taxonomy on the International stage and in Turkey, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 11(2)*
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/2, 259-290.
- Arık, İ. (1991). *Öğrenme psikolojisine giriş*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Basımevi
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evren Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 19–35.

- Ayvacı, H. Ş., Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının İncelenmesi, *Türk Fen Eğitim Dergisi*, Yıl 7, Sayı 1, 13-25.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, Sayı: 32
- Bender, M. (2014). John Dewey’in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 6, Sayı 1, 13-19.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32: 347- 364.
- Blooms, B. (1956). Taxonomy of educational objectives the classification of educational goals Handbook1 cognitive domain A Committee of College and University Examiners, Longman
- Bozkurt, V. vd. (2013). (Ed: Bozkurt, V., Suğur, N), *Endüstri sosyolojisi*. Eskişehir: T.C.Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2327
- Bümen, N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 31, Sayı 142, 3-14.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi, *Ekev Akademi dergisi yıl: 19, Sayı: 62*
- Çiftçi, S. vd. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 281-295.
- Delil, A., Güleş, S., (2007). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programındaki geometri ve ölçme öğrenme alanlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi XX (1)*, 35-48 [Çevrim içi: <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>], Erişim Tarihi: 15 Nisan 2016

- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, 27 -43.
- Demirel, Ö. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Erdem, E., (2002) Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı, constructivism in curriculum development, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23: 81-87.
- Demirel,Ö.ve Kiroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, Ankara: Pegem Akademi
- DEÜ. (2012). *Öğrenme çıktuları hazırlama kılavuzu*, DEÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, [Çevrim içi : <http://webb.deu.edu.tr/bologna/>] Erişim tarihi : 30 Nisan 2017
- Dilaver, H. ve diğerleri. (2008). (Ed: Tay, B., Öcal). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. A. Ankara: Pegem akademi
- Doğan, N. (2011). Osmanlı’dan cumhuriyete ders kitaplarında devlet kavramının iktidar-eğitim ilişkisi açısından incelenmesi, kuram ve uygulamada eğitim bilimleri *Educational Sciences: Theory &Practice* - 11(4)
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 77-96.
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*, Ankara: Arkadaş yayınevi
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: nitel bir çalışma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 5 (2), 221-254.
- Ergüder,Ü. vd. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*, [Çevrim içi: http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu.pdf], Erişim Tarihi: 28 Mart 2017.
- Erişen, Y. (1998). *Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme*, [Çevrim içi; <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/109011-20120211141216-erisen.pdf>], Erişim Tarihi: 28 Mart 2017.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi

- Garbett, D. (2011). Constructivism deconstructed in science teacher education, *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (6).
- Gazel, A., Erol, E. (2011). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.
- Gökmenoğlu, T., Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye’de program geliştirme, *Elementary Education*, 10(2), 667-681.
- Gömlüksiz, M., Bulut, İ. (2006), Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 47, 393-421.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, *MEB Dergisi*, sayı 160
- Gündoğdu, A. (2010). Okul ve eğitim, *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 16
- Güneş, A. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak M.E.B ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 3, 107-120.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde Yapılandırmacı yaklaşımla Gelen Yenilikler, *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 16
- Hawks, W.,K. (2010). The effects of implementing bloom’s taxonomy and utilizing the virginia standards of learning curriculum framework to develop mathematics lessons for elementary students, *The Faculty of the School of Education Liberty University* [Çevrim içi: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1347&context=doctoral>] Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2017
- Karadeniz, O., vd. (2015). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3*, 563-580

