T. C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

1981 VE 2006 TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMLARINA GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS KİTAPLARININ İÇERİK VE KULLANILABİLİRLİK AÇILARINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Tülay MIRATKAN CAMKIRAN

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman: Doç. Dr. Yücel KABAPINAR

İstanbul, 2011

T. C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

1981 VE 2006 TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMLARINA GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS KİTAPLARININ İÇERİK VE KULLANILABİLİRLİK AÇILARINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Tülay MIRATKAN CAMKIRAN

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman: Doç. Dr. Yücel KABAPINAR

İstanbul, 2011

ONAY

Tülay MIRATKAN CAMKIRAN tarafından hazırlanan **"1981 ve 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının İçerik ve Kullanılabilirlik Açılarından Karşılaştırılması"** konulu bu çalışma 23 Haziran 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda juri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	**Doç. Dr. Yücel KABAPINAR**	.....
JURİ ÜYESİ	**Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ**	.....
JURİ ÜYESİ	**Yrd. Doç. Dr. Sefa SEKİN**	.....

ÖNSÖZ

Günümüzde her alanda yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak eğitim sistemleri de bu değişimler karşında sürekli bir yenilik arayışı içinde olmuşlar ve bu değişimlere uyum sağlamak amacıyla gerekli değişiklikleri yapmışlardır. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarının amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanan bu değişimler karşısında eğitim anlayışlarında da değişimler yaşanmış ve bu durum ülkemizde hâkim olan öğrenme anlayışından başlayarak, öğretim programlarına oradan da ders kitaplarına ve onun tamamlayıcıları olan sınıf içi iletişimden ölçme ve değerlendirmeye kadar olan tüm süreçleri etkilemiştir. Bu süreçten en çok etkilenecek olan ders araç gereçlerinin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitabının içeriği baştan sona doğru yani bilginin sunumundan, görsel öğelerden, kullanılan dilden, etkinliklere, ölçme değerlendirmeye varana kadar farklı bir boyut kazanmıştır. Eğitimin tarihine bakıldığında değişen bütün programlarının dayandığı bir felsefe ve bu felsefe gereği dayandıkları bir öğrenme anlayışları vardır. Nitekim 2004 yılında yaşanan bu değişimler karşısında eğitim sistemimizde köklü değişiklikler yapılmış ve bu değişimlerden ders kitapları da nasibini almıştır. Bu çalışmada da yaşanan bu köklü değişimin eski ve yeni İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları üzerindeki etkisi karşılaştırmalar yapılarak incelenmiştir. İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti Tarihi İnkılâp ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda 2006 yılında değiştirilmiş ve bu doğrultuda hazırlanan yeni ders kitapları 2008-2009 eğitim yılından itibaren okullarda okutulmaya başlanmıştır. Yaşanan bu değişimin ders kitaplarını nasıl etkilediğini tespit etmek amacıyla öğretmenlerle görüşmeler ve anketler yapılmış sonuç olarak da yaşanan bu değişikliklerin olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca doküman analizi çalışmasıyla da eski ve yeni ders kitapları karşılaştırılmış ve yetersiz de olsa bir değişimin yaşandığı tespit edilen bulgular arasındadır. Yapılan bu çalışmanın ders kitabı alan uzmanlarına, ders öğretmenlerine kısacası bu alanda yapılan çalışmalardan etkilenebilecek olan herkese katkılar sağlayacağını umuyorum.

Bu çalışmanın planlanıp, uygulanmasında ve değerlendirmesinde, ortaya çıkmasında ve tezin yazım aşamasında görüş ve düşünleriyle, bilgisini, tecrübesini, titizliğini ve her şeyden daha önemli olan güvenini eksik etmeyen değerli hocam Doç. Dr. Yücel KABAPINAR'A sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırma sırasındaki sabrı, desteği ve yardımı için eşim Soner CAMKIRAN'A ve çalışmalarımda destek olan herkese çok teşekkür ederim.

Tülay MIRATKAN CAMKIRAN

ÖZET

1981 VE 2006 TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMLARINA GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS KİTAPLARININ İÇERİK VE KULLANILABİLİRLİK AÇILARINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmada 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik boyutlarında karşılaştırılması ve bu konu hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırma; İstanbul ili Avcılar, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle, 2009-2010 eğitim öğretim yılı ile, 148 öğretmene uygulanan anket ve görüşme ve eski ve yeni ders kitaplarının karşılaştırılması için kullanılan doküman analizi sonucunda elde edilen veriler ile sınırlı olmuştur. Araştırmaya uygun olması nedeniyle tarama modeli uygulanmıştır. Öğretmenlerin programlara ilişkin görüşlerine ait verilere, görüşme formu anket ve ankette yer alan açık uçlu sorularla ulaşılmıştır. Eski ve yeni ders kitaplarının karşılaştırılmasına yönelik veriler ise doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada, 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarında yer alan görseller, metinler, etkinlikler ve ölçme değerlendirme çalışmaları karşılaştırma yapılarak doküman incelemesi yapılmıştır. Bu araştırmada 8 ayrı ders kitabının doküman incelemesinden elde edilen sonuçlara göre;

- 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında kanıt temelli metin sayısının, 1981 Program'ına göre hazırlanmış olan kitaplara göre arttığı saptanmıştır.
- Görsellerin çeşitliliğinin, sayısının ve niteliğinin arttığı belirlenmiştir.
- Öğrenmeyi kolaylaştıran, pekiştirmeye dayalı etkinlikler içeren çalışma kitabı kavramının ortaya çıktığı, ölçme ve değerlendirme sistematiğinin değişip, öğrenme sürecini ve sonucunu değerlendirmeye yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verildiği tespit edilmiştir.

112 öğretmene uygulanan anket verileri SPSS 15 İstatistik Programı'ndan elde edilen sonuçlara göre değerlendirilmiştir. Örneklem grubundan seçilen 24 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Yapılan ses kayıtları analiz edilerek, görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler, oluşturulan kategorilere göre tasnif edilip incelenmiştir. Daha sonra sonuçlar nicel olarak tablolaştırılmıştır. Görüşmelerde ve anketlerde yer alan açık uçlu sorulara göre;

- 1981 Programı'na ait İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının bilginin sunumunda içerik yoğun, ayrıntıcı, ezbere dayalı ve dikte edici bir sunuma sahipken, 2006 Programı'na ait ders kitaplarında içerik sadeleştirilmiş, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına müsaade edici yapıda ve kanıtlarla desteklendiği görülmektedir. Ayrıca yeni ders kitaplarında daha fazla sayıda görselin yer alması, konunun anlaşılmasındaki işlevselliği, görsel okuma kavramının ortaya çıkması ve görsellere dayalı etkinliklerin öğrencileri aktif kılması nedenlerine bağlı olarak 2006 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarını daha yeterli bulmaktadırlar.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni ders ve çalışma kitaplarının öğrenci üzerinde olumlu bir etki yarattığını ifade etmektedir.
- 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının tasarımı; görsellerin zengin oluşu, eskiye oranla daha canlı ve renkli olmasından dolayı öğrencilerin ilgi ve yaş düzeylerine uygun olduğu araştırma sonuçları arasındadır.
- 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitlendiği, öğrenciyi çok yönlü değerlendirme olanağı verdiği ve öğrencilerin bu sürece dâhil olarak zevkle etkinlikleri yapabildiği, ancak kalabalık mevcutlu sınıflara uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekliliği öğretmenlerce dile getirilmiştir.
- Araştırma sonuçlarına göre 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının kullanım sıklığının arttığını ve kullanım şeklinin değiştiği görülmektedir.

.

- Öğretmenlerin eski ve yeni ders kitaplarının kullanılabilirlik boyutlarında değerlendirilmeleri boyutlarında öğretmenler eski ders kitapları için; öğretmen merkezli olduklarını, ezbere yöneltici özelliğe sahip olduklarını, bilgi merkezli

oldukları gibi yönlerde değerlendirmeler yapmışlardır. Yeni ders kitaplarının kullanılabilirlik boyutu hakkında ise; öğrenci merkezli olduklarını, bilgi bakımından yetersiz olduklarını, daha kullanışlı kitaplar olduklarını, kalabalık sınıflarda zor uygulanabilir oldukları gibi yönlerde eleştirerek hem olumlu hem de olumsuz yönde fikirlerini ifade ettikleri görülmektedir.

- Öğretmenlerin 1981 Programı'na göre yetişecek bireylerin/ kuşakların kişilik özelliklerini tanımlayan birey profiline ilişkin görüşlerine bakıldığında en çok ezberci, pasif ve çok yönlü düşünemeyen bir birey profillerini, 2006 Programı'nın oluşturmaya çalıştığı kişilik yapısına ilişkin anketteki açık uçlu sorularda belirttikleri görüşlere göre de en çok araştırmacı, sorgulayan ve aktif bir birey profillerini ölçüt aldıkları görülmektedir.

Ankette yer alan sorulara göre;

- Öğretmenler 1981 ve 2006 Programları'na ilişkin öğrenme anlayışı, amaç, içerik, değerlendirme, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitapları boyutları hakkında farkındalık geliştirebilmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Ders Kitabı, Yapılandırmacılık, Davranışçılık.

ABSTRACT

A COMPARİSON OF TEXTBOOKS OF "TURKİSH REPUBLİC REVOLUTİON HİSTORY AND KEMALİSM BETWEEN THE YEARS OF 1981 AND 2006 " İN TERMS OF CONTENT AND USABİLİTY

The aim of this research is to compare the contents of text for the 8th graders' class "Turkish Republic Revolution History and Kemalism'' between the years of 1981 and 2006 " and it is also aimed to learn the teachers' opinions about the comparison. The research includes questionnaires and interviews applied to 148 Social Studies teachers working at three different districts of İstanbul (Avcılar, Beylikdüzü and Esenyurt) and the results of the data analyses comparing the new and old textbooks. As it is appropriate for the survey, the general scanning type;which is one of the scanning types; is chosen. Teachers' opinions about the program are asked via the open-ended questions in the interview forms and the questionnaire. The results about the comparison between the old and new textbooks are concluded by the document analysis technique.In the research, data was analyzed comparing the visuals, texts, activites and evaluations in the textbooks for the 8th graders' class "Turkish Republic Revolution History between the years of 1981 and 2006 and Kemalism".

According to the results of 8 different textbooks analyses;

- ✓ Number of the "proof-based texts" taking place in the textbooks published in 2006 is greater than the ones published in 1981.
- ✓ The number, quality and variaton of the visuals have increased.
- ✓ It is shown that the new textbooks concept based on reinforcement and with exercises which make learning easier became widespread. Also it is concluded that the classical technique of assessment and evaluation is changed and the technique which enables to assess and evaluate both process and outcome became popular.

The results of the survey applied to 112 teachers was analyzed via the SPSS 15 statistical method.The 24 teachers selected from sample group have been interviewed.

The audio records and qualitative data have been analyzed and also classified according to the pre-determined categories.Then the results was tabulated quantitatively.

According to the answers to the open-ended questions by the participants;

- ✓ While Turkish Republic Revolution History curriculum for 8th graders in 1981 present the information dense, detailed, based on memorization and dictated; the curriculum in 2006 was simplified, exemplified and based on the principles of Constructivism. Also the new curriculum is superior than the old one because of its having more visual images, clarity of the topics, easiness of reading charts and exercises based on visual images makes students more active in learning.
- ✓ Most of the teachers states that the new textbooks and exercise books have positive impact on students.
- ✓ According to the survey results, the new textbooks are more appropriate for the students' age and interests as they are more colorful and have more visual images.
- ✓ According to the survey results, the new textbooks are more appropriate for the students' age and interests as they are more colorful and have more visual images.
- ✓ According to the survey results, it is concluded that frequency of usage of the new textbooks is increased and the way they are used is changed.

- ✓ When the teachers made a comparison between the old and new textbooks, they stated that the old coursebooks were teacher-centered, based on memorization, and had unnecessary details on the other hand the new textbooks were student-centered and practicle. But the teachers also stated that the new coursebooks were lack of some necessary informartion.
- ✓ The teachers stated that the students taught according to 1981 program tend to be learning by memorization, passive and simple-minded contrary to the students taught in 2006 who learn actively, make researches.

According to the questionnaire results,

- ✓ Teachers are able to comprehend the sense of learning, aim, content, evaluation, teacher's guide book and student's work book based on the 8th graders' class "Turkish Republic Revolution History between the years of 1981 and 2006 and Kemalism".

Key words: Textbooks, Constructivism, Behaviorism

İÇİNDEKİLER

ONAY…….. i
ÖNSÖZ.……„…… ii
ÖZET…….. iv
ABSTRACT……..…..…..... vii
İÇİNDEDEKİLER……..... x
TABLOLAR LİSTESİ …….... xiii
GÖRSELLER LİSTESİ……..... xvii
DERS KİTABINDAN ALINAN ÖRNEKLER LİSTESİ…….... xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ……. xx

BÖLÜM I. GİRİŞ……...……... 1
1.1. Problem Durumu……..……..... 1
1.2.Amaç……..……. 7
1.3.Önem ……..…….. 9
1.4.Sayıltılar…..……..…… 10
1.5. Sınırlılıklar……..……..... 10
1.6. Tanımlar……..…….....……. 11
1.7. Kısaltmalar……... 12

BÖLÜM II. ALANYAZIN
2.1. İnkılâp Tarihi Dersi …… 13
2.1.1. İnkılâp Tarihi Derslerinin Tarihçesi ……... 13
2.1.2. İlköğretimde İnkılâp Tarihi Dersleri ……. 16
2.1.3. İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersinin Amaçları ……... 19
2.1.4. Programın Yenilenme İhtiyacı ……. 20
2.1.5. 1981 ve 2006 T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Ders Programları'ndaki Değişiklikler ……... 27
2.2. Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışları …….. 29
2.3. Öğretme-Öğrenme Sürecinin Vazgeçilmez Materyali: Ders Kitapları ……..... 36

2.3.1. Ders Kitabının Eğitimdeki ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi …… 37
2.3.2. Tarih Dersi İle İlintili Ders Kitaplarının Bileşenleri …… 43
2.3.2.1. Bilginin Sunumu Noktasında Metin Çeşitleri…… 43
2.3.2.1.1. Bilgi Verici Metinler …….. 44
2.3.2.1.2 Kanıt Temelli Metinler …… 45
2.3.2.2 Ders Kitaplarında Görsel Materyaller…….. 47
2.3.2.2.1. Ders Kitaplarında Görsel Kanıt Kullanma …… 48
2.3.2.3. Etkinlikler ve Ölçme Değerlendirme …… 50
2.4. İlgili Araştırmalar……..... 51
2.4.1. Tezler…… 51
2.4.2. Makaleler…….. 57
2.4.3. Bildiriler…… 60

BÖLÜM III. YÖNTEM……... 62
3.1. Araştırma Modeli …… 62
3.2. Örneklem ……..... 64
3.3. Verilerin Toplanması……... 66
3.3.1. Veri Toplama Araçları…….. 66
3.3.1.1. Öğretmenlerin 1981 ve 2006 ilköğretim T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programlarına İlişkin Değerlendirmeleri Anketi 66
3.3.1.2. Görüşme Formu..... 67
3.3.1.3. Doküman İncelemesi…….. 68
3.3.2. Uygulama..... 69
3.3.2.1.Nicel Verilerin Toplanması..... 69
3.3.2.2. Nitel Verilerin Toplanması 69
3.4.Verilerin Çözümlenmesi 69
3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi..... 70
3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi 70

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM ……... 73
BÖLÜM V. SONUÇ, TARTISMA VE ÖNERİLER..... 227

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA ……..... 227
5.2. ÖNERİLER ……... 253
5.2.1. Öğretmenler İle İlgili Öneriler ……... 252
5.2.2. Program Geliştirme Uzmanları İle İlgili Öneriler …….. 253
5.2.3. Alanda Araştırma Yapacak Akademisyenler İle İlgili Öneriler . 254
KAYNAKÇA …….. 254
EKLER ……... 266
EK 1. UYGULAMA İZİN YAZISI …… 266
EK 2. ÖĞRETMENLERİN ESKİ VE YENİ T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ ANKETİ …… 267
EK3. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU …….. 271

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Geleneksel Davranışçı Yaklaşım ve Yapılandırmacı Yaklaşım Karşılaştırması..... 35

Tablo 4.1. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarındaki Metin Yapıları……..... 74

Tablo 4.2. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Bilgi Verici Metinlerin Yapıları ……..78

Tablo 4.3. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yazlı Ve Görsel Kanıt Kullanımı …..... 88

Tablo 4.4. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Yazılı Kanıtlara Yer Verilme Durumu …… 89

Tablo 4.5. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Oranları …... 95

Tablo 4.6. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı …….. 96

Tablo 4.7. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı …… 100

Tablo 4.8. 1981 ve 2006 Yılı Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Sayıları …….. 103

Tablo 4.9. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Görsel Kanıt Kullanımı ve Çeşitleri …….. 105

Tablo 4.10. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Hazırlık ve Değerlendirme Sorularına ilişkin Veriler ……... 107

Tablo 4.11. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Yer Alan Hazırlık Sorularına ilişkin İçerik Analizi …….. 107
Tablo 4.12. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Değerlendirme Çalışmalarının Nitelikleri …… 110
Tablo 4.13. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlendirme Sorularına ilişkin İçerik Analizi …….. 111
Tablo 4.14. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Yanıtların Ders Kitabında Yer Alma Durumu …….. 112
Tablo 4.15. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Hazırlık Sorularına ilişkin Veriler …….. 114
Tablo 4.16. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Hazırlık Sorularının İçerik Analizi ……. 115
Tabla 4.17. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında ve Çalışma Kitaplarından Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Çeşitleri ve Sayısal Verileri ……... 117
Tablo 4.18. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Klasik Soruların İçerik Analizi ……... 121
Tablo 4.19. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Yanıtların Ders Kitabında Yer Alma Durumu……... 122
Tablo 4.20. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Kazanımları Gerçekleştirmeye Yönelik Olarak Verilen Sorulara Yer Verilme Durumu ve Nitelikleri …….. 124
Tablo 4.21. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlik Çeşitlerine İlişkin Veriler …… 126

Tablo 4.22. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Programları'nın Öğrenme Anlayışına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar …….. 134
Tablo 4.23. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Öğrenme Anlayışına İlişkin Öğretmen Görüşleri …… 135
Tablo 4.24. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın Amaçlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçları ……..……... 145
Tablo 4.25. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın İçeriklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar …….. 149
Tablo 4.26. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Program'larının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar ……. 160
Tablo 4.27. 1981 ve 2006 Program'larının Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Ölçme-Değerlendirme Sistematiği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri ……. 161
Tablo 4.28. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitapları Karşılaştırıldığında Bilginin Sunumu Noktasında Yaşanan Değişime İlişkin Öğretmen Görüşleri …….. 170
Tablo 4.29. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Görsel Öğelerin Kullanımı ve İşlevselliği Hakkındaki Görüşleri ……... 177
Tablo 4.30. Eski ve Yeni Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Öğrenci Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri …… 182
Tablo 4.31. Öğretmenlerin, İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yapılan Değişikliklerin Öğretmenler Açısından Ne Gibi Sonuçlar Doğurduğuna İlişkin Görüşleri ……... 189
Tablo 4.32. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Olan Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar …….. 192

Tablo 4.33. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Olan Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri ……..... 193
Tablo 4.34. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Olan Öğretmen Kılavuz Kitap'larına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar …….. 204
Tablo 4.35. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Olan Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri……... 205
Tablo 4.36. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Sınıf İçindeki Kullanım Amacı ve Kullanım Biçimine İlişkin Öğretmen Görüşleri ……. 213
Tablo 4.37. Öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na Göre Yetişecek Bireylerin/ Kuşakların Kişilik Özelliklerini Tanımlayan Birey Profiline İlişkin Görüşleri ...…… 220
Tablo 4.38. Öğretmenlerin 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na Göre Yetişecek Bireylerin/ Kuşakların Kişilik Özelliklerini Tanımlayan Birey Profiline İlişkin Görüşleri ……. 221
Tablo 4.39. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarını Daha Nitelikli Kılmak Adına Yapılması İstenen Değişikliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri …… 223

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 4.1. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı …….. 97

Görsel 4.2. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı …….. 98
Görsel 4.3. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı …….. 99
Görsel 4.4. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı ……..... 101
Görsel 4.5. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı …… 102

ÖRNEKLER LİSTESİ

Örnek 4.1. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında "Paris Barış Konferansı" Konusunun Sunumu …… 76
Örnek 4.2. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında "Harf İnkılabı'ndan Millet Mekteplerine" Konusunun Sunumu …….. 77
Örnek 4.3. 1981 Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında "Saltanat'ın Kaldırılması" Konusunun Sunumu …… 80
Örnek 4.4. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında "Ve Milli Mücadele Başlıyor" Konusunun Sunumu …….. 83
Örnek 4.5. ve Örnek 4.6. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında "Saltanat'ın Kaldırılması" Konusunun Sunumu ……... 86
Örnek 4.7. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında "Orduya Sesleniş" Okuma Parçası …… 92
Örnek 4.8. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı Kanıt Örneği …… 93
Örnek 4.9. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Hazırlık Soruları Örneği 108
Örnek 4.10. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Değerlendirme Soruları Örneği ……. …… 111
Örnek 4.11. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Değerlendirme Soruları Örneği …….. 114
Örnek 4.12. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitaplarından Alınan Ölçme ve Değerlendirme Örneği ……. 119
Örnek 4.13. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitaplarından Alınan Ölçme ve Değerlendirme Örneği ……. 120

Örnek 4.14. 2006 Programı'na göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Ünite Sonu Değerlendirme Örneği …….. 123
Örnek 4.15. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabından Etkinlik Örneği …….. 128
Örnek 4.16. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Etkinlik Örneği …….. 129
Örnek 4.17. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği ……..... 130
Örnek 4.18. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği …….. 131
Örnek 4.19. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği …….. 132

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1: 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Kullanılan Metin Yapılarında Bilginin Sunuş Şeması …… 81
Şekil 4.2: 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Kullanılan Metin Yapılarında Bilginin Sunumu …… 84
Şekil 4.3. 2006 Programı'na Göre Hazırlamış Ders Kitaplarında Ölçme Değerlendirme Sistematiği …….. 160

BÖLÜM I: GİRİŞ

1. 1. PROBLEM DURUMU

Eğitimin toplumsal varoluş için zorunluluğu yadsınamayacak derecede önemlidir. Eğitimin birincil temel işlevi, geleceğin kuşaklarını doğal varlıklar olmaktan çıkarıp toplumsal bir varlık haline getirmektir. Toplumsal bir varlık haline gelen birey ancak insanlık tarihine ve geleceğine katkıda bulunabilir. Toplumsal bir varlık oluş tarihsel, evrimsel bir zorunluluk olmakla birlikte bunun araç ve gereçlerinin önemi burada karşımıza çıkmaktadır. Eğitim, bu temel işlevlerini okulları, öğretmenleri, eğitim araç ve gereçleriyle sağlar (İnal, 2004, s. 126). Eğitim ve onun en önemli aracı olan kitap toplumsal varoluşumuzun ve gelişmemizin önemli araçlarındandır. İnsanlaşma-toplumsallaşma sürecinde insanlığın vazgeçemeyeceği bir unsur olan eğitim; onun alt örgütleri olan okullar ve eğitim araçları toplumsal yapının örgütlenme biçimi ve felsefesine göre biçimlenmektedir. Nasıl bir insan yetiştirilmek isteniyorsa, ona göre eğitim kurumları örgütlenmekte, eğitimciler eğitilmekte ve ders kitapları bu değişim sürecine uyum sağlamak amacıyla yeni baştan hazırlanmaktadır (İnal, 2004, s. 128; Kabapınar, 2006, s. 204).

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin yaşandığı, bu değişimlerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlarda etkisini gösterdiği görülmektedir. Bu dönemin temel özelliklerinden biri de toplumsal yaşamdaki genel değişikliklere koşut olarak eğitim anlayışında da bazı değişimleri zorunlu kılmasıdır. Çünkü bilginin kendisine ulaşmadaki bu zorlu süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini de değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarının amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak bir zorunluluk olmuştur (Fındıkçı, 2001, s. 21-22).

Günümüzde yaşanan bu değişim rüzgârına kapılmamak elbette mümkün olamayacaktır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalarla yaşanan bu değişim sürecine uyum sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bilindiği gibi çok kısa bir zaman önce eğitim sistemimizin felsefesinde büyük bir

değişiklik yaşanmıştır. Eğitim öğretim ortamının unsurları bu yeni eğitim felsefesine göre yapılandırılmış ve bu yeni anlayışın ışığı doğrultusunda eğitimin birçok alanında değişikliklerin yapıldığı, yapılan bu değişikliklerin ders kitaplarını da kapsadığı görülmektedir.

2004–2005 Öğretim Yılı'nın başında ilköğretim müfredatı değiştirilmiş ve hazırlanmış olan bu yeni ilköğretim müfredatı altı il kapsamında 100 pilot okulda uygulanmaya başlanmıştır. Yeni ilköğretim müfredatı, resmi olarak bütün okullarda uygulanmaya ve yeni programa göre yazdırılan ders kitapları okutulmaya başlanmıştır. Yeni ilköğretim programının felsefesine göre;

Bakanlık tarafından yapılan çeşitli açıklamalarda yeni müfredatın, küreselleşme ve teknolojik gelişmeye uygun, ülkesel gerçeklere duyarlı, birey eğitiminde itici bir güç olacağı ileri sürülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı yeni ilköğretim müfredatının hazırlanmasının gerekçesini şöyle ifade etmiştir: Önceki eğitim sistemi "ezberci", "doğrusal", "öğretmen merkezli", "çağın gerisinde", "öğrenmeyi öğretmeyen", "tekçi", "kaba indirgemeci", "katı davranışçı" idi. Hâlbuki Bakanlığa göre, yeni eğitim sistemi "olasılıkçı", "çok yönlü nedensellikçi", "eğilimsel", "akışkan ve değişken" olmalıydı. Bunun için de eğitim "reform"dan geçirilmeliydi. Bu "reform", Newton eleştirisi üzerinden, Kuantum felsefesi temelinde kurulmuştur. Buna göre, Kuantum fiziği, kaos matematiği, evrimci biyoloji, sinirbilim ve sistem teorileri alanlarındaki buluş ve ilerlemeler, doğal dünya ve insanın öğrenmesi ile ilgili görüşleri değiştirmiştir. Yani evren, mekanik bir saat düzeneği gibi işlemiyor ve bu şekilde anlaşılamazdı. Bakanlığa göre, beyin, programlanabilir bir bilgisayar olamaz, öğrenme diye de bilgi üst üstte yığılamazdı. Bunun yerine, öğrenme süreci, akışkan, eğilimsel ve değişken olmalıydı. Yeni ilköğretim müfredatında esas alınan Kuantumcu paradigma çerçevesinde, sadece "siyah-beyaz seçenekler" üzerinde durulmayacak, grinin tonlarına da fırsat tanınacaktır. Kuantum fiziğine göre hiçbir şey kesin değildir, o halde olasılıkçılık baz alınmalıdır. Yine Bakanlığın iddiasına göre, Newtoncu mekanik paradigmaya dayalı öğretim modellerinde, "ne uyumlu, sistematik ve sürdürülebilir bir öğrenme, ne de tutarlı bir birey" söz konusuydu. Kuantum felsefesine dayanarak, belirsizlik ilkesi ve olasılıkçılık öne alınmaktadır. Yani, eğitimde " Kartezyen

düşünceye özgü, bütünün parçalara ayrılması, ayrılarak analiz edilmesi ve katı neden-sonuç ilişkisi kurulması, eğitimde ezberci, doğrusal ve öğretmen merkezli bir sisteme yol açmaktadır." denilmektedir. Yine Bakanlık; " Esnek ve sorgulayıcı, performansı değerlendiren, öğrenciyi merkeze alan, zekâyı çoklu şekilde algılayan bir eğitim sistemi için müfredat yenilenmelidir." gerekçesini ön plana çıkarmıştır (http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=38).

Yukarıda gerekçeleriyle açıklanan yeni eğitim programı ülkemizde hâkim olan öğrenme anlayışını değiştirmiş ve bu doğrultuda onun alt basamakları olan öğretim programlarını, ders kitaplarını, sınıf içi iletişimi ve daha birçok noktada değişim sürecini başlatmıştır. Bu süreçten en çok etkilenecek olan ders araç gereçlerinin başında kuşkusuz ders kitapları gelmektedir. Ders kitabının içeriği baştan sona doğru yani bilginin sunumundan, görsel öğelerden, kullanılan dilden, etkinliklere, ölçme değerlendirmeye varana kadar farklı bir boyut kazanmıştır. Bu noktada davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının eğitim sistemini çok yakından etkiledikleri, haliyle bu etkilemenin yansımalarının ders kitaplarının yukarıda değinilen öğelerinde köklü değişikliklerin yaşanmasına sebep olduğu ortadır. Davranışçı öğrenme anlayışında bilgi, bir otorite (öğretmen, ders kitabı) tarafından öğrenciye doğrudan aktarılır. Bu öğrenme anlayışında öğrenci bilgiyi edinme sürecinde pasif bir konumda yer alırken, yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre tasarlanmış olan ders kitaplarında ise bilgi, öğrencinin önceki yaşantılarından yola çıkarak kişisel deneyimlerinden yararlanarak yapılandırdığı bir süreç sonucunda ortaya çıkan orijinal bir yapı niteliği taşır (Kabapınar, 2006, s. 203). Davranışçı eğitim anlayışında eğitim öğretim ortamında öğretmen, öğrenci ve ders kitabı sınırları önceden çizilmiş kapalı bir sistemin öğelerini oluşturmaktadırlar. Oysa yeni eğitim anlayışında bu kapalı sistemin kalıpları yıkılmış ve sistem açık hale gelmiştir (Tekeli, 2002, s. 29).

Yeni eğitim paradigmasında kapsamlı öğretim programı hazırlamak güçleşmektedir. Çünkü sürekli bilgi değişimi yeni ve önemli bilgileri okul ortamına getirmektedir. Bu yüzden öğretim programları, esnek, değişken, katılım esaslı ve özlü çerçeve program niteliğinde düzenlenmeli, öğretmenin program üzerinde değişiklik yapma yetkisi genişletilmelidir. Öğretim programları öğrencilerin bireysel yetenekleri, iletişim

becerileri, ekiple çalışma yeterliliği, sezgi, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü yeteneklerini geliştirici özelliklerde olmalıdır. Dört duvar arasında kalan ve dış dünya ile bağlantısız ezbere dayalı bilgi kümeleri öğrencilere aktarılmamalıdır. Özellikle eğitimin bilgi basamağından ibaret olmadığı gerçeği ile birlikte eğitimin çok yönlü olma özelliği öğretim programlarının alanlarını da direkt olarak etkilemiştir (Şimşek, 1997, s. 6–8; Saban, 2002, s. 7–8).

2004 yılında yapılan değişiklikle eğitim anlayışı yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle öğrencilerin özellikle düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (Selçuk, 2005, s. 55; Yanpar, 2007, s. 113). Yeni öğretim programının dayandığı yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre bilginin transferinden ziyade, bilginin öğrenci tarafından inşa edilmesi söz konusudur. Bilgi her yerde ve ulaşılabilir niteliktedir; eğitimde ise bu bilgiyi taşıyıcı değil, bilgiyi nasıl kullanacağını bilen bireyler yetiştirmek önemlidir (Özden, 2005, s. 112). Birey kimliği ön plana çıkan öğrencilerin farklılıklarından yola çıkarak kişisel öğrenme yaşantıları ve öğrenme malzemesini yapılandırmalarından söz edilecektir. Değerlendirme boyutunda ise öğrencinin gelişiminin bireysel olarak değerlendirilmesi ve kesinlikle diğer öğrencilerle karşılaştırılma yapılmasına karşı çıkılmaktadır. "*Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır*" (MEB, 2004).

Temelde eğitimde öğrencinin merkeze alınması yeni bir anlayış değildir. Eğitimde yapılandırmacı anlayışa göre mevcut olan ön bilgilerinin üzerine temellendirilen bilgiyi, öğrenci ancak kendi anlamını oluşturma yolunda çaba sarf ederek kazanabilir. Yapılandırmacılığa göre öğrenciler önceki bilgi ve yaşantıları üzerine yeni bir durumu uygulayarak yeni bir anlama düzeyi oluşturmak için, yeni bilgi ile önceden var olan oluşumların zihinsel oluşumlarını birleştirirler. Bu yaklaşımda bilginin öğretmen tarafından empoze edilmesinden ziyade öğrencinin yeni bilgiyi inşa etmesi önemlidir (Özmen, 2004, s. 108; Yanpar, 2007, s. 22). Bu anlayışa göre tasarlanmış ve hazırlanmış olan ders kitaplarından da beklenen, bu oluşum sürecini ortaya çıkaracak şekilde yapılandırılmış olmalarıdır. Günümüz toplumlarının, sadece bir takım bilgi ve becerileri kazanmış insanların yanında, düşünebilen, bilgiyi uygulayabilen, üretebilen

ve problem çözebilen bireylere daha çok gereksinimleri olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin sınıfta direkt öğretimde tek bir kaynak kullanmak yerine bu durumları ortaya çıkaracak araç gereç kullanmaları gerekmektedir (Saban, 2004, s. 162).

Türkiye'de ders kitapları son yıllarda yapılan araştırmalarla yoğun olarak eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin yoğunlukla ders kitaplarının bilimsel olmadığı noktasında yoğunlaştığını görülmektedir. Yine bu eleştirilere bakıldığında ders kitaplarının, eksik ve yanlış bilgileri içerdiği, güncel bilgileri yansıtmadığı, öğreticiliğin ağır bastığı, öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli olmadığı, bilgilerin mutlak doğrular olarak sunulduğu, belli bir ders kitabına bağımlılığın olduğu, farklı yorum ve ek bilgiler için kitap dışına çıkılmadığı, derslerde hikayeci yöntemin hakim olduğu, olay ve olguların toplumsal temellerine inilmediği, insan hakları ve demokrasi gibi çağdaş değerlere yeterince önem verilmediği biçiminde eleştiriler yapılmıştır (İnal, 1996, s. 23-24).

Ülkemizdeki tarih öğretimine ilişkin eleştirilerin tarih ders kitapları üzerine yoğunlaştığını görülmektedir. Tekeli (1998, 94), tarih ders kitaplarına yapılan eleştirileri iki başlıkta toplamaktadır. Birinci başlıkta yer alan eleştiriler, içeriğin resmi ideolojinin gerektirdiklerinin üzerine olduğuna; ikinci başlıkta yer alan eleştiriler ise tarih öğretimin öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak olduğunu, öğrencinin tarih algısını olumsuz bir yöne çektiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretimde konu sınırlarının kesin hatlarla çizildiğini, öğrencinin hayal gücünün bu kalıplara göre şekillendirilmek istendiği, öğrenci seviyesine uzak, kuru, yalın, ezberci bir öğretimin olduğu görülmektedir (Özbaran, 1992, s. 89). Aynı eleştiriler uzun yıllardan beri ilköğretimde uygulanmakta olan 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na da yapılmaktadır. Bütün bu eleştirilerin doğrultusunda 2006 yılında 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın kaldırılmasına ve yukarıda felsefesi açıklanan yeni müfredatın esasları doğrultusunda yeni bir programın hazırlanmasına karar verilmiştir. Yapılan değişiklikler doğrultusunda yeni programda meydana gelen dikkat çekici değişimler aşağıda özetlenmiştir.

2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın, uygulanmalar ile ilgi yapılan açıklamalar bölümünde, dersin eğitim ve öğretiminde üzerinde durulması gereken hususlar kısmında dikkati çeken bazı noktalar bulunmaktadır. Yeni programda, eski programda olduğu gibi programın siyasi, askeri ve diplomatik boyutu yanında kültür ve sanat konularına da değinilmesi gerektiği, programın içeriğinin ders kitabına bağlı kalınmayarak alanının genişletilmesi, dar bir çerçeveye oturtulmaması, programda yer almayan unsurların ilgili konularla bağlantılı olacak şekilde uygulamaya konması gerektiği belirtilmiştir. Bilginin sunumu noktasında tarih konularının öğrencilere "sorun merkezli" bir yapıda sunulması gerektiği belirtilmiştir. Dersin öğretiminde tarih metodolojisinde kullanılan kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık, zaman ve mekâna özgü kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesine ve bunların öğretilmesinde gerekirse ek çalışmaların da yapılmasına dikkat edilmelidir. Dersin işlenişi noktasında öğretmenlere, olguları ve olayları direkt aktarmak ya da ders kitabını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler yoluyla işlenmesi önerilmektedir.

2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı değişikliğiyle ders kitabının yanı sıra çalışma kitabı kavramı ve öğretmen kılavuz kitabı kavramlarını da ortaya çıkarmıştır. Çalışma kitabındaki etkinlikler sayesinde öğrenciler hem yaparak yaşayarak öğrenme sürecinin içerisinde aktif rol almakta hem de yer alan öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile süreç boyunca değerlendirilebilmektedir. Çalışma kitapları öğretmenlerin, öğrencilerin öğretim süreci içerisinde kat ettiği aşamaları takip etmesine de olanak sağlamaktadır.

2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğretim Programı'nda öğretmenin rolü, ders kitabında yer alan olay ve olguları düz bir anlatıcı gibi öğrenciye aktarmak ve bunları ezberletmek değil, öğrencinin süreçte aktif olmasını sağlayacak, üst düzey düşünebilme yetisini kazanacak etkinliklerle süreci yapılandırmak, öğrenciye öğrenmeyi öğretecek, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine müsaade edecek, demokratik değerlerle donatılmış, haklarını ve sorumluluklarını bilen, kimliğine sahip çıkan, farklılıkların zenginlik olarak algılandığı, işbirlikli kişilik

özelliklerine sahip ve bu özellikleri ortaya çıkaracak bir sınıf ortamını yapılandırmalıdır. 2006 Programı'nda değişen öğrenme anlayışı doğrultusunda öğrenmenin sadece sınıf içi etkinliklerle değil sınıf dışı etkinliklerle de gerçekleşmesi, öğrencilerin bireysel ve serbest çalışmaya yöntemlerin bilmeleri, ders kitabı dışında farklı araç gerecin eğitim öğretim ortamına sokulması gerektiği, ayrıca öğrenme alanının yapısına uygun olarak değerlendirme araç ve yöntemlerinin işe koşulduğu, değerlendirmenin sürece yayıldığı, kısacası öğrencilerin bireysel farklıkları göz önünde bulundurularak sağlıklı bir değerlendirme yapılmaya çalışılmalıdır (www.ttkb.meb.gov.tr).

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada 1981 ve 2006 Programları'nın farklı öğretim yaklaşımları esas aldığı düşüncesinden hareketle araştırma iki boyutlu olarak ele alınacaktır. Bunlardan ilki ders kitabı hazırlama sürecini doğrudan etkileyen içerik (program değişiklikleri, bilginin sunumu, görsel materyaller ve işlevleri, etkinlikler ve ölçme değerlendirme) diğeri ise kullanılabilirlik (öğretmen açısından) boyutlarıdır. Bu çalışmada 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarının yukarıda belirtilen iki boyutta nasıl bir değişime uğradığı, programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin de görüşleri dikkate alınarak karşılaştırılacaktır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na yönelik hazırlanan ders kitaplarının içerik (öğrenme anlayışı, bilginin sunumu, görsel materyaller ve işlevleri, etkinlikler ve ölçme değerlendirme) ve kullanılabilirlik boyutlarına yönelik fikirlerini almak ve ders kitaplarının bu boyutlarda karşılaştırılarak değerlendirilmeleri amaçlanmıştır. Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

Amaç 1. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının karşılaştırılmasına yönelik amaçlar;

Alt Amaç 1. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış ders kitapları bilginin sunumu açısından farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 2. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış ders kitapları görsel materyaller ve işlevleri açsından farklılık göstermekte midir?

Alt Amaç 3. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış ders kitapları etkinlikler, ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından farklılık göstermekte midir?

Amaç 2. Öğretmenlerin, 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarına ilişkin düşüncelerinin belirlenmesine yönelik amaçlar;

Alt Amaç 1. Öğretmenlere göre öğrenme anlayışı boyutunda 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Alt Amaç 2: Öğretmenlere göre amaçlar boyutu açısından 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Alt Amaç 3: Öğretmenlere göre içerik boyutu açısından 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Alt Amaç 4: Öğretmenlere göre ölçme değerlendirme boyutu açısından 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Alt Amaç 5. Öğretmenlere göre bilginin sunumu açısından 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Alt Amaç 6. Öğretmenlere göre görseller ve işlevleri açısından 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Alt Amaç 7. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisi noktasında öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Amaç 8. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarının öğretmenler üzerindeki etkisi noktasında öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Amaç 9. 2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitapları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Amaç 10. 2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitapları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Amaç 11. Öğretmenlere göre sınıfta kullanım amacı ve kullanım biçimi açısından 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Alt Amaç 12. Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre yetişecek bireylerin/ kuşakların kişilik özelliklerini tanımlayan birey profiline ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Amaç 13. 2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının daha nitelikli kılmak adına yapılması istenen değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. ÖNEM

1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programları'na göre hazırlamış ders kitaplarının içerik (program değişiklikleri, öğrenme anlayışı, amaç, bilginin sunumu, görsel materyaller ve işlevleri, etkinlikler ve ölçme değerlendirme) ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılmasının ve sözü edilen

program ile ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin de belirlenmesinin, eski ve yeni kitaplarının karşılaştırılmasının;

- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı program geliştirme biriminde yer alan ders kitaplarını inceleme, denetleme ve değerlendirme komisyonlarına,
- Talim Terbiye Kurulu ders kitabı inceleme komisyonu üyelerinin çalışmalarına,
- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hizmet içi kurslarda ve seminer çalışmalarında, Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerine bilgi verilmesine,
- Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Tarih Öğretmenliği ana bilim dallarında öğretmen adaylarına ders kitapları konusunda yetiştirilmesine,
- Üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki Konu Alanı ve Ders Kitabı İnceleme dersinin içeriğine ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme dersi veren öğretim elemanlarına,
- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf ders kitaplarının yazarlarına,
- Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kitapları ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir;

1.Araştırmaya katılan öğretmenler mülakat sorularına içten ve doğru yanıtlar vermişlerdir.
2. Öğretmenler ankete içten ve doğru yanıtlar vermişlerdir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Konu İtibariyle:

1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış olan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarıyla,
Öğretmenlerle yapılacak görüşme ve anket sonuçlarıyla,

Örneklem İtibariyle:

İstanbul ili, Avcılar, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 136 sosyal bilgiler öğretmeniyle,

Zaman İtibariyle:

2009-2010 eğitim yılı ile sınırlıdır.

1. 6. TANIMLAR

Araştırmada sıkça kullanılan kavramlar ve tanımları şöyledir:

DERS KİTABI: Ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru bir biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine veya öğretmenlerinin rehberliğinde öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlardır (Duman vd., 2001; Yıldız, 2005; Özçelik, 1996; Dönmez, 2003; Cemaloğlu, 2003). Ders kitapları ülkelerin değişen koşullarına paralel olarak değişen ve bu değişime ülkenin gelecek kuşaklarının uyum sağlamasını sağlamak amacıyla değişim ve öğrenci arasında köprü görevi gören sistemin dahası eğitimin vazgeçilmez en önemli unsurlarıdır. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenler ve öğrenciler birçok araç gereç kullanmaktadırlar. Araç-gereçler, öğretme işinin niteliğini oluşturan temel unsurlardan biridir.

ÖĞRETİM PROGRAMI: Öğretim Programı, eğitim kurumlarında belirli yaş ve sınıf seviyelerindeki öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırmak amacıyla planlı ve programlı şekilde hazırlanan ve uygulanan programdır. Öğretim programı daha çok okullarda öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışlara ağırlık vermektedir. (Çıkılı, 2005) Öğretim programı, eğitim kurumları için müfredat programları; eğitim talep eden kişi ve ülkenin geleceği ile mesleğin kalite standardını belirlemede temel rehberdir. Diğer taraftan ülke ve fertlerin ihtiyacına göre her zaman değiştirilebilen dinamik bir yapıya da sahiptir (Erden, 1998, s. 12).

DAVRANIŞÇILIK: Davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünüdür. Nesnelcilik (objectivism) ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Nesnelcilikte, dünya hakkında

güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar. Davranışçı anlayışta nesnelcilik gibi öğrenenlerin hepsini aynı düzeyde algılar ve bireysel farklılıkları görmezden gelen bir anlayış üzerine inşa edilmiştir. Davranışçı anlayışta, öğrenci öğrenme sürecinde, yalnızca uyarıcıdan gelen mesajı alıp davranışa dönüştüren bir mekanizma, pasif bir alıcı olarak görülmektedir (Tekarslan, 1982).

YAPILANDIRMACILIK: Yapılandırmacılık, İngilizce "constructivism" sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2001, s.133). Ayrıca İngilizce "structuralism", Fransızca "structuralisme", Almanca "strukturalismus" terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da "yapısalcılık" sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993, s.158). Bu terim, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden,2003, s.54-55). Bu öğrenme yaklaşımına göre öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırarak var olur. Bu sebeple deneysel, sübjektif ve bireyseldir (Kaptan ve Korkmaz, 2001, s. 41).

1.7. KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. İnkılâp Tarihi Dersi

2.1.1. İnkılâp Tarihi Derslerinin Tarihçesi

İlk ve Ortaöğretimde "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" Yüksek öğretimde "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi", dersleri olarak okutulan bu dersler Milli Mücadele dönemi sonrasında kurulan devletin, siyasal sisteminin ideolojik yapısını topluma benimseterek yaymanın bir aracı olarak ortaya çıkmıştır. Türk devriminin varlığını sürdürmesi, pek çok alanda yapılan değişimin (siyasal, sosyal, ekonomik, toplumsal) sağlam temeller üzerinde yükselmesi, onu benimsemiş bireylerin varlığına bağlı idi. Bunu sağlamak için eğitim sistemi özellikle tarih eğitimi toplumun zihinsel yapısını planlanan hedefler doğrultusunda şekillendirmek için yeniden düzenlendi (Aslan, 1992, s. 295). Bir başka ifade ile ulusal bağımsızlık savaşının kazanılması ulusal bağımsızlık ve ulusal egemenliğin tam olarak gerçekleştirilmesi ve yapılan devrimin toplumda kabul görmesi için siyasal rejime uygun bir insan modelinin inşasını gerektirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında iç ve dış gelişmelerin etkisi ile rejimin siyasal niteliğinin kavranmasında tarih eğitimi ve öğretimi İnkılâp Tarihi adı ile Türk eğitim sisteminde yerini almıştır (Saray ve Tosun, 2005, s. 2).