- Karakuş, M. vd. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkököl 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/8*, 209-234
- Karataş, Z., (2015), Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Sosyal Hizmet e dergi, Cilt 1, sayı 1
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Kepenekçi, K.Y. (2012). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim ve yönetimi*, Sayı 34, 290-299.
- Koç, G., Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 27*, 174-180.
- Koçak, R., ve diğerleri. (2014). (Ed: Oral, B). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi
- Kozikoğlu, İ., Senemoğlu, N. (2015), Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İçerik Analizi (2009-2014), *Eğitim ve Bilim Cilt 40, Sayı 182*, 29-4.
- Krethwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krull, E. (2003). Hilda Taba (1902–1967), *UNESCO International Bureau of Education, vol. XXXIII*
- Marzano, R.J. and Kendall, J. (2007) *The New Taxonomy of Educational Objectives. 2nd ed. Corwin Press: Thousand Oaks, California.*
- Mayer, R.E. (2002). Rote versus meaningful learning, *Theory in to Practice* 41(4), 226-232.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi programı*. [Çevrim içi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>] Erişim Tarihi : 2 Mayıs 2017
- MEB. (2017). *Öğretim programları* [Çevrim içi: <http://mufredat.meb.gov.tr/>] Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2107

- Meo, S, A. (2013), Evaluating learning among undergraduate medical students in schools with traditional and problem-based curricula *Advances in Physiology Education Published Vol. 37 no 3, 249-253.*
- Morton. F. (1981).Phenomenography, describing conception of the world around us, *Instructional Science* 10, 177-200.
- Noble, T. (2004), Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: a planning tool for curriculum differentiation, *Teachers College Record, 106, 193-211.*
- O'Neill, G., Murphy, F. (2010) Guide to taxonomies of learning. *UCD Teaching and Learning/Resources, from <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034.pd>*
- Özbay, M., Bahar, M. (2012). İleri Okur ve üstbiliş eğitimi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1, 158-177.*
- Özdemir, M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:VI, Sayı:II,126-149.*
- Özden, M.Y., Şimşek, H. (1998). *Davranışlıktan oluşturmaçılığa*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı yay
- Özden, Y. (2008), *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (4), 713-740.*
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership, 6-11.*
- Pınar, A., Şanlı, C. (2017). Sosyal Bilgiler dersi sorularının yenilenen bloom aksonomisine göre incelenmesi, *İlköğretim Online, 16(3), 949-959*, [Online: <http://ilkogretim-online.org.tr>], Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2017
- Pinar, W. (1988), the reconceptualization of curriculum studies, *Journal of curriculum and supervision, vol 3 no 2, 157-167.*
- Sağlam, H.İ., Bilgili, A.S. (2006). Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretimine yansımaları, *KKEFD/JOKKEF Sayı 14*
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*, Ankara :Yargı Yayınevi

- Sönmez V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: MEB Yayınları
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaşan, H. (2002) Yapılandırmacı öğrenme, Yaşadıkça Eğitim. 74-75,2002. 49-52.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3,(5),115- 139.
- Taş, A. M. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (17) , 519–532.
- Taşdelen, V. (2012). Öğrenciyi anlamak, Taşdelen, V. (2013). Öğrenciyi Anlamak. Van İli Eğitim Sorunları ve Çözüm Yolları Çalıştayı Kitabı, 133-142.
- Topuzkanamış, E., Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve anlama stratejilerini kullanma düzeyleri, *TÜBAR-XXVII*, 655-677.
- Tutkun, Ö.F., Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(3),14
- Tutkun, Ö.,F vd. (2015). Revize bloom taksonomisinin genel yapısı: gerekçeler ve değişiklikler, *International Journal of Social Science Do number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2684>* Number: 32 , p. 57-62.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset
- Ünlü, S. (2001). Ed: Hakan, A., *Psikoloji*, Anadolu Üniversitesi Yayın No:1288 Açıköğretim Fakültesi Yayın No:710
- Variş, F.(1998), *Eğitimde program geliştirme*,Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayını
- Variş, F., (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*, Ankara; Alkım Yayıncılık
- Watson, J., (2008). *Yapılandırmacı eğitim ve öğrenme zorlukları*, Çev: Kızılabdullah,Y., AÜYFD XLIX, sayı II, s. 357-369