Yüksek öğretimde "İnkılâp Tarihi" dersleri, 1925 yılında Ankara Hukuk Mektebi'nde "İhtilâller Tarihi" dersi ile verilmeye başlanmıştır. Türk devriminin yapısını, özelliklerini ve dünyadaki diğer devrim hareketleri ile karşılaştırmalı olarak öğretilmesini amaçlayan bu ders kesintili olarak Mahmut Esat (Bozkurt) Bey tarafından okutulmuştur. Devrim Tarihi dersinin üniversitelerde düzenli olarak okutulması 1933 yılında İstanbul Üniversitesi'nde "Türk İnkılâp Enstitüsü'nün" kurulması ile başlamıştır (Doğru, 1989, s. 77; Doğaner, 2006, s. 1; Saray ve Tosun, 2005, s. 26). Devrim Tarihi derslerinin ortaya çıkısı üç sebebe bağlanabilir; Bunlardan ilki 1930'lu yıllarda tarihin yeniden yapılandırılması sonucu oluşan tarih anlayışı ile Devrim Tarihi dersinin devletin ideolojik örgüsünü topluma yaymak için bir araç olarak düşünülmesidir. İkinci olarak Devrim Tarihi'nin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak düşünülmesi ve yeni rejimin kendine bağlı vatandaşı yetiştirmek için kendi tarihinden faydalanmasıdır.

Üçüncü olarak Avrupa'da yükselen rejimlerden (Faşizm, Nazizm, Bolşevizm) ülkenin, özellikle gençlerin olumsuz etkilenmesini önlemektir (Safran, 2006, s. 101-102; Doğaner, 2006, s. 3). Türk Devrimi'ni topluma yayma çalışmaları özellikle gençler üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Cumhuriyetin gençlere emanet edilmesi ve bu görevi yerine getirmede gençlerin tarih bilinci ile donatılmalarını gerekli kılmıştır (Aslan, 1992, s. 5).

Devrim Tarihi derslerinin 1930'lu yıllarda okutulması konusunu bu yıllarda özellikle Avrupa'da totaliter rejimlerin yükselişi ile demokrasinin yıpranmasına bağlayan Zafer Toprak; "İstanbul Darülfünun'un rejime yönelik olumsuz tavrı, Darülfünun'un Ankara Hukuk Mektebi ile ders içeriklerinin farklı olması, bu nedenle kozmopolit ve milli mücadelede üzerine düseni yerine getirmeyen İstanbul'a karşı bir güvensizliğin oluştuğunu" ifade etmektedir. Yani bu güvensizlik bir rejim dersini gündeme getirmiştir (Tanör ve diğ. 1997, s. 16-17).

1933-1934 yıllarında Avrupa'da Almanya ve İtalya var olan ideolojiler Türk gençliğini etkilemekteydi. Buna karşı müslümanlık, ümmetçilik ve ırkçılık sloganları daha evvelki kuşakların dilinde yıpranmış ve gençliğe yeni bir ideoloji de verilememiştir. Bu durumda gençlik, enerji ve heyecanlarını yöneltecek yeni bir heyecan bulamamanın huzursuzluğu içinde bunalmıştır (Aslan, 1992, s. 28). Görüldüğü gibi 1930'lu yıllarda bu olumsuz dış siyasal ideolojilerden gençliği korumak için, Devrim Tarihi dersleri okutulmaya başlanmıştır. Bu dersin okutulma amaçlarından biri de, Türk Devrimi'ni yeni kuşaklara aktarmaktır. Çünkü her büyük fikir hareketi zaman ve nesiller değiştikçe ana düşüncesinde ve ilkelerinde gerilemeler ya da yok olmalar gerçekleşebilir. Devrimin fikirleri nesilden nesile aktarılmazsa ana düşünceden ayrılmalar yaşanır. Bunu önlemek için kurtuluş ve varoluş devrimimizin yeni nesillere aktarılması ve içselleştirilmesi gerekmektedir (Peker, 1984, s. 14). İlk başlarda konferanslar şeklinde verilen dersler 1934'ten itibaren sistemli bir şekilde verilmeye başlanmıştır (Doğaner, 2006, s.4). Ders kitaplarına 1956 yılında, "Atatürk'ün ölümü, İnönü'nün Cumhurbaşkanı seçilmesi, II. Dünya Savaşı ve savaşın aşamaları, Birleşmiş Milletler ve UNESCO, II. Dünya Savaşı'nda Türkiye, Savaş sonrası Türkiye ile DP'nin iktidara

gelişi ve Celal Bayar'ın Cumhurbaşkanı seçilmesi 1 konuları eklenmiştir (Saray ve Tosun, 2005, s. 5).

Tarihin rejimin içselleştirilmesi sürecinde araç olarak kullanılması Demokrat Parti sonrası da devam etmiştir. 27 Mayıs Darbesi'ni, yapanlar, dersin müfredatına "27 Mayıs İnkılâbı'nı" da eklemişler ve 1968 yılında ders "Türk Devrim Tarihi" adını almıştır. 1960'lar sonrasında ülkede yaşanan olaylar, gençliğin farklı siyasal ideolojilere yönelmesi, Devrim Tarihi derslerinin amacına ulaşmadığı düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, 1971 yılında yapılan "Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü" yönetim kurulu toplantısında enstitünün siyasal iktidarların etkisinden kurtarılıp tamamen bağımsız bir yapıya sahip olması yönünde durum tespiti yapılmıştır (Doğaner, 2006, s. 18). 1971 yılında UNESCO Milli Komisyonu tarafından Sosyal ve Beşeri Bilimler Komitesi'ne yaptırılan araştırmada Devrim Tarihi dersinin amacı ve dersin nasıl bir yapıda yürütüldüğüne dair veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya göre, Devrim Tarihi dersinin amacının, Atatürk İlke ve İnkılâpları'nın tanıtılması, kavratılması, zararlı ideolojilerle mücadele, Türk Devrimi'nin diğer devrimler arasındaki yeri, tarihimiz hakkında genç kuşakları bilgilendirerek milli bir şuur oluşturmak olarak ifade edilebilir (Safran, 2006, s. 3). 12 Eylül Askeri Darbesi sonrası iktidarı elinde bulunduranlar 12 Eylül öncesi ülkenin içine düştüğü durumun nedeni olarak Atatürkçülüğün, Türk Devrimi'nin ideolojisinin halka benimsetilemediği fikrinden hareketle Türk Devrimi ve Atatürkçülük konuları ortaokul üçüncü sınıfta, lise son sınıfta ve üniversitede ise önce 1,2,3,4. sınıflarda ve daha sonrada son sınıfta zorunlu ders olarak müfredatta yerini almıştır (Aslan, 2007, s. 300). Tüm yüksek öğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulan Devrim Tarihi dersleri ile farklı disiplin alanlarındaki öğrencilerin ortak bir düşünce alanında buluştuklarına dikkat çeken Doğru (1989, s. 39) Devrim Tarihi derslerinin demokratik bir siyasal kültürün oluşumuna katkı sağladığını belirtmiştir. Atatürkçülüğü benimsemiş bir genç nesil yetiştirmek amacıyla siyasal iktidarı elinde bulunduranlar tarihten yararlanarak dersin adından "devrim" kelimesini çıkarmışlar ve yerine "İnkılâp" kelimesi koymuşlardır. Böylece dersin adı "Türk İnkılâp Tarihi" olmuştur. Üniversite ve lise düzeyleri için Hamza Eroğlu ve Ahmet Mumcu'ya Türk İnkılâp Tarihi ders kitapları hazırlatılmıştır (Doğaner, 2006, s. 19). 6 Kasım 1981 tarihli 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'na göre "Atatürk İlkeleri ve

İnkılâp Tarihi" adını alan dersin başlıca amaçları: Türk devrimini Atatürk İlke ve İnkılâpları ile Atatürkçü düşünce sistemini benimsemiş, ülkesi, milleti ve devleti ile bölünmez bir bütünlük içinde Atatürkçü düşünce sistemini kendine rehber edinmiş gençler, yetiştirmek olarak ifade edilebilir (Doğaner, 2005, s.2). Daha sonra 1999 yılında ilköğretimde sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilince dersin içeriğinde birtakım değişiklikler yapılmış, fakat köklü değişiklikler 2004 yılından itibaren ülkemizde başlayan program değişikliğinin yaşanmasıyla beraber bu dersin öğretim programı 2006 yılında tamamen değiştirilmiş ve bu değişiklikler sonunda hazırlanan yeni ders kitapları 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılı'ndan itibaren tüm yurt genelinde okutulmaya başlanmıştır. Araştırma konumuzun asıl ilgi alanı ilköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi olduğu için aşağıda dersin ilköğretimdeki yerine değinilmiştir.

2.1.2. İlköğretimde İnkılâp Tarihi Dersleri

İlköğretim çağındaki öğrenciler, sekizinci sınıfta gördükleri "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" dersi konularını okuldaki programlı planlanmış öğrenme ve program dışı öğrenmeler olmak üzere iki şekilde öğrenmektedirler. Program dışı öğrenme yaşantıları öğrencilerin okulun dışında sosyal yaşamlarında, aile ortamlarında, arkadaş çevrelerinde gerçekleşen öğrenme durumlarıdır. İnkılâp Tarihi öğretiminde ilköğretim I. kademede Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde gösterilen öğrenme durumları ve diğer derslerin konuları ile bağlantılı olarak verilen Atatürkçülük ile sekizinci sınıfta verilen "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" dersi, belirli gün ve haftalarda yapılan etkinliklerle ilgili konular olarak verildiği görülmektedir (Doğaner, 2006, s. 23).

1981 yılına kadar Kurtuluş Savaşı dönemi olayları ve sonraki süreçteki inkılâp hareketleri ortaokul ve orta öğretimde tarih derslerinin bir parçası olarak okutulmuştur. 1980 Darbesi'nden, sonra İnkılâp Tarihi konularının önemi daha da artmış ve bu konular tarih derslerinden ayrı bir ders (Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) olarak eğitim sistemimizde yer almıştır (Eser, 2003, s. 65, Akt: Arslan, 2008). İlköğretim kurumlarında okutulan "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve

Atatürkçülük" dersinin öğretim programı 1981 tarihinde "Temel Eğitim II. Kademe Okulları (Ortaokul) Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Müfredat Programı" adıyla kabul edilmiştir (Tebliğler Dergisi. Sayı: 2090). Bu programın amaçları 25 Mayıs 1981 tarihli 2087 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan "Yüksek Okullar Türk İnkılâp Tarihi ve Orta Öğretim Kurumları Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Müfredat Programı" için oluşturulan ve eğitimin bütün seviyelerinde bir bütün olarak düzenlenen amaçlardır. Buna göre dersin amaçları:

1. Türk İnkılâbı'nın tarihi anlamını ve önemini kavratmak.
2. Atatürk'ün milliyetçilik ve medeniyetçilik anlayışını belirtmek.
3. Atatürk'ün dahi asker, büyük devlet adamı ve inkılâpçı kişiliği ile essiz önderliğini tanıtmak.
4. Atatürkçülüğü benimseterek, Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini kavratmak.
5. Kurtuluş Savaşı'nı ve bu savaşın Türk milletinin varlığını korumak ve sürdürmek için ne büyük fedakarlıklarla gerçekleştirildiğini kavratmak.
6. Türk milletinin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte çağdaş uygarlığa hangi tarihi şartlar altında ve nasıl geçtiğini kavratmak.
7. Ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini "Atatürk İlkeleri"nin oluşturduğu bilincini kazandırmak.
8. Türk inkılâp, milli ve milletler arası niteliklerini belirlemek, XX. yüzyılda mazlum milletlere nasıl ışık tuttuğunu göstermek.
9. Dünya devletlerinin ve Türkiye'nin içinde bulunduğu o günkü durum göz önüne alınmak suretiyle, Türk İnkılâbı'nın ne güç şartlar altında gerçekleştirildiğini kavratmak.
10. Demokrasi hayatımızın gelişmesini inceleyerek, onlara demokratik düzenin gerektirdiği bilgi ve davranışları kazandırmak.
11. Atatürk'e, Türk İnkılâbı'na ve onun ilkelerine yürekten bağlı bunların inançlı savunucusu olma bilincini kazandırmak.
12. Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve yetenekler kazandırmak (Tebliğler Dergisi, 2087).

Köstüklü (1999, s.43) dersin amaçlarının iki yönüne dikkat çekmiştir. Birinci yönü olarak, Kurtuluş Savaşı'nın ve yapılan inkılâpların öğretilmesi yani bilimsel yönü, ikincisi cumhuriyetin temel değerlerini, Atatürkçülük'ü Atatürk İlke ve İnkılâpları'nı benimsemiş bireyler yetiştirmek olan ideolojik yönü olduğunu ifade etmiştir. Dersin adı 20.02.1982 tarih ve Talim Terbiye Kurulu'nun 32 sayılı kararı, 24.09.1982 tarih ve 126 sayılı kararı ile "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi" dersinin adı "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" olarak değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1982'den sonra, Atatürkçülük bilincine sahip, devrimleri benimsemiş, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı yurttaşların yetişmesi için sadece "Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Atatürkçülük" dersinin yetersiz kalacağı düşüncesinden yola çıkılarak öğretim programlarına Atatürkçülük ile ilgili konular eklenmiştir. Buna göre diğer derslerin programlarına "Atatürkçülükle ilgili Konular" eklenmiştir. (Tebliğler Dergisi, Sayı: 2104) Tebliğler Dergisi'nin 2504 numaralı sayısında 04.08.1999 tarihinde alınan kararla "Atatürkçülük ile ilgili Konular" ilköğretimin kesintisiz 8 yıla çıkarılması nedeniyle yeniden düzenlenmiş ve 1999-2000 Öğretim Yılı'ndan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bunun yanında "Atatürkçülük ile ilgili Konuların" derslerin alan bilgileri ile kaynaştırıldığı görülür. Buna göre ilköğretimde, Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi derslerinde "Atatürkçülük ile ilgili Konular" yer almıştır (Tebliğler Dergisi, Sayı: 2507). TTKB'nin 26.04.1999 tarih ve 34 sayılı kararı, 2501 sayılı Tebliğler Dergisinde, yayımlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi programına onuncu bölüm olarak "İkinci Dünya Savaşı ve Türkiye" konusu eklenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın, öğretim programlarındaki yenileme çalışmalarına İlköğretim "Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" dersinin müfredatı da dahil edilmiş olup, TTKB'nin 23.02.2006 tarih ve 16 sayılı kararı ile dersin yenilenen programı 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan başlanarak ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır (Tebliğler Dergisi, Sayı: 2582).

2.1.3. İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersinin Amaçları

Etkin ve sorumlu birey yetiştirme eğitimin temel işlevlerindendir. Bu işlevi yerine getirmede bir rejim dersi olarak ifade edilen Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine büyük sorumluluklar düşmektedir. Vatandaşlık bilincinin kazandırılması, siyasal tutum ve değerlerin benimsetilmesi sürecinde bu derse önemli görevler düşmektedir. Bu ders genç nesillere cumhuriyetin değerlerini benimsetmek, yapılan inkılâpları öğretmek ve yerleştirmek, devrim ideolojisini canlı tutmak gibi amaçları gerçekleştirmek üzere 1930'lu yıllardan başlanarak günümüze kadar farklı eğitim kademelerinde okutulmaktadır. Türk devriminin varlığını sürdürebilmesi, pek çok alanda yapılan değişimin sağlam temeller üzerine yükselmesi, onun varlığını benimsemiş bireylerin varlığına bağlıdır. Bunu sağlamak için eğitim sistemi özellikle tarih eğitimi toplumun zihinsel yapısını planlanan hedefler doğrultusunda şekillendirmek için yeniden düzenlenmiştir (Türker ve Arslan, 2008, 93).

Dünya genelinde ve toplumumuzda gençlerin tarih bilincine sahip olarak yetiştirilmesine önem verilmektedir. Bunun başlıca nedeni ise; birincisi tarih bilincinin insanların yaşamları boyunca vaziyet alışlarını ve hareketlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olması, ikincisi tarih bilincinin oluşumunun toplumca ve özellikle de örgün eğitim kurumlarınca etkilenebilir olduğunun kabul edilmesidir (Tekeli, 1998, s.29).

Günümüzde İnkılâp Tarihi dersleri ilköğretimden yüksek öğretime kadar çeşitli dönemlerde zorunlu olarak verilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında siyasi, tarihi, sosyal ve kültürel problemlerin yönlendirilmesi ve Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişin doğurduğu zorlukların doğal sonucu olarak tarih öğretimi, Avrupa merkezli milli bir yaklaşımla aynı doğrultuda planlanmış ve bunun için eğitime yönelen tarih, rejimin siyasal niteliğini, tarih öğretimi ve eğitimi çevresinde üslenerek İnkılâp Tarihi adı ile Türk eğitim tarihindeki yerini almıştır (Yılmaz, 2004, s.1).

İnkılâp Tarihi dersleri hangi kademede okutulursa okutulsun temel iki amaç merkezinde yapılandırıldığı görülmektedir. Sözü edilen amaçlar; tarih şuuru ve vatandaşlık şuuru kazandırma amaçlarıdır. Vatandaşlık şuurunun, tek başına ferdin ve devletin hak ve sorumlulukları çizgisinde tutulması halinde vatandaşlık şuuru kazandırmak amacı, oldukça sınırlı fakat müstakil bir boyut oluşturmaktadır. Ancak devlet ve fert etkileşimini tarihi süreç içerisinde yetiştirerek devlet fert münasebetinin ve hatta bağımlılığın süreklilik ve değişimini incelemek ve değerlendirmek söz konusu olduğunda vatandaşlık şuurunu geliştirme açısından temel ve uygun bir zemin teşkil ettiği açıkça görülecektir (Doğan, 2006, s.15).

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi esas olarak Kurtuluş Savaşı'mızın hangi şartlarda ve nasıl doğup geliştiğini, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu, yapılan inkılâpları ve Atatürk ilkelerini öğretmeyi amaçlar. 1981 ve 2006 Programları'nın amaçlarındaki benzerlik dikkat çekicidir. Her iki programda da yer alan bu dersin ortak amaçları şu şekilde sıralanabilir (Yavuz, 2001, 71-72).

1- Milli Mücadele'nin oluştuğu şartlar ve bu şartlar altında Türk milletinin gelişen kişilik özelliklerini, Türk Kurtuluş Savaşı'nın safhaları, Atatürk'ün kişilik özellikleri, Atatürk İlke ve İnkılâpları, Atatürkçü düşünce sistemi hakkında doğru bilgiler vermek.
2- Atatürk İlke ve İnkılâplarının anlaşılmasını sağlayarak, gençlere bu ilke ve inkılâpları savunmak ve geliştirmek için şuur oluşturmak.
3- Devleti, milleti ve ülkesiyle Türkiye Cumhuriyeti'nin bölünmez bütün olduğu düşüncesini Atatürkçü düşünce sistemi doğrultusunda korunup kollanması gerektiği yönünde bireylerde bir bilinç oluşturmak (Sayı: 2501).

2.1.4. Programın Yenilenme İhtiyacı

Dünyada çeşitli alanlarda meydana gelen değişim süreci eğitim alanına da yansımış, bu alanda ilk olarak eğitim programlarında değişikliklerin yaşanmasıyla kendisini göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığının, son yıllarda sürdürdüğü öğretim programlarındaki yenileme çalışmalarına İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 dersinin öğretim programı da dahil edilmiş olup dersin müfredatı ile

ilgili yeni program geniş bir akademisyen grubu ve öğretmenlerce hazırlanmıştır. Yenilenen bu program pilot uygulaması yapılmadan, 2008–2009 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Günümüzde hazırlanan eğitim programları yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, aktif öğrenme, proje temelli öğrenme gibi öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımlarının Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yansıtılması, dersin amacına ulaşmasında etkili olacaktır. 2003 yılından itibaren başlayan ilköğretim programlarının yenilenmesi sonucu o yıla kadar uygulanmakta olan davranışçı öğrenme yaklaşımı öğrenciyi pasif kıldığı, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine almadığı için, öğrencinin aktif olduğu ve sürecin merkezinde yer aldığı yapılandırmacı yaklaşıma geçiş aşamalı olarak başlamıştır (Arslan, 2008, s. 25).

Emiroğlu (2002) ilköğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 dersi öğretiminde karşılaşılan problem durumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada çalışmasını programın; amaç, içerik, metot, araç-gereç, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında ifade etmiştir. Bu çalışma sonucunda bu dersi veren öğretmenlerin, konuların hedef/davranışlarına dair kesin bir bilgiye ve konuya sahip olmadıkları göre öğretmenlerin ders konularının hedeflerine dair kesin bir hükme sahip olmadıkları görülmüş ve bu durum hedeflerin yeniden gözden geçirilmesinin gerekli kılınmasını belirtmiştir. Programın hedeflerinin çok genel ifadelerle belirtildiğini ve genelde hedeflerin uzak amaçlar niteliğinde olduğunu, bu sebeple bu programın öğrenci ihtiyaçlarına ve seviyesine uygun olmaktan uzak bir yapıda olduğunu tespit etmiştir. Emiroğlu, (2002, s. 319) "İlköğretimde öğrencide kalıcı tutum ve değerlerin oluşum sürecinde siyasal toplumsallaşma açısından en uygun yas grubunu oluşturduğu dikkate alınarak dersin işlevi tutum ve değer aktarımı ağırlıklı olmalıdır. " demekte öğrenciye kuru, salt bir bilgi aktarımından ziyade, bu yaş gurubunun seviyesine uygun olan tutum ve değer kazandırmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Buna benzer şekilde Safran (2006, s. 108) ilköğretim düzeyinde İnkılâp Tarihi öğretiminin öğrencilerde Atatürkçülüğe ilişkin olumlu tutum ve değerler kazandırmaya yönelik olması gerektiğini ifade etmektedir. Doğaner (2006) çalışmasında benzer konuların öğretim sürecinde farklı eğitim kademelerinde aynı şekilde tekrarlanması öğrencilerin derse

yönelik algılarını ve tutumlarını etkilemekte ve öğrencinin daha önce bu konuyu gördüm düşüncesi içerisine girmesine neden olmaktadır (akt: Arslan, 2008, s.26). Bu durum öğrencide ilgili derse karşı duygusal açıdan bir bıkkınlık, istememezlik gibi duyguların yaşanmasına, bilişsel açıdan ise "ben bunu zaten biliyordum" düşüncesinin doğmasına sebep olmaktadır. 1981 Programı baz alınarak hazırlanmış olan ders kitaplarında, süreç öğretmenin merkezde yer aldığı bir şekilde yapılandırılmış, öğrencinin süreçte aktif katılacağı, sürece yönelik düşünce geliştireceği veya olumlu tutum sergileyeceği metotlar kullanılmamaktaydı. Öğretim ortamına getirilen araç ve gereçlere baktığımızda ise, ders kitabı ve birkaç haritadan başka farklı aracın ve gerecin ve farklı görsellerin ortama getirilmediğini, bu da öğrencinin derse karşı olumsuz bir tavır sergilemesine neden olmaktadır. Eski kitapların ölçme değerlendirme sistematiğine bakıldığında; değerlendirme çalışmalarının bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Emiroğlu, çözüm olarak da şunları önermektedir;

- Programın genel amaç ifadeleri her konu veya üniteler için ayrı ayrı oluşturulmalıdır.
- Tarihi gerçekliği verebilmek için programın içeriğinde tarihi metinlerin orijinal hali ya da fotoğrafları verilmelidir.
- Kavramlar konuların bütünlüğü içinde verilmeli, tarihi değişim ve sürekliliğin algılanması sağlanmalı, içerik düzenlenirken tematik bir yaklaşım dikkate alınmalı, kalıp cümleler yerine bilimsel ifadelere yer verilmeli, Türk ve dünya tarihi konularla birlikte karsılaştırılmalı olarak ele alınmalı, sosyal tarihe yer verilmelidir.
- Öğretimde öğrenci merkezli bir yaklaşım ile tarihi düşünme becerisinin verilmesini sağlayan yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- Araç-gereçler açısından çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanılmalı, ölçme değerlendirme bilişsel alanın analiz, sentez, değerlendirme basamaklarında ve öğrencinin duyuşsal alan becerilerini değerlendirmeye yönelik olmalıdır (Emiroglu, 2005, s. 155-160).

İnkılâp Tarihi dersinin öğretimindeki problem durumlarını, ders kitabının içeriğini oluşturan konuların, ağırlıklı olarak siyasi ve askeri konulardan oluştuğunu bunun yanında kültürel, sanatsal ve sosyal konulara yer verilmediğini, günümüze yakın konuların içerikte yer almadığını, programın hedef davranışlarının öğrencinin bilişsel ve duyuşsal becerilerini dikkate almadığı, materyallerin yeterli olmadığı genelde kitap ve harita ile sınırlı kaldığı belirtmiştir.

Yılmaz (2004, s.308, 309) "İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Programı İçeriğinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında "İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8" dersinin programının tasarım bakımından diğer ilköğretim programlarıyla kıyaslandığında yetersiz kaldığını, muhakkak program geliştirme çalışmalarına tabii tutulması gerektiğini ifade etmiş ve bu aşamada öğretmenlerin görüş ve önerilerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Programın amaçlarının farklı öğretim kademelerinde öğrenim görenlerle aynı olduğunu, halbuki farklı öğrenim kademelerinde öğrenim görenlerin aynı programa tabi tutulmalarının gelişim ve öğrenme psikolojisine aykırı bir durum olduğunu ve bunun en kısa zamanda ortadan kaldırılması gerektiğini belirtmiştir. Yılmaz'ın programa yönelik bir diğer eleştirisi de, öğrenciye bilgi kazandırmanın yanın da tutum ve davranış da kazandırması gerektiğini ve programın bu yönde de eksik olduğunu belirtmiştir.

Koca (2005, s. 178-181) İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 dersi öğretiminde karşılaşılan problemleri şu şekilde belirtmiştir: Atatürkçülükle ilgili konuların öğretimine birinci sınıftan itibaren başlanmasından dolayı bu konularda tekrara gidildiği ve bu durumun öğrencinin derse karşı olumsuz bir tutum sergilemesine neden olduğunu belirtmiştir. Dersin öğretiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmadığını, sıklıkla anlatım yönteminin tercih edildiğini, sonuçta öğrencilerin kavramada sorunlar yaşamalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bir başka sorun olarak da dersi işleyen öğretmenlerin kendilerini yenilemediklerini ve bu da dersin verimliliğini azalttığı tespit edilmiştir. Okulların fiziki ve teknolojik alt yapısının yetersiz oluşu dersin öğretiminde yeterli ve çeşitli araç gereçlerin kullanımını kısıtlamakta, öğretmenler ve öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler.

Ayrıca ders kitaplarının fiziksel yapısı öğrencinin dikkatini çekmekten uzak bir durumdadır.

Değişik zamanlarda ve farklı yazarlar tarafından yapılan çalışmalarda, öğrencilerin bu dersi sıkıcı buldukları sonuçları bulunmuş ve bunun oluşmasında da daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşımla ders kitaplarının hazırlanmış olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Safran (2006) 1993 yılında yaptığı araştırmasında bu durumu öğrencinin dersten ileriye yönelik yarar beklememesine, benzer içeriğe sahip konuların değişik öğrenim kademelerinde tekrarlanmasına dayandırmaktadır.

Yukarıda incelediğimiz çeşitli araştırmalar şunu göstermektedir ki bu dersin öğretim programına yönelik problem durumları farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiş, sonuç olarak 1981 öğretim programının ve onun doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitaplarının değişmesi konusunda ortak bir noktada buluşulmuştur. Bu eleştirilerden hareketle "İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8" programının yenilenmeye ihtiyacı olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim programları ile birlikte ilköğretimdeki Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 dersi programını da yeniden oluşturma çalışmaları içine girmiş bu sebeple program yenilenmiş ve yenilenen öğretim programı 2008-2009 Öğretim Yılı'ndan itibaren tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Yeni öğretim programında dersin genel amaçları 14 maddeye çıkarılmış ve konular 7 ünitede toplanmıştır. Ayrıca her ünitenin özel hedefleri kazanımlar adı altında verilmiştir. Yeni programda 1945 sonrası konulara da yer verilmiş olup, günümüze yakın konularda programa eklenmiştir. Yeni programa bakıldığında çeşitli araştırmalarda problem durumu olarak ifade edilen konuların göz önüne alındığı ve getirilen öneriler doğrultusunda bir program hazırlandığı görülmektedir. Hedefler genel olmaktan çıkarılmış her üniteye ve konuya özel kazanımlar konulmuştur. İçeriğin günümüze yakın ve güncel konuları ile sosyal tarih konularını ele alan bir yapılanma içinde olduğu görülmektedir. Öğretim yöntem ve teknikleri açısından da öğrenci merkezli yaklaşımlar ve görsel unsurlarla desteklenmiş bir öğretim süreci oluşturulmuştur. 2008-2009'dan itibaren uygulanmakta olan yenilenen İlköğretim "T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8" dersi programının amaçları:

1. Atatürk'ün üstün askerlik, devlet adamlığı ve inkılâpçı niteliklerini öğrenerek onun kişilik özelliklerini örnek alır.

2. Millî Mücadele'den hareketle, Türk milletinin özgürlük, bağımsızlık, vatanseverlik, millî birlik ve beraberlik anlayışı ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini kavrar.

3. Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılâbı'nın tarihi anlamını ve önemini kavrar.

4. Dönemin ağır şartları dikkate alınmak suretiyle, Türk İnkılâbı'nın büyük güçlüklere rağmen gerçekleştirildiğini kavrar.

5. Türk Millî Mücadelesi ve İnkılâbı'nın, millî ve milletler arası özelliklerini kavrayarak, başka milletlerce de örnek alındığını fark eder.

6. İnsan hakları, ulusal egemenlik, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlamı ve bunların önemini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

7. Atatürk İlke ve İnkılâplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.

8. Atatürk'ün dünya görüşünü ve düşüncelerini benimseyerek Atatürkçü düşünce sisteminin bir savunucusu olur.

9. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.

10. Ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini Atatürk İlke ve inkılâplarının oluşturduğunun bilincine varır.

11. Türkiye'nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkileri açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karsı duyarlı olur.

12. Kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar.

13. Türk milletinin bir mensubu ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.

14. Günümüzün ve geleceğin sorunlarına Atatürkçü bir yaklaşımla çözümler getirebilecek tutum, davranış ve beceriler kazanır (MEB, 2006).

Önceki programla kıyaslandığı zaman, amaçlar açısından yeni programa iki amaç daha eklendiği görülmektedir. Genel olarak her iki programın amaçlarının aynı olduğu söylenebilir. Atatürk'ün kişilik özellikleri, Türk milletinin bağımsızlık mücadelesi, Türk devriminin mazlum uluslara örnek oluşturduğunu demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri ve Atatürkçü düşünce sistemini benimsemiş, vatandaşlık şuuruna sahip bireylerin yetişmesi, günümüz dünya sorunlarının farkında olan, Atatürk ilke ve devrimlerini özümsemiş, ulusal bilince sahip vatandaşların yetişmesi programın temel amaçlarını oluşturmaktadır. Sadece 12 maddenin yapılandırmacılık esasına uygun bir madde oldu ve en radikal değişim örneğinin bu maddeyle medyana çıktığı görülmektedir. Diğer maddelerin esi programın esaslarının devamı niteliğinde olduğu görülmektedir. Tüm bu süreç sonunda İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki değişikliklerin nedenlerini şöyle sıralanabilir:

1. Bilimde ve teknolojide meydana gelen gelişmelere paralel olarak yaşanan değişimler karşında eski öğretim programının ve ders kitaplarının bu değişim karşısında yetersiz kalması,
2. Eğitimde yaşanan gelişmeler sonucunda yeni yaklaşımların ortaya çıkması ve bu yaklaşımların programa yansıtılmak istenmesi,
3. Geleceğin kuşaklarının çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte yetişmeleri için kaliteli bir eğitim anlayışının yerleştirilmek istenmesi,
4. Değişen dünya koşullarında ekonominin ve demokrasinin öneminin artmış olması ve bu değişimlere uyum sağlayabilecek becerileri taşıyan bireylerin yetişmesinin bir ihtiyaç haline gelmesi,
5. Değişen bireysel ve toplumsal değerlerde yaşanan değişim süreci yakalamak ve bunu yaşamak için bu değerlerin geliştirilmesi ihtiyacı,
6. 1999 yılında itibaren ülkemizde kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının kabul edilmiş fakat gerekli düzenlemelerin yapılmamış olması.

Yukarıda belirtilen sebepler ve farklı yazarların çalışmalarında elde edilen sonuçlar neticesinde "İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Sınıf" programının değiştirilmesi gerektiği ve bu doğrultuda hazırlanması gereken ders kitaplarının öğretim ortamında yerini almış olması önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmıştır. Sonuç olarak; yaşanan değişim sürecinin her yönüyle takip edilip,

uygulamalara bunları yansıtmak bir gereklilik olmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bu değişim sürecini takip etmek ve buna uyum sağlayacak çalışmalar gerekli bir çalışma olarak görülmüş ve bu yönde önemli adımlar atılmış, önemli aşamalar kaydedilmiştir.

2.1.5. 1981 ve 2006 T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Ders Programlarındaki Değişiklikler

Bir ülkede hâkim olan öğrenme anlayışı, öğrenmeye ilişkin algılamalardan, müfredat programının içeriğine, ders kitaplarının yapılandırılmasından, sınıf içi iletişime, öğretmenin ve öğrencinin öğretme ve öğrenme sürecindeki rolünden öğrenmenin değerlendirme sürecine dek tüm basamakları temelden etkileyen bir yapıyı temsil etmektedir. Ders kitapları bağlamında da benimsenen öğrenme anlayışı, ders kitabı yazarının sorumluluğunu ve bununla bağlantılı olarak bilginin sunum biçimini, öğrenci katılımına olanak tanıyan etkinliklerin işlevini, ders kitabında öğrenmenin değerlendirilmesine olanak sağlayan ortamları ve öğretmen ile ders kitabı arasındaki ilişkiyi derinden etkileyebilmektedir.

Nitekim 2004 yılından itibaren Türkiye'nin eğitim sisteminde oldukça köklü değişiklikler yaşanmaya başlamıştır. İlköğretim birinci kademeden itibaren uygulamaya konulan bu değişikliklerin en önemli boyutu, var olan öğrenme anlayışını sorgulamaya ve yeni bir öğrenme anlayışının temellerini atmaya yönelik olmasıydı. Buna paralel olarak değişikliklerin başında yer alan Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) Başkanı da bu değişimi "katı davranışçı program anlayışından kognitif ve yapılandırıcı (konstruktif) bir yaklaşıma geçilmesi" olarak nitelendirmiştir. İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Öğretim Programı'nda da "… program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte; bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak

sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır." (MEB, 2006) denilmektedir.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere temel olarak yeni Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı ve dolayısıyla ders kitapları yapılandırmacı öğrenme anlayışı merkeze alınarak hazırlanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte gerek TTK Başkanı'nın ifadesinden gerekse programdaki ifadelerden bu değişimin bir bütün olarak yapılandırmacılık anlayışı olmadığı, kısmen davranışçı öğrenme anlayışının da izlerinin görülebileceği gibi bir yorum da geliştirilebilmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu dersin öğretiminde karşılaşılan sorunların başında, dersin öğretim programı ve bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar gelmektedir. Şanlı'ya (1992) göre uzun yıllar okullarımızda okutulan 1981 öğretim programına uygun hazırlanmış ders kitaplarına bakıldığında, günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte birey yetiştirmekten uzak bir yapıda olduklarını söylemektedir. Bu eksikliği gidermek için işe öğretim programının değiştirilmesi ve bu değişiklikler çerçevesinde hazırlanacak olan yeni ders kitaplarıyla öğretim yapmaya başlamak olacaktır. Örneğin tarih derslerinde öğrenciler birçok kavramla karşılaşmakta ve bu kavramların anlamını kitaptan bulabilmekte fakat öğrendiği bilginin kalıcılığı olmamaktaydı. Çünkü öğrenci çok yoğun bir ders içeriği ile karşılaşmakta ve burada geçen kavramların hepsini öğrenmek veya daha doğru söyleyişi ezberlemek zorunda kalmaktaydı. Öğrenci konuyu anlamlandırarak öğrenme yerine kendisine sunulan çok sayıdaki kavramı ezberleme yolunu seçmek zorunda bırakılmaktaydı. Dolayısıyla bu ders öğrenciye sıkıcı, sevimsiz gelmekte, öğrencinin derse olan ilgisinin zayıflamasına neden olmaktaydı (Akt: Cihan, 2005, s. 23).

İlköğretim ikinci kademe düzeyinde 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının bilgi boyutunun ön plana çıktığı görülmektedir. 1981 Programı'nda doğrudan gözlenebilen hedef ve davranışlar doğrultusunda birbirinden bağımsız pek çok ünite yer almakta öğrencilerin tümünün aynı yöntemlerle öğrenmesi beklenmektedir. Bu durumda öğrencilerin bilişsel gelişimleri ön planda tutulmakta, kişilik gelişimi ve eğlenme

ihtiyacı ise göz önünde bulundurulmamaktadır. 2006 Programı'nda ise doğrudan gözlenebilen davranışlarla beraber dolaylı yoldan gözlenebilen beceri, tutum ve değerleri de dikkate alan kazanımlar, bireysel farklılıkların getirdiği farklı zeka alanlarına ve öğrenme stillerine uygun alarak farklı etkinlikler yer almıştır. Ayrıca öğrencilerde geliştirilmesi gereken bazı değer ve tutumlar ön planda tutularak, öğrenme sürecine aktif katılımı yoluyla öğrencinin eğlenme ihtiyacının da doyurması amaçlanmıştır (T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Öğretmen El Kitabı, 2009).

2.2. Davranışçı Ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışları

Bilginin hızlı ve ani dönüşümler yaşayarak değişimi ve hızla yenilenerek üretildiği zamanımızda, bireyin ve toplumun bu duruma uyum sağlaması için bu bilgiye ulaşması, bunu kullanması ve bunu gerektiğinde üretmesine bağlı olmaktadır. Bu becerilerin bireyde oluşması için elde bulunan bilginin ezberlenmesi değil, bilginin nasıl kazanılacağı ve nasıl üretileceğine dair bir eğitim anlayışının hakim olmasıyla mümkün olmaktadır. Bu gelişmelerin karşısında ülkemizin durumuna bakıldığında; Türkiye, özellikle son yıllarda, bu gelişmelere uyum sağlamak amacıyla çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek ve kullanmak için yoğun çabalar göstermektedir. Bu çalışmalarla, ülkede yıllarca hakim olan eğitim anlayışının alt yapısını oluşturan sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş kalıplar kırılmakta, bunun yanında daha esnek bir yapıya sahip bir oluşumu meydana getirilmek amacıyla çalışmalar yürütülmektedir. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı ülkede uygulanmakta olan öğretim programlarının teorik dayanağı olan katı davranışçı anlayışı terk ederek, bunun yerine yapılandırmacı bir program anlayışını benimsemiş ve bunu aşama aşama tüm derslerde uygulamaya başlamıştır (Çınar ve diğ., 2006, s. 48-49).

İçinde yaşadığımız dönem sürekli bir değişim sürecini yaşayan dinamik bir yapı özelliğine sahiptir. Bu değişim süreci, yaşanan yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan ve takip eden, bunun yanında sorumluluklarını bilen ve bunları uygulayabilme kabiliyetine sahip özellikler taşıyan birey kimliğine ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş medeniyetler seviyesine erişebilmesi için; her şeyi hazır bir şekilde tüketen bir bireyler topluluğuna değil, bunları kendi çabalarıyla dönüştüren ve ürete bilen bireylere ihtiyaç

duymaktadır. Bu noktada bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli olmayacaktır (Çınar ve diğ., 2006, s. 49). Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 9).

Ülkemizdeki okullarda uzun yıllar boyunca geleneksel (davranışçı) anlayış doğrultusunda şekillenmiş bir eğitim anlayışı hakim durumdaydı. Öğrenme kuramlarından davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme kuramları öğrenmeyi farklı biçimlerde açıklamakta ve farklı şekillerde bir öğretim ortamının oluşmasını amaçlamaktadır. Davranışçı kurama göre öğrenme; öğrenenin, öğrendiği bilgileri davranışsal olarak sergilemesiyle meydana gelmektedir. Bilgiyi veya davranışı öğreten konumunda olan öğretici (öğretmen) bilgiyi hazır bir şekilde aktarır ve bu bilginin öğrenen tarafından aynen alınıp, davranış olarak yani eylem olarak sergilemesini bekler. Bu süreçte öğrenen üst düzey zihinsel bir potansiyel sergilemek zorunda değildir. Öğrenen, bilgi muhtevasını araç- gereçlerden (genelde ders kitabı) veya öğreticiden edinir. Ancak bu edinilen bilgi muhtevasını her zaman nasıl kullanacağını bilemeyebilir. Çünkü davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenen, öğrenme işinde öğreticinin kendisine aktardıklarını sorgusuz sualsiz alan bir pozisyonda yer almaktadır. Bu kadar fazla bilginin öğrenci tarafından edilgen bir şekilde alınmasının sağlıklı olmadığı, öğrenci tarafından alınan bililerin öğrenciye sadece kuru bir yük olmaktan öteye gitmediği anlayışı uygulanmakta olan eğitim felsefesinde değişimi zorunlu kılmıştır (Doğan, 2008, s. 3). Örneğin ders kitaplarında öğrenenin günlük hayatta ne yapması gerektiğine dair çeşitli bilgiler yer almaktadır. Buradan edilen bilgilerden ne kadarının kalıcı olacağı ise asıl sorunu oluşturmaktadır. Hazır olarak verilen bir bilgi öğrenci tarafından kısa bir süre içinde unutulmaya mahkumdur. Halbuki öğrencinin kendi deneyimleri ve çabaları sonucunda elde ettiği bilgi ise daha uzun ömürlü olmaktadır. Bu noktada herhangi bir yerde bulunan bilginin öğrenci tarafından ezberlenmesi ve bu bilgilerin kalıcı olmaması nedeniyle öğretim programlarında köklü değişiklikler yapmaya ihtiyaç duyulmuş, öğrenenin süreç içinde aktif bir konumda olduğu yani yaparak yaşayarak öğrenebildiği ortamlar yaratmak amacıyla yapılandırmacı öğrenme

anlayışına dayanan öğretim programlarının hazırlanması gündeme gelmiş ve bu yönde çalışmalar son yıllarda hız kazanarak okullarda uygulamalara başlanmıştır.

Değişim ve gelişimin hızlı bir şekilde ilerleme gösterdiği dünyamızda ve tabiî ki ülkemizde, bu değişime uyum sağlayabilecek ve hatta bu değişimi başlatacak ve yönlendirecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Değişen bu eğitim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı anlayış, öğrenenlere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkar etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla, yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar. Nitekim bu durum, bilginin doğasının bir gereğidir (Saban, 2002, s.167). Bilgiyi yapılandırma, bireyin geliştirdiği bilişsel organizasyonun, kendine uygun objeler ve olaylarla karşılaştığı zaman etkileşmesiyle gerçekleşir. Öğrenciler kendi meraklarını uyandırarak ve bireysel ilgilerini; soru sorma, araştırma ve keşfetmeyle ateşleyerek kendi kendilerinin motive edicisidir. Bu metotta nesnellik terk edilmekte ve bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığı, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğu savunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.20). Bu metot ile bireyler, belleklerinde bilginin anlamlı ilişkisini kurarlar, bellek yeni öğrenme yaşantıları ile önceki öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurarak bilgileri bellekte yapılandırır (Ülgen, 1994, s.93). Bununla birlikte, yapılandırıcı görüşün savunduğu biçimiyle, öğretim sırasında her öğrencinin kendi bilgi ve deneyimleri ışığında, kendi bilgi, anlam ve yorumuna ulaşacağı düşüncesi, öğretim sonunda her öğrencinin konu hakkında birbirinden farklı ve kopuk bilgiler, anlamlar ya da yorumlar oluşturacağı şeklinde anlaşılmamalıdır. Üstelik her öğrencinin, öğrenme deneyimi sırasında bireysel olarak yapılandırdığı bilgi, anlam ya da yorum öğrencilerin önbilgi ve beceri yetersizlikleri, konuya bakışlarındaki yanlılıklar gibi nedenlerle eşit ölçüde geçerli olmayabilir. Yapılandırıcı görüşe göre, öğrencinin öğrenme süreci sonunda zihninde bireysel olarak oluşturduğu bilgi, anlam ya da yorumlar üzerinde toplumsal olarak da uzlaşılmış bilgi, anlam ya da yorumlar olmalıdır. Diğer bir deyişle, yapılandırıcı görüş, öğrenmenin bireysel olduğu kadar toplumsal bir etkinlik olduğunu da savunmaktadır (Sağıroğlu, 2002, s. 20).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının, geleneksel yaklaşımdan farkı, bilginin tekil olmaması ve öğrenene klasik bir şekilde aktarılmamasıdır. Yapılandırmacı anlayışa göre birey, bilgiyi önceki yaşantılarından ve buradan kazandığı tecrübelerle yeni bir yapıda oluştururken, süreçte aktif rol üstlenmektedir. Bu süreçte kazanılmış olan bilgi kalıcı hale gelecek ve gerektiği zaman bunu kullanacaktır. Davranışçılıkta konuların öğretiminde tümdengelim yöntemi kullanılırken, yapılandırmacılıkta tek bir öğrenme modeli değil, bireyi merkeze alan, bilgi üretmeye dönük, paylaşımcı ve etkileşimli "eklektik" bir yol izlenmektedir. Dolayısı ile örneğin sadece tümevarım yöntemini kullanan bir model değil, nerede tümevarım nerede tümdengelim kullanacağına karar vermeyi, bireye ve öğretmene bırakan esnek bir modeldir. Bu modelin belirli yöntem ve stratejilerle standartlaştırılması onun ruhuna aykırı bir durumdur (Kalıpçı, 2008, s. 16).

Davranışçı anlayışta öğrenme yaşantıları bireyin ilgileri, istekleri veya ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmaz. Burada önemli olan önceden belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak olduğu için bireyin ihtiyaçlarından çok programın ihtiyaçları önemli olmaktadır. Öğrenme yaşantılarının iyi düzenlenebilmesi ve öğrenmenin bireyin ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi, yeniliklere ve değişime açık olmayı gerektirir. Yapılandırmacılıkta öğrenene odaklanıldığından ve öğrenme etkin bir süreç olarak kabul edildiğinden öğrenen özerktir. Ertürk (1997, s. 82) "yaşantı"yı birey ile çevresi arasında belli düzeydeki etkileşimin bireyde bıraktığı iz olarak tanımlamıştır. Yaşantının kazanılmasında sürece önem verilir. Buna bir anlamda etkileşim süreci de denilebilir. Yaşayan her birey çevresiyle etkileşim içindedir. Öğrenme, yaşantı ürünü olduğundan eğitim faaliyetleri ancak öğrenen yaşantısı yoluyla işleyebilir; bu nedenle öğrenme, öğrenene dönük olmak zorundadır. Eğitim hedeflerini, öğrenenin belirlediği düşünülürse, öğrenenin bir amacı vardır ve öğrenme sürecine bu amacı doğrultusunda yön verir. Bireyin ilgileri ve ihtiyaçları ise önceki yaşantıları ışığında ortaya çıkar. Öğrenenin var olan inançları, tutumları ve bilgileri onun sahip olduğu yaşantılarının bir göstergesidir (Erdem, 2001, s. 37).

Davranışçı öğrenme anlayışına göre öğrenenler, kendilerine sunulanları tecrübelerine dayanarak yapılandırma gereği duymazlar, çünkü onları bu zihinsel faaliyete sürükleyecek ortamdan yoksundurlar. Daha öğretmenin salt anlatımıyla yetinerek üst düzey düşünme becerilerini kullanmaktan yoksun bir şekilde süreçte pasif bir alıcı

konumunda yer alırlar. Yapılandırmacı anlayışta ise öğrenenler, bilgiyi ve gerçeği kendi bakış açılarına ve deneyimlerine bağlı olarak yapılandırırlar. Problemi çözmede üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar. Öğrenenler geleneksel yöntemde olduğu gibi bilgiyi otomatik bir şekilde almaz düşünerek, anlamlandırarak öğrenirler, bilgiyi yorumlarlar. Öğrenenler bazen öğrenen bazen yapılandırdıkları bilginin uzman gibi kendilerini bilim adamı olarak görebilirler. Yapılandırmacı öğrenme süreci öğrenenin kendi yetenekleri, güdüleri ve inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleriyle etkilenen bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen, 1994, s. 144). Geleneksel yöntemle yapılandırmacılık arasındaki fark, yapılandırmacı öğrenenler geleneksel eğitim ortamında olduğu gibi edilgen olmak yerine etkin yer alırlar ve daha fazla sorumluluk üstlenirler. Öğrenmenin yeni yollarını öğrenir, öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirirler (Yaşar, 1998). Öğretmen öğrenen olduğu gibi öğrenen de aynı zamanda öğretmendir.

Geleneksel eğitim anlayışında programların kazanımları, bir kurum tarafından hazırlanan önceliğin toplum ve konu alanın ihtiyaçlarına yer verildiği, bireyin ihtiyaçlarının en sona bırakıldığı, öğretmen ve öğrenciden bağımsız olarak belirlenirler. Yapılandırmacı anlayışta ise öğretmen ihtiyaçlar doğrultusunda bu kazanımlara öğrencileriyle birlikte yenilerini ekleyebilir. Kalıcı öğrenme açısından yukarıda bahsettiğimiz şeyler önemli olmaktadır. Fakat bu şekilde planlanacak olan çalışmalar uzun bir zaman diliminde gerçekleşebileceğinden zaman sıkıntısı yaşanabilir. Ancak sonuç olarak niteliğin daha önemli olması gerekmektedir. Bu sebeple zaman değil, kaliteli çalışmaların oluşmasına dikkat edilmelidir. Bu şekilde öğrenilenlerin kalıcılığı da artmaktadır (Yanpar, 2006, s. 96-97).

Yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir (Yaşar, 1998, s.70). Bir sınıfın yerleşim düzeni, öğrencilerin o sınıfta edilgen ya da etkin bir role sahip olup olmadıklarının belirleyicisidir (Saban, 2002, s. 177). Sınıf ortamında öğrencilerin etkin olabilmesi sınıfın esnek yapılanmaya olanak vermesiyle sağlanabilir. Öğrenme sürecinin verimli geçmesi için, öğrenme sürecinin yaparak-yaşayarak öğrenmeye müsaade edecek yapıda organize edilmesi gerekmektedir. Davranışçı yaklaşıma göre

öğretici konumunda olan öğretmen sınıftaki tek otorite konumunda yer almakta yani süreçte aktif bir konumda, öğrenen konumunda olan öğrenciler ise pasif bir alıcı pozisyonunda kendilerine verileni bekleyen sadık alıcılar olarak süreçte rol üstlenmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşımsa ise öğretmen ve öğrenci aktif bir konumda yer almakta, öğrenci sürecin başından sonuna kadar yapacağı çalışmaların sorumluluğunu üstlenmektedir (Yurdakul, 2005, s. 49). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmene "öğretici" yerine "ortam düzenleyici", "yönlendirici" ve "kolaylaştırıcı" rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (Duman, 2007).

Yapılandırmacılıkta öğretmenin yapması gereken, öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmektir (Açıkgöz, 2003, s. 65). Böylece öğretmenin geleneksel bilgi aktarma ve sınıfı kontrol rolleri, yerini ortam hazırlama, rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya bırakır. Yapılandırmacı anlayışta sınıfın odağı, öğrencinin bilgi yapılandırması olduğu için, öğretmen merkezli sınıf anlayışı, yerini öğrenen merkezli sınıfa bırakır. Burada öğrenciler, geleneksel anlayıştaki gibi sessizleştirilerek ve zihinleri ele geçirilerek, nesnel bilgilere boyun eğmeye zorlanmazlar (DeLashmutt ve Braund,1996 akt: Akpınar, 2010). Aksine öğrencilere, bilgilerini oluşturacakları fırsatlar tanınır. Yaşar (1998), yabancı yazarlardan aktarmalara dayalı olarak, yapılandırmacı öğretmenin, sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergilemesi gerektiğini ifade eder. Bunun için öğretmen, öğrencilere, cevabı "evet/hayır" olan sorular yerine, "nasıl bu sonuca ulaştınız?" gibi sorular yöneltmeli ve onların bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunarak, kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olmalıdır.

Geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme anlayışlarının farklı olmuş olması programın diğer boyutlarında olduğu gibi ölçme-değerlendirme boyutunun farklılaşmasını sağlamıştır. Gültekin (2004, s. 36) de yapılandırmacı kurama göre ölçme ve değerlendirmenin öğrenme sürecine uyarlanması gerektiğini ve sonuçtan çok sürecin dikkate alınması gerektiğini, bilginin ölçülmesinden çok bilginin oluşturulması

sürecinin üzerinde durulmasını vurgular. Bu amaca yönelik olarak değerlendirmenin çok yönlü olması gerektiğini ifade eder.

Tezci ve Gürol (2003) geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımı değerlendirme açısından karşılaştırmış ve geleneksel yaklaşımlarda değerlendirmenin, öğretim öncesi belirlenen hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirmediğinin belirlenmesi olduğu ve öğretim sürecinden bağımsız olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle geleneksel yaklaşımda toplam (summative) değerlendirmelerin gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımı açıklarken ifade edildiği gibi, bu güncel yaklaşıma göre bilgi dışsal bir gerçeklik değil; bireyin deneyimleri ve ihtiyaçları ile oluşturduğu olgudur. Bu nedenle değerlendirmede kesin bir ölçüt olmamalıdır. Er'in (2005) ifadeleriyle öğretmen değerlendirmede, öğrencilerin bir konuya ilişkin neleri öğrendikleri değil; daha çok performans ve düşünme süreçlerini dikkate almalıdır. Bu nedenle, tek doğrulu sınavlardan çok, gerçek durumlarla bağlantılı, sorun çözebilme becerilerini ölçen performans değerlendirmeleri yapılmalıdır.

Aşağıda davranışçı ve yapılandırmacı öğrenme anlayışlarının çeşitli boyutlarda karşılaştırıldıkları tabloya yer verilmiştir;

Tablo 2.1. Geleneksel Davranışçı Yaklaşım ve Yapılandırmacı Yaklaşım Karşılaştırması

GELENEKSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIM	**YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM**
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, özneldir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

Davranışçı öğrenme anlayışına göre öğrenciler, kendilerine sunulan bilgi muhtevasını sorgulamadan, eleştirmeden yani kendilerine nasıl sunulduysa o şekilde pasif bir alıcı konumunda yüklenmekteydiler ve bu durumda öğrendikleri bilgilerin kalıcılığından bahsetmek imkansız olmaktaydı. Durum bu olunca eğitimciler tarafından daha etkili ve

verimli uygulama araştırmaları da bu şekilde ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların başında ilköğretimde program değişiklikleri gündeme gelmiş ve kademeli bir şekilde davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş yaşanmıştır. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile hazırlanan programlar 2005–2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuş, 2008-2009 öğretim yılından itibaren de İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf programı uygulanmaya başlanmıştır.

Son yıllarda ülkemiz okullarında uygulanan öğretim programlarının alt yapısının yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayandığı görülmektedir. Öğrenen ve etkinlik merkezli, kavram öğretimi ve becerileri geliştirmeye yönelik, işbirliğine dayanan, alternatif ölçme-değerlendirme stratejilerini uygulayan bu yeni öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımın bakış açısını esas almaktadır. Yeni program, derslerin içeriklerinin aktif öğrenme tekniklerine dayalı olması, bireylere günlük yaşamda kullanabilecekleri temel yaşam becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Güven, 2008, s. 226).

2.3. Öğretme-Öğrenme Sürecinin Vazgeçilmez Materyali: Ders Kitapları

Düşünen bir varlık olan insan için bilgi, her dönemde önemli olmuştur. "Bilgiyi üreten tek varlık olan insan onu yeniden kullanmak için kaydetmek gereğini de hissetmiştir" (Kaya,1996, s. 52). Yukarıdaki açıklamadan yola çıkarak bilginin saklanması ve yeni kuşaklara aktarımı amacıyla bir ihtiyacın doğduğunu ve bu ihtiyacı gidermek amacıyla kitap kavramının ortaya çıktığını görülmektedir. İnsanlığın geçmişine bakıldığında ilk çağlardan bu yana duygularını, düşüncelerini, tecrübelerini gelecek nesillere aktarma ve paylaşma duygusu olan insanlar yazının icadıyla beraber bunları kil, bronz, taş ve ağaç tabletleri gibi malzemelerin üzerine yazmışlardır (Çakır, 1997, s. 3). Daha sonra papirüs adı verilen bitki saplarından ayrılmış liflere ve hayvan derilerinin bir yüzünün cilalanarak kullanıldığı parşömenlere yazmışlardır (Tuncer, 1998, s. 35). Ulaşılabilen kaynaklara göre, ders kitabının ilk defa Eski Mısır'da M.Ö. 4000 yıllarında papirus rulesi üzerine yazılıp çizilmiş matematik, tıp ve düzlem geometri ile ilgili olarak ortaya çıktığı söylenmektedir. (Kaya, 2002, s. 88; Semerci, 2004). Ders kitabı, "*bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan veya seçilen bir kitaptır*". Benzer bir anlamda,

"*Belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen bir kitaptır*" (Oğuzkan, 1993, s. 83).

Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelere bakıldığında, ders kitaplarının her zaman önemli bir eğitim aracı olduğu görülmektedir. Örneğin, Japonlardan bazıları, ders kitaplarını bir toprak parçası kadar değerli bulmuşlardır. Önceleri Japon öğretmenler, okulda derste iken deprem olduğunda, kurtarılması gereken öncelikler arasında kitapları da belirtmişlerdir. Günümüzde ise Japonlar, ders kitaplarını öğretim için temel kaynak olarak göstermektedirler. Amerika Birleşik Devletleri'nde de ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Shannon'un yaptığı bir araştırmaya göre, öğrenciler sınıfta zamanlarının yaklaşık yüzde 80'ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcamaktadır. Diğer taraftan Türkiye'de de ders kitapları, temel bir bilgi kaynağıdır (Kaya, 2002, s. 92-93; Tertemiz vd, 2001, s. 1).

Öğretmenin dersini düzenli ve daha sistemli sunabilmesine olanak sağlamasından dolayı büyük önem taşıyan ders kitapları, eğitimin tüm kademelerinde kullanılan bir araçtır (Pelletier, 1995). Bu materyal yardımıyla öğrenciler, öğretmenin sınıfta tartıştığı konuları istedikleri zaman, istedikleri yerde ve tempoda tekrar edebilirler (Küçükahmet, 1994).

2.3.1. Ders Kitabının Eğitimdeki ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde ders kitabının önemli bir yeri bulunmaktadır. Kitap, sınıfta öğretmen ve yazı tahtasından sonra en sık başvurulan araçtır (Coşkun, 1996). Alkan (1996)'a göre ders kitabı öğretmen ve yazı tahtası ile birlikte verilen tüm bilginin % 99'unu ileten bir ortamdır. Yalın (2003)'a göre öğretmen dersin amaçlarını, öğrencilere uygulanacak testleri, öğretim stratejilerini ve ödevleri, kullanılan ders kitaplarına göre belirler, ders kitabı öğretmene sınıf içi öğretme öğrenme faaliyetlerine yönelik fikirler verir. Ders kitabı, eğitim-öğretim ortamının vazgeçilmez bir parçası olmasının yanı sıra kullanım kolaylığı olan, her öğrencinin kolaylıkla ulaşabildiği ve her ana elinin altında olan, bilgilerin dolaysız bir şekilde verildiği, ihtiyaç dahilinde her an

kullanılabilen, öğretmenin ve öğrencinin baş yardımcısı, öğretim ortamına giren yeni araçlara ve gereçlere rağmen halen sürecin en önemli parçası olmakla birlikte öğretmenin ve öğrencinin vazgeçemediği, öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştiren, çeşitli değerlerin öğrencide oluşmasını ve gelişmesini sağlayan, öğrencinin süreci rahatlıkla takip etmesini ve sürece motivasyonunu sağlayan önemli araçlardan birisidir. Doğru, iyi hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük yarar sağlamanın yanında eğitim ve öğrenme etkinliklerinde kılavuzluk eder (Semerci, 2004, s. 49; Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s. 321).

Ders kitapları; ihtiyaçlar ve değişen süreçlere göre yenilenebilen, varlığı ve gerçekliği tartışmaya açık olan bilgiyi bünyesinde barındırmakta bunun yanı sıra görsel çeşitliliğe, algısal ve zihinsel kazanımların bir arada olduğu bir materyaldir (Kaya, 1997). Eğitim-öğretim ortamlarında kitabın yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanması üzerine ders kitabı kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Yaşanan tüm teknolojik gelişim ve değişimlere rağmen ders kitabının öğretimdeki öneminde bir azalmanın yaşanmadığını görülmektedir. Özellikle geleneksel yöntemlerle öğretim veren toplumlarda bu aracın önemi yadsınamayacak derecededir. "Ders kitabı neden bu kadar önemlidir?" sorusunun cevabı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha planlı, programlı ve sistemli yürütülebilmesi için önemli bir gereklilik olarak yerini koruduğu şeklindedir. Çünkü ders kitabı, "belli sınıf ve dersler için öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkileme niteliğine sahiptir" (Gök, 2003, s. 158). Ders kitaplarına öğreten ve öğrenen açısından bakıldığında, her ikisi için vazgeçilmez bir kaynak niteliğine sahip olduğunu görülecektir. Sonuç olarak öğreten ve öğrenen için "kutup yıldızı" işlevi gördüğünü söylenebilir. Tanrıöver ve Uğur (2003, s. 110) ders kitaplarının önemini şöyle belirtmektedir: "içerik ve söylemleriyle, çocuklara ve gençlere, sistemli bilgi veriyorsa ve bu bilgilerle birlikte ya da onların yanı sıra, içinde yaşadıkları toplumda meşru kabul edilen ortak değerleri, davranış biçimlerini ve zihniyet kalıplarını aktarıyorsa" ders kitapları öğrenci üzerinde azımsanmayacak bir etkiye sahiptir. Bir toplum nasıl bir birey tipine ihtiyaç duyuyorsa ve o tipi yaratmak istiyorsa burada en önemli aracının ülkede uygulanan eğitim sistemi ve onun vazgeçilmez unsuru olan ders kitaplarının olduğunu bilmekteyiz. Bir toplumun geçmişiyle ilgili bilgi edinilmek isteniyorsa öncelikli olarak o toplumun eğitim sistemlerinin incelenerek işe başlanması isabetli olacaktır. Ders kitapları eğitim

sistemlerinin önemli araçları olduğuna göre o toplumun belli dönemleriyle ilgili sağlıklı verilere buradan da ulaşılabilir. Çünkü ders kitapları, "ait oldukları dönemdeki egemen siyaseti ve bu dönemin toplumsal yapısını yansıtabilmek açısından ipuçları taşıyabilmesi gibi bir özelliğe sahiptir (Tüfekçioğlu, 1997, s. 61). Benzer içeriğe sahip kitapların ülkenin her tarafında aynı anda okutulduğunu düşünürsek, ders kitapları bir toplumda ortak bir kültürün ve tarih bilincinin oluşmasında ve ortak bir anlayış sisteminin oluşmasında ve gelişmesinde rolü ve katkısı olacaktır.

Modern toplumların merkezinde birey yer alır ve bütün kurum ve kuruluşlarıyla bireye yönelen, onu bir değer olarak gören modern toplum, kişide "birey" kimliğinin oluşması için eğitim ve onun vazgeçilmez aracı olan ders kitaplarını kullanır. Eğitim araçları içinde ders kitaplarının yeri ve önemi tüm toplumlarda önemini korumaktadır. Bireylerin yaşanan değişimlere ve gelişimlere uyum sağlaması konusunda ders kitaplarının kullanımına önem verilmelidir. Teknolojide yaşan hızlı değişimler ve bu değişimlerin eğitim ortamına yansımaları ders kitabının eğitimdeki yerini sorgulatmaya neden olmuştur. Fakat ders kitaplarının öğretim ortamındaki öneminin azalmadığını öğretmen ve öğrenci arasında bağ kurucu niteliğini korumasından anlaşılmaktadır. Özellikle de geleneksel anlayışla öğretim yapan toplumlarda ders kitapları öğretmenlerin ve öğrencilerin önemli bir başvuru kaynağıdır. Hatta başvurulan birincil kaynak olma niteliğine sahiptir. Geleneksel toplumlarda içeriğin aktarımında ders kitabı dışına çıkılmadığı ve öğrenciler de farklı kaynaklarda çalışmaya itilmemektedir (Özkan, 2010, s. 486).

Ders kitapları, geçmişte olduğu gibi günümüzde de toplumların kültürlerinin gelecek kuşaklara aktarıldığı bir araç işlevini sürdürmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz işlevleri sebebiyle ders kitapları toplumların beklentilerini geleceğin kuşaklarına aktarma esnasında birincil araç olma özelliğini korumaktadır. Geleneksel toplumlarda yeni kuşakların eğitim işini üstlenen eğitim kurumları geleneksel anlayışın dışına çıkamazlar, o toplumun özelliklerini bünyesinde barındıran bireylerin yetiştirilmesi için çalışmalarını bu yönde düzenleler. Dolayısıyla bu yapıda bir toplum modelinin oluşması için ders kitaplarına büyük işler düşmektedir (Özkan, 2010, s. 487).

Ders kitaplarının bir ülkede uygulanan eğitim uygulamalarının işlerlik kazanmasında ne kadar önemli olduğundan bahsettikten sonra, özellikle ilköğretimde kullanılan ders kitaplarının önemi daha çok olacaktır. Bu sebeple ilköğretim dönemi için hazırlanacak olan ders kitaplarının yazılması ve basılmasında daha dikkatli davranılmalıdır. Bu bağlamda ders kitapları, öğrenme sürecinin vazgeçilmez ve en çok kullanılan görsel araçlarıdır (Demirel, 1999, s. 51-52). Ders kitaplarının, öğrenme-öğretme sürecinde en yaygın ve en sık başvurulan kaynaklar olduğunu bilinmektedir. Günümüzde ders kitaplarının öğretim ortamında yeri ve önemi hala devam etmekte, öğretmenlerin başyardımcısı özelliğini korumaktadır. Birçok öğretmen derslerinin öğretim programına bakma gereği duymamakta, öğretim ortamlarını ders kitapları aracılığıyla düzenlemektedirler. Bu kadar önemli işlevleri olan bir araç-gerecin hazırlanırken özenli davranılmasının gerekmekte ve bunun önemi her daim göz önüne alınmalıdır (Kızılcaoğlu, 2003, s. 98). Bir dersin amacına ulaşıp ulaşmadığına dair en sağlıklı bilgiyi bize o derste kullanılan ders kitabı verecektir. Ders kitapları öğrencilerin hangi içerikle muhatap olacaklarını ve neler öğreneceklerine dair bilgi vermenin yanında öğretmenlerin neler işleyeceklerine dair de bilgi vermekte ve onların çalışmalarını planlamalarında yardımcı olmaktadır. Bu kadar önemli işlevleri olan bu aracın eğitim-araç gereçleri içinde en çok eleştirilenlerden birisi olması da pek şaşırtıcı olmasa gerek. Yapılan bu eleştiriler ders kitaplarının önemini bir kez daha bize hatırlatmakta ve bu sürecin ne kadar önemli ve hassas bir süreç olduğunu belirtmektedir. Yapılan eleştirilerin haklılık payının olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü ders kitaplarıyla ilgili çeşitli sorunlar yaşanmakta ve bunlar bu alanda çalışan çeşitli araştırmacılar tarafından bizlere aktarılmaktadır (Gümüş, 2004, s. 83).

Ders kitabının öğrenen açısından faydalarına bakılırsa; etkili ve amaçlarına hizmet eden bir ders kitabının, sözel olarak gerçekleştirilen öğretim sürecine içeriğini oluşturan görsel öğelerle ve çeşitli etkinliklerle zenginlik kattığını ve sürecin öğrenci üzerindeki etkisini arttırdığı söylenebilir. Ders kitabının içinde bulunan çalışmalar sayesinde, öğrenen tekrar yapma imkanı kazanmakta ve böylece bağımsız çalışma yeteneğini geliştirmekte, etkinlikler yoluyla süreçte aktif olmakta, araştırma konuları kapsamında öğreneni farklı kaynaklardan araştırmalar yapmaya sevk etmesi ve araştırma becerisini geliştirdiği akla gelen ilk faydalarıdır. Bunlara ek olarak ders kitabında yer alan metinler

öğrencinin farklı bakış açılarını kullanarak bu metinlerde geçen olay örgüsünü çözmelerini, böylece farklı bakış açılarına sahip birey kimliğini edinmesini, bu yeteneğinin gelişmesini ve bu süreçte eleştirel düşünme gibi farklı becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunur. Bünyesinde barındırdığı etkinlikler sayesinde öğrencilerin problemleri anlamasını ve çözüm yolu geliştirebilmelerini sağlar. Öğrencilerin süreç boyunca yaptıkları çalışmaları hem kendilerinin hem öğretmenlerinin hem de kendilerinin değerlendirmesi için çeşitli değerlendirme çalışmalarına yer verir (Erden, 1997; Hesapçıoğlu, 1998; Tuncer; 1998; Tertemiz, Kılıç ve Atasoy, 2001; Binbaşıoğlulu, 2003; Yıldız, 2005).

Soyut kavram öğretimin ağırlıklı olduğu tarih öğretiminde, kavramların öğrenciler tarafında daha rahat bir şekilde kavranabilmesi için çeşitli öğretim materyali kullanılabilmektedir. Ancak önemli olan çeşitli araç-gereçleri kullanmaktan ziyade bunları etkili bir şekilde kullanımı olmalıdır. Ancak etkili bir kullanım için her şeyden önce genel kullanım ilkelerinin bilinmesi gerekir. Öğretim malzemelerini kullanırken göz önünde bulundurulacak ilkeleri şu şekilde açıklayabiliriz:

- Anlama ve öğrenme imkânlarını arttırmak için çok çeşitli öğretim malzemeleri kullanılmalıdır. Öğrenmede ne kadar çok duyu organı kullanılırsa, öğrenme o kadar iyi gerçekleşir.
- Öğretim malzemeleri, amaçlara, dersin konusuna ve öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır. Belli bir amaç için uygun olan bir öğretim malzemesi başka bir amaç için yararlı olmayabilir. Mesela, oyunlaştırma, rol oynama farklı insanlara ve kültürlere olumlu duygular geliştirmekte çok yararlıdır; ancak belli olguların ve genellemelerin sunulmasında o ölçüde yararlı yahut verimli olmayabilir.
- Farklı öğretim yöntemleri ile aynı öğretim malzemeleri kullanılabilir. Öğretimde kullanılacak yöntem ve malzemeler öğretmen tarafından belirlenir. İşlenen konu ile ilgili olarak çağrılan konuk konuşmacı, gerçek ve birinci elden bilgiler verebilir. Kimi bulgu ve genellemeleri kapsayan bir film kaynak olarak kullanılabilir.
- Öğretim malzemeleri birçok kaynaktan elde edilebilir. Kaynağından çok malzemelerin nasıl kullanılacağı üzerinde durmak gerekir. Tarih dersinde kullanılan kitaplarda yanlılıklar, yanlışlıklar olabilir. Değişik kitap ve kaynaklar

kullanılarak yanlı olan bir tek kitaptan elde edilen bilgilerin zararları ortadan kaldırılabilir (Paykoç, 1991, s. 93-95).

İlköğretimin birinci kademesinde başlanarak yüksek öğretime kadar uzanan geniş bir süreç içerisinde yapılan İnkılâp Tarihi öğretiminden beklenen faydanın gerçekleşmesi iyi bir inkılâp tarihi öğretimiyle, iyi bir İnkılâp Tarihi öğretimi de sürecin bileşenlerinden olan program, yöntem, öğretici ve ders araç-gereçlerinin etkili bir şekilde işe koşulmasıdır. Etkili bir öğrenme ve öğretim konusunda yapılan araştırmalarda bu esnada kullanılan araç-gereçlerin rolünün büyük olduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkmaktadır. Öğrenme ve hatırlama üzerine yapılan araştırmalar, görülen bir resmin, haritanın, filmin ya da okunan bir kitabın % 15'inin hatırlanabileceğini savunmaktadır. Eğer göze ve kulağa hitap eden araçlar kullanılarak ders işlenirse bu oran % 20'ye ulaşır. Şayet öğrenci harita, küre, duvar resmi, poster, grafik ve elektronik araçları kendisi kullanarak bir konuyu anlatırsa öğrenme ve hatırlama % 80 düzeyine çıkmaktadır (Köstüklü, 1999, s. 105).

Ders kitapları öğrencilere bilimsel düşünme, tutum ve davranışlar kazandırmaya yönelik özelliklerle donatılmıştır. Öğretim materyalleri içinde en çok ders kitaplarının kullanılması, onun öğretimdeki rolünü büyük oranda arttırmaktadır. Ders kitaplarının öğretimdeki rolünü ise şu şekilde özetlenmektedir;

1. *Sınıfta öğretim materyali olarak en çok ders kitapları kullanılmaktadır.*
2. *Kitabın içeriği öğretimi önemli ölçüde etkilemektedir.*
3. *Okullardaki fiziki eksiklikler, ders kitabının öğretim aracı olarak seçilmesinde etkili olmaktadır* (Büyükalan, 2003, s. 101).

Öğretim programlarında, önceden belirlenmiş olan kazanımlara ulaşmak için hazırlanmış olan içerik, ders kitapları içinde önemli olmaktadır. Ders kitaplarının içeriği, çağın ihtiyaçlarına cevap verecek ve bu dönemin kişilik özelliklerini kazanmış, bu doğrultuda bilgi, beceri, davranış ve tutum geliştirmiş bireylerin yetişmesinde önemli olmaktadır. Ayrıca ders kitaplarındaki içerik hazırlanırken bazı hususlara dikkat etmek gerekmektedir. Bu hususların başında, hedef davranışlarla tutarlı olan, bilimsel, sanatsal, felsefi bilgiyle donanmış, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun,

somuttan soyuta, basitten karmaşığa, birbirinin ön koşulu ve kendi içinde mantıksal bir bütünlüğe sahip olacak şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Bu hususlara ek olarak gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalı, yazı puntoları öğrencinin düzeyine uygun şekilde düzenlenmeli, ilke ve genellemeler örneklerle, şekillerle desteklenmelidir. Ünite sonlarında da metinde geçen kavramlara ve onların ne anlama geldiğine yer verilmelidir (Sönmez, 1998, s. 84-87).

Öğretme öğrenme sürecinde öğretmenler farklı araç-gereç kullanmaktadırlar. Bu süreçte kullanılan araç-gereçler öğrenme öğretme sürecinin niteliğini belirleyen temel unsurlardandırlar. Bu araç-gereçlerin başında öğrencilerin ve öğretmenlerin en önemli yardımcılarından biri olan ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları, içeriğe ait unsurların öğrencinin hem bireysel hem de öğretmeni rehberliğinde yapmasına olanak tanımak amacıyla hazırlanmışlardır (Duman vd., 2001). Ders kitaplarının eğitimdeki ve öğretimdeki öneminden kısaca bahsettikten sonra şimdi de İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının bileşenleri üzerinde durulacaktır.

2.3.2. Tarih Dersi İle İlintili Ders Kitaplarının Bileşenleri

2.3.2.1. Bilginin Sunumu Noktasında Metin Çeşitleri

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında yazılı materyallerden sıkça faydalanılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf derslerinde yer alan kazanımların aktarılması çeşitli materyaller aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu materyaller içerisinde ise en çok kullanılanlar yazılı materyallerdir. Bu derslerde; çoğunlukla yazılı materyallerde verilen bilgi düzeyindeki kazanımlar, bilgi verici metin yapıları kullanılarak, değer ve tutum gibi kazanımlar ise kanıt temelli metin yapıları ile öğrencilere aktarılmaya çalışılır. Bilginin sunumu açısından ders kitaplarında yer alan metinleri sınıflandırmada değişik yaklaşımlar ve sınıflandırma örnekleri görülmektedir (Dönmez ve Yazıcı, 2006, s. 120).

2.3.2.1.1. Bilgi Verici Metinler

Bilgi verici metinler; hikâye edici metinlerden farklı olarak, öğrencilerin çoğunlukla aşina olmadıkları gerçekler ya da tarihteki bilgiler ile yüklüdürler. Bu tür metinlerin asıl amacı okuyucu kitlesini bilgilendirmektir Buradaki amaç kesin bilgi ve anlam oluşturmaktır. Bu tür yapıya sahip metinlerin öğrenimi; bilgilerin özetlenmesi, ya da elde edilen bilgilerin sentez edilmesi gibi karmaşık bir bilişsel süreç gerektirir. Öğrenciler; bilgi verici metinleri, farklı yapılardan oluştukları için hikâye edici metinlerden daha zor anlarlar. Bunun ise, en az iki sebebi mevcuttur. Bunlar;
1.Çocukların önceki dönemlerinde, bu tür bir metin yapısıyla sık sık karşılaşmamaları,
2.Çocukların bilgi verici metinlerin nasıl okunduğundan haberdar olmamaları, şeklinde ifade edilebilirler (Dönmez ve Yazıcı, 2006, s. 121-122).

Bir metin içerisinde tek bir yapı kullanılabileceği gibi, birden çok yapı da kullanılabilir. Bu yapılar, genellikle, tanımlama metin yapıları, sıralı metin yapıları, karşılaştırma metin yapıları (bazı çalışmalarda kıyaslama-zıtlık metin yapıları şeklinde de verilmektedir), sebep-sonuç metin yapıları ve problem-çözüm metin yapıları olarak sınıflandırılırlar.

***Tanımlayıcı Metin Yapıları*:** Betimleyici karakterler, açıklamalar, maddeler-ayrıntılar ile, bir obje veya bir durum hakkında bilgi veren yapılardır.

***Sıralı Metin Yapıları*:** Belirli bir sıra içerisinde meydana gelen olayları veren yapılardır. Sıralı metinlerin özel bir durumu ve ayrı bir özelliği vardır. Bu da sıralı metinlerin sadece metnin içine gömülü ana kavramlarla değil aynı zamanda türlerin, grupların içerisine bölünmüş olması ile ilgilidir.

***Karşılaştırmalı Metin Yapıları*:** Bu tür yapılarda metin, iki ya da daha fazla obje, insan veya durum arasındaki benzerlikler ya da farklılıklara odaklanmıştır.

***Sebep-Sonuç İçeren Metin Yapıları*:** Sıralı ve tanımlayıcı yapılardan daha güçlü bir şekilde organize edilmişlerdir. Bu tür yapılarda bir şarta bağlı olan iki durum mevcuttur. Birinci durum ikinci durumu etkiler ya da ikinci durum, birinci durumun sonucu olur.

***Problem-Çözüm Metin Yapıları*:** Bu tür yapılarda, mevcut durum ile arzu edilen durum arasında bir ayrım vardır. Çözüm, özellikle seçilen bu tutarsızlığın/ayırımın ortadan kaldırılması ile sağlanır (Yazıcı ve Dönmez, 2006, s. 122-124).

Bilgi verici metinler, öğretici metinler başlığı altında da görülmektedir. Bu tarz metinlerin en belirgin özelliği kullanılan kelimelerin konuları açıklarken somut hallerinin kullanılmasıdır. Parçalarda yer alan olayların gerçek hayatın içinden seçilen olaylar, olgular, yaşamlar, durumlar ve nesneler oldukları görülmektedir (Akbayır, 2007, s. 259). Bundan dolayıdır ki yazarın kullandığı dilin sade, anlatmak istediğini doğrudan anlattığı bir anlatım tarzını seçtiği, bu sebepledir ki okuyucunun yoğun bir çaba içine girmeden anlatılanları neden sonuç bağlamı içinde anlamaya çalışıldığı görülmektedir. Makaleler ve gazete haberleri, bildiriler bilgilendirici/öğretici metinlere örnek olarak verilebilir (Akbayır, 2007, s. 259). Bilgi verici metinlerde tanımlamaların açıklamaların yapıldığı, olayların kronolojik bir sıralamaya göre anlatıldığı ve sebep-sonuç ilişkilerinin ortaya koyulmaya çalışıldığı görülmektedir (Akyol, 2007, s. 160).

2.3.2.1.2 Kanıt Temelli Metinler

Tarih derslerinde kullanılabilecek dokümanlar öğrencilerin derse ilgisini arttırabileceği gibi dersteki başarılarının artmasını da sağlayabilir. Tarihsel dokümanlardan da akla ilk olarak gelen birinci el ve ikinci el yazılı kaynaklardır. Bu yazılı metinler öğrencilerin anlam kurma stratejilerini geliştirerek tarihi anlama düzeylerini ve tarihsel düşünme becerilerini etkileyebilir.

Yazılı Doküman Türleri

Tarihsel yazılı metinler tarihçinin başlıca çalışma araçlarındandır. Mesela, bir erin savaş zamanındaki yol hatıra defteri, savaş gerçekleri hakkında herhangi bir resmi bilgiden çok daha iyi bir fikir verir. Bütün tarih çalışmalarının can damarını belgeler ve diğer yazılı kaynaklar oluşturmaktadır (Candan, 2003). Brooks, Aris vd. (1993), belirledikleri yazılı doküman türlerini şu şekilde listelemişlerdir: Mektuplar, belgeler, raporlar, hesap

pusulaları ve faturalar, tutanaklar, ticari kayıtlar, tapular, senetler, siciller, resmi yazışmalar, kanun metinleri, posterler, kataloglar, günlükler, seyir defterleri, fermanlar, buyruklar, haritalar, planlar, nüfus envanterler, notlar, belediye kayıtları, meclis tutanakları, hükümet kayıtlan, yazışmalar, emlak kayıtları, kişisel dokümanlar, dini kitaplar ve kağıtlar, hatıratlar, edebi metinler, bilimsel ve matematiksel hesaplamalar ve kayıtlar, biyografiler, otobiyografiler, kronikler ve tarihçeler, paralar, madalyalar, taş yazıtlar, binaların, kapıların, duvarların, anıtların üstündeki yazılar, kitabeler ve diğer yazılı kanıtlar (Stradlıng, 2003, Akt: Işık, 2008).

Görsel Doküman Türleri

Görsel unsurlarla çalışma, tarih öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Öğretimde metinlerin gücünün yanı sıra görselin etkinliği de önemli bir yer tutmaktadır. Tarih alanında geçmiş üzerinde çalışmak ona ait yazılı, görsel ve işitsel her malzemenin de ele alınması olup, yazılı satırlarda ifade edilmesi güç birçok ifadenin bir resimde sergilendiğini görmek mümkündür (Kıçır, 2006). Görsel malzemeler öğrencinin duygularını etkileyerek hayal dünyasının gelişmesine olanak sağlayabilir. Görsel özelliklere sahip olan bir yazılı materyal, sadece metinden oluşan bir yazılı materyalden daha etkili ve somut olacaktır. Görselin eğitimde yetersiz kullanımı hakkında "görselin görünmezliği" ifadesine varan tepki, bu alanda eğitimde yer alan çalışmalara bakıldığında haklı görülebilir. Uzun yıllar görselin taşıdıklarına gereken önem verilmemiştir. Yaşamın kodların taşıyan imgelere gösterilen bu dikkatsizlik karşısında Tucholsky'in "bir resim bin sözcükten daha fazlasını söyler" ifadesi bir çok şeyi anlatmaktadır (Pingel, 2003). Alkan'a göre daha çok görme duyusunu etkileyen görsel araçlar arasında yer alan başlıca öğretim gereçleri: haritalar, küreler, filmler, film şeritleri, slaytlar, mikro kartlar, mikro fişler, mikro filmler, transperant levhalar, öğretim levhaları, fotoğraflar, resimler ve diyagramlar, şemalar ve çeşitli grafikler olarak sıralanabilir (Akbaba, 2005).

Tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynak dokümanlar verilerek öğrencilerin bunları incelemeleri sağlanabilir. Burda en önemli nokta öğrencinin ilgili dokümana yönelteceği sorulardır. İlgili doküman incelenirken öncelikle o belgenin geçtiği

dönemle, olayla ilgili sorular üretilmelidir. Daha sonra soru sordukları dokümandan aldıkları cevaplara göre öğrenciler tarihsel metinler oluşturabilirler. Öğrenciye konuya ilişkin ihtiyaç duyduğu temel bilgi ders kitabında verilmelidir. Fakat bunun yanında konuyla ilgili dokümanlar öğrencinin üzerinde aktif olarak çalışacağı şekilde de yer almalıdır. Bu konuyla ilgi olarak konunun gereksinim gösterdiği ve tarihsel incelemeye ışık tutacak yazılı ve görsel kaynaklar, öğrencinin önüne ders kitapları aracılığıyla gelmektedir (Işık, 2008).

2.3.2.2. Ders Kitaplarında Görsel Materyaller

Bilindiği üzere öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç, gereç ve kaynaklara öğretim materyali denir. Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, öğrenmelerin gerçekleşmesinde görsel betimlemelerin önemli paya sahip olduğunu göstermektedir. Bazı öğrencilerin, görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendikleri bilinmektedir. Görsel öğeler; öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler, dikkatlerini canlı tutar, duygusal tepkiler vermelerini sağlar, kavramları somutlaştırır, anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir, şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırır, bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri örgüt şemaları ve akış şemaları yoluyla kolayca verebilir ve bazı öğrencilerin görsel öğelerle kaçırmaları olası bir takım noktaları anlama şansı verebilir (Demirel vd., 2002, s. 5).

Eğitimde görsel ve işitsel araçlar, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlaması açısından çok önemli görülmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutma da o kadar geç olmaktadır. Eğitim araçları, eğitim ve öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasını sağlamak için öğretmen ve yetiştiricilere en büyük yardımcıdır. Öte yandan araçlar ne kadar mükemmel olurlarsa olsunlar, uygun olarak kullanılmadıkları zaman yararlı olamazlar. İlköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenci derse aktif olarak katılmalıdır; çünkü tüm duyu organlarını kullanarak öğrenme ortamına katılan öğrenci daha kolay öğrenebilir ve öğrendiklerinin % 80'ini de unutmaz. Yapılan araştırmalara göre öğrenci; okuduklarının yalnız % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem

görüp hem duyduklarının % 50'sini, görüp, işittikleri ve söylediklerinin % 80'ini ve görüp, işitip, dokunup ve söylediklerinin % 90'ını öğrenir ve unutmaz (Demirel vd, 2002, s. 109).

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında sayısal ve sözel verilerin ifade edilmesi için en çok tercih edilen görsel çeşitleri şu şekilde sıralanabilir; Resim, harita, grafik, tablo, fotoğraf, kroki, karikatürdür.

2.3.2.2.1. Ders Kitaplarında Görsel Kanıt Kullanma

Ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerin, (resim, fotoğraf, karikatür, grafik, harita vb.) ders kitabında yer alan metni desteklediğini ve öğrencilerin metine yoğunlaşmalarını sağlamak gibi bir işlevi olduğunu bilmekteyiz. Öyle ki kimi zaman görselin tek başına da etkili bir şekilde öğrenci üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrencilerin dikkatini canlı tutması, kavramaları açıklaması ve somutlaştırması, öğrencilerin duygusal tepkiler vermelerini sağlaması ve kalıcı öğrenme oluşturması bakımından öğrenmede görsel kanıtın faydalarından bahsedilebilir. Ders kitaplarında yer alan görsel kanıtların yanı sıra öğretmenin sınıfa görsel kanıt getirmesi de öğretimin etkililiğini arttırabilecektir (Kalıpçı, 2008, s. 39).

Tarihin beslendiği kaynaklar, geçmişten arta kalan kalıntılar veya izlerin sorgulama yoluyla tarihsel kanıt haline getirilmesiyle oluşan verilerdir (Dilek, 2001, s. 88). Tarihçiler geçmişle bağlantı kurarken o tarihsel zamandan kalan çeşitli kalıntıları işleyerek, o dönemle bağlantı kurmaya çalışırlar. Bu sebeple tarihsel kanıt kullanılmadan oluşturulacak bir tarih anlayışı eksik olacak veya doğru bir tarih anlayışı kazanamayız. Tarihsel kanıt kullanılarak sadece ilgili döneme ait birtakım bilgiler elde etmeyiz bunun yanında ö dönemin dilini de keşfetmeye başlarız ve o döneme dair daha sağlıklı bir görüş oluşturmuş oluruz (Husbands, 1996, Akt: Akbaba, 2005).

Öğrenme- öğretme sürecini daha işlevsel ve etkili kılan araç-gereçler, etkili ve yerinde kullanıldığı sürece öğrenme ortamında yararlı olmaktadır. Öğrenme- öğretme sürecinin başarısı, öğretimsel amaçlara ve konularına uygun yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yeri ve zamanı geldikçe araç-gereçlerle desteklenmesine bağlıdır. Öğrenmenin

gerçekleşmesinde etkili olan faktörlerden biri olan araç-gereçler doğru kullanıldığında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılmalarına ve somut yaşantılar geçirmelerine, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardım etmektedirler (Öztürk, 2006, s. 288).

Öğrenme öğretme sürecinde duyu organlarına yönelik olarak yapılan etkinlikler öğrenmeyi arttırarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Bu öğretimde görsel materyal kullanılması anlamına gelir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; bireyler sabit zaman tutulmak üzere okuduklarının % 10'unu, işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini, yapıp söylediklerinin % 90'ını, hatırlamaktadırlar (Yanpar, 2004, s. 110). Buradan hareketle diyebiliriz ki görsellik öğrenmede etkilidir. Bu görselliklerin öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenmesi anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir.

Eğitim öğretim ortamlarında hedeflere ulaşılmasını sağlamada kullanılan materyallerin en önemlisi görsel ve işitsel materyallerdir. Öğrencilerin öğrendiklerini daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf ortamlarında çoklu öğretme yapılarının oluşturulması gerekmektedir. Günümüzde teknoloji alanındaki gelişmelerin eğitime yansıması ile sınıflarda kolaylıkla çoklu ortamlar oluşturulabilir. Birden çok duyuya hitap eden görsel ve işitsel araçlar öğrencilerin güdülenme düzeylerini arttırmaktadır. Böylece kalıcı olan öğrenme yaşandığı için unutma da yaşanmamakta ya da çok az yaşanmaktadır. Öğrencilerin başkalarının yaptıklarını gözleyerek, görme ve işitme duyularını kullanarak edindikleri en somut yaşantıları sunan öğretim araçlarıdır (Demirel ve Altun, 2007, s. 43).

Görsel araçların kullanımının eğitim ortamına katkıları olarak şunlar ifade edilebilir. Görsel araç ve gereçler her derste kullanılabilmektedir. Sınıf ortamına getirilme imkanı olmayan nesne, olgu ve olayları olduğu anda olduğu gibi gösterir. İlgi çekici ve heyecan verici olması öğrencinin sıkılmasını önler ve öğrenmeyi teşvik eder. Bilgilerin sunulusunda ve akısında düzen sağlar. Örgencileri tepkilerinin gözlenme fırsatı verir. Kullanımından sonra öğrenciyi etkinliklere yöneltir (Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 2004, s.

85). Bunların yanında sunumun basitleşmesini sağlayarak önemli noktaların belirtilmesi, istatistiksel verilerin anlaşılmasını kolaylaştırmak, karsılaştırma yapılmasını sağlamak, varlıkların nitel boyutlarını göstermede ve kavratmada öğrenme sürecini olumlu olarak etkilemektedir (Demirel, Altun, 2007, s. 43). Birden fazla duyuya hitap ettikleri için çoklu öğrenme ortamı hazırlarlar. Öğrenilen bilginin hatırlanmasını sağlarlar (Halis, 2002, s. 232).

2.3.2.3. Etkinlikler ve Ölçme Değerlendirme

Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir (Halis, 2002, s. 51). Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak (Küçükahmet, 2003, s. 18) olan ders kitabı, öğrencinin ilgisini çeker ve öğretilecek konulara öğrencilerin ilgi duymasını sağlar. Ders kitaplarında öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, düşünmeye özendirici hazırlık soruları ve araştırma konuları yer alır (Demirel, 2000, s. 40). Görüldüğü gibi ders kitapları öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğrenme sürecindeki etkinliklerinin bir düzen içerisinde yürütülmesini sağlayan önemli araçlardandır. Öğrencilerin programlarda belirlenen kazanımlara ulaşmasında ders kitaplarının önemi büyüktür. Ders kitabının kolay ulaşılabilir olması, tüm öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılması, temalara uygun metinlerden oluşması, öğrenci seviyesine uygunluğu, görsel zenginliği, öğrenci çalışma kitabıyla uyumu ve içerdiği ölçme-değerlendirme ve etkinlik bölümleriyle önemi daha da artmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde belirlenen hedeflere ulaşma durumu, kullanılan aracın, seçilen yöntem, teknik, uygulanan etkinlikler ve öğretme stillerinin uygun ve verimli olup olmadığı, kitaplardaki ölçme değerlendirme bölümleri ve öğretmenlerin uyguladıkları diğer değerlendirme çalışmalarıyla belirlenir.

Nitekim 1981 Programı'na bakıldığında konuların yoğunluğu ve kapsamlarının geniş olması dikkati çekmektedir. Salt bilgi aktarımının olduğu, ezbere dayalı bir yapının hakim olduğunu, ve bu kadar yoğun olan bir içeriğin uygulanmasında zamanın yetersiz oluşu sebebiyle bir çok konun gerektiği şekilde uygulanmadığını ve dolayısıyla öğrenmeden geçildiği, içeriğin öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olmayışı, onların

ilgilerini, dikkatlerini çekecek şekilde olmaması, soyut kavram öğretimine ağırlık veriliyor olması, konuların günlük hayatla bağlantısının sağlıklı bir şekilde kurulmamış olması, öğrencide beceri ve değer oluşturma noktasında yetersiz oluşu bu programın değişmesi gerekliliğini su yüzüne çıkarmaktadır. Nitekim be eksiklikler göz önüne alınarak hazırlanan 2006 programı ise yukarıda bahsettiğimiz eksiklere cevap vermek amacında hazırlanmaya çalışılmıştır.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak İnkılâp Tarihi ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiş daha sonra ders kitaplarının incelenmesine dair yapılmış olan örneklere de yer verilmiştir. Konu kapsamının özelliği nedeniyle çalışmalar sadece ülkemizde yapılmış araştırmalar, tez, makale ve bildiri örnekleriyle sınırlıdır. Konu ile ilgili araştırmalara ulaşabilmek amacıyla; YÖK Dokümantasyon Merkezi, İSAM, İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, İstanbul Devlet Kütüphanesi ve Marmara Üniversitesi Merkez Kütüphanesi ile çeşitli üniversitelerin internet sayfalarında yayınlanan süreli yayınlara ait arşivler üzerinde tarama yapılmıştır.