- Wilson, O.,L. (2016). A succinct discussion of the revisions to Bloom's classic cognitive taxonomy by Lorin Anderson and David Krathwohl and how to use them effectively [Çevrim içi: <http://thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2014/01/Anderson-and-Krathwohl-revised-10-2016.pdf>], Erişim Tarihi: 23 Mayıs 2017
- Yapıcı, M., Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *İlköğretim-Online*, 6(2), 204-212.
- Yayla, A. ve diğerleri (2012). Ed: Memduhoğlu, H., Yılmaz, K., *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Pegem Akademi
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin yayıncılık
- Yılmaz, M. (2011). *2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ilköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi
- Yurdabakan, İ. (2012). *Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye Etkileri*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2):327 -348.
- Yüksel, S. (2003) Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları, *MEB Dergisi*, sayı 159

EKLER

EK 1. Öğretim Programında Yer Alan Ders Kazanımları

1. Ünite: Kendimi Tanıyorum

- Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.
- Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.
- Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.
- Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.
- Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.
- Sahip olduğu resmî kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

2. Ünite: Geçmişimi Öğreniyorum

- Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.
- Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder.
- Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.
- Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.

-Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.

-Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder.

3. Ünite : Yaşadığımız Yer

-Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.

-Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.

-Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.

-Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.

-Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.

-Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.

-Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

-Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.

4. Ünite : Üretimden Tüketime

-İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder.

-İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.

-Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.

-Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.

-Bilinçli bir tüketicisi olarak haklarını kullanır.

-Kullandığı bazı ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketicisi ağını oluşturur.-
İhtiyalarla meslekleri ilişkilendirir

5. nite: İyi ki Var

-evresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.

-İnsanlığın kullandığı belli başlı zaman lme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanır.

-Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar.

-Teknolojik rnlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır.

-evresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar.

-Teknolojik rnleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır

6. nite : Hep Birlikte

-İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmî kurum ve grupları fark eder.

-n bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.

-Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir.

-Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.

-Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel-sosyal etkinlikler önerir.

7.Ünite: İnsanlar ve Yönetim

-Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanır.

-Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar.

-Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir.

- Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir.

8.Ünite : Uzaktaki Arkadaşlarım

-Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder.

-Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur.

-Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.

-Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.

EK 2. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Önerilen Ders Etkinlikleri

1. Ünite

-Kişisel eşyalar kullanılarak insanlardaki farklılıklara örnekler gösterilir.

-İnsanların farklılıklarının bir zenginlik olduğuna örnekler verilir.

-Fotoğraflar yoluyla öğrencilerin duygu ve düşünceleri arasındaki farkı kavramaları sağlanır.

-Örnek durumlar oluşturularak duygu ve düşüncelerin kişilere göre değişebileceği fark edilir.

-Duygu ve düşüncelerin ifade edildiği günlük tutulur.

-Mevlana'nın hoşgörü anlayışını içeren metinler incelenir

- Yaşamı etkileyen olayların esas alındığı bir zaman şeridi oluşturulur.

-Atatürk'ün hayatı ile ilgili metinden çıkarılan bilgilerle bir kimlik belgesi düzenlenir.

- Nüfus cüzdanı, okul ve spor kulübü kimliği gibi kimlik belgelerindeki bilgiler incelenerek kimliği oluşturan ana öğeler fark edilir.

2.Ünite

-Aileye ait nesnelere ile değişik yollardan edinilen bilgiler kullanılarak aile tarihine ait metin yazılır.

-Büyüklerinin, çocukluk dönemine ait oyunları ve oyuncakları ile ilgili sözlü tarih çalışması yapılır.

-Barış Manço'nun kahve fincanı adlı şarkısı, içerdiği kültürel özellikler açısından incelenir.

-Gelenekler konulu yaratıcı drama çalışması yapılır.

-Büyüklerinin, çocukluk dönemlerinde Cumhuriyet Bayramı konulu sözlü tarih çalışması yapılır.

-Tarihî mekan, müze ve anıtlara gezi düzenlenir. Ör: Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet Müzesi gezisi.