2.4.1. Tezler

Sağlam (1997), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle, nedenlerinin belirlenmesi ve bunların çözümüne ilişkin yapılması gerekenlerin ortaya çıkarılmasını amaçladığı çalışmasında, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin dersin öğretiminde kullandıkları metot ve teknikler, araç ve materyallerin, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri, öğrencilerin çalışma biçimleri ve derse karsı tutumlarının T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada veriler basarı testi, öğretmen ve öğrenci anketi ile toplanmıştır. Araştırma, 500 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine giren 27 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin derse karsı tutumlarının, öğretmenlerin dersin öğretiminde kullandıkları öğrenme-öğretme stratejilerinin, araç ve materyallerin, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Emiroğlu (2002), "İlköğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretimi üzerine bir araştırma" adlı çalışmasında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi ile ilgili olarak mevcut durumu tespit etmeye ve karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamış araştırmanın sonucunda ders kitabının, amaçlarının ve içeriğinin kısmen yeterli olduğunu ve kullanılan metotlar ve ders araç gereçlerinde klasik tercihlerin uygulandığı tespit edilmiştir.

Coşkun (2002), yılında polis eğitim kurumlarında okutulan İnkılâp Tarihi ders kitaplarının içerik analizi yapmıştır. Bu başlık altında Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihsel gelişimi incelenmiş, Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçişin kitaplarda yeterince incelenmediği görülmüştür. Bu süreçte cumhuriyet ve demokrasi kavramlarının öğrenciye anlatılış şekli de değerlendirilerek üzerinde daha fazla durulması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencinin geçmiş, bugün ve gelecek arasında ilişki kurması açısından kitapların bu süreci takip edişleri de araştırılan unsurlardan birisidir. Bu bağlamda öğrenciye güncel ve yakın tarihi ilgilendiren bilgilerin verilmesi için Türkiye Cumhuriyeti tarihinin ders konusu olarak verilmesi gerçeği ortaya çıkmıştır. Ek malzemenin, kitaplığın, internet ulaşımının olmadığı ve öğretmenin yetersiz olduğu durumda, kitabın, çok önemli bir kaynak konumunda yer alması, içerdiği bilgiler bakımından ders kitabını önemli bir konuma yükseltmiştir. Bu nedenle, "kendin bul" vb gibi yaklaşımların ötesinde gerekli bilgilerin bir biçimde çocuğa ulaştırılmasında temel aracın kitap olduğu unutulmamalıdır.

Yılmaz (2004), "İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Programı İçeriğinin Değerlendirilmesi (Alan Araştırması)" adlı çalışmasında ders kitaplarını içerik bakımından değerlendirdiği çalışmasında konuların Atatürkçülük çerçevesi içinde aktarıldığını, bunun da programın ruhu gereği olduğunu ve normal bir durum olarak değerlendirdiğini belirtmektedir. Konuların 1918-1950 yılları arasına sıkıştırılmasının doğru olmadığını çünkü bunun Atatürkçülüğü statik bir yapı içinde sıkışıp kalmış bir durumda gösterdiğini, olay ve olguların ezberci bir yapıda değil, öğrencileri sorgulamaya, düşündürmeye ve anlamlar oluşturmalarını sağlayacak yapıda sunulmasının gerektiğini, ikna edici unsurlara ağırlık verilmesi gerektiğini, okuma

parçalarının sayı olarak yetersiz olduğunu, ders kitaplarının şekil açısından birtakım eksikliklerinin olduğunu, görsellerin metinle uyumuna dikkat edilmesi gerektiğini, dil ve imla konusunda eksikliklerin yaşandığı gibi konularda ders kitaplarını eleştirmiştir.

Cihan (2005), "Orta Öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi 1998 Programında Önerilen Ders Araç- Gereçlerinin (Materyallerin) Değerlendirilmesi Ve Öneriler" adlı çalışmasında T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi programının önerdiği materyallerin bir kısmının (harita, ders kitabı, film gibi) eğitim bilimcilerinin önerdiği materyal kriterlerine uymadığını, bu materyallerin yeniden alanında uzman kişilerce gözden geçirilip yenilenmesi uygun gördüğünü, T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi programının önerdiği materyaller, programdaki hedef ve davranışların kazandırılması için yeterli olmadığını tespit etmiştir.

Birişik (2006), çalışmasında, Sekizinci Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ders içeriğinin oluşturmacı kurama göre düzenlenmesinin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerine etkisini araştırmıştır. Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen kullanılan çalışma, biri deney diğeri kontrol olmak üzere random yoluyla seçilen iki grup üzerinde uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve pearson momentler korelasyon katsayısı istatiksel analizleri kullanılmıştır. Dersler her iki grupta da araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda içerik oluşturmacı öğrenme kuramına göre oluşturulmuş kontrol grubunda dersler geleneksel eğitim anlayışıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere ders kitabındaki yazılı bilgilerin yanında, konuyla ilgili anılar, belgeler, fotoğraflar, filmler, asetat ve benzeri eğitim materyalleri kullanılmıştır. Sonuçta deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve kendi anlamlarını oluşturma düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla belirli bir oranda artığı tespit edilmiştir. Yani oluşturmacı yaklaşıma göre işlenen derslerde öğrencilerin akademik başarılarının ve kendi anlamlarını oluşturma düzeylerinin olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir.

Delen (2007), İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunları

belirlemek ve çözüm önerileri getirmek üzere yaptığı çalışmada araştırmaya katılan, öğretmenlerin çoğunluğu Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programının siyasi ve askeri tarih ağırlıklı olduğunu, sosyal tarih yönünün eksik olduğunu, konuların 1945'de bitirilmesi nedeniyle yakın dönemlerin eksik olduğu bu nedenle, müfredat programının, toplumsal yaşamın ve çağın gereksinmelerine göre değiştirilmesi gerektiğini, müfredat programının bilimsel gerçek üzerine açıklanması ve savunulması gerekliliğini ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Milli Mücadele anlatılırken her bölgeden ve her gruptan insanların hizmet ve yararlılıklarına yer verilmesinin gerekliliğine, İnkılâp Tarihi ders kitaplarındaki hazırlık sorularının öğrenciyi düşünmeye araştırmaya sevk etmesi gerektiğini, ders kitaplarında öğrencinin dikkatini çekecek istatistik, grafiklere yer verilmesi, orijinal eser ve kaynaklardan alıntılar yapılması ve ders kitabındaki kavramların anlamlarıyla birlikte verilmesinin gerektiğini, dersinin öğretiminde kullanılan materyallerin ders kitabı ve haritalarla sınırlı olduğunu gibi sebeplerden ders kitabını eleştiriye tabi tutmuşlardır.

Tüzün (2008), "İlköğretim 8.Sınıf T. C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Ders Kitabında (MEB Yayınları) Atatürkçülük Bölümünün Görsel Materyallerle Öğretilmesi" adlı araştırmada Türkiye'de ilköğretim T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında ''Atatürkçülük'' bölümünde kullanılan görsel materyallerin sayısının ve türlerinin tespitini, görsel materyallerin nasıl kullanıldığı, görsel materyal metin ilişkisine dikkat edilip edilmediği inceleyerek ders kitabında yer almayan görsel materyallerin ilköğretim TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programlarına dâhil edilmesi konusunda bir fikir oluşturmayı amaçlamıştır. İlköğretim 2. kademe T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının Atatürkçülük bölümünde görsel materyal olarak altı adet fotoğraf kullanıldığını, fotoğraf dışında görsel materyale yer verilmediğini, görsel materyal olarak kullanılan fotoğraflara bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez veya değerlendirme açısından herhangi bir soru sorulmadığını, arada görsel ve metin arasında bağlantı kurulmadığını tespit etmiştir.

Kaya (2008), "Oluşturmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması" adlı doktora çalışmasında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi programının uygulanabilir

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrenenlerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldıkları, öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, Atatürkçülük ve vatandaşlık bilincinin gelişimini artırdığı, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı gibi sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca yapılan uygulama sonucunda T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi programının uygulanabilir olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arslan (2008), "İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmada, görsel ve işitsel materyal kullanımı ile yapılan öğretimin, öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin akademik başarılarını, bilgileri hatırlama düzeylerini arttırdığı, ayrıca deney grubundaki öğrencilerin ünite sürecine ilişkin olumlu görüşler ifade etmeleri uygulanan öğretim sürecinin etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

Doğan (2008), "İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği" adlı çalışmasında tarihsel kanıt kullanımının etkililiğini doküman analizi, görüşme, gözlem ve anket çalışmalarıyla belirlemeye çalışmıştır. Bunun için seviye grupları oluşturulmuş ve gruplar tarafından tarihsel kanıtların kullanımını belirlenmeye çalışılmıştır. Doküman analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin kanıtı anlama ve kanıttan amaca yönelik bilgi elde etme düzeyleri, kanıtı çeviri düzeyleri, kanıtları karşılaştırma düzeyleri, kanıttan ürün yaratma düzeyleri, kanıttaki yanlılığı belirleme düzeyleri ve kanıttaki nedenselliği anlama düzeyleri seviyelerine göre değişmiştir. Seviyelerden yüksek olan grup her alt başlıkta en yüksek değerlere ulaşmışlardır. Gözlemlerden elde edilen sonuçlara göre kanıt temelli işlenen derslere öğrencilerin ilgi ve isteklerinin arttığı, düşük seviyedeki öğrencilerin derse katılımının yüksek olduğu, öğrencilerin sorgulayıcı bir tavır takındıklarını ve öğretmenin yardımına ihtiyaç duyduklarını, yazılı kanıtları işlemede görsel kanıtları işlemede daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Anket ve görüşmelerin sonuçlarına göre ise kanıt kullanımı konusunda öğrencilerin bazı noktalarda zorlanmış olsalar da tarihsel kanıtla işlenen dersler hakkında olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Top (2009), "İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi" adlı çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin akademik başarısı ile derse karşı tutumu arasında anlamlı, yüksek ve pozitif bir ilişki olduğunu, edebî ürünlerin, öğrencilerin derse karşı tutumunu ve akademik başarısını paralel etkilediğini, Bir başka ifadeyle öğrencilerin derse karşı olan tutumu arttıkça akademik başarıları da yükseldiğini belirtmektedir.

Yalın (1996), yaptığı araştırmada Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayından geçen altı ve yedinci sınıf ilköğretim Millî Coğrafya ders kitabını şema kuramına göre yardımcı unsurlar ve metin tutarlılığı açılarından değerlendirmiştir. Araştırmada, incelenen ders kitaplarının bilgilerin öğrenilme ve hatırlanmasında etkili olan yardımcı unsurlar ve metin tutarlılığı açılarından yetersiz ve tutarsız oldukları tespit edilmiştir. Ancak, incelenen bütün kitapların bütün yardımcı unsurlar açısından ya da aynı konularda yetersiz olduklarını söylemenin imkânsız olduğu belirtilmiştir. Kitaplar arasında bazı unsurlar açısından çok büyük farklılıklar gözlenmiştir. Bu sonuç, ayrıca, ders kitaplarının dikkatlice incelendikten sonra seçilmeleri ve öğretme-öğrenme sürecinde tek bir kitaba bağlı kalınmaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Safran, tarafından Ankara'da yapılan araştırma, öğrenci ve öğretmenlerin tarih ders kitaplarını, basım kalitesi ve içerik açısından yeterli bulmadıklarını, ders kitaplarından duydukları rahatsızlığı ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonucu olarak öğretmen ve öğrencilerden alınan cevaplara göre tarih dersinin sorunları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında tarih müfredatları ve müfredatlarda yapılan küçük değişikliklerde dahi tamamen değiştirilen ders kitapları öğretmenler tarafından sorun olarak kabul edilmiştir (Safran, 1996, s. 16-17).

Ders kitaplarının görsel öğeler açısından değerlendirilmesi ise oldukça ihmal edilmiştir. Kitaplarda grafik tasarım adına tam bir karmaşa egemendir. Kalabalık sayfa tasarımları, sıkışık yazılar, son derece amatörce yapılmış durağan resimlemeler, gereksiz renk

kullanımları, özellikle ilköğretim ders kitaplarında görülebilecek tasarım sorunlarından bazılarıdır (Pektaş, 2001).

2004 yılında Alpan tarafından Görsel Okuryazarlık Kuramı temel alınarak 48 ilke belirlenmiştir. Alpan, ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin, "görsellere yer verdim" kaygısıyla gerçekleştirilmekte olduğunu, üstelik bu kaygıyla gerçekleştirilen görsel öğelerin nitelik dışında nicelik açısından da yeterli olmadığını savunmaktadır. Türkçe ve İngilizce fen dersi kitaplarının görsel öğeler açısından karşılaştırıldığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, İngilizce ders kitaplarında kullanılan görsel öğeler, Türkçe ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerden sayıca yaklaşık üç kattır (Kabapınar, 2001, s. 137).

Alpan (2004) bilginin ya da mesajın içeriği kadar nasıl düzenlendiği ve iletildiğinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Günümüzde görsel bilginin kullanımı çoğalmıştır. Görsel dilin evrensel bir dil niteliği kazandığını ve artık bu dilin öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Televizyon, reklamcılık ve internetin etkisiyle, 21. yüzyılın birincil okuryazarlığı görsel olacaktır. Öğrenciler imgelerle metin arasında, yazınsal ve figüratif sözcükler arasında akıcı bir biçimde yer değişikliği yapabilmelidirler. Görsel okuryazarlık kuramı da bu gerekçeyle ortaya çıkmıştır.

TÜBA'nın Ders Kitapları araştırmasından ortaya çıkan sonuçlardan biri de, ders kitaplarının içerik açısından yetersiz, eksik ve yanlış bilgilerle malul olabildiğidir. Ders kitaplarındaki bilgilerin güncel ve doğru olmalarının sağlanması için üniversite öğretim üyelerinden yardım alınmalıdır. Bu husus yakın süre önce bir TÜBA üyesi tarafından yeni yayımlanan Coğrafya Ders Kitapları bağlamında dile getirilmiştir (C. Şengör, CBT, 2 Ekim 2004).

2.4.2. Makaleler

Akbaba (2005), "İnkılâp Tarihi Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı" adlı çalışmasında İnkılâp tarihi öğretiminde fotoğrafın analitik bir yöntemle kullanıldığı gruptaki öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin "Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi" konusunu öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olduklarını, İnkılâp tarihi öğretiminde görsel materyal ve

tarihî belge olarak kullanılan fotoğrafların çözümlenmesi ve bu çözümlemenin sonucunda tarihsel çıkarımlarda bulunulması öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanında, dersin daha keyifli bir şekilde işlenmesine ve tarih dersinin amaçladığı davranışların geliştirilmesinde (problem çözme, kronoloji bilgisi, yaratıcı düşünme eleştirel düşünme, empati) de katkı sağladığını belirtmiştir (http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_1/65-78.pdf) (21.02.2011).

Doğaner (2005), "Yüksek Öğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Yeni Yaklaşımlar – Hacettepe Üniversitesi Örneği" adlı araştırmasında, dersin vatandaşlık eğitimi, siyasal tutum ve değer aktarımı gibi amaçlanan niteliklerinin bugün işlevini yerine getirmediğini, dersin konulduğu 1933'ten günümüze Türkiye'de ve dünyada gelişen değerler doğrultusunda gençler arasında farklı beklentiler ortaya çıkmıştır ve bu beklentilere cevap verebilecek bir ders ortamının yaratılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Belirtilen beklentiler ve ortaya konan talepler doğrultusunda dersin geliştirilmeye çalışılması gerektiği aşikardır. Aslında Türkiye'nin içinde bulunduğu durum ve içinde yaşanılan dünyada Türkiye'nin modernleşmeyi nasıl gerçekleştirmeye çalıştığı ve buna bağlı problemler, imparatorluktan ulus devlete geçiş, yeniden bir millet inşa etme süreci olan inkılâplar ve ilkelere ilişkin bilgilere ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir. Ama diğer yandan bunun özellikle ilk ve orta öğretimde ve aynı oranda olmasa da yüksek öğretimde verilişinde sorunlar bulunmaktadır. Bunların çözümü için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği ortadadır. Bu doğrultuda dersi verenlerin kendilerini kontrol etmelerini ve geliştirmelerini sağlayacak bir yöntem olarak dersi alan öğrencilere belli aralıklarla verimlilik ölçmeye yönelik testler yapılmalı ve belirtilen taleplerin göz önüne alındığı hazırlıklara ağırlık verilmelidir sonuçlarına ulaşmıştır.

Akbaba (2007), "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Amaçlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmasında öğrencilerin dersin amaçlarına yönelik farkındalık geliştirdikleri tespit edilmektedir. Buna göre çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur;

- Denekler Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin var oluşuna yönelik amaçları ve içeriğindeki temel özellikleri doğru algılamaktadırlar.

- Deneklerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin amaçlarına yönelik algılarında cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğrenim gördükleri fakülte değişkenlerine göre farklılıklar tespit edilmiştir.

- Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi, tarih derslerinin temel amaçlarından olan geçmişi öğrenme, günümüzü anlama ve geleceğe yönelik planlara rehberlik etme konusundaki işlevini yerine getirmektedir.

Akbaba (2008), "Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Gazi Üniversitesi Örneği)" adlı makalesinde dersin öğretiminde yaşanan sorunları 11 maddede özetlemiştir. Aşağıda bunlardan önemli olan maddelere yer verilmiştir;

1. Öğrenciler Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin haftada iki saat olarak verilmesinin uygun olduğunu düşünmektedirler.
2. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi genel olarak sınavlara yönelik işlenmektedir.
3. Öğrenciler dersin siyasî bir eğilimle işlendiği fikrine katılmamaktadır.
4. Öğrencilerin çoğunluğu Atatürk İlkeleri ve İnkıl□p Tarihi dersinin gerekliliğine inanmamaktadırlar.

Öztürk (2009), "Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Öğretim Yöntemi Sorunları Ve Yeni Tarih Programları" adlı çalışmada Türkiye'deki ortaöğretim tarih ders kitaplarının yapısı ve sorunları öğretim yöntem ve yaklaşımları açısından incelenmiştir. İlk olarak, 1930'lu yıllardan 2007'e kadarki dönemde tarih ders kitaplarının pedagojik yapılarının gelişimi ve sorunları ana hatlarıyla ortaya koymuş, ikinci bölümde ise 2007'de başlayan yeni program ve ders kitabı hazırlama çalışmalarının hangi değişiklikleri getirdiği ve hangi açılardan yetersiz kaldığını irdelemiştir. Konu anlatımının genel yapısı, öğretim materyallerinin kullanımı ve öğretim etkinlikleri açısından değerlendirildiğinde 1930'lu yılların başında yaşanan önemli değişimden sonra 2000'li yıllara kadar tarih ders kitaplarında önemli bir yenilenmenin olmadığı görülmektedir. 2007'de başlayan değişim "bilgi"nin yanı sıra "tutum" ve "beceri" türündeki kazanımların da ön plana çıkması, salt konu anlatımına değil etkinliklere dayanan öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesi, öğretim materyali kullanımının geliştirilmesi gibi önemli yenilikler

getirdiğini ancak programın öngördüğü değişikliklerin hazırlanan ders kitabına tam anlamıyla yansımadığını, bazı açılardan önceki ders kitaplarına hâkim yaklaşımların etkisini devam ettirdiği tespit etmiştir.

Akbaba (2009), "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretimine Yönelik Bir Durum Değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)" çalışmasında öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin gerekliliğine dair düşüncelerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin tamamına yakını Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin gerekliliğine inanmaktadır. Öğrenciler Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin haftada iki saat olarak verilmesinin uygun olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin yaklaşık yarısının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğiyle ilgili okuduğu kitap sayısı en fazla beş tanedir. Dersin içeriğinin ve ilgili literatürün zenginliğine rağmen ülkemiz insanının genelinde bulunan az okuma alışkanlığı araştırmanın örneklemini oluşturan bireylerde de mevcuttur. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinde kullanılan öğretim yöntemleri içinde en çok kullanılanı düz anlatım yöntemidir. En az kullanılan ise drama yöntemidir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin de diğer tarih dersleri gibi ezber dersi olarak yorumlanmasına rağmen öğretim elemanları sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu, fizikî yetersizlikler, ders saatinin azlığı gibi sebeplerden derste düz anlatım yöntemini ağırlıklı olarak kullanmaya devam etmektedirler. Derste kullanılan öğretim materyalleri içinde en çok kullanılanı ders kitabıdır. Dersin içeriğinin birinci elden kaynaklarla desteklenmesini sağlayacak arşiv belgeleri derste en az kullanılan öğretim materyalidir. Öğrencilerin % 80'i Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin içeriğinin günümüz olaylarını da kapsaması yönünde görüş beyan etmektedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğrencilerin eğitim-kültür hayatlarında, siyasî fikirlerinin oluşmasında, Mustafa Kemal Atatürk ile ilgili düşüncelerinin oluşumunda, günümüzü anlamada, ülkemizin geleceği ile ilgi düşüncelerinin oluşumunda ve AB ile ilgili düşüncelerinin şekillenmesinde etkili bir unsur olarak görülmektedir.

2.4.3. Bildiriler

Öztürk (2009), "Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme" adlı çalışmasında 2007 yılında başlatılan tarih müfredatı reformu kapsamında hazırlanan dokuzuncu ve onuncu sınıf yeni öğretim programlarının bazı önemli değişiklikler

getirdiğini buna rağmen birçok açıdan sorunların devam ettiğini söylemektedir. Programda belirtilen ve köklü bir değişim öneren genel amaç ve ilkelerinin pek çoğunun gerçek anlamda içeriğe yansıtılamadığını, programda bilgi ve becerileri kazanımlarının dengeleneceği öngörülürken, içerik incelendiğinde bilgi aktarmaya odaklı yaklaşımın devam ettiğini, aynı şekilde, öğrenciler arasındaki farklılıkların, okul çevresinin ve öğretim yöntemlerinin çeşitliliğinin dikkate alınması istenmesine karşılık, bunların gerçekleşmesi için gerekli olan öğretmen özerkliğinin geliştirilmesine yönelik hiçbir ciddi adım atılmadığını belirtmiştir.

Yukarıdaki araştırmaların içeriklerine bakıldığında, yapılan çalışmaların daha çok eski ders kitaplarına ve bu çalışmada olduğu ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik boyutunu kapsayan geniş bir çalışma örneğinin olmadığı, eski ve yeni ders kitaplarının karşılaştırılmasına yönelik bir çalışmaya rastlanılmadı, ayrıca yeni ders kitaplarına yönelik çalışmaların bir taneden ibaret olduğunu bunun da dersin öğretim durumunu iyileştirmeye yönelik bir çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bir örneğinine rastlanılmadığını yapılan bu çalışmanın alanında ilk olduğu ve İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarını çoklu boyutta incelemesi bakımından önemli bir çalışma örneği olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada, 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Program'larına göre hazırlanmış ders kitaplarının içerik (program değişiklikleri, bilginin sunumu, görsel materyaller ve işlevleri, etkinlikler, ölçme değerlendirme, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı) ve kullanılabilirlik boyutlarında karşılaştırılmaları ve her iki programdaki farklılıklara ilişkin öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu değiştirmeden olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan tarama modeline göre yapılan bu araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki farklı yöntem kullanılmıştır. 1981 ve 2006 yılı programlarına göre hazırlanmış "İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf" ders kitaplarının çeşitli ölçütlere göre karşılaştırılması boyutunda "Doküman İncelemesi" ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde görüşme ve ankette yer alan açık uçlu sorularla ile araştırmanın niteliksel boyutu ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde kapalı uçlu sorulardan oluşan anket ile araştırmanın niceliksel boyutu gerçekleştirilmiştir.

Doküman incelemesinde, 1981 ve 2006 İlköğretim Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının bilginin sunumu, görsel öğeler, ölçme değerlendirme, etkinlikler, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitapları boyutlarında karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Ankette, öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın öğrenme anlayışı, amaç, içerik ile değerlendirme boyutlarında meydana gelen farklılıkları ve öğrenci çalışma kitabı ile öğretmen kılavuz kitaplarına dair farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşmelerde de başta öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Öğretim Programı ile 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Öğretim Programı'nın çeşitli (bilginin sunumu, öğrenme anlayışı, ölçme-değerlendirme, görsel öğeler, vb.)

boyutlarda karşılaştırılmasının yapılmasına daha sonra bu kitapların öğrenci üzerindeki etkileri belirlemeye, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının yeni öğretim programı içindeki yeri ve bu kitapların kullanılabilirliğine dair görüşlerinin alınmasına ve her iki programa ilişkin eleştirilerine dair değerlendirmeleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları içerik (program değişiklikleri, bilginin sunumu, görsel materyaller ve işlevleri, etkinlikler ve ölçme değerlendirme) ve kullanılabilirlik boyutlarında öğretmen görüşleri incelenecek birer durum olarak alınmıştır. Araştırma durum çalışması çerçevesinde şekillendirilmiştir. Durum çalışması güncel bir oluyu kendi içeriği çerçevesinde çalışan bir çalışma yöntemidir. Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularına cevap aramaya çalışan araştırmacının kontrol edemediği bir olguyu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 278).

Nitel araştırmadaki diğer yaklaşımlarla benzer biçimde durum çalışması (örnek olay); olayı derinlemesine, doğal ortamında, karmaşıklığını ve bağlamını dikkate alarak anlamayı hedefler (Punch, 2005, 144). Yin'e (1984) göre durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 278).

Durum çalışmasında araştırmanın amacı, genelleme yapmak değil, fakat olayı tüm bütünlüğü, karmaşıklığı ve bağlama içerisinde anlamaktır. Bir örnek olay çalışmasının genellemeye yatkın sonuçlar doğurabilmesinin iki temel yolu vardır. Bunlar örnek olay çalışmasının amaçlarına ve verilerin çözümlenme biçimlerine bağlıdır. İlkinde kavramsallaştırma yoluyla, ikincisinde önermeler geliştirerek genelleme yapılabilir. Her olay bazı yönleri bakımından kendine hastır. Fakat yine her olay, bazı yönleriyle diğer olaylarla benzerlikler taşır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bir durumun tüm ayrıntıları ile incelenmesi, bu alanda çalışan kişilere ileride karşılaşacakları durumlar ile baş edebilmeleri olanağı sağlar (Punch, 2005, 148).

3.2. ÖRNEKLEM

2.2.1. *1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarının Örneklemi*

Araştırmada kullanılan 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları ifadesinden 1981-2007 yılları arasında hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları anlaşılmalıdır. Aynı şekilde 2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları ifadesi ile de 2008 yılı sonrasında 2006 Programı gereğince hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarından bahsedilmektedir.

1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarına ulaşmak özellikle de 1995 yılı öncesi ders kitaplarına ulaşmakta zorluk yaşanmıştır. Bu sebeple 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının örneklemini özellikle 1995 yılı ve sonrasında hazırlanmış olan ders kitapları oluşturmaktadır.

a) 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitapları;

- Parmaksızoğlu, İ. (1988). Orta Okullar İçin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük. İstanbul: Milsan Basın Sanayi A.Ş.

- Kara, K. (1996). İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf. İstanbul: Serhat Yayınları.

- Kalaycı, Ş. (2000), Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, İstanbul: Başarı Yayıncılık.

- Şenünver, G., Keskin, H. S., Turgut, R., Akay, A., ve Eren, N. (2006). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Ankara: Semih Ofset.

- Yavuz, N. (2007). İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. İstanbul: Prizmapres Matbaacılık.

b) 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitapları

- Başol, Yıldırım, Koyuncu, Yıldız,Evirgen, (2010), İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8, İstanbul: Kelebek Matbaacılık,
- Başol, Yıldırım, Koyuncu, Yıldız, Evirgen, (2010), İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı, İstanbul: Kelebek Matbaacılık,
- Başol, Yıldırım, Koyuncu, Yıldız, Evirgen, (2010), İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Öğrenci Çalışma Kitabı İstanbul: Kelebek Matbaacılık,

2.2.2.Öğretmenlerin 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerini Almak İçin Yapılan Görüşmenin Örneklemi

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili, Avcılar, Esenyurt ve Beylikdüzü ilçeleri sınırları dâhilinde, 2009–2010 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulunda görev yapan gönüllülük esasına göre seçilen 24 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır.

2.2.3.Öğretmenlerin 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerini Almak İçin Yapılan Anketin Örneklemi

Bu araştırmanın katılımcıları, İstanbul ili, Avcılar, Esenyurt ve Beylikdüzü ilçeleri sınırları dâhilinde, 2009–2010 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulunda görev yapan ve kolay ulaşılabilirlik örneklem esasına göre seçilen 112 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri aşağıdaki gibidir:

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak,

1. Öğretmenler için "1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na İlişkin Değerlendirmeleri Anketi"

2. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler için "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu"

3. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8.Sınıf Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarının içerik(öğrenme anlayışları, bilginin sunumu, görsel materyaller ve işlevleri, etkinlikler ve ölçme değerlendirme,), öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı başlıkları altında karşılaştırmak amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda ayrıntıları ile açıklanmıştır.

3.3.1.1. Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na İlişkin Değerlendirmeleri Anketi

Araştırmada öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Programı ile 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Programı'nın öğrenme anlayışı, amaç, içerik ve değerlendirme açısından karşılaştırılması ve her iki programdaki farklılıklara ilişkin görüşlerinin toplanması, Öğrenci Çalışma Kitabı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı hakkında görüş almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Anket, örneklem grubunun kendilerini değişkenlere göre kategorileştirmesi ve verilen ifadelere ne kadar katıldığının derecesini belirlemek amacıyla, 5'li likert tipinde,"kesinlikle katılmıyorum", "kısmen katılmıyorum", "kararsızım", "kısmen katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" kategorilerine göre düzenlenen kapalı uçlu sorulardan ve soruya cevap veren

öğretmenlerin soruda bos bırakılan yere, kendi fikrini beyan etmesi ile açık uçlu (Çepni, 2001, s. 61-62**)** olarak cevaplandırılmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplanması için literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmacının deneyimlerinden, Marmara Üniversitesi ilköğretim Bilim Dalı öğretim üyeleri ile devlet okullarında çalışan öğretmenlerin görüşlerinden ve konuyla ilgili yapılan araştırmaların çalışmalarından yararlanılarak anket taslağı geliştirilmiştir. İlk aşamada hazırlanan anket taslağı anketteki olası kapsam, ölçüm, cevaplama ve örnekleme hatalarının (Baş, 2006, s.12) önüne geçebilmek amacıyla görüşleri alınan ilgili uzmanlara inceletilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda anket formu tekrar gözden geçirilmiştir. Oluşturulan bu formun deneme (pilot) uygulaması İstanbul ili Avcılar ilçesinde 15 devlet okulunda görev yapan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılmış, ankete ilişkin eleştiriler tüm boyutlarıyla gözden geçirildikten sonra ankete son sekli verilmiştir.

Anket, kişisel bilgiler ve 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Programları öğrenme anlayışı, amaç, içerik, değerlendirme, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına ilişkin bilgiler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Anket formunun sonunda 4 açık uçlu soruya yer verilmiştir (Ek 2).

3.3.1.2. Görüşme Formu

Anket yoluyla çok sayıda kişiye ulaşmakla birlikte daha dar bilgiler edinilebileceği, buna karşılık görüşme ile daha derinlemesine bilgilere ulaşılabileceği, bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarması adına güçlü ve iletişimin en yaygın biçimi konuşmayı temel alması (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 127) sebebiyle, örneklem grubundan gönüllülük esasıyla seçilen 24 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme hem görüşme planına bağlı kalmak hem de esnek, kişisel görüş ve yargıların köküne inebilmek adına yapılanmış ve yapılanmamış görüşmelerin iki ucu arasında diye nitelendirilen yarı yapılandırılmış (Karasar, 2000, s. 168) olarak hazırlanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerden alınan izinler doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme formu dokuz sorudan oluşmaktadır. Bu sorular öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Programı ile 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve

Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Programındaki değişiklikleri çeşitli alt başlıklarla sorgulanmak amacıyla hazırlanmıştır (Ek 3).

3.3.1.3. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi anket ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini büyük ölçüde arttıracağı (Yıldırım ve Şimşek, 2005) sebebiyle 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları bilginin sunumu, görsellik, ölçme-değerlendirme, etkinlik, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı boyutlarında irdelenmiş ve programların öğrenme anlayışlarında yaşanan değişikliklerin bu boyutlar üzerindeki etkileri tespit edilmiştir.

1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesinde durum tespiti yapmak maksadıyla nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini büyük ölçüde arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesinde durum tespiti yapmak maksadıyla nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılacaktır. Doküman incelemesi araştırması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini büyük ölçüde arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3.3.2. UYGULAMA

Araştırma sürecinde, nicel ve nitel verilerin toplanmasında izlenen yollar aşağıda açıklanmıştır.

3.3.2.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan "Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na İlişkin Değerlendirmeleri Anketi" hazırlandıktan sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alındıktan sonra Avcılar, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerine bağlı devlet okullarında görev yapan 120 Sosyal Bilgiler Öğretmenine uygulanmıştır (Ek 2). Uygulama sonucunda toplanan verilerden yanlış ve eksik doldurmalar elendikten sonra 112 veri değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.2.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu", anketlerdeki “Açık Uçlu Sorular” ve “Doküman İncelemesi” kullanılmıştır. Nitel verileri toplama araçlarından Görüşme Formu 24 öğretmen adayına uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek adına ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Anketteki açık uçlu sorular ise 112 öğretmene uygulanmış, bazı öğretmenlerin bu sorulara cevap vermediği görülmüştür. Doküman İncelemesi amacıyla da 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Programı’na göre hazırlanmış olan farklı yayın evlerinden basılmış olan 5 ders kitabına ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Programı’na göre hazırlanmış olan basım izini sadece Milli Eğitim Bakanlığı’na ait olan 1 ders kitabı ve 1 öğretmen kılavuz kitabı ve 1 öğrenci çalışma kitabına ulaşılmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Aşağıda nicel ve nitel verilerin çözümlenmesinde izlenen aşamalar ve yapılan işlemler hakkında bilgiler verilmektedir.

3.4.1. Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma hem nicel hem de nitel özellik taşıdığı için anket sonuçlarının çözümlemesinde nicel analiz yöntemleri ve SPSS bilgisayar istatistik programından yararlanılmıştır. Anketin ikinci bölümünde, öğretmenlerin; öğrenme anlayışı, amaç, içerik, ölçme-değerlendirme, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına ilişkin maddeler araştırmanın problemleri doğrultusunda incelenmiştir. Anketin bu bölümünde, öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın öğrenme anlayışı, amaç, içerik, ölçme-değerlendirme, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabını boyutlarına ilişkin elde edilen toplam puanların dağılımı Kolmogorov Simirnov testi ile sınanmış ve elde edilen bulgularda dağılımların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. (Z(Öğrenme Anlayışı 1981)=1.430, Z(Öğrenme Anlayışı 2006)=1.325; Z(Amaç1981)=1.093, Z(Amaç2006)=1.932; Z(İçerik1981)=0.865, Z(İçerik2006)=1.065; Z(Değerlendirme1981)=0.668, Z(Değerlendirme2006)=1.708; Z(Çalışma Kitabı)=1.430, Z(Kılavuz Kitabı)=1.781, $p<0.05$). Bu bulgulardan yola çıkılarak puanların dağılımının normallik varsayımını karşıladığı durumlarda parametrik testlerden olan; ilişkili grup karsılaştırmaları için Bağımlı Örnek T testi (Praid Samples T) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003, s.150-153). İstatistiki analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler, önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılarak, kategorisel analizle (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 90) kategorilerin frekansı saptanmıştır. Anket formunda yer alan açık uçlu sorular da benzer şekilde kategorilere göre tasnif edilip incelenmiştir. Görüşme formu ve anket formundaki açık uçlu sorulardan elde edilen verilere, nitel araştırmalarda kullanılan veri çözümleme yöntemlerinden "İçerik Analizi" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.19) yapılarak verilen cevaplar belli ölçütlere göre sayısallaştırılıp, kodlanmıştır. Anketteki açık uçlu soruların kodlaması yapıldıktan sonra veriler sınıflanarak, kullanılan ortak ve benzer (eş) anlamlı ifadeler belirlenerek madde haline getirilmiştir. Bu sürecin ardından, söz konusu tasnif sistemi kullanılarak ikinci bir araştırmacı ("inter-coder" ya da "inter-rater

reability") tarafından, her iki soru için de 10 adet anket formu kodlanmıştır. Daha sonra bu iki kişi tarafından yapılan kodlamalar arasındaki uyuşum güvenirliği hesaplanmıştır. Bu işlemin yapılmasında kullanılan formül (Miles ve Huberman, 1994 Aktaran: Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.81) aşağıda verilmiştir.

Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma+Uzlaşmama Sayısı

İki kodlama arasındaki tutarlılık 0,75 olarak bulunmuştur. Tutarlılığın yüksek oluşu nitel analizlerin iç güvenirliği olarak kabul edilmiştir.

Görüşme analizinde de nitel veriler anketteki açık uçlu sorular gibi sayısallaştırılarak değerlendirilmiştir. Görüşmeler için öncelikle yapılan ses kayıtları analiz edilerek transkriptleri hazırlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi araştırmacı tarafından dört hafta sonra tekrar yapılmış ve yukarıda verilen formül kullanılarak, uyuşum güvenirliği hesaplanmıştır. Tutarlılık 0,74 olarak bulunmuştur. Görüşme kağıtları ve anket formları hazırlanan bu kodlamaya göre tekrar değerlendirilerek öğretmenlerin kullandıkları ifadelerle eşleştirilmiştir. Böylelikle verilen cevapların frekansları kaydedilerek veriler nicel forma dönüştürülmüştür. Elde edilen bu bulgular, araştırmanın ilgili alanlarla örtüşen yerlerinde diğer bulgular ile karsılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Böylece çeşitli ve farklılaşan yöntemlerle toplanan verilerden elde edilen bulgular arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın iç güvenirliğini önemli ölçüde arttıracağı önerildiğinden araştırmanın sonuçları raporlaştırılırken, görüşme alıntılarına ve ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan el yazısı kesitlerine yer verilmiştir (Ayva, 2008, s. 114).

Ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması sürecinde içerik analizi uygulanacaktır. İçerik Analizi'nde ise temel amaç, "verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılacak ikilem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 174-175). Merten ise; içerik analizini " sosyal gerçeğin belirgin içeriklerinin özelliklerinden, içeriğin belirgin olmayan özellikleri hakkında çıkarımlar yapmak yoluyla sosyal gerçeği araştıran bir yöntemdir." (Akt. Gökçe, 2006, s. 18). Bu

çerçevede ders kitapları belirlenen alanlar ve kriterler doğrultusunda incelenecektir, benzeşen ya da farklılaşan noktalar örnekler eşliğinde betimlenecektir. Tüm bunlardan başka 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının içeriğini oluşturan unsurların (metinler, görseller, ölçme-değerlendirme, etkinlikler) tespitinde hem uzanma görüşüne hem de bu sürecin ardından, söz konusu tasnif işlemi ikinci bir araştırmacı tarafından, her unsur için ayrı ayrı tespit edilerek kayıt altına alınmış ve yukarıdaki formül kullanılarak güvenirliği 0,82 olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına uygun olarak doküman analizi, anket, görüşme ve ankette yer alan açık uçlu sorular yoluyla elde edilen verilere, bu verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulguların ve bu bulguların yorumlarının sunulmasında alt amaçlardaki sıra izlenmiştir.

Öğretmenlerin anket formunda yapmış oldukları işaretlemelere göre programlar yukarıda bahsedilen program geliştirme süreci alt basamakları altındaki alt baslıklara göre incelenecektir. Nicel verilerin yanı sıra aynı konuya ilişkin nitel verilerden de örneklere yer verilecektir. Bu örneklere yer verilirken tüm tez boyunca görüşmelerde görüş bildiren öğretmenler kısaltmalarla numaralandırılacaktır. Anketlerden alınan doğrudan ifadeler **ÖA1** gibi, görüşmelerden alınan doğrudan alıntılar **GK1** gibi kodlar ile verilmiştir. Anketlerdeki doğrudan alıntıların kodu olan **ÖA** öğretmeni, verilen numara ise anket numarasını ifade etmektedir. Bu durumda **ÖA1**, bir numaralı anketteki öğretmen ifadesini temsil etmektedir. Görüşmelerden doğrudan alınan alıntıların kodu olan **GK** ise "Görüşme Kaydı"nı, verilen numara ise öğretmen adayını ifade etmektedir.

Amaç 1. 1981 ve 2006 İlköğretim Programları'na Göre Hazırlanmış Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitapları Hangi Boyutlarda Farklılık Göstermektedir?

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına uygun olarak Doküman İncelemesi yoluyla ders kitapları incelenmiş, benzeşen ya da farklılaşan noktalar örnekler dâhilinde betimlenmiştir. Araştırmada 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması aşağıda belirtilen alanları kapsamaktadır. Bunlar;

- Bilginin sunum şekli açısından,
- Görsel materyaller ve işlevleri açısından,
- Etkinlikler ve ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından,

Elde edilen bulguların ve bu bulguların yorumlarının sunulmasında araştırmanın amaçları ve alt amaçlarındaki sıra izlenmiştir. Bir diğer deyişle, araştırmanın amaçları ve alt amaçları, konu başlıkları yerine kullanılmıştır.

4.1.1. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Programları'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf Ders Kitapları Bilginin Sunumu Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Öğrenciler, İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf dersindeki kazanımların bir bölümünü ders kitaplarındaki metinler aracılığı ile kazanmaktadırlar. Ders kitaplarında kullanılan yazılı materyaller genellikle bilgi verici ve kanıtlarla desteklenmiş metinlerden oluşmaktadır. Tablo 4.1'de bu metinlerin eski ve yeni ders kitaplarında bulunma durumuna yer verilmiştir;

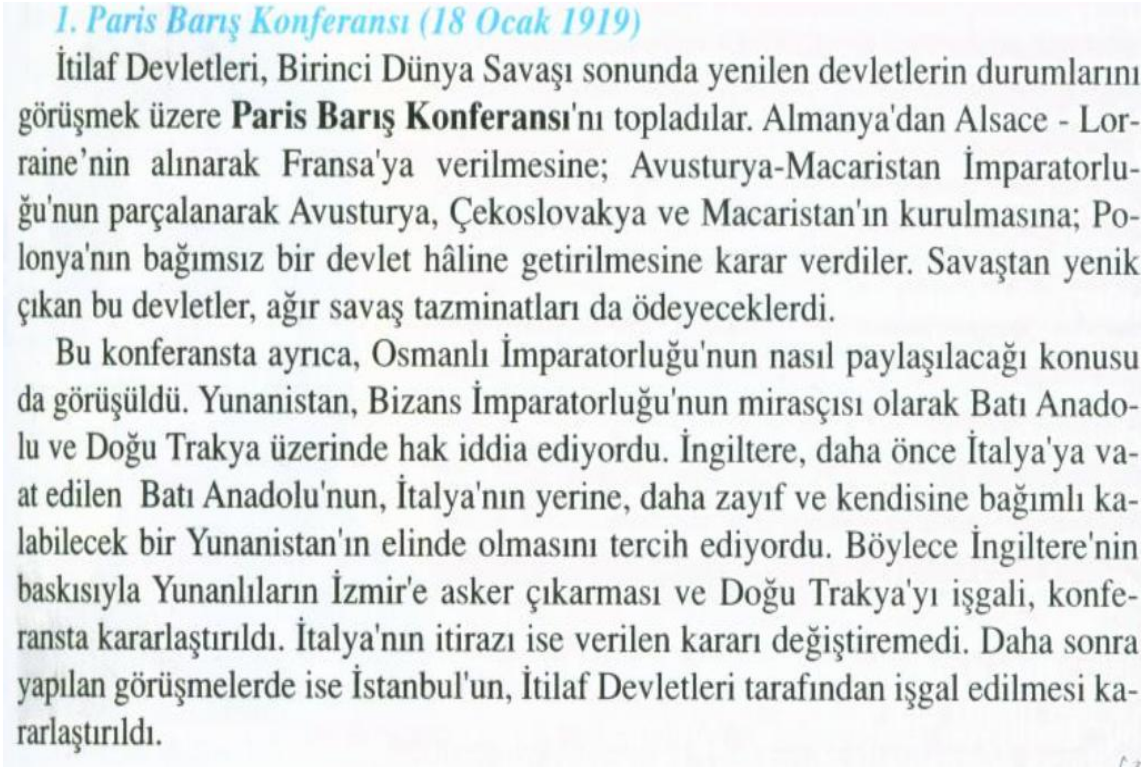
Tablo 4.1. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarındaki Metin Yapıları

Metin Yapıları	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 1981	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 2006
Bilgi Verici Metin	107	2
Kanıt Kullanılan Metin	53	100

Tablo 4.1'e göre 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında bilgi verici metinlere daha fazla yer verildiğini, bunun yanında ise, kanıt destekli metin sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Kanıt temelli metin yapılarına dair örneklere, genelde ünite sonlarında yer alan "Okuma Parçaları" ve görsel kanıtlarla desteklenmiş metinler kullanılarak yer verilmeye çalışılmıştır. Fakat bunların kanıt niteliğinde olduğuna dair ders kitabında özellikle bir açıklama yapılmamıştır. Kanıt olma niteliği taşımalarından dolayı bu kategoride değerlendirilmeye uygun bulunmuşlardır. Elde edilen bu veriler eski ders kitaplarının davranışçı öğrenme anlayışına göre organize edilmiş olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ders kitaplarında kullanılan bilgi verici metinlerin öğrencilerin seviyelerine hitap etmekte yetersiz kaldığı, öğrencilerde derse karşı olumsuz bir algının oluşmasına neden olduğu ayrıca kullanılan akademik dilin öğrencilerin konuları anlamalarında güçlük yaşattığı düşünülmektedir.