-Kurtuluş Savaşı döneminde Türk halkını ve savaş sürecini gösteren görsel materyaller okunur.

-Kurtuluş Savaşına ilişkin verilerden -mektup, temsili resim, istatistikî tablo ve şiir- yararlanılarak çıkarımlarda bulunulur.

-Atatürk ve Millî Mücadele temasını işleyen eğitsel film izlenir.

-İnternet üzerinden sanal gezi yapılır.

3. Ünite

- Güneşin konumundan yararlanılarak yön bulma çalışması yapılır.

-Yön bilgisi ve kroki okuma becerisi kullanılarak kroki üzerine saklanmış bir define bulunur.

-Yön bildiren komutlar verilerek bir uçak piste indirilmeye çalışılır. Sözlük veya ansiklopedi kullanılarak ünite ile ilgili kavramlar araştırılır.

-Belli zaman diliminde hava olayları gözlemlenerek grafikler oluşturulur.

- Çevredeki doğal ve beşerî unsurlar tanıtılır.

-Yaşadığımız yer ile ilgili efsane, öykü, türkü ve şiirler incelenir.

- Deprem öncesi ve deprem sırasında yapılması gerekenlerle ilgili uygulama yaptırılır.

- Sınıf Tahliye Çantası Hazırlanır

4. Ünite

- Verilen tahmini bütçeye göre bir alışveriş listesi hazırlanır.
- Yakın çevrede kurulmuş bir pazarda inceleme yapılır.
- Paranın geçmişi araştırılır.
- Sınıfta oluşturulan market ortamında alışveriş yapılır.
- Sınıfta öğrenciler tarafından bir market oluşturularak belirlenen bütçeye uygun alışveriş yapılır.
- Bir ham maddenin ürüne dönüştürülmesini gösteren bir film izlenir.
- Empati yoluyla bir ham maddenin ürüne dönüşmesi hikâye edilerek akış şeması oluşturulur.
- Bir meslek sahibi ile mesleği üzerine bir röportaj yapılır.
- Rastgele seçilen bir mesleğin gerekliliği savunulur.

5. Ünite

- Öğrencinin kullandığı eşyaların geçirdiği safhalarla ilgili bir araştırma yapılır.
- Yaygın olarak kullanılan bazı aletlerin icat tarihi esas alınarak bir zaman şeridi oluşturulur ve bu araç ve aletlerin hayatımıza etkisi tartışılır.
- Millî Mücadele’de telgrafın rolü ile ilgili görsel ve yazılı materyaller incelenir.
- Çeşitli teknolojik ürünlerin tanıtımı ile ilgili afiş tasarlanır.
- Gelecekteki teknoloji ile ilgili proje çalışması yapılır.
- Acil servis numaralarının doğru ve etkili kullanımına dair drama etkinliği yapılır.

- Teknolojinin doğru kullanımı ile ilgili “altı şapka” düşünme yöntemine dayalı bir etkinlik yapılır.

-Teknolojinin doğru kullanımı ile ilgili küçük grup oluşturma yöntemine dayalı bir etkinlik yapılır.

6. Ünite

-Çevredeki sosyal problemlere karşı duyarlılığı arttırma, neden sonuç ilişkisini belirleme becerisini geliştirme amacına yönelik olarak, bir haberden hareketle gazete sayfası hazırlanır.

- Yardımseverlik ve dayanışma değerlerini vurgulayan fotoğraflar ve temsili resimler incelenir.

-Çevremizi nasıl güzelleştirebiliriz? gibi sorularla ilgili küçük grup çalışmaları yapılır.

-Proje ya da grup çalışması ile yaşanan çevreden örnek sosyal bir sorun belirlenerek çözüm aşamaları ve öneriler sunulur.

-Toplumsal duyarlılığı sağlama ve katılımcı birey olmayı cesaretlendirme amacıyla, birçok kişinin yaşamını etkilemiş, önemli başarılar elde etmiş insanlar ile ilgili araştırma yapılır.