2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarına bakıldığında ise kanıt temelli metin sayısının, bilgi verici metin sayısına göre fazlalığı dikkat çekmektedir. Yeni kitaplarda bu anlamda büyük bir değişimin yaşandığını görülmektedir. Dolayısıyla yeni ders kitaplarında kullanılan metinlerin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu Doğan'ın (2008) "İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği" konulu tez çalışmasının sonuçlarıyla desteklendiğinde, kanıt temelli tarih öğretim uygulamalarında öğrencilerin kanıttan bilgi elde etme ve kanıtı anlama düzeyleri % 68 olarak belirlenmiştir. Böylece kanıtların, kanıtı doğru okuma, anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Her ne kadar yeni kitaplarda davranışçılığın izlerine rastlamak mümkünse de eski ve yeni ders kitapları arasında bilginin sunumunda kullanılan metin yapılarında büyük farklılıkların olduğu görülmektedir. Her iki metin türü incelendiğinde öğrenme ve öğretme süreçlerinde farklı etkilere sahip oldukları görülmektedir. Bilgi verici metinler farklı yapılardan oluştukları için diğer metinlere göre öğrenciler tarafından daha zor anlaşılırlar. Bunun sebebi ise öğrencilerin önceki dönemlerinde bu tür metin yapısıyla çok fazla karşılaşmamış olmaları ve öğrencilerin bu tip metin yapılarını okuma becerisinden yoksun olmalarıdır. Öğretim süreci düşünüldüğünde bilgiyi dolaylı yollardan öğrenciye sunan ve gerektiğinde bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlayan metinler bilgi verici metinlere göre öğrencilerin ilgisini daha çok çekmekte ve sürecin daha verimli geçmesini sağlamaktadır. Aşağıda, yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda hazırlanmış olan eski ve yeni ders kitaplarından alınmış metin örneklerine yer verilmiştir;

Örnek 4.1. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında "Paris Barış Konferansı" Konusunun Sunumu, (MEB, 2006, s.33)



1. Paris Barış Konferansı (18 Ocak 1919)

İtilaf Devletleri, Birinci Dünya Savaşı sonunda yenilen devletlerin durumlarını görüşmek üzere **Paris Barış Konferansı**'nı topladılar. Almanya'dan Alsace - Lorraine'nin alınarak Fransa'ya verilmesine; Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun parçalanarak Avusturya, Çekoslovakya ve Macaristan'ın kurulmasına; Polonya'nın bağımsız bir devlet hâline getirilmesine karar verdiler. Savaştan yenik çıkan bu devletler, ağır savaş tazminatları da ödeyeceklerdi.

Bu konferansta ayrıca, Osmanlı İmparatorluğu'nun nasıl paylaşılacağı konusu da görüşüldü. Yunanistan, Bizans İmparatorluğu'nun mirasçısı olarak Batı Anadolu ve Doğu Trakya üzerinde hak iddia ediyordu. İngiltere, daha önce İtalya'ya vaat edilen Batı Anadolu'nun, İtalya'nın yerine, daha zayıf ve kendisine bağımlı kalabilecek bir Yunanistan'ın elinde olmasını tercih ediyordu. Böylece İngiltere'nin baskısıyla Yunanlıların İzmir'e asker çıkarması ve Doğu Trakya'yı işgali, konferansta kararlaştırıldı. İtalya'nın itirazı ise verilen kararı değiştiremedi. Daha sonra yapılan görüşmelerde ise İstanbul'un, İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmesi kararlaştırıldı.

Örnek 4.1'de 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na uygun hazırlanmış olan ders kitabından alınmış bir örnek metin yer almaktadır. Bu örnekte görüldüğü gibi öğrencilerin aşina olmadığı gerçekler ve bilgiler düz bir metin halinde hiçbir soru veya görselle desteklenmeden yani herhangi bir kanıtla desteklenmeden bilgi verici metin yapısına uygun bir şekilde öğrencilere sunulmuştur. Bu metin örneğinde bilgi verici metin yapılarından sebep-sonuç içeren metin yapısı kullanılarak bir takım bilgiler öğrencilere düz bir aktarım yoluyla verilmektedir. Öğrencilerin herhangi bir düşünsel faaliyet içinde olmasını sağlayacak bir yönlendirmenin (soru, görsel) olmaması dikkat çekmektedir. Adeta öğrencilere "Sizin düşünmenize gerek yok, bu anlatılanlar yeterlidir" mesajı iletilmektedir (Baysal, 2005, s. 477). Bu noktada ders kitabının aktardıklarının pasif bir alıcısı durumunda olan öğrenciler, ancak ezber yaparak kendisine sunulan bu bilgi yükünü almakta, fakat bunun sonucunda hiçbir şekilde bu bilgiyi içselleştirememektedirler. Örnek 4.2'de 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitabından alınmış metin örneği sunulmuştur;

Örnek 4.2. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında "Harf İnkılabı'ndan Millet Mekteplerine" Konusunun Sunumu, (MEB,2010,s.112,113)

HARF İNKILABI'NDAN MİLLET MEKTEPLERİNE

Çağdaş ülkeler seviyesine ulaşmak isteyen bir ülke için eğitim neden önemlidir? Tartışınız.

Cumhuriyetin kuruluşuyla inkılap hareketleri hız kazanmıştır. Başta eğitim olmak üzere birçok alanda yenilik yapılmıştır. Bu yenilikler toplumsal değişime hız kazandırmış ve toplumsal yapıyı etkilemiştir. İnkılap hareketlerinde, ülkenin ihtiyaçları göz önüne alınarak çağdaş uygarlığın hedeflendiği görülmektedir. Bu nedenle, uygarlık yolunda ilerlememizi engelleyen her alanda köklü değişimler gerçekleştirilmiştir. Bu alanlardan birisi de eğitimdir. Toplumun çağdaşlaşmasını sağlayacak bilgileri vermek eğitimin görevidir. Eğitim ve kültür alanında kendini gösteren ve toplumsal yapıyı etkileyen gelişmelerin başında ise dil alanındaki çalışmalar gelmektedir. Bu alandaki çalışmalar Harf İnkılabı ile sonuçlanmış, böylece dilde reform yapılması ve Türkçenin zengin bir bilim dili hâline gelmesi amaçlanmıştır.



Yukarıdaki levha sizce hangi amaçla hazırlanmıştır? Neden?

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu dönemlerde halk tarafından öğrenilmesi ve anlaşılması güç olan Arap kökenli bir alfabe kullanılıyordu. Yeni bir Türk alfabesinin oluşturulması ve kullanılması gerektiğine inanan Mustafa Kemal Paşa, daha 22 Eylül1924 tarihinde Samsun'da öğretmenlere yaptığı konuşmasında konunun önemini şöyle belirtmiştir:

"Efendiler! Millî eğitimin ne demek olduğunu bilmekte artık şüphe olmamalıdır. Bir de millî eğitim gerçekleştikten sonra onun dilini, metodunu, araçlarını da millî yapmak zorunluluğu tartışılmazdır."
(Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, s. 631.)

Atatürk, neden eğitimin dil, yöntem ve araçlarının millî olmasını istemektedir?

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra ülkemizin her alanda kalkınması gerekiyordu. Sosyal, kültürel ve ekonomik önden gelişme, ancak eğitimli insanlar tarafından gerçekleştirilebilirdi. Oysa halkımızın okuryazarlık düzeyi çok düşüktü. **Toplumda okuryazar oranının düşük olmasının sebepleri neler olabilir?**

Alfabe konusu, Cumhuriyet Döneminde ilk defa Türkiye İktisat Kongresi'nde gündeme gelmiş fakat eğitimi ilgilendirdiği için orada tartışılmamıştır. Konu, 1924 yılında TBMM'de tekrar gündeme getirilmiş ancak bir sonuç alınamamıştır. Alfabe konusunda bir sonuca ulaşılmasa da kültür alanındaki gelişmeler peş peşe devam etmiştir:

- 3 Mart 1924 tarihli "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile öğretimde birlik sağlanmıştır.
- 1926 yılında çıkarılan bir kanunla ticaret hayatında Türkçe kullanılması öngörülmüştür.
- 1927 yılında çıkarılan bir kanunla da sokak adları Türkçeleştirilmiştir.
- 20 Mayıs 1928 tarihinde Arap rakamları kaldırılarak uluslararası rakamlar kabul edilmiştir.

Sizce yukarıda bahsedilen uygulamalar Harf İnkılabı'nın gerçekleşmesine nasıl katkıda bulunmuştur?

Örnek 4.2'ye göre 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında bilginin sunumuna; kazanımlara uygun konu başlığı kullanılarak başlanmış, böylece öğrencilerin dikkatini sürece çekmek amaçlanmıştır. Daha sonra konu başlığı altında öğrencilerin ön bilgilerini yoklamaya yönelik sorulara yer verilmiş, konunun işlenişiyle ilgili metinlerle sunuma devam edilmiştir. Konuyu destekleyen birincil ve ikincil elden görsel ve yazılı kanıtlara yer verilerek konuyla alakalı kısa bir açıklama yapılmış akabinde bu kanıtların işlenmesi amacıyla yani işlevsel bir nitelik kazanmaları amacıyla çeşitli sorularla desteklendikleri görülmektedir. Böylece öğrencilerin bu kaynaklar üzerinde çalışmalarını ve sürece dair bir takım bilgi, tutum, değer ve becerileri (eleştirme, karşılaştırma, düşüncelerini açıklama) kazanmaları hedeflenmiştir. Ayrıca metinleri desteklemek amacıyla yeri geldikçe Mustafa Kemal Atatürk'ün sözlerine de yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan metinlerin içerik yapısına dair verilerin olduğu tabloya yer verilmiştir;

Tablo 4.2. 1981 ve 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Bilgi Verici Metinlerin Yapıları

METİN YAPISI	**T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı**	
	MEB, 1981	**MEB, 2006**
Kronolojik Bilgi Verme	**288**	**417**
Açıklamalar Yapma	**131**	**114**
Olayları Özlü Sözlere Dayandırarak Tarihsel Bağlamda/ Nasihat Verici Cümleler Kurma	**124**	**114**
Tanımlar Yapma	**22**	**29**

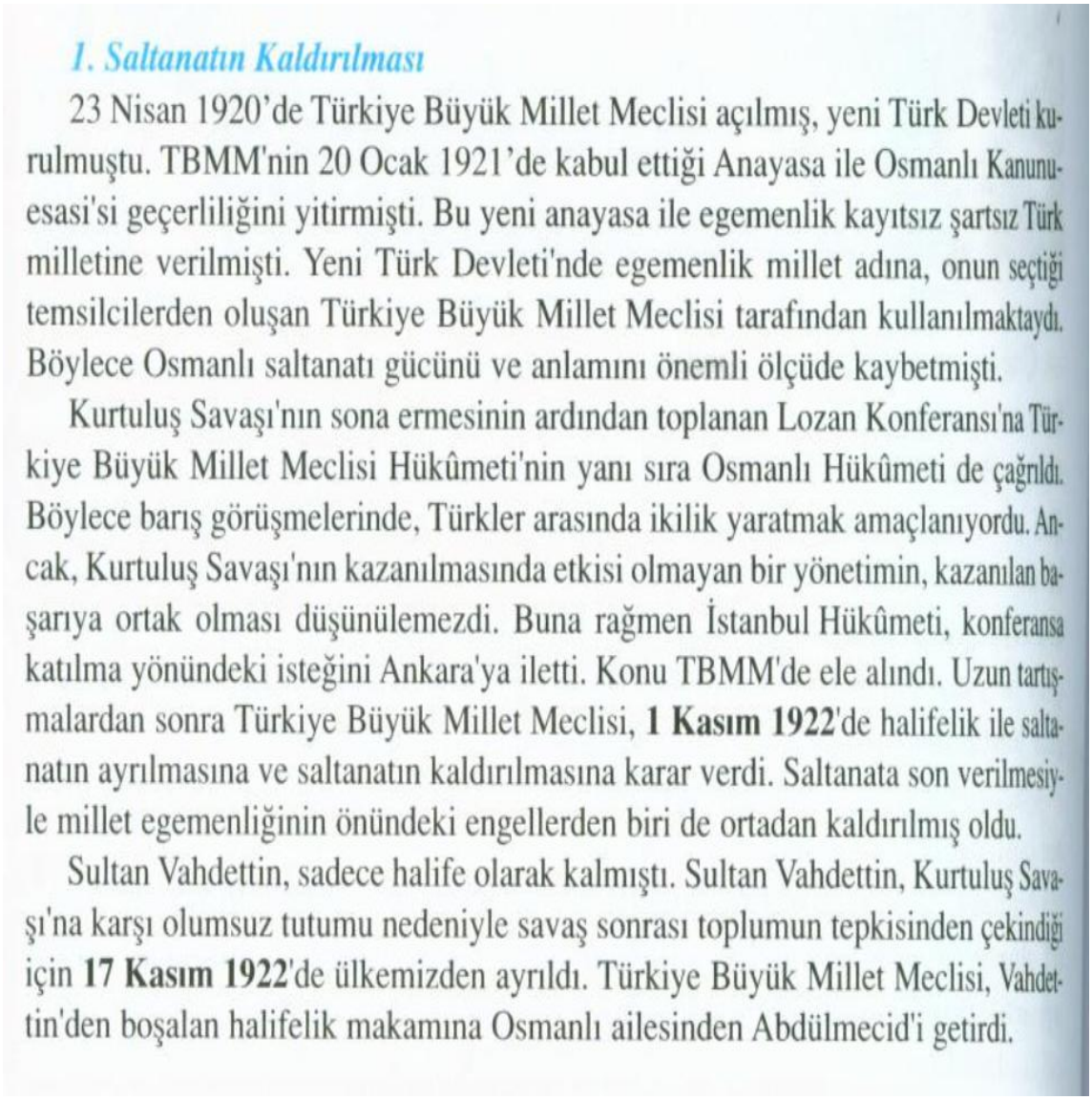
1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarındaki metin örnekleri göz önünde bulundurulduğunda yazarların;

- Tanımlar yapan,
- Açıklamalar yapan,
- Neden-sonuç ilişkileri kuran,
- Olayları özlü sözlere dayandırarak tarihsel bağlamda nasihat verici cümleler kurarak değer yargıları oluşturan,

- Akademik bir dil yoluyla anlam oluşturmaya çalışan bir anlatımı benimsedikleri görülmektedir.

Bu noktada eski ve yeni ders kitaplarının metin yapılarındaki benzerlik dikkat çekmektedir. Fakat önemli olan bu metinlerin sunumunda meydana gelen değişimdir. Burada dikkati çeken bir diğer ayrıntı da eski ve yeni ders kitaplarında Atatürk'ün özlü sözlerine yer verilme durumunda büyük bir değişimin yaşanmadığıdır. Bu verilerden yola çıkarak ders kitaplarında bu noktada büyük bir değişimin yaşanmadığı yani dersin hala bir ideolojiyi aktarma amacına hizmet ettiği görülmektedir. Örnek 4.3'te 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitabından alınmış olan bir metin örneğine yer verilmiştir;

Örnek 4.3. 1981 Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında "Saltanat'ın Kaldırılması" Konusunun Sunumu (Prizma, 2007, s.27)



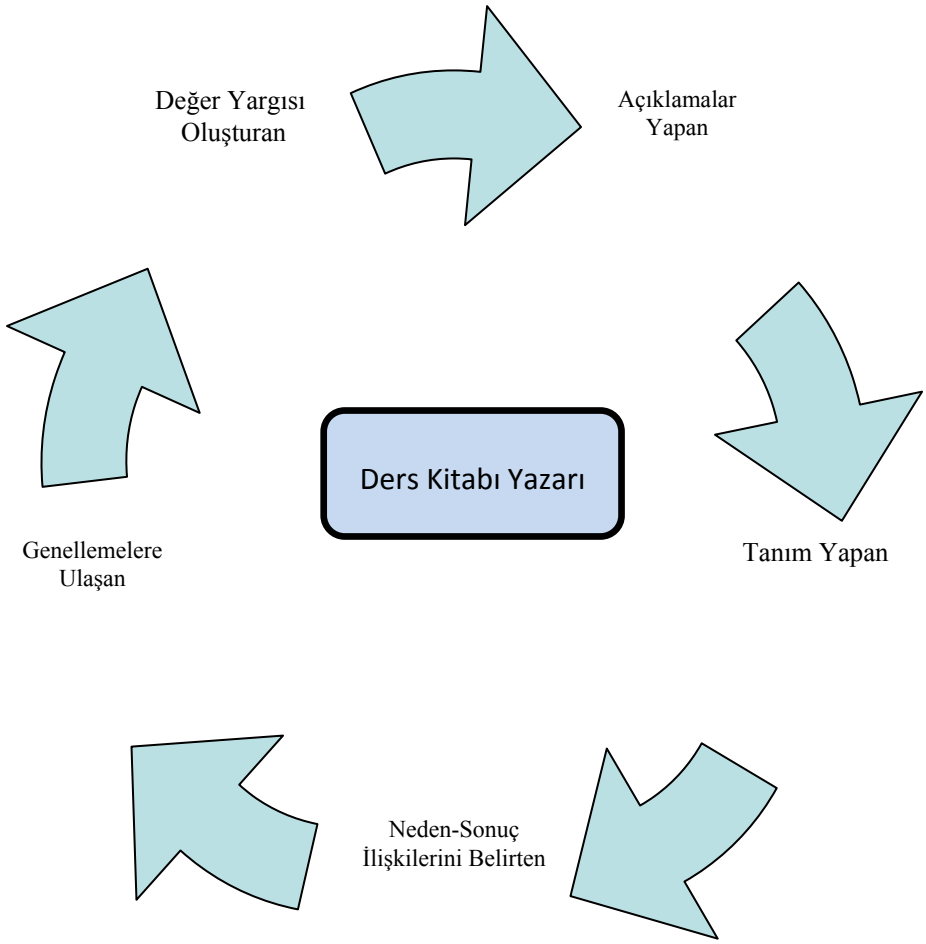
1. Saltanatın Kaldırılması

23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi açılmış, yeni Türk Devleti kurulmuştu. TBMM'nin 20 Ocak 1921'de kabul ettiği Anayasa ile Osmanlı Kanunuesasi'si geçerliliğini yitirmişti. Bu yeni anayasa ile egemenlik kayıtsız şartsız Türk milletine verilmişti. Yeni Türk Devleti'nde egemenlik millet adına, onun seçtiği temsilcilerden oluşan Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kullanılmaktaydı. Böylece Osmanlı saltanatı gücünü ve anlamını önemli ölçüde kaybetmişti.

Kurtuluş Savaşı'nın sona ermesinin ardından toplanan Lozan Konferansı'na Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükûmeti'nin yanı sıra Osmanlı Hükûmeti de çağrıldı. Böylece barış görüşmelerinde, Türkler arasında ikilik yaratmak amaçlanıyordu. Ancak, Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında etkisi olmayan bir yönetimin, kazanılan başarıya ortak olması düşünülemezdi. Buna rağmen İstanbul Hükûmeti, konferansa katılma yönündeki isteğini Ankara'ya iletti. Konu TBMM'de ele alındı. Uzun tartışmalardan sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi, **1 Kasım 1922**'de halifelik ile saltanatın ayrılmasına ve saltanatın kaldırılmasına karar verdi. Saltanata son verilmesiyle millet egemenliğinin önündeki engellerden biri de ortadan kaldırılmış oldu.

Sultan Vahdettin, sadece halife olarak kalmıştı. Sultan Vahdettin, Kurtuluş Savaşı'na karşı olumsuz tutumu nedeniyle savaş sonrası toplumun tepkisinden çekindiği için **17 Kasım 1922**'de ülkemizden ayrıldı. Türkiye Büyük Millet Meclisi, Vahdettin'den boşalan halifelik makamına Osmanlı ailesinden Abdülmecid'i getirdi.

Örnek 4.3'te görüldüğü gibi 1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında, öğrencilerin aşina olmadığı bilgi yığınları düz bir aktarımla sunulmaktadır. Öğrencileri süreçte aktif duruma getirecek unsurlardan yoksun bir metin yapısı görülmektedir. Metin boyunca açıklamaların yapıldığı, kronolojik bilgiye ağırlık verildiği, sebep sonuç bildiren ifadelere yer verildiği görülmektedir. 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında yer alan metinlerin yapılarındaki benzerliğini akış haritası şeklinde ifade edecek olursa aşağıdaki gibi bir şematik yapı ortaya çıkmaktadır;



Şekil 4.1. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Kullanılan Metin Yapılarında Bilginin Sunuş Şeması

Şekil 4.1'de görüldüğü gibi davranışçı öğrenme anlayışı temelinde ders kitabı hazırlayan yazar, bilgi yığınını hazır bir şekilde öğrenciye sunan, açıklamalar yapan, tanımlar yapan, neden-sonuç ilişkilerini belirten ve sonuçta öğrencide bir değer yargısının oluşmasını amaçlamaktadır. 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında öğrencinin önceki tecrübelerini hareketlendirerek, tanımlara veya anlamlara ulaşmasını sağlayacak metin yapılarıyla karşılaşılmamaktadır. Öğrenciler, sadece kendilerine sunulanları süreçte pasif bir konumda yer alarak almakla yükümlüdürler.

2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında, yapılandırmacı anlayışa ve beraberinde

bilginin öznelliği anlayışına dayalı olarak, bireysel yorum ve anlamlandırmalara dönük olması nedeniyle, direk bilgi aktarmaktan başka işlevi olmayan metinlerin sayısının azaldığı, bunun yerine çeşitli yazılı ve görsel kanıtlarla ve öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayacak sorularla ve az da olsa etkinliklerle desteklenmiş metin yapılarıyla karşılaşılmaktadır. Örnek 4.4'te 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabından alınmış metin bulunmaktadır;

Örnek 4.4. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında "Ve Milli Mücadele Başlıyor" Konusunun Sunumu, (MEB, 2010, s.42)

VE MİLLİ MÜCADELE BAŞLIYOR...



"Beni İstanbul'dan Samsun"a götüren vapur Boğaziçi'ni terk ederek Karadeniz'e girerken İstanbul ufuklarına baktım. Orada her türlü savunması engellenmiş, kalp ve vicdanları kan ağlayan, beyinleri yanan İstanbul halkı için ağladım, gözlerim yaşardı. Fakat bu sevgili kardeşlerin, her ne olursa olsun kurtulacağına o kadar emindim ki, bu güven benim için teselli nedeni oldu."
(Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, s. 101)

İzmir'in işgalinden bir gün sonra Mustafa Kemal Paşa müfettişlik göreviyle Samsun'a gönderildi. İngilizlerin gelişiyle Samsun ve çevresindeki Rum çeteleri, bölgedeki taşkınlıklarını artırmış ve Türkleri yaşadıkları topraklardan göçe zorlamaya başlamışlardı. Rum saldırıları karşısında Türklerin direnişi ise İtilaf Devletleri tarafından güvenliği bozma olarak nitelendirildi. Mustafa Kemal Paşa'dan beklenen, bölgedeki durumu incelemesi ve gerekli tedbirleri almasıydı.

Mustafa Kemal Paşa düşündüğü plan doğrultusunda Samsun'da önce güvenliği sağladı. Ardından orduyla ilk teması kurdu. Zaten Samsun, düzenli askerî birliklerin bulunduğu yerlerden biriydi. Mustafa Kemal Paşa, Erzurum'da bulunan Kâzım Karabekir ve Ankara'da bulunan Ali Fuat Paşa'ya telgraf çekerek kendisiyle bağlantı kurmalarını istedi. Bu esnada Ege'de Yunanlıların, güneyde de Fransızların işgali, bölgesel direnişlerle durdurulmaya çalışılıyordu.

Samsun kıyıdaydı ve İngiliz işgali altındaydı. Ayrıca bu bölgede Rum çetelerinin faaliyetleri de giderek artıyordu. Tüm bu olumsuz durumları göz önünde bulunduran Mustafa Kemal Paşa daha güvenli olan Havza'ya geçti. Mustafa Kemal Paşa'nın arkadaşlarıyla Samsun'dan Havza'ya giderken aşağıdaki marşı söyledikleri anlatılır.

Dağ başını duman almış,
Gümüş dere durmaz akar.
Güneş ufuktan şimdi doğar,
Yürüyelim arkadaşlar.

Sesimizi yer gök su dinlesin;
Sert adımlarla her yer inlesin!

Bu gök deniz nerede var,
Nerede bu dağlar, taşlar,
Bu ağaçlar, güzel kuşlar,
Yürüyelim arkadaşlar.

Mustafa Kemal Paşa, Havza'ya düşüncelerini uygulamak için gitti ve halkıyla bütünleşti. Havza'da da müdafaa-i hukuk cemiyeti kurulması gerektiğini dile getirerek halkın Millî Mücadele'deki önemini vurguladı.

Mustafa Kemal, Türk milletinin bağımsızlığına karşı yapılan saldırının yine Türk milletinin topyekün mücadelesiyle önlenebileceğine inanıyordu. Bu amaçla işgaller karşısında millî bilinci uyandırmak, millî heyecanın tüm yurda yayılması için çalışmalar yaptı. Genelgeler yayımladı, mitinglerle İzmir'in işgalinin kınanmasını istedi.

Aşağıda Mustafa Kemal Paşa'nın Havza'dan, Erzurum'da bulunan Kazım Karabekir Paşa'ya gönderdiği telgraftan bir alıntı görüyorsunuz:

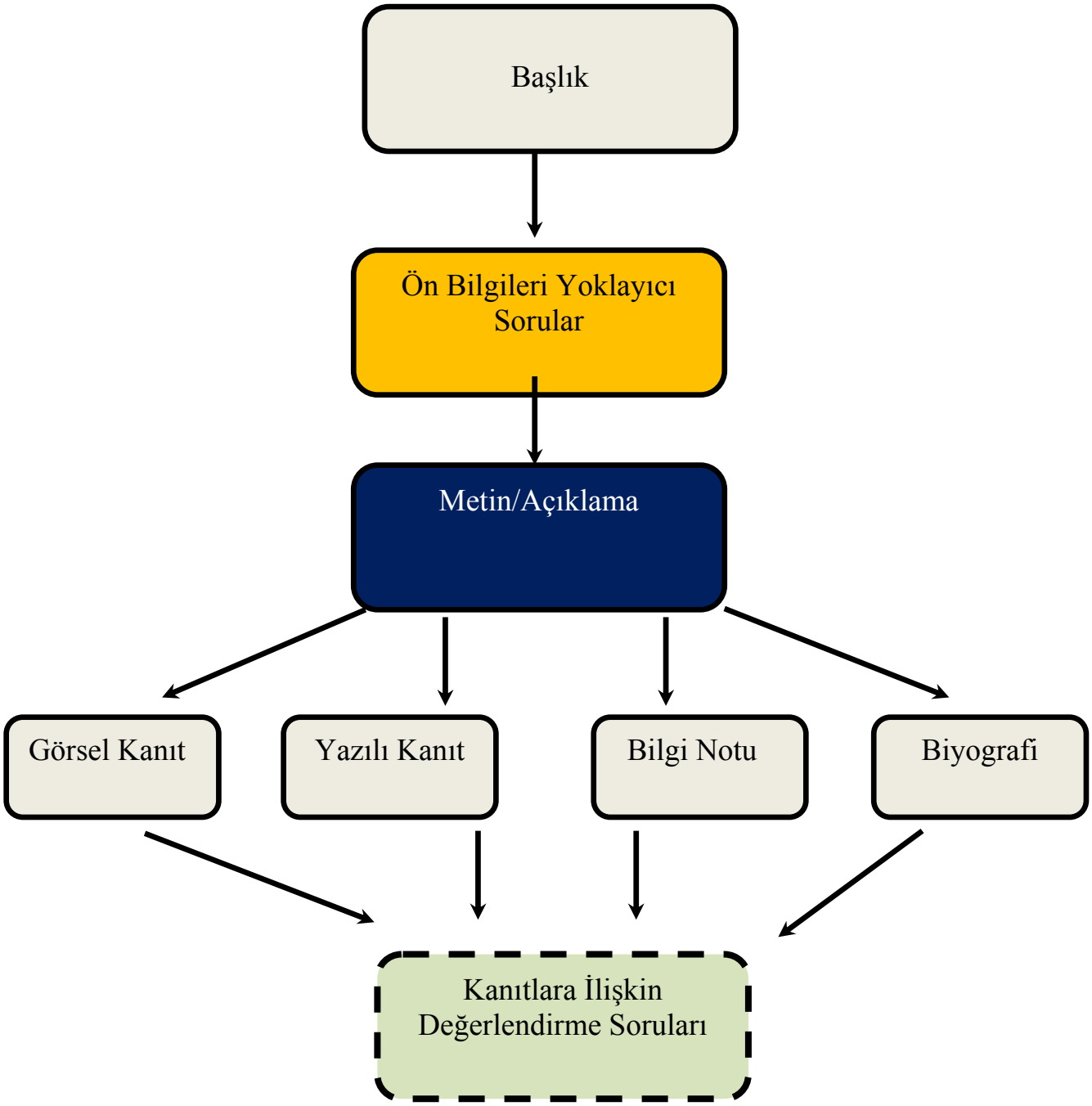
"...Köylerin durumuna göre, halkın kendi köyünü savunma ya da askerî birliklere verecekleri desteklere göre hazırlıklara başlanılmalıdır. Bunun için silahlar, cephane ve yiyecekler zamanında sağlanmalıdır. Birlik sayılarının artırılması ve birliklerin elinde bulunan silahların elden geldiğince birleştirilmesi... gibi işlerin şimdiden düşünülerek son derece gizli bir biçimde yapılması gerekir..."
(Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri, s. 30.)

? Mustafa Kemal Paşa'nın yukarıdaki telgrafını dikkate aldığınızda Samsun'a çıkışında İstanbul Hükûmeti'nin verdiği görevle onun asıl amacı ve geleceği yönelik planları hakkında neler söylersiniz?

? Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşları bu marşı söylerken neler hissetmiş olabilir? Siz bu marşı söylerken neler hissediyorsunuz?

Örnek 4.4'e göre 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanmış ders kitabında "Ve Milli Mücadele Başlıyor" konusuyla ilgili metin örneği incelendiğinde, metinlerin ilgi çekici bir başlıkla sunulduğunu, böylece öğrencilerin dikkatleri konuya çekilmeye çalışıldığı görülmektedir. İlgili metini desteklemek amacıyla çeşitli birincil (kitap, telgraf,

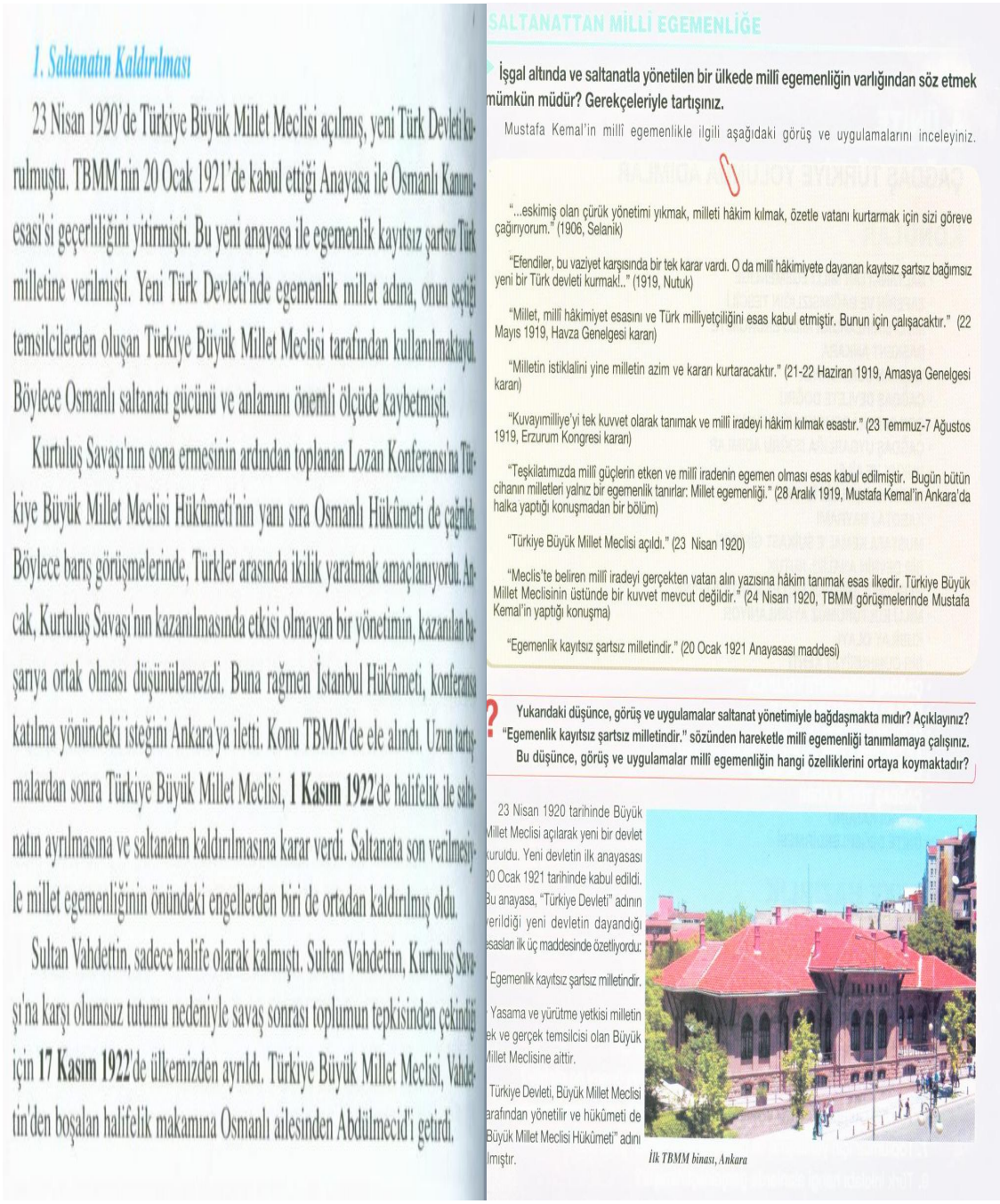
fotoğraf) ve ikincil elden (kitap, resim, şiir) yazılı ve görsel kanıtlara yer verilmiş ve bunların işlenmesi amacıyla da farklı özelliklere sahip sorularla desteklenmiş olduğu görülmektedir. Yani 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında bilgi sadece sunumu yapılan bir muhteva olarak görülmemekte aynı zamanda bu bilginin daha etkili bir şekilde öğrenciye aktarılması ve öğrenci tarafından yapılandırılması amacıyla çeşitli kanıtlarla desteklenerek zengin bir içerikle öğrenciye sunulması amaçlanmaktadır. Bu metinlerin yapılarındaki benzerliği gösteren akış şeması aşağıdaki gibidir;



Şekil 4.2. 2006 Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Kullanılan Metin Yapılarında Bilginin Sunumu

Şekil 4.2'de görüldüğü gibi yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında bilginin sunumu noktasında metin yapılarını incelendiğinde, eski ders kitaplarıyla yeni ders kitaplarının bu noktada farklı yerlerde durdukları görülmektedir. Yeni ders kitaplarında bilginin sunumuna; öncelikli olarak sunuma öğrencinin konuya dikkatini çekecek bir başlık ve bu başlık altında öğrencinin bu konu hakkında önceden edindiği bilgilerini hareketlendirecek bir soruyla başlandığı görülmektedir. Daha sonra konunun sunumuna içerikle ilgili kısa bir açıklama yapılarak devam edilmekte ayrıca aynı zamanda bu bilgi metnini desteklemek amacıyla bir veya birkaç birincil ve ikincil elden görsel veya yazılı kanıt kullanılmakta ve bu kanıtlar çeşitli sorularla desteklenerek öğrenci tarafından işlenmektedir. Sunumun başında yapıldığı gibi sunumun sonunda da öğrencilerde bir değer yargısının oluşmasını sağlayacak bir veya birkaç soruyla süreç sonlandırılmaktadır. Ayrıca öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacıyla Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ilgili konuyla alakalı etkinliklerle süreç desteklenmektedir. Yeni ders kitapları eski ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında; yeni ders kitaplarının öğrenciye sırf bilgi yükleme işlevinden sıyrıldığını, bunun yanı sıra öğrencilerin tecrübelerini hareketlendirerek, tanımlara ve anlamlara onların ulaşmalarını sağlayacak metin yapılarıyla desteklendikleri görülmektedir. Eski ve yeni ders kitaplarında bilginin sunumu noktasında bir faklılığın meydana geldiği görülmektedir. Bu farklılığı daha net görmek amacıyla bu metin yapılarına dair örneklere yer verilmiştir;

Örnek 4.5. ve 4.6. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında "Saltanat'ın Kaldırılması" Konusunun Sunumu



1. Saltanatın Kaldırılması

23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi açılmış, yeni Türk Devleti kurulmuştu. TBMM'nin 20 Ocak 1921'de kabul ettiği Anayasa ile Osmanlı Kanun-i esasi'si geçerliliğini yitirmişti. Bu yeni anayasa ile egemenlik kayıtsız şartsız Türk milletine verilmişti. Yeni Türk Devleti'nde egemenlik millet adına, onun seçtiği temsilcilerden oluşan Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kullanılmaktaydı. Böylece Osmanlı saltanatı gücünü ve anlamını önemli ölçüde kaybetmişti.

Kurtuluş Savaşı'nın sona ermesinin ardından toplanan Lozan Konferansı'na Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükûmeti'nin yanı sıra Osmanlı Hükûmeti de çağrıldı. Böylece barış görüşmelerinde, Türkler arasında ikilik yaratmak amaçlanıyordu. Ancak, Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında etkisi olmayan bir yönetimin, kazanılan başarıya ortak olması düşünülemezdi. Buna rağmen İstanbul Hükûmeti, konferansa katılma yönündeki isteğini Ankara'ya iletti. Konu TBMM'de ele alındı. Uzun tartışmalardan sonra Türkiye Büyük Millet Meclisi, **1 Kasım 1922**'de halifelik ile saltanatın ayrılmasına ve saltanatın kaldırılmasına karar verdi. Saltanata son verilmesiyle millet egemenliğinin önündeki engellerden biri de ortadan kaldırılmış oldu.

Sultan Vahdettin, sadece halife olarak kalmıştı. Sultan Vahdettin, Kurtuluş Savaşı'na karşı olumsuz tutumu nedeniyle savaş sonrası toplumun tepkisinden çekindiği için **17 Kasım 1922**'de ülkemizden ayrıldı. Türkiye Büyük Millet Meclisi, Vahdettin'den boşalan halifelik makamına Osmanlı ailesinden Abdülmecid'i getirdi.

SALTANATTAN MİLLÎ EGEMENLİĞE

İşgal altında ve saltanatla yönetilen bir ülkede millî egemenliğin varlığından söz etmek mümkün müdür? Gerekçeleriyle tartışınız.

Mustafa Kemal'in millî egemenlikle ilgili aşağıdaki görüş ve uygulamalarını inceleyiniz.

"...eskimiş olan çürük yönetimi yıkmak, milleti hâkim kılmak, özetle vatanı kurtarmak için sizi göreve çağırıyorum." (1906, Selanik)

"Efendiler, bu vaziyet karşısında bir tek karar vardı. O da millî hâkimiyete dayanan kayıtsız şartsız bağımsız yeni bir Türk devleti kurmak!.." (1919, Nutuk)

"Millet, millî hâkimiyet esasını ve Türk milliyetçiliğini esas kabul etmiştir. Bunun için çalışacaktır." (22 Mayıs 1919, Havza Genelgesi kararı)

"Milletin istiklalini yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır." (21-22 Haziran 1919, Amasya Genelgesi kararı)

"Kuvayımilliye'yi tek kuvvet olarak tanımak ve millî iradeyi hâkim kılmak esastır." (23 Temmuz-7 Ağustos 1919, Erzurum Kongresi kararı)

"Teşkilatımızda millî güçlerin etken ve millî iradenin egemen olması esas kabul edilmiştir. Bugün bütün cihanın milletleri yalnız bir egemenlik tanırlar: Millet egemenliği." (28 Aralık 1919, Mustafa Kemal'in Ankara'da halka yaptığı konuşmadan bir bölüm)

"Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldı." (23 Nisan 1920)

"Meclis'te beliren millî iradeyi gerçekten vatan alın yazısına hâkim tanımak esas ilkedir. Türkiye Büyük Millet Meclisinin üstünde bir kuvvet mevcut değildir." (24 Nisan 1920, TBMM görüşmelerinde Mustafa Kemal'in yaptığı konuşma)

"Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir." (20 Ocak 1921 Anayasası maddesi)

Yukarıdaki düşünce, görüş ve uygulamalar saltanat yönetimiyle bağdaşmakta mıdır? Açıklayınız?
"Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir." sözünden hareketle millî egemenliği tanımlamaya çalışınız.
Bu düşünce, görüş ve uygulamalar millî egemenliğin hangi özelliklerini ortaya koymaktadır?

23 Nisan 1920 tarihinde Büyük Millet Meclisi açılarak yeni bir devlet kuruldu. Yeni devletin ilk anayasası 20 Ocak 1921 tarihinde kabul edildi. Bu anayasa, "Türkiye Devleti" adının verildiği yeni devletin dayandığı esasları ilk üç maddesinde özetliyordu:

- Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir.
- Yasama ve yürütme yetkisi milletin tek ve gerçek temsilcisi olan Büyük Millet Meclisine aittir.
- Türkiye Devleti, Büyük Millet Meclisi tarafından yönetilir ve hükûmeti de "Büyük Millet Meclisi Hükûmeti" adını almıştır.

İlk TBMM binası, Ankara

Örnek 4.5'de görüldüğü gibi 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan bu metnin sunumunda akademik bir dil kullanılmış dolayısıyla öğrencilerin deneyim dünyasına uzaktan bakılarak hazırlanmıştır. Daha çok öğrencilere bilgi vermek amacıyla yazılmış bu metin, öğrencilerin bilmeleri gerekenler, hiç bir zihinsel çaba harcanmasına gerek kalmadan sebep ve sonuçlara dair her şey ard arda sıralanmıştır. Bu metin öğrencileri analiz ve sentez gibi daha karmaşık düşünsel sürece sokmaktan uzak, yüzeysel bir

anlatımdan öteye gidememektedir. Hiçbir görsel ve yazılı kanıt kullanılarak desteklenmemiş tipik bir bilgi verici metin olma özelliğine sahiptir.

Örnek 4.6'nın 2006 Programı'na a göre hazırlanmış olan metinlerden farklı bir şekilde organize edilmiş olduğu görülmektedir. 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan metinde, metinin sunumuna dikkat çekici ve öğrenciyi düşündürmeye yöneltecek bir başlık kullanılarak başlanmıştır. Akabinde metinin sunumuna öğrencilerin ön bilgilerini hareketlendirecek bir soruyla devam edilmiş, sonra da konunun içeriğine dair açıklayıcı bilgilerin yer aldığı bir bölüme yer verilmiş ve bu bölümün öğrenci tarafından işlenmesi amacıyla sorularla desteklenmiştir. Bu esnada metini desteklemek ve etkililiğini artırmak amacıyla görsel ve yazılı kanıtlara da yer verilmiş ve bunların işlenmesi amacıyla çeşitli sorularla desteklenmiştir. Yeni ders kitaplarında bilginin sunumunda bir değişim yaşansa da bu değişimin yeterli olmadığını, çünkü yeni ders kitaplarının öğrencilerin üst düşünme becerilerini geliştirmeye veya bunları kullanmalarını sağlayacak etkinliklerden yoksun oldukları görülmektedir.

1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarında kullanılan metinlerde bilginin sunumu konusunda farlılıkların yaşandığını her iki programa ait metin örneklerinden net bir şekilde görülmektedir. Ancak 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında, 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında olduğu kadar bilgi verici metin yapılarına ait örneklerle karşılaşılmaktadır. Fakat 2006 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında da bilgi metinlerinin verilmiş olduğunu ancak eski programda olduğu gibi yoğun bir bilgi aktarımının söz konusu olmadığını, kullanılan metinlerin yazılı ve görsel kanıtlarla, sorularla ve etkinliklerle desteklendikleri görülmektedir. Bu noktada eski ve yeni ders kitaplarının bilginin sunumu konusunda farklı bir yapıda organize edildikleri görülmektedir. Bu farklı yapının odağında, eski ve yeni ders kitaplarında yazılı ve görsel kanıtlara yer verilme durumunda meydana gelen değişiklikler yer almaktadır. Tablo 4.3'te 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında yazılı ve görsel kanıtlarla desteklenmiş metinlerin ne sıklıkta yer aldığına ilişkin verilere yer verilmiştir;

Tablo 4.3. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yazlı Ve Görsel Kanıt Kullanımı

	1981 PROGRAMI MEB (2006)	**2006 PROGRAMI MEB (2009)**
Birincil Elden Kanıt		
Görsel	75	119
Yazılı	9	118
Toplam	**84**	**310**
İkinci Elden Kanıt		
Görsel	16	119
Yazılı	10	98
Toplam	**26**	**217**
GENEL TOPLAM	**110**	**527**
Sayfa Sayısı	**209**	**170**
Kanıt/Sayfa	**0,52**	**3,1**

Tablo 4.3'e göre 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında sayfa başına düşen kanıt sayınsın 0,52 olduğu, 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında ise 3,1 olduğu görülmektedir. 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında yazılı ve görsel kanıt kullanımı, 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarına göre hem sayı olarak hem de çeşit olarak büyük bir farklılık göstermektedir. Düz anlatım yöntemi ile bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışlar kazandırılabilir. Ancak bu yöntem ile daha üst düzeydeki hedef davranışlar öğrenciye kazandırılamayabilir. Bundan dolayı öğrencilerin daha aktif ve derslerin daha etkileyici ve öğrenilenlerin daha kalıcı olması için farklı görsellerin ders kitaplarında yer alması önemli bir husustur. Ders kitaplarında birinci ve ikinci elden yazılı ve görsel dokümanların ağırlığı ve işlevi arttırılmalıdır. Ders kitabı yazarları tarih ders kitaplarına sadece okuma parçası veya herhangi bir görsel koymakla yetinmemeli onun yerine bu kaynakların daha işlerlik kazanacakları şekilde sunulmasına önem vermelidirler. Ders kitaplarında verilen kanıtlar, üzerinde öğrencinin düşünebileceği, değişik tarihsel düşünme becerilerini işe koşabileceği yapıda verilmelidir. Tablo 4.4'e göre 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında yazılı kanıtların kullanımı, niteliği ve çeşitliliğine yönelik durumu gösteren tabloya yer verilmiştir;

Tablo 4.4. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Yazılı Kanıtlara Yer Verilme Durumu

	1981 PROGRAMI MEB (2006)	**2006 PROGRAMI MEB (2009)**
	Birinci Elden Kanıt	
Özlü Sözler	124	153
Kitap	6	109
Mektup	-	5
Telgraf	2	2
Dergi	-	1
Anı	-	1
El Yazısı	1	-
Toplam	**133**	**281**
	İkinci Elden Kanıt	
Kitap	10	62
Dergi	-	6
Antlaşma Metni	-	12
Ansiklopedi	-	1
Anı	-	1
Anayasa Metni	-	5
Biyografi	-	11
Toplam	**10**	**98**
Genel Toplam	**143**	**379**
Sayfa Sayısı	**209**	**170**
Kanıt/Sayfa	**0,68**	**2,22**

Tablo 4.4'e göre 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabında yazılı kanıtların kullanım durumu 0,68 iken, 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında ise 2,22 olduğu görülmektedir. 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında, yazılı kanıtlara yer verilme durumunun istenilen durumda olmadığı görülmektedir. 1981 Program'ına göre hazırlanmış ders kitapları incelendiğinde, kullanılan yazılı kanıtların niteliksiz ve genelde aynı tip kanıt kullanımının sıklığı dikkat çekmektedir. Eski ders kitaplarında sayıca yetersiz olmasına rağmen yazılı kanıt olarak kitap, mektup, telgraf ve dergi gibi birincil elden kaynak niteliğine sahip kanıtlar kullanılmıştır. Fakat bu kanıtların öğrenci tarafından işlenmesini sağlayacak herhangi bir soru veya etkinlik örneğine de rastlanmadığı için bu kanıtlar dekoratif olmaktan başka bir işleve sahip olamamışlardır. Ayrıca eski ders kitabında yazılı kanıt olarak nitelendirdiğimiz bu kaynaklar, eski

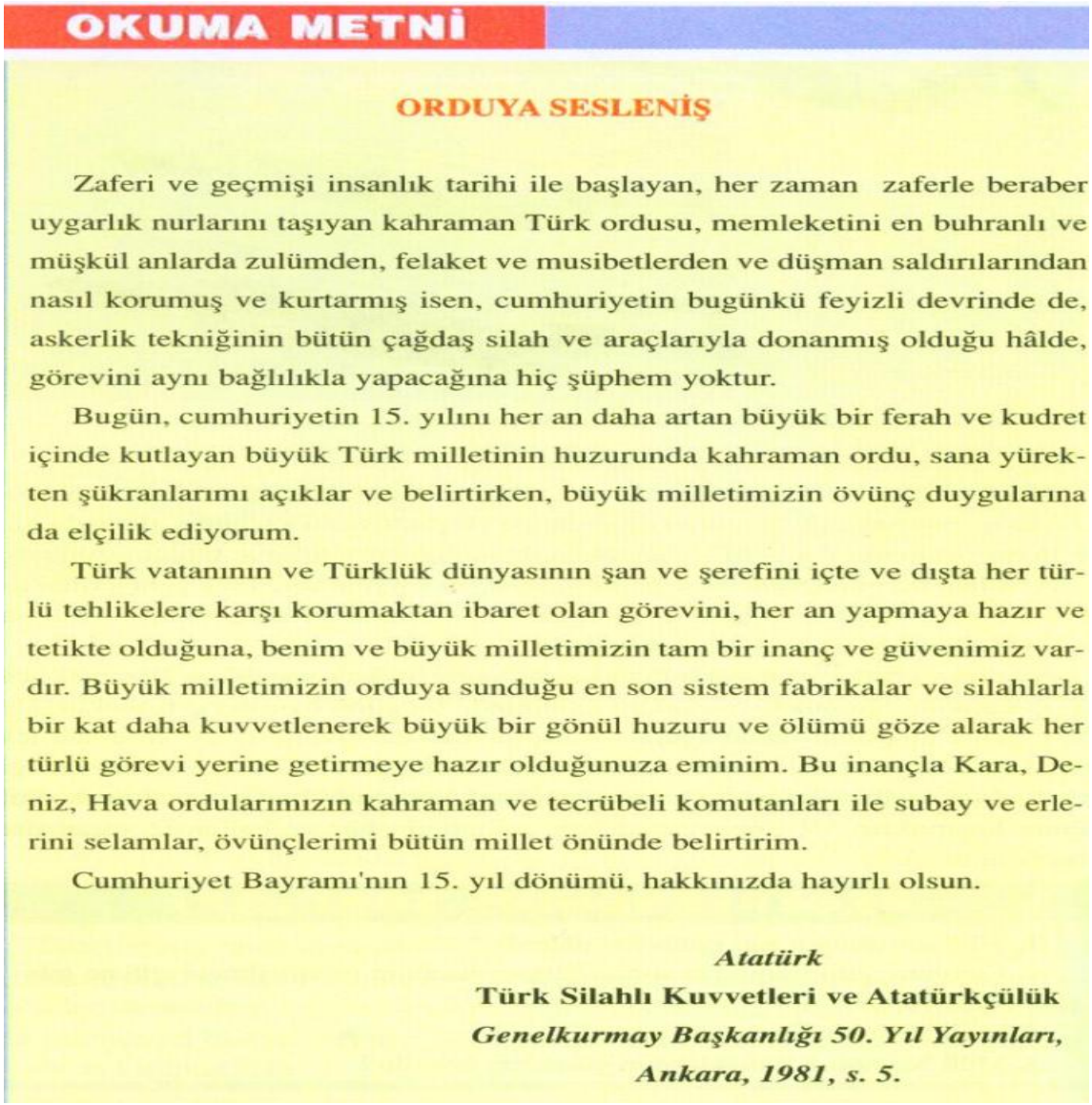
sistemde kanıt olmamasına rağmen eşdeğerlik olması noktasında taşıdıkları özelliklerden dolayı kanıt olma sıfatıyla ders kitaplarında incelenmeye değer görülmüşlerdir.

Tablo 4.4'te 2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabında yazılı kanıtların kullanım durumu da görülmektedir. Aradaki farkın boyutları iki tablo mukayese edildiğinde göze çarpmaktadır. Görüldüğü gibi kullanılan kanıtların çeşitliliği bakımından da iki farklı ders kitabı arasında uçurumlar bulunmaktadır. Yeni eğitim anlayışı ve değişen program ile birlikte problem çözebilen, araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşma yolunu bilen, etkin, kararlar alabilen, eleştirel düşünme yetisine sahip bireyler yetiştirmek amaç olmakta dolayısıyla kanıtlarının etkili kullanımı önemli bir husus olmaktadır. Öğrencilerin herhangi bir kanıta ya da referansa dayanarak etkin karar almaları bu yeni eğitim anlayışının temel yapı taşlarından birisini oluşturmaktadır. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynak dokümanlarının ders kitaplarında kullanımının önemli her gün biraz daha aratmaktadır. Tarihsel kanıtların öğrenciler tarafından incelenmelerinin yanı sıra, burada en önemli şey öğrencinin ilgili dokümana yönelteceği sorulardır. İlgili doküman incelenirken öncelikle o belgenin geçtiği dönemle, olayla ilgili sorular üretilmelidir. 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarını incelediğimizde tarihsel kanıtlara yöneltilmiş herhangi bir soruya rastlanılmamaktadır.

2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarına bakıldığında ise yazılı kanıtlara yöneltilmiş çok sayıda sorunun olduğu görülmektedir. 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın genel amaçlarına bakıldığında 12. Madde'de kanıt temeli öğretime dayalı olarak öğrencilerden beklenen performans şu şekilde açıklanmıştır: *"kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar'* ibaresi bu bağlamda dikkatimizi çekmektedir (MEB, 2006). Tarihsel bir belgeyi, eseri veya kalıntıyı incelemek ve yorumlamak, muhtemelen bunların ne amaçla ve nasıl yapıldığını, bunların geçmişte insanlar için ne anlama geldiğini ve insanlar üzerinde nasıl etkiler bıraktığını anlamak açısından önemlidir. Mercantini (2008), farklı türde

tarihsel dokümanların öğrencilerin, tarih dersleri karşısında duydukları güdülenme sorunlarının çözümünde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Bu amaca öğrenciyi ulaştıracak en önemli aracın ders kitapları oluğu bilinmektedir (Akt: Cihan, 2005). Ayrıca hem 1981 hem de 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında Atatürk'ün özlü sözlerine sıkça yer verildiği görülmektedir. Bu durum her iki programın Atatürkçülük prensibi üzerine inşa edilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Aşağıda 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitabından alınmış bir kanıt örneğine yer verilmiştir. Fakat bu yazılı kanıt ders kitabında hiçbir şekilde yazılı kanıt olarak belirtilmemiş, taşıdığı özelliklerden dolayı kanıt olarak değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Örnek 4.7'de bu nitelikler çerçevesinde değerlendirilen bir örneğe yer verilmiştir;

Örnek 4.7. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında "Orduya Sesleniş" Okuma Parçası (Prizma Yayıncılık, 2007, s. 102)



OKUMA METNİ

ORDUYA SESLENİŞ

Zaferi ve geçmişi insanlık tarihi ile başlayan, her zaman zaferle beraber uygarlık nurlarını taşıyan kahraman Türk ordusu, memleketini en buhranlı ve müşkül anlarda zulümden, felaket ve musibetlerden ve düşman saldırılarından nasıl korumuş ve kurtarmış isen, cumhuriyetin bugünkü feyizli devrinde de, askerlik tekniğinin bütün çağdaş silah ve araçlarıyla donanmış olduğu hâlde, görevini aynı bağlılıkla yapacağına hiç şüphem yoktur.

Bugün, cumhuriyetin 15. yılını her an daha artan büyük bir ferah ve kudret içinde kutlayan büyük Türk milletinin huzurunda kahraman ordu, sana yürekten şükranlarımı açıklar ve belirtirken, büyük milletimizin övünç duygularına da elçilik ediyorum.

Türk vatanının ve Türklük dünyasının şan ve şerefini içte ve dışta her türlü tehlikelere karşı korumaktan ibaret olan görevini, her an yapmaya hazır ve tetikte olduğuna, benim ve büyük milletimizin tam bir inanç ve güvenimiz vardır. Büyük milletimizin orduya sunduğu en son sistem fabrikalar ve silahlarla bir kat daha kuvvetlenerek büyük bir gönül huzuru ve ölümü göze alarak her türlü görevi yerine getirmeye hazır olduğunuza eminim. Bu inançla Kara, Deniz, Hava ordularımızın kahraman ve tecrübeli komutanları ile subay ve erlerini selamlar, övünçlerimi bütün millet önünde belirtirim.

Cumhuriyet Bayramı'nın 15. yıl dönümü, hakkınızda hayırlı olsun.

Atatürk

Türk Silahlı Kuvvetleri ve Atatürkçülük

Genelkurmay Başkanlığı 50. Yıl Yayınları,

Ankara, 1981, s. 5.

Örnek 4.7'ye göre 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında yer alan okuma parçası niteliğinde olan bu yazılı kanı, ikinci elden kanıt olma özelliğine sahip bir kitaptan kullanılmış olan bir bölümdür. Fakat bu yazılı kanıtın, geçtiği tarihsel döneme dair öğrencilerde bir düşünce oluşmasını sağlayacak herhangi bir özelliğe sahip olmadığı görülmektedir. Tarihsel dokümanların öğrencilerin derse karşı güdülenmelerini artıracağını düşünerek bu görsel kanıtın amacına hizmet etmediği görülmektedir.

Örnek 4.8'de 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında kullanımı artmış olan yazılı kanıtların kullanımına dair bir örnek yer almaktadır;

Örnek 4.8. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı Kanıt Örneği (MEB, 2010, s. 186-187-188)



Örnek 4.8'e göre 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan bu metinde birincil ve ikinci kaynak niteliğine sahip olan çeşitli yazılı kanıtlar kullanılmış ve çeşitli sorularla desteklenerek metin daha nitelikli ve işlevsel bir yapıya kavuşturulmuştur. Tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynak dokümanların kullanılması önemlidir. Ders kitabında konuyla ilgili dokümanlar öğrencinin üzerinde aktif olarak çalışabileceği şekilde de yer almalıdır. Bunun yanı sıra öğrenci çalışma kitabında bu metini destekler nitelikte bir etkinlik örneğinin de yer aldığı görülmektedir. Bu konuyla ilgi olarak Husbands (2000) "Konunun gereksinim gösterdiği ve tarihsel incelemeye ışık tutacak yazılı ve görsel kaynaklar, öğrencinin önüne ders kitapları aracılığıyla getirilmelidir. En önemlisi de öğrenciyi edilgen bir dinleyici olmaktan uzaklaştıracak ve sunulan kaynaklar çerçevesinde irdelemeler yapmasına olanak verecek birtakım aktivitelerin varlığı "Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi"nin en ayırt edici özellikleridir" demektedir (Akbaba, 2005). Ders kitaplarında yer alan kanıtların dekoratif olma vasfından sıyrılması için bu kanıtların işlenmesi sağlayacak birtakım yönlendirici sorularla veya etkinliklerle desteklenmeleri gerekmektedir. Bu metinlerde kullanılan yazılı kanıtlar bu açıdan değerlendirildiğinde yazılı kanıtların yeteri sayıda soruyla ve öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikle de desteklendikleri görülmektedir. Ders kitaplarında kullanılan kanıt türlerinden biri de görsel kanıtlardır. Fakat ders kitaplarında yer alan görseller bu çalışmanın bir diğer alt problemi olarak alındığından yeri geldiğinde görsel kanıtlara yer verme durumuna bu bölümde verilecektir.

4.1.2. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na Göre Hazırlanmış Ders Kitapları Görsel Materyaller ve İşlevleri Açısından Farklılık Göstermekte midir?

Bu bölümde bellek destekleyici olarak ve günlük hayatta da karşılaşılan bir takım becerileri geliştirmeye yardımcı olan görsel araçların, İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında nicelik ve nitelik olarak mevcut durumları incelenmiştir. 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarından birer örnek alınarak sayfa başına düşen görsel öğe sayısı hesaplanmış ve inceleme sonuçları tablo 4.5'te verilmiştir;

Tablo 4.5. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Oranları

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Kalaycı, 2006	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf MEB, 2010
Fotoğraf	58	203
Resim	9	30
Harita	5	23
Tablo	1	9
Gazete Kupürü	-	19
İnternet Haberi	-	14
Karikatür	-	3
Kitap Kapağı	-	5
Kroki	-	2
Afiş	-	2
Anayasa Metni	-	2
Grafik	-	1
Amblem	-	1
Levha	-	1
Madalya	-	1
Toplam Görsel Sayısı	**73**	**309**
Sayfa Sayısı	**197**	**170**
Görsel/Sayfa	**0,37**	**1,81**

Tablo 4.5'e göre, 2006 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında, 1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarına oranla daha çok görsel öğe kullanıldığı izlenmektedir. Eski kitaplarda sayfa başına 0,37 görsel öğe düşmekteyken, yeni kitaplarda sayfa başına düşen görsel öğe oranının 1,81 olduğu görülmektedir. Özellikle fotoğraf kullanım sıklığının 2006 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında artış göstermesi dikkat çekicidir. 1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında kullanılan görsel çeşitliliğinin kısıtlı oluşu dikkati çeken bir diğer unsurdur. Yeni ders kitaplarında ise görsel çeşidinin ve sayısının artmış olması ders kitaplarında bu yönde meydana gelen değişimin somut göstergelerinden biri olarak görülmektedir.

Tablo 4.6'da 1981 Programı'na göre hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarındaki görsellerin sayıları ve kitap başına düşen görsel oranını gösteren veriler yer almaktadır;

Tablo 4.6. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	Kalaycı (2006)	Kara (1996)	Parmaksız oğlu (1988)	Şenünver ve diğ. (2006)	Yavuz (2007)	**Görsel Toplam/Kitap**
Fotoğraf	58	41	39	69	64	**56**
Resim	9	21	5	10	4	**10**
Harita	5	5	13	6	13	**9**
Kroki	-	-	-	-	1	**0,2**
Grafik	-	-	-	-	-	**-**
Tablo	-	4	-	-	-	**1**
Karikatür	-	-	-	1	-	**0,2**
Şekil/ Şema	-	2	2	-	-	**0,8**
Gazete	-	1	1	-	-	**0,4**
Kitap Kapağı	-	2	-	-	-	**0,4**
Toplam Görsel Sayısı/ Sayfa Sayısı	**73 197**	**76 186**	**60 155**	**86 211**	**82 281**	**76,4 189**
Ortalama Görsel Sayısı/Ortalama Sayfa Sayısı						**0,40**

Tablo 4.6'ya göre 1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarının ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının 0,40 değerinde olduğu izlenmektedir. İncelenen ders kitaplarında en çok görsel sayısının fotoğraflara ait olması görsel sembollerin dikkat çekmesi, öğrenme-öğretme ortamına renk katması göz önüne alındığında ders kitaplarında fotoğraflar üzerinde görsel okuma, karşılaştırma, örnek olay gibi bir çalışmada katılım ve deneyim gerektirdiği için materyal göze hitap etmekle kalmaz; öğrenci etkileşimini de artıracağından öğrenme düzeyi artacaktır (Şimşek, 2003). Kitap başına düşen fotoğraf oranı 56 iken fotoğrafları 10 ile resim, 9 ile harita izlemektedir. Kitaplarda kroki ve grafiklere yer verilmediği görülmektedir. Tabloya ise yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında grafik ve tablolar öğrenmeyi somutlaştıran, ayrıca yeni bilgilerin uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlayan, birden fazla kavram, olay ve olgu arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla kullanılan soyut görsel araçlardır. Bu kadar fazla faydaları düşünüldüğünde tablo ve grafiklere yer verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Resimler, en ucuz ve en kolay temin edilebilecek görsel araçlar arasında yer almakta, özellikle soyut görüşlerin daha gerçekçi bir biçimde aktarılmasını sağlayarak, öğretimin sözel semboller düzeyinden daha somut düzeye çıkarılmasına

yardımcı olurlar (Koşar, vd, 2005, s. 67). İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde haritalar önemle kullanılmaktadır. Çünkü tarihi bir olayın oluşmasında mekanın önemli olduğu düşünülürse, o mekan hakkında öğrencilerin bir kanıya varmalarında haritaların bir araç olarak kullanılması önemli görülmektedir. Fakat eski kitaplarda yeteri sayıda haritaya yer verilmemiştir. Eski kitaplarda karikatürlere de yer verilmediği görülmektedir. Karikatürler, öğrencilerin hicivli anlatımla olaydan ya da durumdan anlam çıkarabilmeleri noktasında önemli bir görsel materyaldir. Eski kitaplarda karikatür kullanılmamış olması büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Eski ders kitaplarında yer alan görsel unsurların kullanımında dikkati çeken bir diğer ayrıtı ise, bu görsellerin öğrenciler tarafından işlenmesini sağlayacak herhangi bir soru veya etkinlikle desteklenmedikleridir. Yani eski ders kitaplarında yer alan görseller dekoratif olmaktan öteye gidememişler ve işlevsiz birer unsur olarak ders kitaplarında yer almışladır. Görsel 4.1'de eski ders kitaplarında bu şekilde kullanılmış olan görsel örneğine yer verilmiştir;

Görsel 4.1. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı (MEB Yayıncılık, 2006, s. 46)



Görsel 4.1'e göre 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabında yer alan bu fotoğraf, resim olmadığı halde resim olarak adlandırılmış ve bu hata kitap boyunca tekrar edilmiştir. Bu fotoğraf, konu içeriğiyle alakalı olmadığı halde Atatürk'ün "Öğrenim Hayatı" başlıklı konu başlığı altında kullanılmıştır. Oysa söz konusu fotoğraf incelendiğinde bu fotoğrafın Atatürk'ün öğrenim hayatıyla alakalı bir fotoğraf olmadığı, Mustafa Kemal'in ve eşi Latife Hanım'a ait bir fotoğraf olduğu yani aile hayatına dair bir fotoğraf olduğu görülmektedir. Bu görselin, yanlış yerde kullanıldığı, hiçbir şekilde konuyla ilgili olmadığı, rastgele seçilmiş bir fotoğraf olduğu, konuyla ilgili bilgi vermek ya da bilgileri pekiştirmek gibi bir işlevinin olmadığı sadece dekoratif amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencileri düşünmeye zorlayacak herhangi bir çelişki ya da zıtlığın yer almadığı veya görselin işlenmesini sağlayacak bir soruyla desteklenmediği görülmektedir. Görsel 4.2'de 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabında "Sevr Antlaşmasına Göre Osmanlı Devleti" konulu harita yer almaktır;

Görsel 4.2. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı, (MEB Yayınları, 2006, s.53)



Görsel 4.2'de "Sevr Antlaşması'na Göre Osmanlı Devleti" durumunu gösteren harita yer almaktadır. Tarihi olayların bir mekânda cereyan ettiğini düşünürsek bu mekânın da öğrenciler tarafından net bir şekilde kavranabilmesi için haritalar tarih öğretiminde

önemli araçlar olarak işlev görmektedirler. "Sevr Antlaşması'na Göre Osmanlı Devleti" konulu bu harita konunun içeriğine uygun yerde kullanılmamış ilgisiz bir konu başlığı altında kullanılmıştır. Bu nedenden dolayı verilen görsellin düşündürme ya da bilgi verme amaçlı değil, dekoratif amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Görsel 4.3'te 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük8. Sınıf ders kitabından "Atatürk'ün Ölümü, Yurt İçi ve Dışındaki Yankıları" gösteren bir gazete haberi örneğine yer verilmiştir;

Görsel 4.3. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı, (Prizma Yayınları, 2007, s.200)



Resim 9.2: Atatürk'ün ölümünü Türk milletine duyuran gazeteler

Görsel 4.3'te yer alan gazete haberinin konu başlığını nitelemekte yetersiz kaldığı yani uygun bir şekilde kullanılmadığı, sadece iç basından bir örnek verip dış basından örnek vermemesi konu başlığıyla çelişir bir durum yaratmıştır. Halbuki en iç basında hem de dış basında çıkan gazete haberleri kullanılsaydı konunun daha etkili bir şekilde sunumu sağlanabilirdi. Burada bu görselin sadece dekoratif amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Görüldüğü gibi burada sadece metinde ifade edilmek istenileni bir de gazete haberi ile göstermek amaçlanmıştır. Gazete kupürleri, Atatürkçülük konularının öğretimiyle ilgili her yaş ve öğrenci düzeyinde rahatlıkla kullanılabilir. Gazete kupürlerinin etkili kullanılması sayesinde bazen öğrenilmesi güç olan kavramlar rahatlıkla öğrencilere öğretilebilir çünkü bunlarda görsellik ve güncellik ilkesi ön planda olduğu için

öğrencinin dikkatini ilgili konuya çekmek daha kolay olacağından ulaşılmak istenen amaçların gerçekleşmesi kolaylaşacaktır (İşman, Eskicumaoğlu, 2006, s. 135).

Tablo 4.7'de ise 2006 Programı'na göre hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarından sayfa başına düşen görsel çeşitlerine yer verilmiştir. 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitabının sadece MEB yayınları tarafından çıkartılması ve aynı kitabın kullanımına devam ediliyor olması, bu kitabın karşılaştırmaya tabi tutulmasını engellemektedir. Fakat eski ve yeni ders kitapları arasındaki değişimi daha sağlıklı tespit etmek amacıyla bu tabloya yer verilmiştir;

Tablo 4.7. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Oranı

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	**MEB 2009**
Fotoğraf	203
Resim	30
Harita	19
Gazete Kupürü	23
İnternet Haberi	14
Tablo	9
Kitap Kapağı	5
Karikatür	3
Karikatür	3
Kroki	2
Afiş	2
Anayasa Metni	2
Grafik	1
Amblem	1
Levha	1
Madalya	1
Toplam Görsel Sayısı	**309**
Sayfa Sayısı	**170**
Ortalama Görsel Sayısı/Ortalama Sayfa Sayısı	**1,81**

Tablo 4.7'ye göre 2006 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının 1.81 olduğu izlenmektedir. Eski ders kitaplarında bu 0,40 iken yeni ders kitaplarında 1,81 olması bu yönde ders kitaplarında meydana gelen olumlu değişimin bir göstergesidir. Ayrıca yine ders kitaplarında yer alan görsel

çeşitliliğinin ve sayısının artmış olması yeni ders kitaplarının bu konuda eski ders kitaplarına göre daha zengin olduğunu göstermektedir. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi zenginlikten ziyade ders kitaplarında yer alan bu görsellerin ne kadar işlevsel olduğu daha önemlidir. görsel 4.4'te bu noktada değerlendirilecek olan yeni ders kitabında kullanılmış olan görsel örneklerine yer verilmiştir;

Görsel 4.4. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı, (MEB, 2010, s.214-215)



AVRUPA BİRLİĞİ (AB)'NE DOĞRU

Tarihi anlaşma Ankara'da imzalandı

ORTAK PAZARA GİRDİK

Türkiye'nin ekonomisini kuvvetlendirmek için üye memleketler 5 yıl müddetle mali yardım yapacaklar

22 yıl dişinizi sıkın Ortak Pazar refah ve saadet getiriyor

Türkiye Ortak Pazar'da

Türkiye'deki Gelişmeye Göre geçici

Ortak Pazar'a ancak 22 yıl sonra "tam üye, olabileceğiz

Bir gazete haberi, 13 Eylül 1963

"Ortak pazar" ifadesinden ne anlıyorsunuz?

Günümüzde AB ile ilgili haberlere basın yayın organlarında sıkça rastlanır. Acaba AB'ye üyelik çalışmaları bu günlere nasıl gelmiştir?

Türklerle Avrupalılar arasındaki ilişkiler çok uzun yıllar öncesine dayanır. Balkanlara geçmelerinden itibaren Türkler, Avrupa'nın bir parçası hâline gelmişlerdir. İlişkiler, her iki tarafın birbirine üstünlük sağlamak için yaptığı savaşlarla yüzyıllarca devam etmiştir. Bu dönemlerde Avrupa'da bir birlik oluşturma çabaları çeşitli derecelerde devam etmiştir.

Osmanlı Devleti ile Avrupa ülkeleri arasındaki etkileşim, hemen her alanda, Osmanlı Devleti yıkılıncaya kadar devam etmiştir.

Cumhuriyetin ilanından sonra ise Atatürk'ün barışçı politikaları doğrultusunda Avrupa ülkeleri ile ilişkiler hem daha geniş bir alana yayılmış hem de sürekli hâle gelmiştir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan yeni siyasi düzende Türkiye, Avrupa devletleri ile birlikte hareket etmiştir.

Bu dönemde dünya devletleri, yeni bir oluşum içine girmişlerdir. Savaşları önleme çabalarıyla beraber çeşitli alanlarda birlikler oluşturma yolunda önemli adımlar atılmıştır. Dünya ülkelerini bir araya getiren BM kurulmuştur.

Avrupada ise1951 yılında Paris Antlaşması ile Avrupa Birliği'nin temeli sayılan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) oluşturulmuştur.

AKÇT'yi kuran ülkeler Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İtalya ve Lüksemburg'dur. Aynı ülkeler 25 Mart 1957 tarihinde, Roma'da, Avrupa Nükleer Enerji Topluluğu (EURATOM)'nu da kurmuşlardır.

Yine 1957 yılı içinde, Avrupa Birliği'ne giden yolda taraflar, Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET)'nun kuruluşunu sağlayan Roma Antlaşması'nı imzalamışlardır. Türkiye, 31 Temmuz 1959 tarihinde AET'ye üyelik için başvurmuştur. Komşumuz Yunanistan ise 8 Haziran 1959 tarihinde aynı başvuruyu yapmıştır. Her iki ülkenin birliğe başvuruları aynı tarihte kabul edilmiş ancak Yunanistan, birliğe 1981 yılında tam üye olmuştur.

Türkiye ile dört yıl süren ortaklık müzakereleri, 12 Eylül 1963 yılında Ankara Antlaşması'nın imzalanmasıyla son bulmuştur. Ankara Antlaşması, Türkiye ile AB arasında ortaklık sağlıyor ve gümrük birliğine ortaklık için üç aşamalı bir geçiş dönemi öngörüyordu. Bu geçiş dönemi, taraflara karşılıklı birtakım yükümlülükler getirmiştir. Bu yükümlülüklerle gümrük vergilerinin kaldırılması ve ortak gümrük tarifelerinin uygulanması amaçlanmıştır. Ancak bu süreçte AB, üzerine düşenleri tam olarak yerine getirmediği gibi, Türkiye de 1970'li yıllarda siyasi ve ekonomik krizler sebebiyle üzerine düşeni yapmakta zorlanmıştır.

AET sermaye, mal, emek ve hizmetin serbest dolaşımına yönelik bir birlik olmasına rağmen siyasi bir özelliğe sahiptir. Türkiye'deki 12 Eylül 1980 askeri müdahalesi ve sonrasındaki gelişmeler, AET ile ilişkilerimizin askıya alınmasına sebep olmuştur. İlişkiler zamanla tekrar başlamış ve Türkiye, 1987 yılında tam üyelik başvurusunda bulunmuştur.

Türkiye'nin AB'ye girmesi konusu, 1959 yılındaki üyelik başvurumuzdan sonra cumhuriyet hükümetlerinin programında yer almıştır.

1 Ocak 1996 tarihinde yürürlüğe giren Gümrük Birliği Antlaşması ile taraflar arasında malların serbest dolaşımı ve ortak gümrük tarifelerinin uygulanması sağlanmıştır. 1997 yılının son aylarında AB'nin Lüksemburg'ta gerçekleştirdiği Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi sonucunda Türkiye, genişleme kapsamına alınmıştır.

Günümüzde Avrupa Birliği ülkeleri.

1999 yılında yapılan Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'ye adaylık statüsü tanınmıştır. Mart 2001'de Türkiye'nin üye olması için neler yapması gerektiği belirlenmiştir. TBMM de konuyla ilgili Türkiye Ulusal Programı'nı kabul etmiş ve buna uygun olarak yasal reformlara başlanmıştır. 2003 yılı Nisan ayında TBMM'de AB uyum komisyonu kurulmuştur. 2005 yılı Haziranında tam üyelik müzakerelerini koordine etmek üzere başmüzakereci atanmıştır. 3 Ekim 2005 tarihinde Lüksemburg'ta alınan kararla AB, Türkiye ile tam üyelik müzakerelerini başlatmıştır. 2007 yılında Avrupa Komisyonu Türkiye ile katılım müzakereleri hakkında Konsey'e ilerleme raporunu sunmuş ve sanayi, istatistik ve sağlığın korunması gibi konularda fiilî müzakereler açılmıştır. 2008 yılına gelindiğinde ise AB tarafından hazırlanan Dördüncü Katılım Ortaklığı Belgesi, AB resmî gazetesinde yayımlanmıştır.

Bunları Biliyor musunuz?

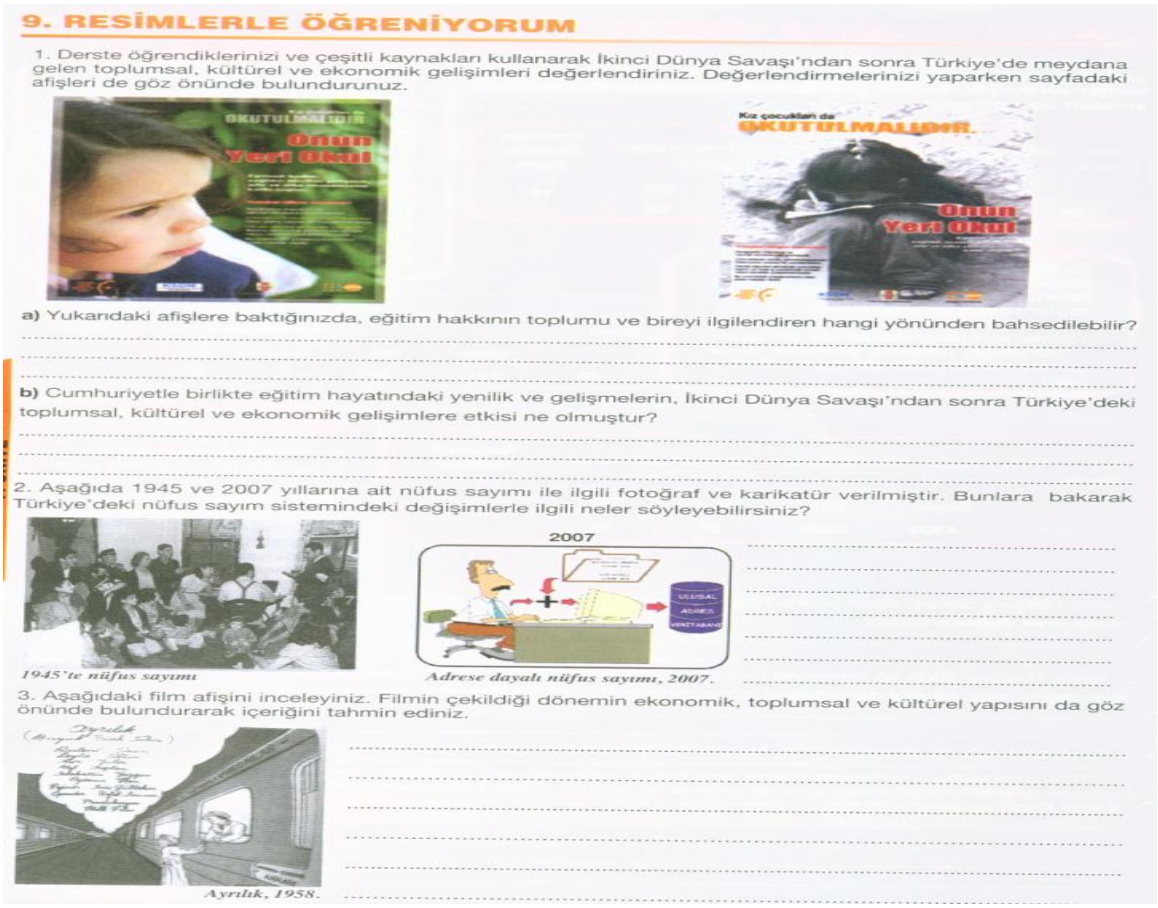
AB'nin birliği temsil eden bir bayrağı, marşı ve resmî bayramı vardır. AB'nin bayrağı mavi zemin üzerine 12 sarı yıldızdan oluşur. Bu yıldızlar Avrupanın birliğini temsil eder. Marşı Beethoven (Betovin)'in 9. Senfonisi'nin "Neşeye Övgü" bölümünden alınmıştır. Birleşik Avrupa'nın temellerinin atıldığı 9 Mayıs ise AB'nin resmî bayramıdır.

AB'nin üye sayısı Nisan 2009 itibarı ile yirmi yedidir. Türkiye, Hırvatistan ve Makedonya da aday ülkelerdir. Ocak 2009'da müstakil bir devlet bakanı, Türkiye ile AB arasındaki ilişkileri yürütmek üzere başmüzakereci olarak görevlendirilmiştir. Türkiye, AB'ye üyelik çerçevesinde müzakerelere devam etmektedir.

Yukarıdaki şekilde AB'ye üye olan ülkelerin bayrakları verilmiştir. Bu bayraklardan hangilerini tanıyorsunuz?

Görsel 4.4'te yer alan gazete haberi, öğrencilerin önceki bilgilerine dayalı olarak yorumlama ve yönlendirme amaçlı kullanılmış bir görseldir. Gazete haberine yönelik sorular sorularak gazete kupürlerini okuma yoluyla, öğrencilerin öğrenmeye karşı olan güdülenmeleri sağlamakta ve herhangi bir mesajı etkili ve doğru olarak algılama yetenekleri geliştirilmektedir. Görsel 4.4'ün 4.3'ten farkı yer alan gazete kupüründen farkı buradaki gazete haberi sorularla desteklenmiş ve öğrencilerin bu sorular vasıtasıyla metin hakkında genel bir çıkarımda bulunmaları amaçlanmıştır. Burada görüldüğü gibi yeni ders kitaplarında farklı görsellere aynı sayfada yer verilmektedir. Aynı konu ile ilgili gazete kupürünün yanında amblem ve harita gibi görsellere de yer verilmiş böylece görsel zenginlik sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda bu görsellerin işlerlik kazanmaları amacıyla sorularla desteklendikleri görülmektedir. Aşağıda yer alan Görsel 4.5'te ise öğrencinin etkinlik vasıtasıyla öğretim sürecinde edindiği bilgileri yapılandırılması sağlanmak amacıyla bir görsel örneği verilmiştir;

Görsel 4.5. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı, (MEB, 2010, s.138)



9. RESİMLERLE ÖĞRENİYORUM

1. Derste öğrendiklerinizi ve çeşitli kaynakları kullanarak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'de meydana gelen toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişimleri değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi yaparken sayfadaki afişleri de göz önünde bulundurunuz.

a) Yukarıdaki afişlere baktığınızda, eğitim hakkının toplumu ve bireyi ilgilendiren hangi yönünden bahsedilebilir?

b) Cumhuriyetle birlikte eğitim hayatındaki yenilik ve gelişmelerin, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'deki toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişimlere etkisi ne olmuştur?

2. Aşağıda 1945 ve 2007 yıllarına ait nüfus sayımı ile ilgili fotoğraf ve karikatür verilmiştir. Bunlara bakarak Türkiye'deki nüfus sayım sistemindeki değişimlerle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

1945'te nüfus sayımı

Adrese dayalı nüfus sayımı, 2007.

3. Aşağıdaki film afişini inceleyiniz. Filmin çekildiği dönemin ekonomik, toplumsal ve kültürel yapısını da göz önünde bulundurarak içeriğini tahmin ediniz.

Ayrılık, 1958.

Görsel 4.5'e göre çeşitli görsellere etkinlik içerisinde yer verilmekte, öğrencilere görseli okuma, görsel ve konu arasında ilişki kurma, görsel üzerinde düşünüp yorum yapma imkanı verilmekte, böylece öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu taşımaları sağlanmaktadır. Görsel 4.1, 4.2 ve 4.3 ile karşılaştırıldıklarında Görsel 4.4 ve 4.5'in öğrencilerin görsel ile konu arasındaki ilişkiyi kurmalarını destekleyip, öğrencilerin konu hakkında yorum yapmaları konusunda yönlendirdikleri ve gerçek hayatlarında bu bilgiyi kullanabilir hale getirmelerini sağladıkları söylenebilir. Görsel öğelerin kullanım amaçlarının eski ve yeni ders kitaplarında değiştiği yukarıdaki görsel örneklerinde daha somut bir şekilde görülmektedir. Yaşanan bu değişimlerin temelinde öğretim programlarının değişen öğrenme anlayışlarının olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan görsellerin işlevselliğinin önemi üzerinde durduktan sonra Tablo 4.8'de 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarındaki kitap başına düşen görsel toplamları karşılaştırılmaktadır;

Tablo 4.8. 1981 ve 2006 Yılı Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Görsel Çeşitleri ve Kitap Başına Düşen Görsel Sayıları

GÖRSEL ÇEŞİTLERİ	**8. Sınıf Ders Kitapları Görsel Toplamı / Kitap Sayısı 1981**	**8. Sınıf Ders Kitapları Görsel Toplamı / Kitap Sayısı 2006**
Fotoğraf	56	203
Resim	10	30
Harita	8	19
Gazete Kupürü	-	23
İnternet Haberi	-	14
Tablo	1	9
Kitap Kapağı	-	5
Karikatür	-	3
Kroki	-	2
Afiş	-	2
Anayasa Metni	-	2
Grafik	-	1
Amblem	-	1
Levha	-	1
Madalya	-	1
Toplam Görsel Sayısı	**75**	**309**
Sayfa Sayısı	**189**	**170**
Görsel Sayısı / Sayfa	**0,40**	**1,81**

Tablo 4.8'e göre kitap başına düşen görseller, 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında 0,40 iken, 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında 1,81 olarak görülmektedir. Bu tablodan da görüldüğü gibi eski ders kitapları, görsel çeşidi ve sayısı bakımından yeni ders kitaplarına göre daha zayıf bir durumda bulunmaktadırlar. Bu noktada yeni ders kitaplarının bu boyutunda bir iyileşmenin meydana geldiği görülmektedir. 1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında grafik, kroki ve karikatür gibi görsellerin yer almaması dikkati çekmektedir. Eski programın kitaplarına göre yeni programın kitaplarında tabloda yer alan bütün görsel çeşitlerinin sayısında bir artış gözlemlenmiştir. Kitap başına düşen fotoğrafların ve resimlerin sayısının yeni programa uygun olarak hazırlanmış kitaplarda eski programa oranla daha fazla olmasının faydaları arasında öğrencileri güdülemesi, dikkatlerini canlı tutması, anlaması zor olan kavramları basitleştirmesi, kavramları açıklaması ve somutlaştırması sayılabilir (Dönmez, 2003). Kruteskii'ye (1976) göre soyut düşüncelerin somutlaştırılması ya da resimlenmesi olarak ifade edilen görselleme, Zimmerman ve Cunningham'a göre aynı zamanda görülmeyenin görülmesini sağlayan bir metottur (Akt. Delice, Aydın, Kardeş, 2009). Görsel öğeler, öğrencilerde ilgili kavramların soyutluktan kurtarılmasını ve süreçlerin anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Kabapınar (2003) yaptığı çalışmada, görsel öğelerin, işlevlerine göre, öğrencilerin var olan düşünme biçimlerinin açığa çıkarılmasına ve yeni bilgiyi yorumlama biçimlerinin belirlenmesine yardımcı olduğunu söylemektedir. Ders kitaplarındaki görsel öğelerin öğrencilere bilgi verme, bilgileri destekleme, ilgi çekerek dikkati yönlendirme, konuları özetleme, olgular veya kavramlar arasındaki ilişkileri gösterme, zihinde canlandırılması güç olan karışık konuları daha kolay anlaşılır kılma gibi çok önemli işlevleri vardır (Dursun ve Esgi; 2008; Kibarkaya, 1996). Ayrıca, Digisi ve Willett'e (1995) göre görsel öğelerin kitaplarda kullanılan resim ve şekillerin bilgilerin açıklanması, yorumlanması, metnin tamamlanması ve sayfanın süslenmesi gibi görevleri bulunmaktadır (akt. Uluışık, 2008). Tablo 4.9'da eski ve yeni ders kitaplarında yer alan görsel kanıtların niteliğine ve çeşitliliğine dair verilere yer verilmiştir;

Tablo 4.9. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Görsel Kanıt Kullanımı ve Çeşitleri

	1981 PROGRAMI MEB (2006)	**2006 PROGRAMI MEB (2009)**
Birincil Elden Kanıt		
Fotoğraf	75	168
Gazete Haberi	-	24
Toplam	**75**	**192**
İkincil Elden Kanıt		
Fotoğraf	6	35
Resim	4	23
Harita	6	19
İnternet Haberi	-	14
Tablo	-	9
Kitap Kapağı	-	5
Karikatür	-	3
Kroki	-	3
Anayasa Metni	-	2
Afiş	-	2
Amblem	-	1
Madalya	-	1
Levha	-	1
Toplam	**16**	**119**
Genel Toplam	**91**	**119**
Sayfa Sayısı	**211**	**311**
Kanıt/Sayfa	**0,40**	**1,82**

Tablo 4.9'a göre, 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında, 1981 Programına göre hazırlanmış ders kitaplarına göre görsellerin sayısının ve çeşidinin arttığı görülmektedir. Eski kitaplarda sayfa başına 0,40 görsel öğe düşmekteyken, yeni kitaplarda sayfa başına düşen görsel öğe oranının 1,82 olduğu görülmektedir. Özellikle fotoğrafların kullanım sıklığının 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında artış göstermesi dikkat çekici bir gelişmedir. Grafik, tablo ve karikatür gibi görsellerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanmış 8. Sınıf kitaplarında hiç kullanılmadığı dikkati çekmektedir. Şenünver, Kesim, Turgut, Akay ve Ercan (2006) tarafından hazırlanan 1981 Programı merkezli "İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8" kitabında karikatürün bir görsel materyal olarak kullanılmamasının tersine Başol, Yıldırım, Koyuncu, Yıldız ve Evirgen (2009) tarafından hazırlanan 2006 Programı merkezli "İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8"

ders kitabında 3 adet karikatür kullanılması dikkati çeken bir ayrıntı olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlatılmak istenileni bir özet halinde sunarak neredeyse metnin yerine geçebilecek kadar etkili olabilen karikatürlerin İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında kullanılması öğrenmeyi hem zevkli hale getirmekte hem de öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Tablo 4.9'a göre 1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabında görsellerin kullanımı hakkında aşağıda belirtilen ayrıntılarda dikkat çekmektedir;

- Eski kitaplarda yer alan görsellerden resim ve fotoğrafların tümü resim olarak adlandırılmıştır,
- Yeni kitaplarda bir konunun sunumunda birden fazla ve farklı görsel çeşitleri kullanılırken, eski kitaplarda ise çoğu sayfada görsellin olmadığı, görselin yer aldığı sayfalarda ise bir adet görselin kullanıldığı tespit edilmiştir.

4.1.3. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na Göre Hazırlanmış Ders Kitapları Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Açısından Farklılık Göstermekte midir?

1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında ölçme değerlendirme çalışmaları "Hazırlık Çalışmaları" ve Değerlendirme Soruları" başlıkları altında sunulmuştur. Bu çalışmalar aynı zamanda ilgili ünitelerin etkinlikleri sıfatını da taşımaktadırlar. Yapılan inceleme sonucunda 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında hazırlık çalışmaları ve değerlendirme sorularından başka etkinlik ve ölçme değerlendirme çalışmalarına rastlanılmamıştır. Tablo 4.10'da 1981 Programı'na göre hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında yer alan hazırlık ve değerlendirme sorularına ilişkin sayısal veriler yer almaktadır;

Tablo 4.10. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Hazırlık ve Değerlendirme Sorularına ilişkin Veriler

T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük 8. Sınıf Şenünver, Kesim, Turgut, Akay, Ercan 2006		**T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük 8. Sınıf Yavuz 2007**	
Hazırlık Soruları	Değerlendirme Soruları	Hazırlık Soruları	Değerlendirme Soruları
58	104	42	146

4.1.3.1. 1981 Program'ına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Yer Alan Hazırlık Çalışmaları

Tablo 4.10'a göre 1981 Programı'na ait MEB yayınlı İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabı incelendiğinde 57 hazırlık sorularıyla karşılaşılmaktadır. Aşağıdaki tabloda bu çalışmaların içerik bakımından incelenme sonuçlarına yer verilmiştir;

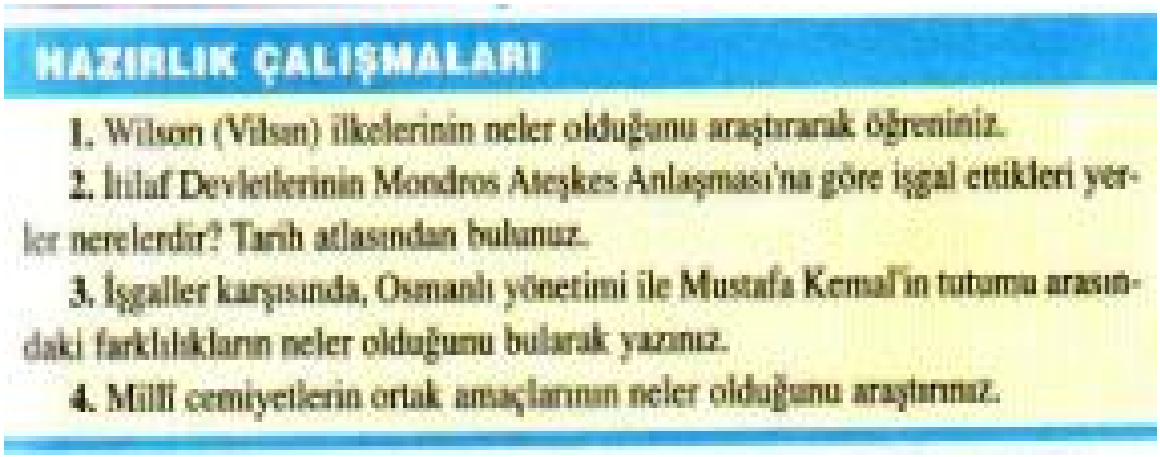
Tablo 4.11. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Yer Alan Hazırlık Sorularına ilişkin İçerik Analizi

Hazırlık Soruları	**MEB 2006**	**Prizma 2007**
Bir konu ve olay üzerinde araştırma çalışmaları	28	30
Sebep ve sonuç araştırma çalışmaları	10	7
Bir konu hakkında karşılaştırmalı çalışma gerektiren	7	1
Harita üzerinde çalışma gerektiren	4	2
Atatürk'ün vecizelerini açıklama	3	1
Atatürkle ilgili anıyı anlatma veya bir konu üzerinde kompozisyon hazırlama	3	1
Belirli kavramları araştırma hakkında	2	-
Hazırlık ve okuma parçası açıklama	1	-
Toplam	**58**	**42**

Tablo 4.11'de 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmalarının nitelik bakımdan yeterli olmadıkları görülmektedir. Çünkü hazırlık

çalışmalarının, öğrencinin bir önceki ünite veya konularla ilgili edindiği bilgileri kullanabilmelerine imkan vermeleri açısından yeterli olmadıkları görülmektedir. Hazırlık çalışmalarının bir konu üzerinde araştırma ve ilişki sağlayıcı özellikler bakımından dört soru dışında önceki bilgileri hareketlendirecek niteliklere sahip olmadıkları söylenebilir. Bu dört sorudan birisi yedinci bölüm girişinde yer alan, *"Kuvayımilliye birliklerinin, düzenli ordu birliklerinden farklı olan özelliklerini araştırınız"* (Şenünver, Kesim, Turgut, Akay, Ercan, 2006, 83) şeklindeki hazırlık çalışma sorusudur. Öğrenci burada daha önce öğrenmiş olduğu Kuvay-ı Milliye konusunda edindiği bilgiler ışığında çalışmasına yön verecektir. Bu örnekteki hazırlık çalışması hem önceki bilgilerle ilişki kurucu, hem üniteler arası bağ kurmayı sağlayıcı özellik taşıması bakımından önemlidir. Dolayısıyla bu tip sorulara ağırlık verilmelidir. Hazırlık çalışmalarının öncelikli amacı, öğrencilere ilgili konu hakkında araştırma, inceleme ve bu suretle ön bilgiler edinmelerini teşvik etmek veya bilgilerini hareketlendirerek yeni öğrenmelerin meydana gelmesini sağlamaktır. Kitapta yer alan ve çoğunlukla olay ve olguları açıklama, kıyaslayabilme, olayların sebep ve sonuçlarını açıklama ile ilgili soruların cevaplarının ilgili bölüm içersinde hatta alt konu başlıkları şeklinde yer alması öğrencileri farklı araştırma kaynaklarına değil de doğrudan ders kitabına yöneltmektedir. Bu çalışmaların yazılı anlatım şeklinde ev ödevi olarak verilmesi durumunda öğrencinin derste göreceği konunun bir özetini veya sorularla ilgili kısımları aynı şekilde yazmasına sebep olabilir. Örneğin;

Örnek 4.9. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Hazırlık Soruları Örneği (Prizma Yayıncılık, 2007, s.30).



HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

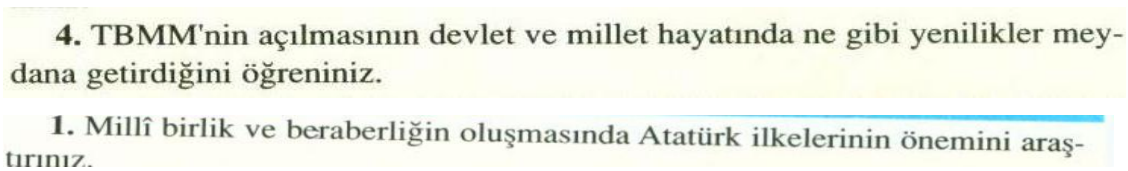
1. Wilson (Vilsn) ilkelerinin neler olduğunu araştırarak öğreniniz.
2. İtilaf Devletlerinin Mondros Ateşkes Anlaşması'na göre işgal ettikleri yerler nerelerdir? Tarih atlasından bulunuz.
3. İşgaller karşısında, Osmanlı yönetimi ile Mustafa Kemal'in tutumu arasındaki farklılıkların neler olduğunu bularak yazınız.
4. Millî cemiyetlerin ortak amaçlarının neler olduğunu araştırınız.

Örnek 4.9'da görüldüğü gibi hazırlık çalışmaları, aynı başlıklı konuların araştırma cümlesine dönüştürülmüş şeklidir. Öğrencileri ders kitabı dışında kaynaklara, etkinliklere, araştırma ve incelemelere yönelten hazırlık çalışmaları az olmakla birlikte elbette vardır. Örneğin; *"Çok partili rejim denemelerinin amacını araştırınız."* (Yavuz, 2007, 115) şeklinde verilen araştırma cümlesi bu özellikteki bir soru örneğidir.

Prizma Yayınları ders kitabında ise 41 hazırlık çalışması bulunmaktadır. Ders kitabında bulunan hazırlık soruların niteliği incelendiğinde, bir konu veya olay üzerinde araştırma çalışmalarının 30, bir olayın sebep ve sonuçlarını araştırmaya yönelik 7, bir konu hakkında karşılaştırmalı bir çalışma gerektiren sorular 1, harita üzerinde inceleme yapma 2, Atatürk'ün vecizelerini açıklama 1 ve Atatürk'le ilgili anıyı anlatma veya bir konu üzerinde kompozisyon hazırlama 1 çalışması gibi hazırlık çalışmaları bulunmaktadır. Bu hazırlık çalışmalarında da görüldüğü gibi öğrencilerin ön bilgilerini hareketlendirecek hiçbir hazırlık sorusuyla karşılaşılmamıştır. Hazırlık sorularının bu konuda eksik kaldığını söylemek gerekmektedir. Ayrıca MEB Yayınlı ders kitabının bu konuda Prizma Yayınlı kitaba göre daha zengin olduğu da görülmektedir. Ancak hazırlık çalışmalarının, öğrencinin bir önceki ünite veya konularla ilgili edindiği bilgileri kullanabilmelerine imkan vermeleri işlevi noktasında bu sorular değerlendirilirse, bu konuda eksik oldukları görülmektedir.

Ders kitabındaki konu başlıklarının aynen hazırlık çalışması olarak verilmesi hususunda dört hazırlık çalışması belirtilmiştir. *"Mustafa Kemal'in yazdığı eserlerin neler olduğunu öğrenerek adlarını yazınız", "Sakarya Meydan Savaşı'nın önemiyle ilgili bilgi edininiz.*"şeklindeki konu alt başlıklarının hazırlık çalışması olarak verildiği görülmektedir.

Prizma Yayıncılık ders kitabında öğrencinin yakın çevresi ve günlük yaşantısı ile güncel olanı anlamakla ilişkili hazırlık çalışmaları da bulunmaktadır. Örneğin;


4. TBMM'nin açılmasının devlet ve millet hayatında ne gibi yenilikler meydana getirdiğini öğreniniz.

1. Millî birlik ve beraberliğin oluşmasında Atatürk ilkelerinin önemini araştırınız.

Yukarıda yer alan hazırlık çalışmaları, öğrencinin günlük yaşantısı ve konuların günümüzle ilişkisi sağlayabilecek niteliğe sahiptir. Hazırlık çalışmaları, dersin işlenişi şekillendirebilecek etkinliklere de yer vermelidir. Bu hususta aile büyüklerine ait askerlik fotoğrafları öğrencilerin derse motivasyonunu artırma açısından önemli materyallerdir. Örneğin, "Türk ordusu ve Milli Savunma" ünitesinde " Aile büyüklerinizin askerlik fotoğraflarını toplayarak sınıfa getiriniz" şeklinde bir hazırlık çalışması olabilirdi. Her iki kitabın da bu tür hazırlık çalışmalarına yer vermediği görülmektedir. Ayrıca hazırlık çalışmalarının öğrencinin konuyla ilgili ön bilgilerini hareketlendirmekte yetersiz oldukları görülmektedir.

4.1.3.2. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlendirme Çalışmaları

1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan değerlendirme çalışmalarının pek çoğunda amaçlara dönük öğrenci kazanımlarının ölçülmesinden çok içerik/ konular sonucunda öğrenilmesi istenen hususların ölçüldüğü görülmektedir. Mesela; *"Milli dış politikanın öğeleri nelerdir?"* (MEB, 2006, 169), *"Sanayi İnkılâbı'nın sonuçları nelerdir"* (Prizma, 2007, 16), *"Paris Barış Konferansı'nın toplanmasının nedenleri nelerdir? Anlatınız."* (Başarı Yayıncılık, 41). Tablo 4.12'de 198 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında değerlendirme çalışmalarının niteliğine dair sayısal verilere yer verilmiştir;

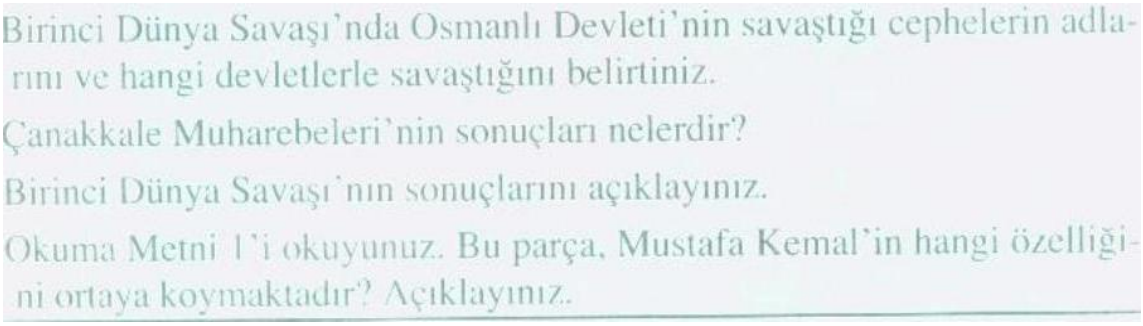
Tablo 4.12. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Değerlendirme Çalışmalarının Nitelikleri

Değerlendirme Çalışmaları			
MEB		**Prizma**	
Klasik	**Test**	**Klasik**	**Test**
129	-	117	76

Tablo 4.12'den anlaşılacağı gibi MEB Yayınları ders kitabında değerlendirme çalışmaları "Değerlendirme Soruları" başlığı ile düzenlenmiş ve klasik 129 soru sorulmuştur. Prizma Yayınları ders kitabında ise, değerlendirme çalışmaları

"Değerlendirme Soruları" ve "Test" başlığı altında sunulmuş, buna göre klasik 117 soru, test şeklinde dört şıklı ve çoktan seçmeli 76 soru kullanılmıştır. MEB Yayınları ders kitabının değerlendirme sorularının niteliğine bakıldığında; nitelik bakımından sınıfta kalacak bir kitap olduğu görülmektedir. Çünkü bu kitapta yer alan değerlendirme sorularının bilişsel alanla ilgili ve bilgiyi ölçen sorular haline dönüştüğü görülmektedir. Örneğin;

Örnek 4.10. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Değerlendirme Soruları Örneği (MEB Yayıncılık, 2006, s.28).


Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin savaştığı cephelerin adlarını ve hangi devletlerle savaştığını belirtiniz.

Çanakkale Muharebeleri'nin sonuçları nelerdir?

Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçlarını açıklayınız.

Okuma Metni 1'i okuyunuz. Bu parça, Mustafa Kemal'in hangi özelliğini ortaya koymaktadır? Açıklayınız.

Örnek 4.10 incelediğinde, soruların cevaplarının ders kitabında yer aldığını, öğrencileri araştırmaya yöneltecek bir sorunun olmadığını yani öğrencileri ders kitabına bağımlı bir hale getirdiği görülmektedir. Bu da kaçınılmaz olarak tarih eğitimin öğrencileri ezberciliğe ittiği görüşünü aklımıza getirmektedir. Soruların niteliğine bakıldığında bilgi yüklü, ezberciliği kaçınılmaz kılan, öğrenciyi araştırmaya yöneltmediği için hazırcılığa iten sorular olduğu görülmektedir. Bu değerlendirme çalışmalarının içerik bakımından değerlendirilmesine yönelik verilere Tablo 4.13'de yer verilmiştir;

Tablo 4.13. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlendirme Sorularına ilişkin İçerik Analizi

Değerlendirme Soruları	MEB 2006	Prizma 2007
Açıklama gerektiren sorular	66	53
Yer/ zaman/ kişi adı gerektiren sorular	20	5
Bir olayın sebep ve sonuçlarını araştırmaya yönelik	17	38
Tanım gerektiren sorular	7	4
Amaç belirtilmesi istenen sorular	4	17
Harita üzerinde çalışma yapma	3	-
Karşılaştırmalı çalışma gerektiren sorular	7	-

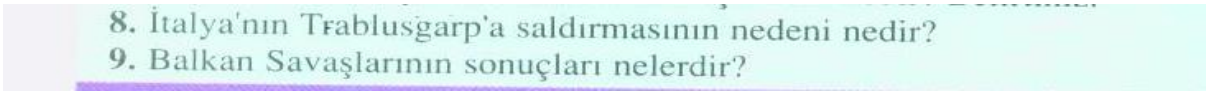
Okuma parçası açıklamayı gerektiren sorular	2	-
Anlatma gerektiren sorular	1	-
Tartışma gerektiren sorular	1	-
Toplam	**129**	**117**

Tablo 4.13'e göre 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında çok sayıda değerlendirme çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Fakat çeşitli tarzda sorular sorulmuş olmasına rağmen birçoğunun bilgiyi ölçmekten başka bir işlevinin olmadığı da görülmektedir. Bu kitaplarda yer alan değerlendirme sorularının aynı zamanda etkinlik niteliği taşıyarak konuların öğrenilmesine destek sağladığı düşünülmektedir. Hazırlık ve değerlendirme çalışmaları sadece açık uçlu sorulardan oluşmamakta, bunların yanında bazı durumlarda çoktan seçmeli sorularında kullanıldığı görülmektedir. Değerlendirme soruları hem etkinlik hem de ölçme ve değerlendirme uygulamaları görevini görmektedir. Ancak etkinliklerin niteliği incelendiğinde öğrencilerin derse etkin katılımının sınırlı olduğu, etkinliklerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine sınırlı katkıda bulunabileceği görülmektedir. Yine etkinlikler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin düşünsel bir çaba içerisine girmesini gerektirmeyen ve kısıtlı bir araştırma yapmaya yönlendirdiği görülmektedir. Çünkü özellikle değerlendirme soruları olarak öğrencilere sunulan soruların yanıtları öğrenciyi araştırmaya sevk edecek bir yapıda olmayıp cevapları metnin içerisinde yer almaktadır. Tablo 4.14'de buna yönelik verilere yer verilmiştir;

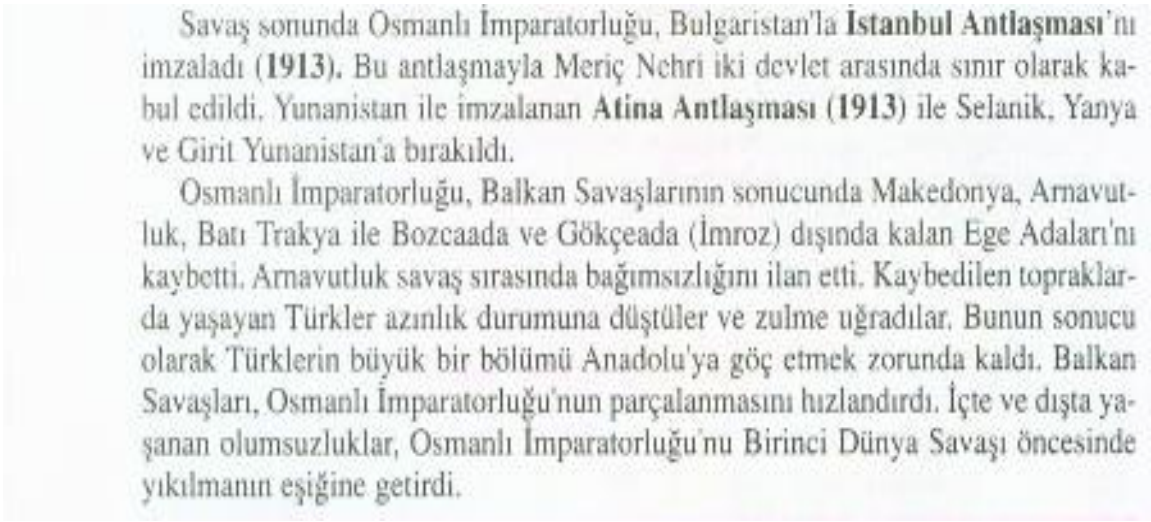
Tablo 4.14. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Yanıtların Ders Kitabında Yer Alma Durumu

MEB (2006)		**Prizma (2007)**	
Yanıtı Ders Kitabında Olan	Yanıtı Ders Kitabında Olmayan	Yanıtı Ders Kitabında Olan	Yanıtı Ders Kitabında Olmayan
107	**7**	**125**	**1**

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi 1981 Programı doğrultusunda hazırlanan iki faklı ders kitabında bulunan değerlendirme sorularının cevaplarının tamamına yakınının ders kitabının içinde yer aldığını, öğrencilerin bu cevaplara ulaşmak için farklı kaynaklara ihtiyaç duymadıkları görülmektedir. Örneğin;


8. İtalya'nın Trablusgarp'a saldırmasının nedeni nedir?
9. Balkan Savaşlarının sonuçları nelerdir?

(Prizma Yayıncılık, 2007, s.23)

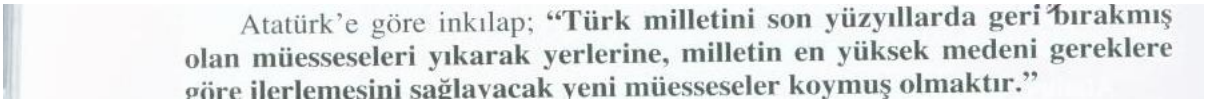

Savaş sonunda Osmanlı İmparatorluğu, Bulgaristan'la **İstanbul Antlaşması**'nı imzaladı (**1913**). Bu antlaşmayla Meriç Nehri iki devlet arasında sınır olarak kabul edildi. Yunanistan ile imzalanan **Atina Antlaşması (1913)** ile Selanik, Yanya ve Girit Yunanistan'a bırakıldı.

Osmanlı İmparatorluğu, Balkan Savaşlarının sonucunda Makedonya, Arnavutluk, Batı Trakya ile Bozcaada ve Gökçeada (İmroz) dışında kalan Ege Adaları'nı kaybetti. Arnavutluk savaş sırasında bağımsızlığını ilan etti. Kaybedilen topraklarda yaşayan Türkler azınlık durumuna düştüler ve zulme uğradılar. Bunun sonucu olarak Türklerin büyük bir bölümü Anadolu'ya göç etmek zorunda kaldı. Balkan Savaşları, Osmanlı İmparatorluğu'nun parçalanmasını hızlandırdı. İçte ve dışta yaşanan olumsuzluklar, Osmanlı İmparatorluğu'nu Birinci Dünya Savaşı öncesinde yıkılmanın eşiğine getirdi.

(MEB Yayıncılık, 2006, s.185)

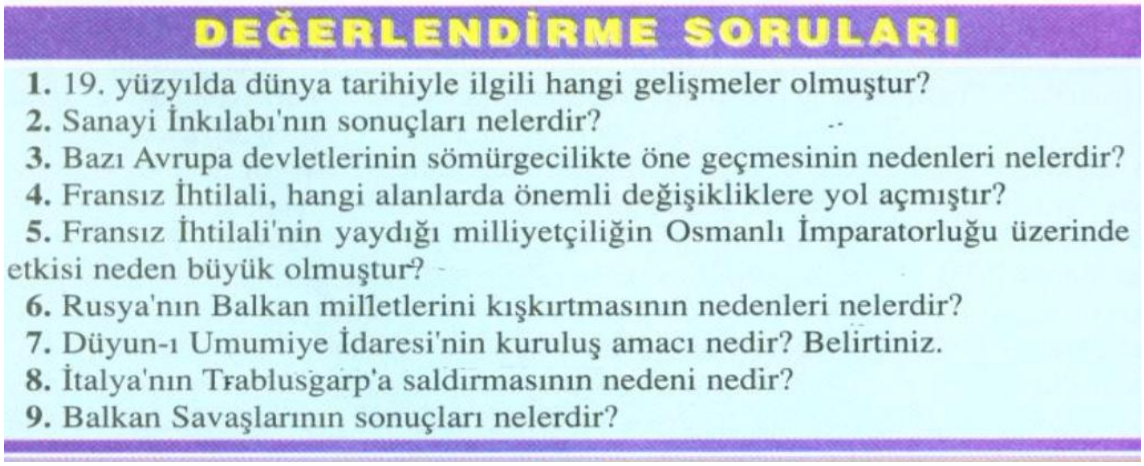

24. Atatürk'e göre inkılap nedir?

Cevap s. 182


Atatürk'e göre inkılap; **"Türk milletini son yüzyıllarda geri bırakmış olan müesseseleri yıkarak yerlerine, milletin en yüksek medeni gereklere göre ilerlemesini sağlayacak yeni müesseseler koymuş olmaktır."**

Örnek 4.11'de 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabından alınmış ünite sonu değerlendirme sorularının yer aldığı bir "Ünite Değerlendirme" örneğine yer verilmiştir;

Örnek 4.11. 1981 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Değerlendirme Soruları Örneği (Prizma Yayıncılık, 2006, s.16).



DEĞERLENDİRME SORULARI

1. 19. yüzyılda dünya tarihiyle ilgili hangi gelişmeler olmuştur?
2. Sanayi İnkılabı'nın sonuçları nelerdir?
3. Bazı Avrupa devletlerinin sömürgecilikte öne geçmesinin nedenleri nelerdir?
4. Fransız İhtilali, hangi alanlarda önemli değişikliklere yol açmıştır?
5. Fransız İhtilali'nin yaydığı milliyetçiliğin Osmanlı İmparatorluğu üzerinde etkisi neden büyük olmuştur?
6. Rusya'nın Balkan milletlerini kışkırtmasının nedenleri nelerdir?
7. Düyun-ı Umumiye İdaresi'nin kuruluş amacı nedir? Belirtiniz.
8. İtalya'nın Trablusgarp'a saldırmasının nedeni nedir?
9. Balkan Savaşlarının sonuçları nelerdir?

Örnek 4.11'de 1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitabından alınmış ünite sonu "Değerlendirme Soruları" örneği bulunmaktadır. Buna göre değerlendirme çalışmalarının çeşitliliğinin sınırlı olduğu, genellikle açık uçlu sorulara yer verildiği, soruların niteliği değerlendirildiğinde, genellikle sorulara aranan yanıtların metnin içinde birebir bulunabildiği görülmektedir. Öte yandan sınırlı sayıda olan bazı soruların yanıtları da metin okunduktan sonra öğrenci tarafından yorumlanarak çıkarılabilmektedir.

1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitapları ölçme değerlendirme sistematiği açısından inceledikten sonra aşağıda 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme çalışmalarına dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.3.3. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Yer Alan Hazırlık Çalışmaları

Tablo 4.15. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Hazırlık Sorularına İlişkin Veriler

T.C. İnkılâp Tarihi Ve **Atatürkçülük 8. Sınıf** **Başol, Yıldırım, Koyuncu, Yıldız, Evirgen** **2009** Hazırlık Soruları 47

Tablo 4.15'e göre 2006 Programı'na a ait MEB Yayınlı İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitapları incelendiğinde 47 hazırlık soru çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmaların içerik analizine dair veriler Tablo 4.16'da sunulmuştur;

Tablo 4.16. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Hazırlık Sorularının İçerik Analizi

Hazırlık Soruları	**MEB, 2009**
Düşünceyi açıklamaya yöneltici	16
Tahminde bulunmasını sağlayıcı	6
Nerede/ ne zaman/ kim, hangi alanda gibi sorulara yönelik	6
Ön bilgileri hareketlendirici	5
Sebep-sonuç ilişkisi bulmaya yönelik	3
Bir olayın sebep ve sonuçlarını araştırmaya yönelik	3
Amaç bulmaya yönelik	1
Araştırma yapmaya yöneltici	1
Yorum yapmaya yönelik	1
Bir konu hakkında benzerlik ve farklılıklarını bulmayı gerektiren	1
Değerlendirmede bulunmaya yönelik	1
Olaylar arasında ilişki kurmaya yönelik	1
Toplam	**47**

Hazırlık çalışmaları, öğrencinin bir önceki ünite veya konularla ilgili edindiği bilgileri kullanabilmesine imkan taşıması açısından yeterli görünmemektedirler. Hazırlık çalışmalarından, önceki bilgileri hareketlendirici 5 soru dışında önceki bilgileri kullanmayı gerektirecek niteliğe sahip soru olmadığı görülmektedir. Bu beş sorudan birisi yedinci bölüm girişinde yer alan, *"Ülkemizdeki doğal kaynakların çeşitliliği konusunda neler biliyorsunuz"* (Başol, Yıldırım, Koyuncu, Yıldız, Evirgen, 2009, 191) şeklinde hazırlık çalışmasıdır. Öğrenci burada daha önce altı sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmiş olduğu Ülkemizin Doğal Kaynakları konusunda edindiği bilgiler ışığında çalışmasına yön verecektir. Bu örnekteki gibi hazırlık çalışmalarının hem önceki bilgilerle ilişki kurucu, hem diğer derslerle bağ kurmayı sağlayıcı özellik taşıması önemlidir. Dolayısıyla bu tip sorulara ağırlık verilmelidir. Hazırlık çalışmalarının öncelikli amacı, öğrencilere ilgili konu hakkında araştırma, inceleme ve bu suretle ön bilgiler edinmelerini teşvik etmektir. Kitapta yer alan hazırlık çalışmalarının bazıları alt başlık şeklinde yer alırken, bazı hazırlık çalışmalarının cevabı için öğrenci ders kitabı dışında farklı kaynaklara yönelmek zorunda kalacaktır. Yani

araştırma sürecini yaşamak zorunda kalacaktır. Örneğin; *"Atatürk'ün fikir hayatını etkileyen faktörler neler olabilir?"* (Başol, Yıldırım, Koyuncu, Yıldız, Evirgen, 2009, 15) gibi bir hazırlık çalışması örneğinin cevabını öğrenci ders kitabının içinde bulabilir fakat daha detaylı bir bilgi edinmek istiyorsa farklı kaynaklardan araştırma yaparak çalışmasını zenginleştirebilir. Öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağlantı kurarak açıklayacağı soru örneklerine de rastlanılmaktadır. Örneğin; *"Bir millet için birlik ve beraberlik neden önemlidir?"* şeklinde verilen araştırma cümlesi öğrencinin öğrendiklerini günlük hayatla bağlantı kurmasında yardımcı olmaktadır.

4.1.3.4. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Olan Ders Kitaplarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Çalışmaları

2006 Programı'na göre hazırlanan yeni ders kitaplarında; bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiş olduğu için çoklu değerlendirme yapma bir gereklilik olmaktadır. Bu nedenle davranışçı öğrenme anlayışı doğrultunda hazırlanmış olan ders kitaplarında olduğu gibi sadece yazılı ve sözlü sınavlarla "bilgi" odaklı öğrenci başarısının ölçülmesi ve buna göre bir değerlendirmenin yapılması uygun değildir. Tartışma, sebep-sonuç bulma, görsel ve sözlü sunum yeteneğinin ölçülmesi gibi değerlendirme teknikleri öğrencinin farklı yeteneklerinin değerlendirilmesini sağlar. Sınıf içi tartışma etkinliklerinde, bu etkinliklere katılım, grup çalışmalarına katılım, bilgi ve becerilerin paylaşılması genellikle gözlemlerle saptanabilir. Öğrencinin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında posterler, projeler, değişik yerlerin benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırmada tablo yapma, şema çizme; bilgi edinmede kullanma ve yorumlama gibi üst düzey becerilerini ortaya çıkmasında bu tarz çalışmalar önemli olmaktadır.

Ders kitaplarındaki değerlendirme çalışmalarının incelenmesinde, bu çalışmaların 2006 Sınıf Programı'nda yer alan kazanımları kapsayıp kapsamadığını, kullanılan ölçme-değerlendirme çalışmalarının çeşitliliği bakımından durumu ele alınacaktır. 2006 Programı'nda programın özel/ünite kazanımlarının belli olmuş olması, değerlendirme çalışmalarının amaçlarının gerçekleşme düzeyini ne derece ölçtüğü konusunda bir

sonuca varılmasını daha kolaylaştıracaktır. Daha doğrusu ders kitaplarında yer alan değerlendirme çalışmalarında pek çoğunda kazanımların ölçülmesine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Mesela; *"19. yüzyıl sonları ile 20. yüzyıl başlarında Mustafa Kemal'in içinde yaşadığı toplumun özellikleri nelerdir?"* (MEB, 2009, 87). Tablo 4.17'de 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında ve onun tamamlayıcısı niteliğinde olan Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan değerlendirme çalışmalarının niteliğine dair sayısal verilere yer verilmiştir.

Tablo 4.17. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında ve Çalışma Kitabında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Çeşitleri ve Sayısal Verileri

Başol, Yıldırım, Koyuncu, Yıldız, Evirgen MEB, 2009	**Ders Kitabı**	**Çalışma Kitabı**
Çoktan Seçmeli	42	-
Açık Uçlu (Klasik)	34	-
Eşleştirme	29	-
Doğru Yanlış	17	-
Kısa Cevaplı	13	-
Ürün Dosyası Çalışması	10	-
Boşluk Doldurma	6	-
Performans Görevi	-	4
Proje Görevi	-	2
Öz Değerlendirme	-	7
Dereceli Puanlama Anahtarı	-	6
Toplam	**151**	**19**

Tablo 4.17'de MEB Yayınları ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabında farklı ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir. Böylece ders kitabı ve çalışma kitabı birbirinin bütünleyicisi şeklinde çalışarak öğrencilerin çoklu değerlendirme yöntemleriyle süreç boyunca değerlendirmelerine fırsat tanınmıştır. Ders kitabındaki değerlendirme çalışmaları "Ünite Değerlendirmesi" başlığı ile düzenlenmiş ve klasik 34, doğru yanlış 17, kısa cevaplı 13, eşleştirme 29, çoktan seçmeli 42, boşluk doldurma 6, ürün dosyası çalışması 10 olmak üzere toplamda 151 soru sorulmuştur. Çalışma Kitabı'ndaki değerlendirme çalışmaları ise performans görevi, proje görevi, öz değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı olmak üzere 19 çalışmaya yer verilmiştir. MEB Yayınları ders kitabının değerlendirme sorularının niteliğinde bakıldığında; nitelik bakımında bir iyileşmenin yaşandığını ve eski ders kitabına göre değerlendirme sorularının çeşidinde bir artış yaşandığı görülmektedir. Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki

ölçme değerlendirme çalışmalarında ise en çok dikkati çeken ayrıntının ders kitabında olmayan değerlendirme çalışmalarının öğrenci çalışma kitabında yer almasıdır. Yani bu noktada öğrenci çalışma kitapları ders kitaplarının bir tamamlayıcıdır nitelemesini kullanmak doğru olacaktır. Öğrenci Çalışma Kitap'larındaki çalışmalara bakıldığında ise süreç değerlendirmeyi yapmak amacıyla proje ve performans görevlerine ve bunların değerlendirilmesi amacıyla dereceli puanlama anahtarlarının kullanıldığını ayrıca her ünitenin etkinlikleri sonucunda öğrencinin kendini değerlendirme amacıyla da "Öz Değerlendirme" formlarına yer verilmiştir. Örnek 4.12 ve 4.13'de öğrenci çalışma kitabında kullanılan bir öz değerlendirme formuna ve dereceli puanlama anahtarına yer verilmiştir;

Örnek 4.12. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitaplarından Alınan Ölçme ve Değerlendirme Örneği (MEB, 2010, s. 89)

ÖZ DEĞERLENDİRME

"ÇAĞDAŞ TÜRKİYE YOLUNDA ADIMLAR" ünitesinde neleri ne kadar öğrendiğinizi anlamak için kendinizi değerlendirebilirsiniz. Aşağıdaki ifadeleri gerçekleştirme düzeyinizi düşünerek size uygun olan seçeneği çarpı (x) ile işaretleyiniz.

"Bunu çok iyi yapabiliyorum." için 😊
"Bunu kısmen yapabiliyorum." için 😐
"Bunu yapamıyorum." için ☹ ifadelerinin yer aldığı kutucuğu işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	😊	😐	☹
1. Saltanatın kaldırılmasının millî egemenlik anlayışının güçlenmesine etkisini açıklayabilirim.			
2. Lozan Antlaşması'nın ülkemize sağladığı kazanımları analiz edebilirim.			
3. Türkiye İktisat Kongresinde alınan kararları millî ekonomi ve tasarruf bilinci ile ilişkilendirebilirim.			
4. Ankara'nın başkent olma gerekçelerini sıralayabilirim.			
5. Cumhuriyetin ilan edilmesini demokrasi rejiminin gerekleri ile ilişkilendirebilirim.			
6. 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen kanunları toplum hayatında yaptığı değişiklikleri ifade edebilirim.			
7. Demokrasi rejiminde çok partili siyasi hayatın önemini açıklayabilirim.			
8. Kılık Kıyafet İnkılabı'nın, tekke ve zaviyelerin kapatılmasının, takvim ve ölçülerde yapılan inkılabın millî kimlik kazanmaya ve çağdaşlaşmaya katkısını ifade edebilirim.			
9. Medeni Kanun ile Türk aile yapısında ve kadının toplum hayatındaki yerinde meydana gelen değişiklikleri analiz edebilirim.			
10. Şeyh Sait İsyanı'nın Türkiye'ye ve uluslar arası ilişkilere etkilerini değerlendirebilirim.			
11. Kabotaj Kanunu'nun millî egemenlik haklarına ve Türk denizciliğine katkılarını ifade edebilirim.			
12. Mustafa Kemal'e suikast girişimini Cumhuriyete yönelik tehditler çerçevesinde açıklayabilirim.			
13. Büyük Nutuk'un söylenme amacını, içeriğini ve önemini bilirim.			
14. Harf İnkılabı'nın ve Millet Mekteplerinin Türk toplumunun çağdaşlaşmasına etkilerini ifade edebilirim.			
15. Menemen ve Kubilay Olayı'nı Türk milletinin cumhuriyete sahip çıkması ve çok partili siyasi hayata etkisi açısından değerlendirebilirim.	x		
16. Cumhuriyet Döneminde mimarlık ve şehir planlaması alanında yapılan çalışmalara örnek verebilirim.			
17. Atatürk'ün dil ve tarih alanında yaptığı çalışmaların milli kültür ve milli kimlik oluşturmaya katkılarını anlatabilirim.			
18. Atatürk'ün bilimsel gelişme ve kalkınmaya verdiği önemi bilirim.			
19. Soyadı Kanunu'nun kabul edilişinin millî kimlik kazanma ve çağdaşlaşmaya etkilerini ifade edebilirim.			
20. Atatürk'ün kadınlara sağladığı hakları, aynı dönemde diğer ülkelerdeki kadın haklarıyla karşılaştırabilirim.			
21. Atatürk döneminde yapılan sağlık işlerinin devletin temel görevlerinden biri olduğunu fark edebilirim.			
22. Atatürk'ün tarımın gelişmesine ve çevre bilincine verdiği önemi bilirim.			
23. Atatürk'ün sanata ve spora önem verdiğini bilirim.			
24. Onuncu Yıl Nutku'nda Atatürk'ün verdiği mesajı, Atatürk'ün geleceğe yönelik hedeflerini ve Türk milletinin özelliklerini açıklayabilirim.			

Öğretmenin yorumu: .....

.....

.....

Değerlendirme sonunda iki kez 😐 ya da bir kez ☹ işaretlediyseniz ileriki çalışmalarınızda başarılı olabilmek için bu konuları tekrar çalışmalısınız.

Örnek 4.13. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitaplarından Alınan Ölçme ve Değerlendirme Örneği (MEB, 2010, s.56)

Öğrencinin Adı - Soyadı:.....

KURTULUŞ SAVAŞI'MIZ PERFORMANS ÖDEVİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Tarih: ..../..../....

Yönerge: Kurtuluş Savaşı'mız adlı görevdeki performansınızı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	4 Mükemmel	3 Yeterli	2 Geliştirilmesi gerekli	1 Yeterli değil	Öğretmenin puanı	Öğrencinin kendine verdiği puan
Başlık	Tarih şeridinin içerdiği tarihi olayları net bir şekilde açıklayan yaratıcı bir başlığı var.	Tarih şeridinin hangi zaman dilimine ait olduğunun anlaşılmasını sağlayan başlık içeriyor.	Başlıktan tüm tarih şeridindeki olaylar ilk bakışta anlaşılmıyor.	Başlık yok.		
İçerik ve renk açıklamaları	Renk açıklamaları tarih şeridinde yer alan tüm olayları yansıtacak şekilde ve doğru yapılmış.	Renk açıklamaları tarih şeridindeki hemen hemen tüm olayları yansıtacak şekilde ve doğru yapılmış.	Renklendirme açıklamaları tarih şeridindeki tüm olayların yarısını yansıtacak şekilde doğru yapılmış.	Renk açıklamaları genellikle doğru değil.		
Resimler	Tarihi yansıtacak anahtar resimler, yapılan açıklamalarla tam uyum içinde seçilmiş.	Tarihi yansıtacak anahtar resimler yapılan açıklamalarla uyum içinde seçilmiş, fakat resim sayısı az.	Seçilen resimlerin sadece birkaçı açıklamalarıyla uyumlu ve resim sayısı yetersiz.	Yapılan açıklamalar için resim kullanılmamış.		
Tarihler	İlgili aralıkta belli başlı tüm olaylar ve tarihleri doğru verilmiş.	Tüm tarihler ve olay eşlemeleri doğru. Fakat bazı önemsiz hatalar var.	Bazı olay ve tarih eşleştirmesi eksik yapılmış.	Tarih şeridince birkaç olaya yer verilmiş bu olayların tarihleri doğru değil.		
Şekil ve düzenlemeler	Tarih şeridi ilgili zamanı kapsayacak şekilde ve tüm aralıklar doğru düzenlenmiş.	Tarih şeridi ilgili zamanı kapsayacak şekilde düzenlenmiş. Ancak bazı aralıklarda hatalar var.	Tarih şeridi ilgili zamanın çoğunu kapsayacak şekilde düzenlenmiş ve çoğu aralıkta hatalar var.	Tarih şeridi ilgili zamanı kapsamıyor. Aralıklar düzenli değil.		
Hazırlık	Tarih şeridinde kullanılan tüm olaylar ve tarihleri için hazırlık notları alınmış.	Tarih şeridinde hemen hemen tüm olaylar ve tarihleri için hazırlık notları alınmış.	Tarih şeridinde kullanılan olayların çoğu ve tarihleri için hazırlık notları alınmış.	Ön hazırlık yapılmamış.		
Kaynaklar	Tarih şeridi için en az 5 kaynak kullanılmış, içerik hazırlanırken kaynaklar karşılaştırılmış.	Tarih şeridi için 3-4 kaynak kullanılmış, içerik hazırlanırken kaynaklar karşılaştırılmış.	İki tane kaynak kullanılmış. İçerik hazırlanırken kaynaklar karşılaştırılmamış.	Tek bir kaynak kullanılmış.		
Yazım kurallarına uyma	Dil bilgisi kurallarına uygun ve etkileyici cümleler kurulmuş. Tüm yazım kurallarına uyulmuş. Noktalama kuralları uygun yerde kullanılmış.	Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurulmuş. Çok az yazım ve noktalama hataları var.	Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurulmuş. Çok az yazım ve noktalama hataları var.	Yazım kurallarına uyulmamış.		

Öğretmenin önerileri: .....

Örnek 4.12'de yer verilen, "Öz Değerlendirme" formunun öğrenci tarafından doldurulması beklenmektedir. Bu değerlendirme ile öğrencilerin kendi performanslarını ve yaşadıkları süreçle ilgili kendini değerlendirmeleri ile ilgili karar vermeleri ve bu kararları kaydetmeleri amaçlanmaktadır. Öz değerlendirme formları, bireyin kendi yeteneklerini kendisinin keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler bu formları doldururken başlangıçta tamamen tarafsız olamasalar da zaman içerisinde objektif bir biçimde bu formları doldurmaya başlayarak öğrenmelerine ve değerlendirme süreçlerine katkıda bulunacaklardır. Öğrenci Çalışma Kitap'larında yer alan performans ve proje görevlerinin değerlendirilmesi amacıyla da dereceli puanlama anahtarına yer verilmektedir. Yeni ders kitaplarında alternatif değerlendirme araçlarının yanında ayrıca klasik geleneksel değerlendirme araçlarına da yer verilmiştir. Tablo 4.18'de yeni ders kitaplarında yer alan klasik tarzda hazırlanmış olan soruların içerik bakımından incelenmesine yer verilmiştir;

Tablo 4.18. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Klasik Soruların İçerik Analizi

Klasik Sorular	MEB, 2009
Yer, zaman, kişi adı gerektiren sorular	10
Bir olayın sebep ve sonuçlarını araştırmaya yönelik	5
Görüş bildirmeyi gerektiren	5
Değerlendirme yapmayı gerektiren	4
Bir konu hakkında karşılaştırmalı bir çalışma gerektiren sorular	2
Amaç belirtilmesi istenen sorular	2
İlişkilendirme gerektiren sorular	2
Empati kurmayı gerektiren	2
Açıklama gerektiren sorular	1
Analiz yapmayı gerektiren	1
Toplam	**34**

Tablo 4.18'e göre yeni ders kitaplarında yer alan klasik tarzda hazırlanmış olan sorularda çeşitli amaçlara hizmet eden sorularına yer verilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak yeni ders kitaplarında, farklı soruların yer aldığını fakat birçoğunun bilgiyi ölçmekten başka bir işlevinin olmadığını, öğrencilerin farklı düşünme yollarını kullanmalarını sağlayacak değerlendirme çalışmalarına yeteri sayıda yer verilmediği görülmektedir. Ders kitabında yer alan sorulara bakıldığında bazı soruların bilgiyi

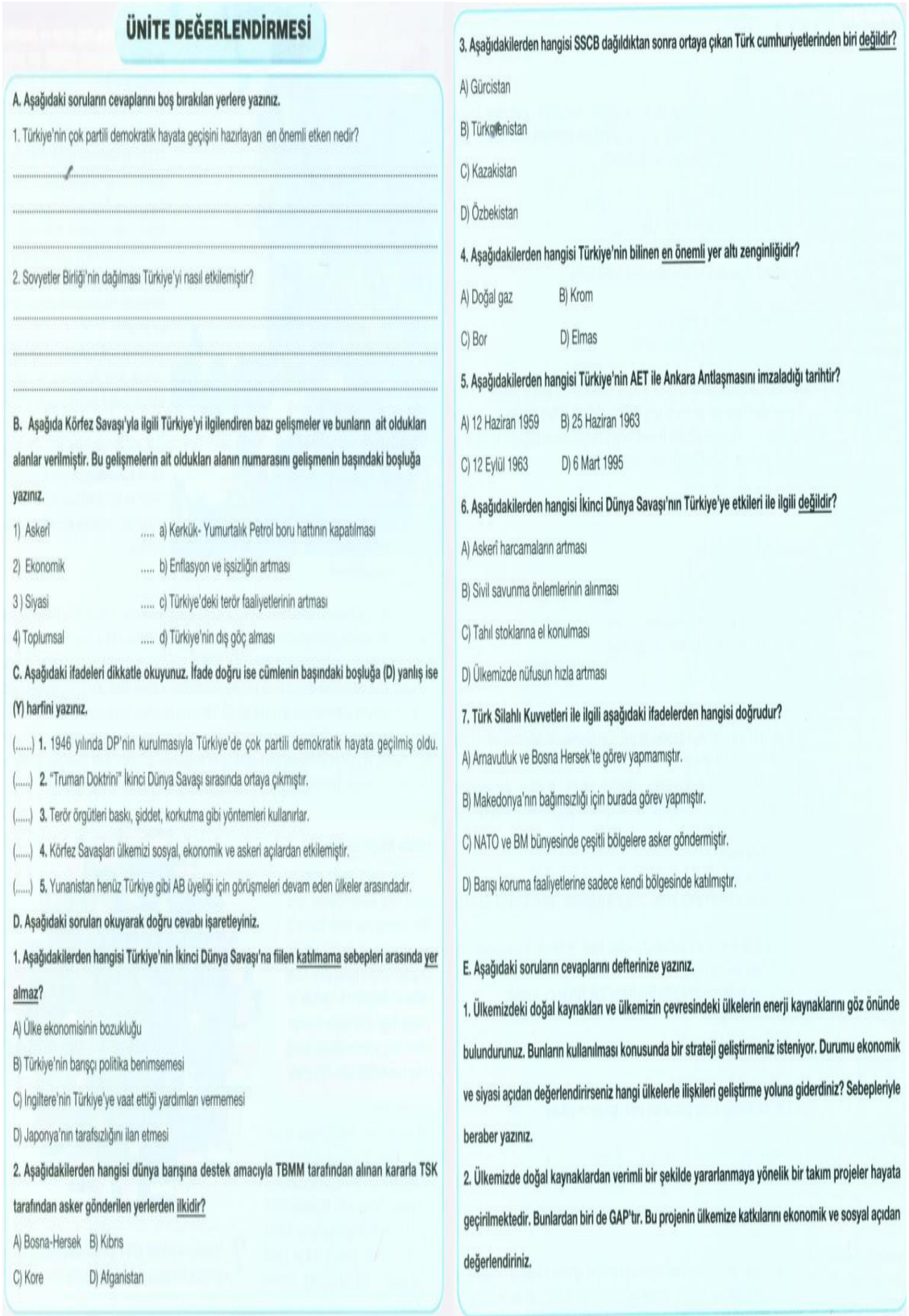
ölçmeye yönelik olduğunu ve cevaplarının kitabın içinde yer aldığını, bazılarının da cevabının kitabın içinde yer almadığını, öğrencileri araştırmaya yönelttiği görülmektedir. Tablo 4.19'da cevabı ders kitabının içinde olan ve cevabı ders kitabı dışında olup öğrenciyi farklı kaynaklara yönelten sorulara dair veriler sunulmuştur;

Tablo 4.19. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Yanıtların Ders Kitabında Yer Alma Durumu

Yanıtı Ders Kitabında Olan	**Yanıtı Ders Kitabında Olmayan**
48	35

Tablo 4.19'ye göre 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında 48 sorunun cevabının ders kitabında yer aldığını, 35 sorunun cevabının da ders kitabının dışındaki kaynaklarda yer aldığı görülmektedir. Yani öğrencilerin sadece ders kitabındaki bilgilere bağlı kalamayarak, farklı kaynaklardan faydalanarak araştırmalarını tamamlamaları gerekecektir. 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında cevabı ders kitabı içinde yer alan ve almayan soru sayılarının birbirine yakın olması bu noktada ders kitaplarında yaşanan değişimin yeterli olmadığını göstermektedir. Örneğin *"Kurtuluş Savaşı'nda düşmana karşı hangi cephelerde, hangi devletlere karşı savaşılmıştır.",* "*Mustafa Kemal'in İttihat ve Terakki Cemiyetinden ayrılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?"* Bu sorular incelediğinde, sorulardan ilkinin cevabının ders kitabında yer aldığını, öğrenciyi araştırmaya yöneltmediğini veya analitik düşünmesini sağlayacak bir faaliyet içine sokmadığı görülmektedir. İkinci soruya bakıldığında ise ders kitabında Mustafa Kemal'in İttihat ve Terakki Cemiyetinden neden ayrıldığına dair çok az bilgi verilmiştir. Bu durumda öğrenci bu konuda etraflıca bir yorum yapacaksa ders kitabındaki bilgilerden de daha fazla bilgiye ihtiyaç duyacak ve ders kitabı dışındaki kaynaklara yöneltecektir. Böylece öğrenci, bilginin kaynağına nasıl ulaşacağını öğrenmiş olacak ve aynı zamanda yorum yapabilme becerisini geliştirmiş olacaktır. Diğer sorulara bakıldığında ise, boşluk doldurma, eşleştirme, kısa cevaplı sorular, doğru yanlış gibi sorularının bilgiyi ölçmeye yönelik sorular olduğu görülmektedir, yani öğrenci bu soruların cevabını bilecekse buna dair bilgileri ezberlemek zorunda kalacaktır. Örnek 4.14'te 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabından alınmış bir ünite sonu değerlendirme örneğine yer verilmiştir;

Örnek 4.14. 2006 Programı'na göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Ünite Sonu Değerlendirme Örneği (MEB, 2010, s.217)



ÜNİTE DEĞERLENDİRMESİ

A. Aşağıdaki soruların cevaplarını boş bırakılan yerlere yazınız.

1. Türkiye'nin çok partili demokratik hayata geçişini hazırlayan en önemli etken nedir?

.....