-Öğrenci tarafından seçilen veya tasarlanan bir grup, kuruluş veya örgüte yeni üyeler kazandırmaya yönelik kısa bir metin hazırlanır ve sınıfta sunulur.

7. Ünite

-Yerel yönetim birimlerine tanıtım amaçlı bir gezi düzenlenir.

- Herhangi bir konuda belediye başkanına dilekçe yazılır.

-Yazılı ve görsel basından belediyenin görevleri ve etkinlikleri ile ilgili haberler toplanarak değerlendirilir.

- Katılımı teşvik etmek ve toplumsal bir soruna çözüm önerileri sunmak amacıyla fikra tamamlama çalışması yapılır.

- Sınıf başkanı seçimi veya yenilenmesi için sandıklar kurularak basit düzeyde bir seçim ortamı oluşturulur.

- 23 Nisan etkinlikleri için yabancı ülkedeki bir öğrenciye davet mektubu yazılır.

- Yerel, yerel yönetim, kamu, kamuoyu, kamu hizmeti, millet, millî egemenlik kavramları araştırılır.

8.Ünite

- Harita üzerinde değişik ülkelere yolculuk yapılır.

-Seçilen bir ülke ile ilgili kaynak taraması yapılır.

-Herhangi bir ülkeyle ilgili fotoğraflardan yararlanılarak o ülkeyle ilgili tahminlerde bulunulur.

- Değişik ülkelerde yaşayan çocukların benzerlik ve farklılıklarına ilişkin tablo yapılır.

-Toplumların kutladığı bayramlar ve ortak günleri karşılaştıran tablo oluşturulur.

- Uluslararası sportif faaliyetlerin yapıldığı şehirlerin özellikleri araştırılır.

EK 3. Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Ünite Başı Hazırlayıcı Soru ve Yönerge Cümleleri

1.Kitap 1. Ünite

- İnsanlar neden farklı şeylerden hoşlanır, araştırınız.
- Sizin, arkadaşlarınızdan farklı özellikleriniz nelerdir?
- Kimi insanlar bazı faaliyetleri diğerlerinden daha iyi yaparlar, tartışınız.
- Parmak izlerinizi ve kimlik bilgilerinizi arkadaşlarınızla karşılaştırınız, farklılıkları tespit ediniz.
- Başarılı olmuş ünlülerin bireysel özellikleri hakkında bir araştırma yapınız.
- Duygu ve düşünceler arasında bir ilişki var mıdır, açıklayınız.
- Sınavlarda başarılı olduğunuzdaki duygularla başarısız olduğunuzdaki duygularınız aynı mıdır, nedenini açıklayınız.
- İnsanlar yüz ifadelerini kullanmasalardı, duygularını ifade etmekte zorluk çekerler miydi?
- Arkadaşlarınızın en çok nelere kızdıkları ya da nelere sevindikleri ile ilgili bir anket yapınız.
- Hayatınızda önemli olduğunu düşündüğünüz olaylar nelerdir?
- Günlük tutarak hayatınızdaki önemli olayları yazınız.
- Aile bireylerinizin kimliklerini inceleyerek benzer ve farklı yönleri defterinize yazınız.
- Kimlik belgelerinin yerini gelecekte neler alabilir, tartışınız .

1.Kitap 2. Ünite

- Aile büyüklerinizle röportaj yaparak tanıtınız.
- Eviniz ve çevrenizdeki eşyaların adını yazınız.
- Gündelik hayatta kullandığınız araç gereçleri, geçmişte kullanılan araç gereçlerle karşılaştırınız.
- Ailenizden yardım alarak bir sözlü tarih örneği bulunuz.
- Mustafa Kemal Atatürk milli kültürümüzün korunmasına niçin önem vermiş olabilir?
- Anne ve babanızdan geçmişte oynadıkları oyunlarla ilgili bilgi edininiz.

- Cirit oyunu günümüzde neden oynanmıyor?
- Günümüzde devam etmeyen geleneksel Türk oyunlarını araştırınız.
- Yaşadığınız bölgede milli mücadele yıllarında kahramanlık gösterenleri araştırınız.
- Atatürk'ün milli mücadele yıllarına ait bir anısını bulup arkadaşlarınızla paylaşınız.
- Türk kadınının milli mücadelede oynadığı rol hakkında ne söyleyebilirsiniz ?
- Milli mücadelede Atatürk'ün rolü hakkında ne söyleyebilirsiniz

2.Kitap 1. Ünite

- Kendinizi başkalarına nasıl tanıtırınız?
- Sizin için önemli bir olayı anlatınız, bu olaydaki duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
- Televizyonda bir haber bülteni izleyiniz. Sizde farklı düşünceler uyandıran haberleri gelip sınıfta anlatınız.
- Başkalarının düşüncelerine saygılı olmalıyız sözünden ne anlıyorsunuz, örnek veriniz.
- Geçen yıl yaşadığınız önemli olayları tarih olarak sıraya koyunuz.
- Kimlik belgenizde hangi bilgiler olduğunu inceleyiniz.
- Okulunuzun açıldığı gün yaşadığınız duyguları anlatınız.
- Çok sevdiğiniz bir eşyanızı kaybetmeniz hangi duyguyu yaşarsınız?
- Sabah kalkınca yapmanız gerekenleri sırasıyla anlatınız.
- Anne ve babanızın nüfus cüzdanı ile sizin cüzdanınızda hangi bilgiler ortak olabilir.

2.Kitap, 2. Ünite

- Ailenizin tarihi ile ilgili bilgilere nasıl ulaşırsınız, açıklayınız.
- Çevrenizde tarihi ya da kültürel bir eser var mı, araştırıp özelliklerini yazınız.
- Aile büyüklerinize, küçükken hangi oyunları oynadıklarını sorunuz.
- Geleneksel kıyafetlerin günümüzde kullanımı ile ilgili ne söyleyebilirsiniz.
- Çevrenizde milli mücadele yıllarında yaşananları, büyüklerinizden yardım alarak araştırınız.
- Milli mücadelenin kazanılmasında Atatürk'ün rolünü araştırınız.
- Günümüzdeki nikahlarla eski nikahlar arasında ne farklar var?
- Evinizde milli kültürü yansıtan hangi eşyalar var?
- Milli kültürün gelecek nesillere aktarımı neden önemlidir?

- Arkadaşlarınızla oynadığınız hangi oyunlardan daha çok keyif alıyorsunuz?
- Evinizde şu an kullandığınız kültürel bir öge, gelecekte hangi amaçlarla kullanılabilir, açıklayınız.
- Milli mücadele ifadesinden ne anlıyorsunuz?
- Mondros anlaşmasına göre Türk ordusunun dağıtılmasının ve silahlarına el konulmasının amaçları ne olabilir?
- Mustafa Kemal paşanın olumsuz koşullara rağmen umutsuzluğa düşmeme sebepleri ne olabilir?
- Mustafa Kemal'in alışmaları, Kurtuluş Savaşı sürecini nasıl etkilemiş olabilir?
- Kurtuluş savaşı yıllarında yaşasaydıınız, ordumuza nasıl yardım etmek isterdiniz?
- İzmir'de Türk ordusunu karşılayanlardan biri olsaydıınız Mustafa Kemal'e ne söylemek isterdiniz?

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Rabia TUNCİL CAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Gürpınar / 16/07/1975

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : YYU Fen Ed. Fak Kimya Bölümü
Lisans Öğrenimi : Eskişehir Anadolu Ün. Sosyoloji
Yüksek Lisans Öğrenimi : Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Projeler : 2016 Erasmus Plus "Bilgi İletişim
Teknolojilerinin Eğitimde Kullanılması" Projesi
Çalıştığı Kurum : MEB Mehmet Akif İnan İlkokulu / ANKARA

İletişim

E-Posta Adresi : rabiaticilcan@gmail.com