.....

.....

2. Sovyetler Birliği'nin dağılması Türkiye'yi nasıl etkilemiştir?

.....

.....

.....

B. Aşağıda Körfez Savaşı'yla ilgili Türkiye'yi ilgilendiren bazı gelişmeler ve bunların ait oldukları alanlar verilmiştir. Bu gelişmelerin ait oldukları alanın numarasını gelişmenin başındaki boşluğa yazınız.

1) Askerî ..... a) Kerkük- Yumurtalık Petrol boru hattının kapatılması

2) Ekonomik ..... b) Enflasyon ve işsizliğin artması

3) Siyasi ..... c) Türkiye'deki terör faaliyetlerinin artması

4) Toplumsal ..... d) Türkiye'nin dış göç alması

C. Aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfade doğru ise cümlenin başındaki boşluğa (D) yanlış ise (Y) harfini yazınız.

(.....) **1.** 1946 yılında DP'nin kurulmasıyla Türkiye'de çok partili demokratik hayata geçilmiş oldu.

(.....) **2.** "Truman Doktrini" İkinci Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkmıştır.

(.....) **3.** Terör örgütleri baskı, şiddet, korkutma gibi yöntemleri kullanırlar.

(.....) **4.** Körfez Savaşları ülkemizi sosyal, ekonomik ve askeri açılardan etkilemiştir.

(.....) **5.** Yunanistan henüz Türkiye gibi AB üyeliği için görüşmeleri devam eden ülkeler arasındadır.

D. Aşağıdaki soruları okuyarak doğru cevabı işaretleyiniz.

1. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı'na fiilen katılmama sebepleri arasında yer almaz?

A) Ülke ekonomisinin bozukluğu

B) Türkiye'nin barışçı politika benimsemesi

C) İngiltere'nin Türkiye'ye vaat ettiği yardımları vermemesi

D) Japonya'nın tarafsızlığını ilan etmesi

2. Aşağıdakilerden hangisi dünya barışına destek amacıyla TBMM tarafından alınan kararla TSK tarafından asker gönderilen yerlerden ilkidir?

A) Bosna-Hersek B) Kıbrıs

C) Kore D) Afganistan

3. Aşağıdakilerden hangisi SSCB dağıldıktan sonra ortaya çıkan Türk cumhuriyetlerinden biri değildir?

A) Gürcistan

B) Türkmenistan

C) Kazakistan

D) Özbekistan

4. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin bilinen en önemli yer altı zenginliğidir?

A) Doğal gaz B) Krom

C) Bor D) Elmas

5. Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin AET ile Ankara Antlaşmasını imzaladığı tarihtir?

A) 12 Haziran 1959 B) 25 Haziran 1963

C) 12 Eylül 1963 D) 6 Mart 1995

6. Aşağıdakilerden hangisi İkinci Dünya Savaşı'nın Türkiye'ye etkileri ile ilgili değildir?

A) Askerî harcamaların artması

B) Sivil savunma önlemlerinin alınması

C) Tahıl stoklarına el konulması

D) Ülkemizde nüfusun hızla artması

7. Türk Silahlı Kuvvetleri ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

A) Arnavutluk ve Bosna Hersek'te görev yapmamıştır.

B) Makedonya'nın bağımsızlığı için burada görev yapmıştır.

C) NATO ve BM bünyesinde çeşitli bölgelere asker göndermiştir.

D) Barışı koruma faaliyetlerine sadece kendi bölgesinde katılmıştır.

E. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. Ülkemizdeki doğal kaynakları ve ülkemizin çevresindeki ülkelerin enerji kaynaklarını göz önünde bulundurunuz. Bunların kullanılması konusunda bir strateji geliştirmeniz isteniyor. Durumu ekonomik ve siyasi açıdan değerlendirirseniz hangi ülkelerle ilişkileri geliştirme yoluna giderdiniz? Sebepleriyle beraber yazınız.

2. Ülkemizde doğal kaynaklardan verimli bir şekilde yararlanmaya yönelik bir takım projeler hayata geçirilmektedir. Bunlardan biri de GAP'tır. Bu projenin ülkemize katkılarını ekonomik ve sosyal açıdan değerlendiriniz.

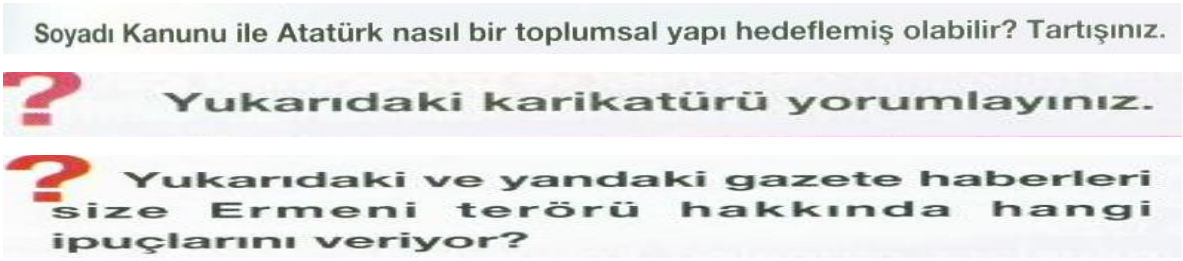
Örnek 4.14'e göre, incelenen 1981 Programı'na göre hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında"açık uçlu sorulara" ek olarak 2006 Programı'na göre hazırlanan kitaplarda "doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular" gibi ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Ancak eski ve yeni kitapların "açık uçlu" soruları incelenip karşılaştırıldığında, eski kitaplardaki açık uçlu sorular, öğrencilerin öğretim süreci boyunca öğrendikleri bilgilerin aynen tekrarını istemekte iken yani öğrenciyi ezbere yöneltmekteyken, yeni kitaplardaki "açık uçlu" sorular incelendiğinde ise bu soruların sadece bilgi ölçmeye yönelik bir işlevlerinin olmadığını bunun yanında öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, sorgulamaya ve yorumlamaya sevk eden bir yapıda oldukları görülmektedir. Bu noktada 2006 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında yetersiz de olsa öğrencileri fikirlerini paylaşmaları konusunda destekleyen değerlendirme çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda süreçte kazanımların gerçekleşme durumlarını tespit etmek amacıyla çeşitli yapılarda organize edilmiş 446 soruya da yer verilmiştir. Bu sorularla öğrencinin ön bilgilerini hareketlendirme, karşılaştırma yapma, araştırma yapma, yorum yapma, düşüncelerini açıklama, empati yapma, tahminde bulunma, yazılı ve görsel kanıtları sorgulama ve yorumlama, gerekçe belirtme, tartışma, tahminde bulunma, olaylar arasında ilişki kurma gibi becerilerin ve davranışların öğrenci tarafından sergilenmesi için ortam oluşturulmaktadır. Böylece süreç boyunca değerlendirme çalışmalarına yer verilerek kazanımların gerçekleşme durumu bu sorularla belirlenmeye çalışılmaktadır. Tablo 4.20'de bu soruların özelliklerine göre analizlerine yer verilmiştir;

Tablo 4.20. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında Kazanımları Gerçekleştirmeye Yönelik Olarak Verilen Sorulara Yer Verilme Durumu ve Nitelikleri

SORU ÇEŞİTLERİ	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabı MEB 2009
Değerlendirme Yapmayı/Görüş Belirtmeyi Sağlayıcı	151
Yorum Yapmaya Yöneltici (Görseli, metini, özlü sözleri)	112
Ön Bilgileri Hareketlendirici	36
Görseli Yorumlatıcı	33
Tahminde Bulunmayı Sağlayıcı	31
Bilgiyi Yoklayıcı	31
İlişki Kurmayı Sağlayıcı	15
Karşılaştırma Yapmaya Yönelik	7
Araştırmaya Yöneltici	6

Gerekçe belirtmeyi Sağlayıcı	5
Yaratıcılığı Destekleyici	4
Tartışma yapmayı Sağlayıcı	3
TOPLAM	**446**

Tablo 4.20'ye göre kazanımların gerçekleşme durumunu süreç içinde belirlemeye yönelik olarak verilen bu sorular incelediğinde, sadece kazanımların gerçekleşme durumunu belirlemeye yönelik olmadıkları aynı zamanda etkinlik yapmayı da sağlayıcı sorular oldukları görülmektedir. Aynı zamanda bir soru birden fazla amacı gerçekleştirmek amacıyla da kullanılmıştır. Örneğin;



2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında, 1981 Programı'nda olduğu gibi hazırlık ve değerlendirme çalışmaları aynı zamanda etkinlik olarak kabul edilmemektedir. Etkinlik çalışmalarına hem ders kitaplarında hem de öğrenci çalışma kitaplarında özel olarak yer verildiği için burada etkinlikleri ve ölçme değerlendirme çalışmalarından ayrı incelenmeleri uygun bulunmaktadır.

4.5.4. 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarında ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Buraya dek olan süreçte 1981ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin açıklamalara ve örneklere yer verilmiştir. Aşağıda ise 2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabı ile çalışma kitabında yer alan etkinliklere

ilişkin sayısal verilere yer verilecektir. 2006 Programı'na göre hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının tamamı incelendiğinde öğrenci çalışma kitabı kavramının ortaya çıktığı, etkinliklere daha çok çalışma kitabında yer verildiği, etkinliklerin öğrencilerin birtakım beceri ve değerlerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Tablo 4.21'de incelenen İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlik çeşitleri ve bunlarla ilgili nicel değerlendirmelere yer verilmiştir;

Tablo 4.21. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders ve Çalışma Kitabında Yer Alan Etkinlik Çeşitlerine İlişkin Veriler

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Başol, Yıldırım, Koyuncu, Yıldız, Evirgen 2009	**Ders Kitabı**	**Çalışma Kitabı**
Varsayımını İfade Etme, Tahminde Bulunma/	226	22
Yorum Yapma/	115	19
Fotoğraf, Resim, Karikatür, Gazete, Ve Şekil Yorumlama/	22	10
Neden/Sonuç İlişkisi Belirleme İlişkiler Kurma/	13	5
Haritası Oluşturma ve Yorumlama/	13	8
Karşılaştırma Yapma/	10	4
Harita, Kroki, Diyagram ve Tablo Üzerinde Çalışma Ve Çizme/	19	6
Araştırma Yapma/	6	12
Gazete İnceleme Ve Haberi Yazma/	5	2
Tanım Yapma,	3	2
Geçmiş ve Gelecek Arasında Bağ Kurma/	2	-
Sözlü Tarih Çalışması Yapma/	2	0
Tartışma/	7	1
Ürün Dosyası Çalışması/	2	1
Benzerlik Ve Farklılık Bulma/	1	1
Düşüncesini, Değer Yargısını Açıklama/	1	-
Tablo, Grafik, Diyagram, Kavram, Biyografi Hazırlama/	1	-
Önem Sırasına Koyma, Sıralama/	1	1
Empati Yapma/	1	5
Fotoğraf ve Resimlerdeki Değişim ve Sürekliliği Görme/	1	1
Zihin Haritası Tamamlama/	-	2
Öykü, Şiir, Slogan Yazma, Ana fikir Bulma, Mektup, Biyografi, Hikâye ve Kompozisyon Yazma, Rapor Hazırlama/	-	9
Metin Üzerinde Çalışma/	-	20
Poster, Resim, Logo Çizme, Afiş Hazırlama/	-	4
Toplam	**439**	**135**

Tablo 4.21'e göre ders kitabının yanı sıra çalışma kitabın da içeriğinin tamamının etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. Ders ve çalışma kitaplarında, öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecinin bir parçası oldukları etkinliklere yer verildiği görülmektedir.

Etkinlikler, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarını destekleyen uygulamalardır. Ezber yerine sayısı azımsanmayacak oranda olay ve durumları araştırma, yorumlama, sonuçlar çıkarma gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiş, öğrencilerin bilgi edinmelerinin yanı sıra beceri ve değer gelişimine de katkıda bulunulmak istenmiştir.

2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında etkinlik çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak programda yer alan kazanımları edindikleri söylenebilir. Bilgiyi yapılandırmaya yönelik etkinlikler öğrencilere bağımsız düşünme olanağı sağlayarak bireysel ya da grup çalışmalarına yönlendirmektedir. Ders ve çalışma kitabında özellikle düşüncesini, değer yargısını ve varsayımını açıklamaya yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi öğrencilerin yorum yapma becerisinin ve kendilerini rahat bir şekilde ifade etme becerilerinin geliştireceği düşünülmektedir. 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanmış çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Zaman zaman 1981 Programı'nın dayandığı anlayışı (Davranışçılık) yansıtan etkinlikler göze çarpsa da bunların sayısı sınırlıdır. Örnek 4.15'te 2006 Programı'na uygun olarak hazırlanmış olan ders kitabından bir etkinlik örneği yer almaktadır;

Örnek 4.15. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabından Etkinlik Örneği (MEB Yayınları, 2010 s. 195)



Örnek 4.15'te yer alan etkinlik, öğrencinin bilgiyi yeni bir formatta sunmasını gerektirecek nitelikte olan bir etkinlik örneğidir. Bu etkinlikte süreç boyunca edilen tecrübelerden yola çıkarak, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmaları ve orijinal bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir. Örnek 4.16'da 2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabında yer alan bir etkinlik örneğine yer verilmiştir;

Örnek 4.16. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitabında Etkinlik Örneği (MEB Yayınları, 2010, s. 182)

Yunanistan ile Nüfus Mübadelesi

Fotoğrafta görülen insanlar neden Türkiye'ye göç ediyor olabilirler?



Yunanistan'dan Türkiye'ye göç etmeye hazırlanan Türkler

Lozan Barış Antlaşması'na göre, Türkiye'deki Rumlarla, Yunanistan'daki Türkler mübadele (değiş tokuş) edilecekti. Yalnız İstanbul'da yaşayan Rumlar ile Batı Trakya'daki Türkler mübadele dışında kalacaktı. Bunun için Türk ve Yunan temsilcilerinden oluşan bir komisyon, 1923 yılında çalışmalarına başladı. Ancak Yunanistan, İstanbul'a ne zaman yerleşmiş olduğuna bakılmaksızın bütün Rumların mübadele dışında tutulmasını istedi. Bu, İstanbul'da önemli bir Rum nüfusun kalması anlamına geliyordu. Bu istek, iki taraf arasında anlaşmazlığa sebep oldu.



Yunanistan: Bu güzel kuşu tüfekle mi yakaladın?
Yunan Başbakanı Venizelos: Hayır yavrum tatlı dille... Onu İsmet Paşa hediye etti.

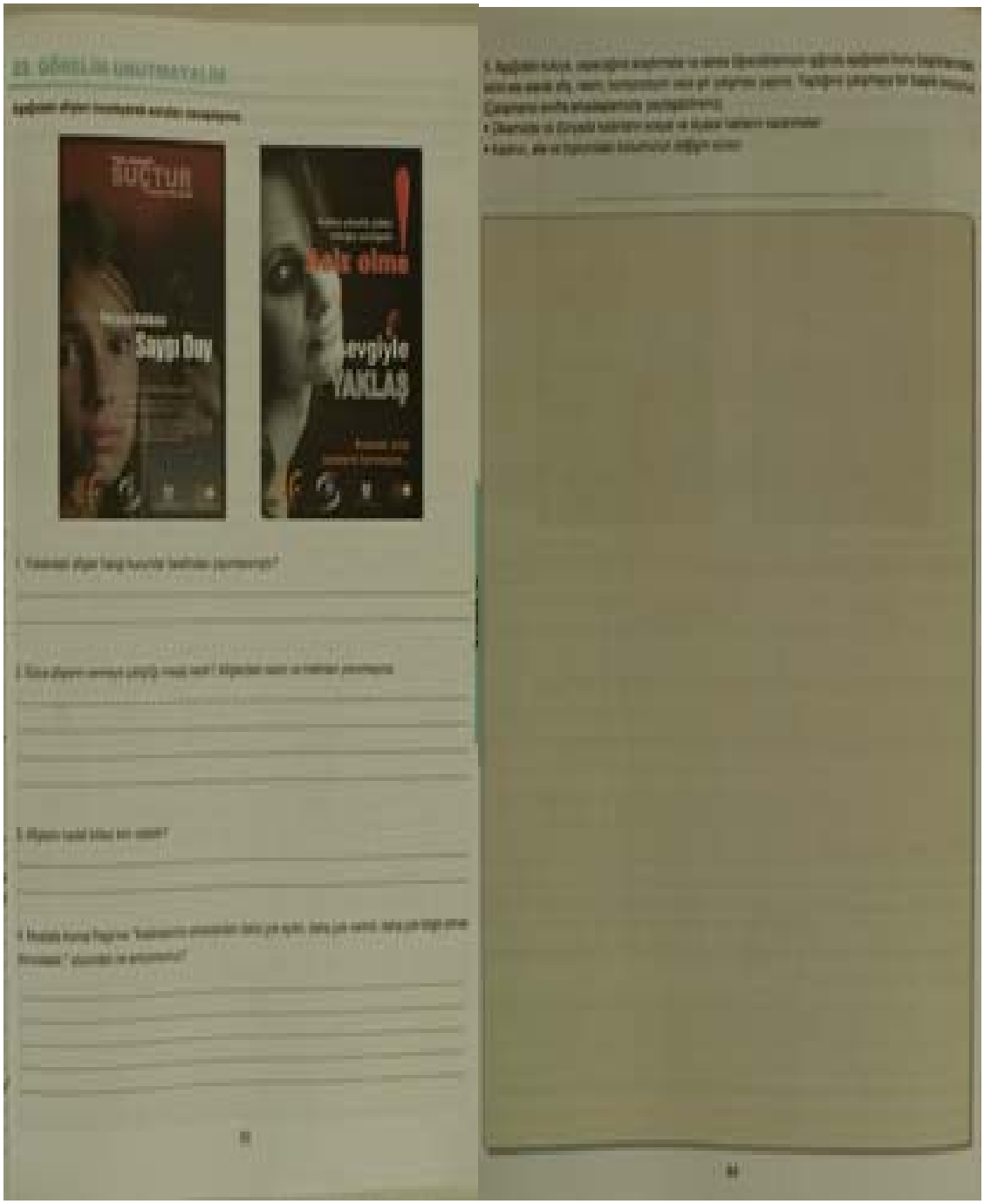
1 Ekim 1930 tarihli bir gazeteden karikatür

Yukarıdaki karikatüre bakarak Türk-Yunan ilişkileri ile ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?

Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal'in dostluk girişimleri ve Balkanlarda bir ittifak sistemi kurma gayretleri, Türkiye ve Yunanistan arasında mübadeleden kaynaklanan sorunların aşılmasına yardımcı oldu. 10 Haziran 1930 tarihinde yapılan anlaşma ile mübadele meselesi çözüme bağlandı. Geldikleri tarih ne olursa olsun İstanbul Rumları ile Batı Trakya Türkleri yaşadıkları yerde etabli (yerleşmiş) sayıldı.

Etkinlik 4.16'ya göre kazanımı gerçekleştirmeye yönelik bir soru kullanılarak, öğrencilerin etkinlik vasıtasıyla konu hakkında fikirlerini açıklamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu etkinlikte kullanılan karikatürle öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılmış ve öğrencilerin olayları farklı açıdan görebilmelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amaçlanmıştır. Yukarıdaki etkinliği desteklemek, öğrencilerin çeşitli becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek ve desteklemek amacıyla Örnek 4.17'de öğrenci çalışma kitabında yer alan bir etkinlik örneği aşağıda yer almaktadır;

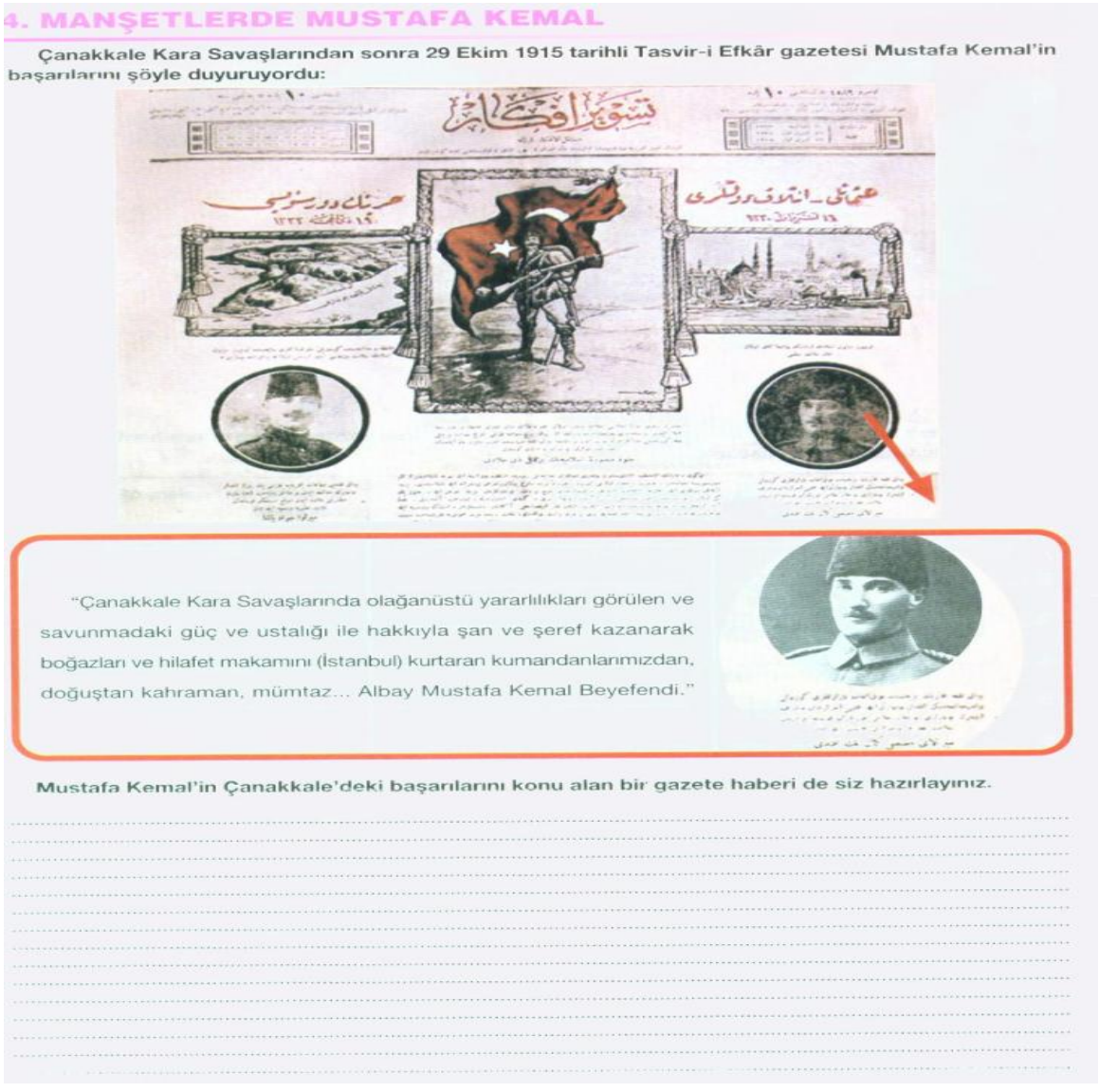
Örnek 4.17. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (MEB, 2010, s. 83-84)



Örnek 4.17'de ders kitabında işlenen konuya paralel olarak çalışma kitabında verilmiş bir etkinlik örneği görülmektedir. Öğrencilerin süreç boyunca edindikleri tecrübeleri pekiştirmeleri amacıyla afiş okuma ve afiş oluşturma çalışması verilmiş, böylece değişim ve süreklilik kavramlarının öğrenci tarafından algılanması ve bunun yanı sıra

afiş okuma ve oluşturma becerisini geliştirme ve farklı bakış açılarının öğrencide oluşmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrencilerden beklenen, afişten elde edilen bilgiler yoluyla sorulara yanıt bulmaları ve araştırma becerilerini ve yaratıcılıklarını kullanarak kendi afişlerini oluşturmalarıdır. Afişler, öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları yapılan işe teşvik etmek amacıyla ve öğrenilmesi zor olan konuların öğrenilmesini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan etkili görsel öğelerdir (İşman, 2005). Örnek 4.18'de 2006 Programı'na göre hazırlanmış Öğrenci Çalışma Kitabı'nda zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik bir etkinlik örneği yer almaktadır;

Örnek 4.18. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (Meb Yayınları, 2010, s. 18)



4. MANŞETLERDE MUSTAFA KEMAL

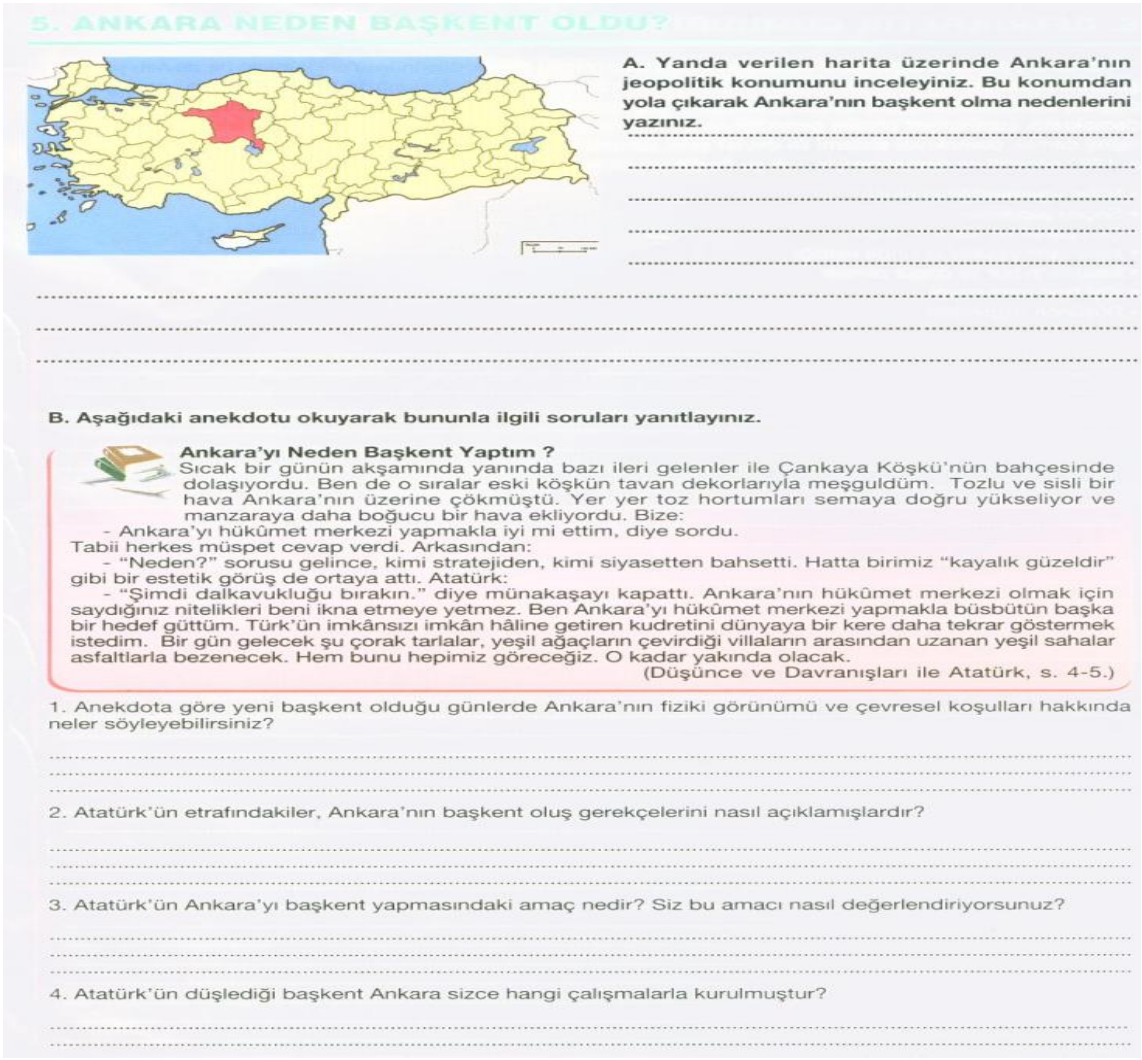
Çanakkale Kara Savaşlarından sonra 29 Ekim 1915 tarihli Tasvir-i Efkâr gazetesi Mustafa Kemal'in başarılarını şöyle duyuruyordu:

"Çanakkale Kara Savaşlarında olağanüstü yararlılıkları görülen ve savunmadaki güç ve ustalığı ile hakkıyla şan ve şeref kazanarak boğazları ve hilafet makamını (İstanbul) kurtaran kumandanlarımızdan, doğuştan kahraman, mümtaz... Albay Mustafa Kemal Beyefendi."

Mustafa Kemal'in Çanakkale'deki başarılarını konu alan bir gazete haberi de siz hazırlayınız.

Örnek 4.18'de birincil elden yazılı ve görsel kanıtlar kullanılarak dönemin atmosferinin öğrenciler tarafından daha iyi algılanması sağlanmak istenmiş, öğrencilerin bu kaynakları işleyerek yaratıcılıklarını kullanmaları ve bir gazete hazırlamaları beklenmektedir. Bu örnekte ve yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi Öğrenci Çalışma Kitap'larında beceri geliştirmeye yönelik çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin düşünsel bir çaba göstererek yorum yapmalarını gerektiren etkinliklere verilebilecek bir örnek de Örnek 4.19'da yer almaktadır;

Örnek 4.19. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitabından Etkinlik Örneği (MEB, 2010, s. 65)



5. ANKARA NEDEN BAŞKENT OLDU?

A. Yanda verilen harita üzerinde Ankara'nın jeopolitik konumunu inceleyiniz. Bu konumdan yola çıkarak Ankara'nın başkent olma nedenlerini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. Aşağıdaki anekdotu okuyarak bununla ilgili soruları yanıtlayınız.

Ankara'yı Neden Başkent Yaptım ?

Sıcak bir günün akşamında yanında bazı ileri gelenler ile Çankaya Köşkü'nün bahçesinde dolaşıyordu. Ben de o sıralar eski köşkün tavan dekorlarıyla meşguldüm. Tozlu ve sisli bir hava Ankara'nın üzerine çökmüştü. Yer yer toz hortumları semaya doğru yükseliyor ve manzaraya daha boğucu bir hava ekliyordu. Bize:

- Ankara'yı hükûmet merkezi yapmakla iyi mi ettim, diye sordu.

Tabii herkes müspet cevap verdi. Arkasından:

- "Neden?" sorusu gelince, kimi stratejiden, kimi siyasetten bahsetti. Hatta birimiz "kayalık güzeldir" gibi bir estetik görüş de ortaya attı. Atatürk:

- "Şimdi dalkavukluğu bırakın." diye münakaşayı kapattı. Ankara'nın hükûmet merkezi olmak için saydığınız nitelikleri beni ikna etmeye yetmez. Ben Ankara'yı hükûmet merkezi yapmakla büsbütün başka bir hedef güttüm. Türk'ün imkânsızı imkân hâline getiren kudretini dünyaya bir kere daha tekrar göstermek istedim. Bir gün gelecek şu çorak tarlalar, yeşil ağaçların çevirdiği villaların arasından uzanan yeşil sahalar asfaltlarla bezenecek. Hem bunu hepimiz göreceğiz. O kadar yakında olacak.

(Düşünce ve Davranışları ile Atatürk, s. 4-5.)

1. Anekdota göre yeni başkent olduğu günlerde Ankara'nın fiziki görünümü ve çevresel koşulları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

.....

.....

.....

2. Atatürk'ün etrafındakiler, Ankara'nın başkent oluş gerekçelerini nasıl açıklamışlardır?

.....

.....

.....

3. Atatürk'ün Ankara'yı başkent yapmasındaki amaç nedir? Siz bu amacı nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

.....

.....

4. Atatürk'ün düşlediği başkent Ankara sizce hangi çalışmalarla kurulmuştur?

.....

.....

Örnek 4.19'da yer alan haritada İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf kitabında "Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar" ünitesinde "Başkent Ankara" başlığı altında Ankara'nın neden başkent olması gerektiği konusunda bilgiler verilmekte ve bu bilgi çalışma kitabında da bu etkinlikle pekiştirilmektedir. Çalışma kitabında konu ile ilgili yer alan etkinlikte öğrencilerin harita üzerinde çalışarak Ankara'nın başkent olması konusunda çıkarımda bulunmaları yani bu görseli yorumlamaları beklenmektedir. Öğrencilerden bu çalışma ile harita okuma ve yorumlama becerilerini kullanarak kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaları beklenmektedir. Öğrenciler bu çalışma sonunda Ankara'nın başkent olmasının sebep ve sonuçlarını tespit ederek çok yönlü düşünebilmeyi öğrenmiş olurlar.

Amaç 2. Öğretmenlerin, 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na Göre Hazırlanan Ders Kitaplarına İlişkin Düşünceleri Nelerdir?

Bu genel ikinci amaç doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Bu bölümün verileri, öğretmenlerle yapılan anket, görüşmeler ve anketlerde yer alan açık uçlu sorular sonucunda elde edilen verilerden oluşmaktadır.

Alt Amaç 1: Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının öğrenme anlayışına ilişkin görüşleri nedir?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve anketlerden toplanmıştır. Tablo 4.22 ve 4.23'de araştırmanın bu amacına ilişkin verilerin frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.22. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Programları'nın Öğrenme Anlayışına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

ÖĞRENME ANLAYIŞI AÇISINDAN İLKÖĞRETİM TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMLARI

		1981		2006	
		f	%	f	%
1. Bilgiyi ezberlemek değil, bilgiyi zihinde anlamlandırmak önemlidir.	Kesinlikle Katılıyorum	21	18,75	48	**42,07**
	Kısmen Katılıyorum	12	10,77	46	41,07
	Kararsızım	11	9,82	8	8,40
	Kısmen Katılmıyorum	34	**31,26**	7	6,25
	Kesinlikle Katılmıyorum	33	29,4	3	2,21
2. Öğrenenin, bireysel farklılıklarını dikkate alan bir anlayış hakimdir.	Kesinlikle Katılıyorum	8	7,14	21	20,53
	Kısmen Katılıyorum	14	12,5	51	**45,53**
	Kararsızım	16	14,3	19	16,11
	Kesmen Katılıyorum	36	32,14	10	8,92
	Kesinlikle Katılmıyorum	38	**33,92**	11	9,82
3.Öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını destekleyici bir yaklaşıma sahiptir.	Kesinlikle Katılıyorum	8	5,35	43	38,39
	Kısmen Katılıyorum	14	12,5	51	**45,53**
	Kararsızım	21	18,75	12	10,71
	Kısmen Katılmıyorum	40	**35,73**	4	3,57
	Kesinlikle Katılmıyorum	31	27,67	2	1,80
4. Öğrenen, geçmiş bilgi ve deneyimlerine dayanarak yeni olay ve durumları açıklar.	Kesinlikle Katılıyorum	6	5,35	31	27,67
	Kısmen Katılıyorum	37	**33,03**	55	49,10
	Kararsızım	19	16,10	14	12,5
	Kısmen Katılmıyorum	34	30,35	4	3,59
	Kesinlikle Katılmıyorum	16	15,17	8	7,14
5. Sosyal bilimlere ilişkin Becerilerin geliştirilmesine vurgu yapar.	Kesinlikle Katılıyorum	8	7,14	33	29,46
	Kısmen Katılıyorum	25	20,55	58	**51,78**
	Kararsızım	12	10,71	12	10,75
	Kısmen Katılmıyorum	44	**41,07**	6	5,39
	Kesinlikle Katılmıyorum	23	20,53	3	2,26
6. Beceri geliştirmeden ziyade bilginin edinilmesine vurgu yapar.	Kesinlikle Katılıyorum	40	**35,7**	9	8,08
	Kısmen Katılıyorum	34	30,35	45	**41,96**
	Kararsızım	10	8,92	12	11,60
	Kısmen Katılmıyorum	13	11,64	33	26,81
	Kesinlikle Katılmıyorum	15	13,39	13	11,55

Nitekim aşağıdaki tabloda ankette yer alan aynı problem cümlesine dair bulguları desteklemek amacıyla, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere de yer verilmiştir;

Tablo 4.23. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Öğrenme Anlayışına İlişkin Öğretmen Görüşleri (n:24)

Ders Kitaplarının Öğrenme Anlayışı	**Sayı**
Eski kitapları Olumlu Bulanlar	**20**
Öğrencinin öğrenmesini sağlıyor	4
Bilgi verici bir anlayışı vardı	3
Öğrencinin aktif olmasını/ Öğretmenin aktif olmasını/ Öğrencinin ezber yapmasını/ Verimli kitaplar/	2'şer kez
Detaya iniyor/ Araştırmaya müsaade eden/ Konular arasında bütünlük var/ Yeterli Öğrenciyi mecburiyete iten/ Hikaye edici	1'er kez
Yeni Kitapları Olumlu Bulanlar	**53**
Öğrenciyi düşünmeye yönelten	10
Öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hazırlanmış/ Yorum yapma becerisini geliştiren	5'er kez
Öğretmeni aktifleştiren/ Yorum yapma becerisini geliştiren	4'er kez
Sorgulatıcı/ Öğrenciyi bilgiye ulaştıran/	3'er kez
Öğrenmeyi kolaylaştıran/ Öğrenci eğlenerek öğreniyor/ Öğrenci süreçte aktifleşiyor	2'şer kez
Empati becerisini geliştirici/ Yaparak-yaşayarak örenmeyi sağlayıcı/ Öğrenciyi yönlendiren/ İçerik çağdaş bir şekilde hazırlanmış/ Öğrencinin anlamasını kolaylaştıran/ Neden-sonuç ilişkisine dayalı/ Öğrencinin çok yönlü bakabilmesini sağlayan/ Kapsamlı bir içeriğe sahip olan/ Öğrenciyi araştırmaya yönelten/ Farklı yöntemler kullanılmış/ Kalıcı öğrenmeyi sağlayıcı Öğrenci yaratıcılığını geliştiren/ Öğrenci yaratıcılığını geliştiren/ Öğrenci öğrenir/ Öğretmenin kullanacağı yöntemleri çeşitlendi/ Ezberci değil	1'er kez
Eski Kitapları Olumsuz Bulanlar	**45**
Öğrenciyi ezberciliğe itmekte	10
Öğretmen merkezli bir anlayış hakim	9
Öğrenci pasif kalmakta	6
Klasik tarzda öğretim var	4
Düz anlatım çok kullanılmış	2
Soyut kavram öğretimi var/ Sadece bilgiyi öğrenciye aktarma var/ Ürün odaklı bir süreç izlenmiş/ Ders kitapları çok yoğun hazırlanmış/ Öğrenciler kitaplardan sıkılmakta/ Kitaplar her öğrenciye ulaşmakta yetersiz/ Kitaplar yetersiz/ Kitaplarda etkinlik yok/ Direkt bilgi sunumu var/ Soru-cevap anlayışı hakim/ Soru-cevap anlayışı hakim/ Analiz yapmaya müsaade etmiyor/ Öğrencinin kavramasını zorlaştırmakta/ Uygulama yapmaya müsaade etmiyor	1'erkez
Yeni Kitapları Olumsuz Bulanlar	**38**
Bilgi yetersiz	6
Her öğrencinin ilgisini çekemiyor/ Anlaşırlılığı yetersiz	3'er kez
Detaya inmiyor / Sorular öğrenci seviyesine uygun değil/ Yorum yapmaya müsait değil/ Konu bütünlüğü yok Öğretmen pasif kalıyor/ Kitap başlı başına yetersiz	2'şer kez
Konu ve soru bağlantısı sağlıklı kurulmamış/ Öğrenmeyi olumsuz etkilemekte/	1'er kez

Konular karışık / Verimsiz bir kitap/ Öğrenci kendini ifade edemiyor/ Bilgi yok/ Başarının düşmesine neden oluyor/ Zaman ayarlaması yapılmamış/ Bilgi net değil Öğretmenin sorumlulukları artıyor/ Öğrencinin dikkatini dağıtıyor/ Sorular sıkıcı/ Öğrencinin dikkatini dağıtıyor/ Hikaye edici bir şekilde hazırlanmış/ Kitap işlevsiz kalmakta	
Genel Toplam	**156**

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi, *"Bilgiyi ezberlemek değil, bilgiyi zihinde anlamlandırmak önemlidir"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %31.25 oranında kısmen katılmadıklarını, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise %42.85 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu da 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programında bilginin zihinde anlamlandırılmasının değil ezberlenmesinin ön plana çıktığını, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın bilgiyi ezberlemek değil, bilgiyi zihinde anlamlandırmayı ön plana çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Bu soruda öğretmenlerin, 2006 Programı'nda bilginin zihinde anlamlandırılmasının öneminin farkına varmış olmaları programın ruhunu özümsedikleri sonucunu karşımıza çıkarmaktadır. Çünkü 2006 Programı'nda hakim olan yapılandırmacı anlayış, öğrenmenin; mevcut bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgiyi zihinde yapılandırmaya, bilgiyi anlamlandırmaya, yorumlamaya ve yeni durumlara transfer etmeye ve eldeki bilgiden yeni bilgiler üretmeye dayanır (Şentürk, 2009). Dolayısıyla öğretmenler "Bilgiyi ezberlemek değil, bilgiyi zihinde anlamlandırmak önemlidir" ifadesine 2006 Programı için daha yüksek bir oranda katıldıkları için iki program arasındaki ayırım noktalarından birini güçlü bir şekilde algıladıkları gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmanın bu boyutuna yönelik olarak görüşmeler sonucunda elde edilen veriler anket sonuçlarını destekler niteliktedir. Aşağıda bu değerlendirmelere yönelik veriler sunulmuştur;

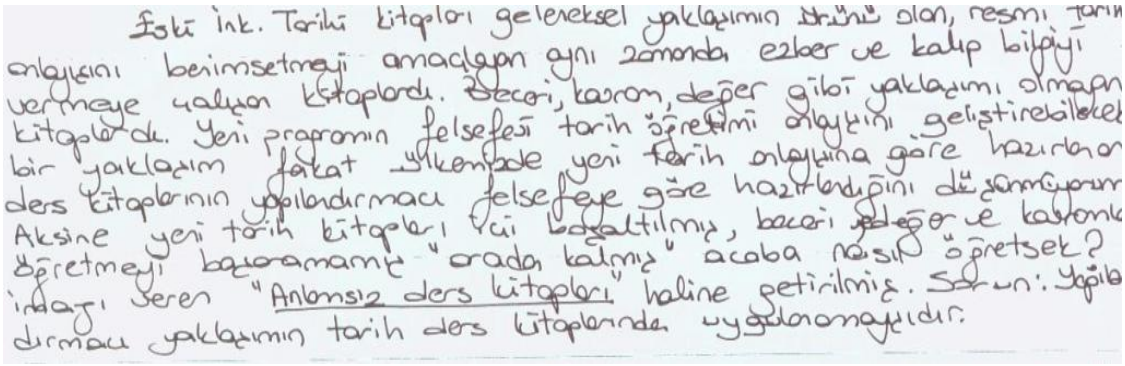
Tablo 4.23'e göre İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabının öğrenme anlayışına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; eski kitapların öğrenme anlayışını olumsuz bulan öğretmenlerden 10'u "Eski kitapların

öğrenciyi ezberciliğe ittiğini", 9'u "Eski kitaplarda öğretmen merkezli bir anlayışın olduğunu", 6'sı "Eski kitapların öğrenciyi pasif kıldığını", 4'ü "Eski kitaplarda klasik tarz öğretimin olduğunu", 2'si "Eski kitaplarda düz anlatımın çok kullanıldığı", şeklinde ifade etmektedir.

Yeni kitapların öğrenme anlayışını olumlu bulan öğretmenlerden 10'u "Yeni ders kitaplarının öğrenciyi düşünmeye yönelttiğini", 5'i "Yeni, ders kitaplarının öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hazırlanmış olduğunu", 4'ü "Yeni ders kitaplarının öğretmeni aktifleştirdiğini", 4'ü "Yeni ders kitaplarının öğrencinin yorum yapma becerisini geliştirdiğini", 4'ü "Yeni ders kitaplarının sorgulatıcı olduğunu", 3'ü "Yeni ders kitaplarının öğrenciyi bilgiye ulaştırdığı", şeklinde ifade etmektedir.

1981 öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitaplarının öğrenme anlayışını olumlu değerlendirmeyen öğretmenlerin, eski kitapları en çok "eski kitaplar öğrenciyi ezbere yöneltmekte" noktasında eleştirmektedirler. Buna göre **ÖA49** yanıt verdiği açık uçlu anket sorusunda şöyle belirtmektedir;

ÖA49

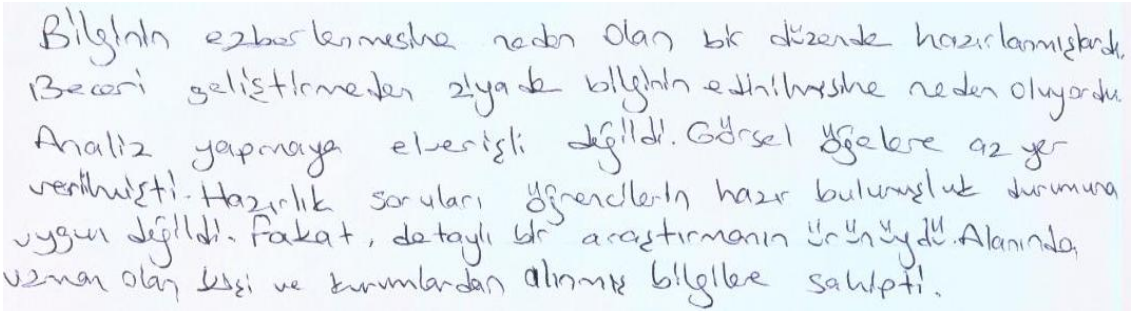

Eski ink. Tarihi kitapları geleneksel yaklaşımın ürünü olan, resmi tarih
anlayışını benimsetmeği amaçlayan aynı zamanda ezber ve kalıp bilgiyi
vermeye çalışan kitaplardı. Beceri, kavram, değer gibi yaklaşımı olmayan
kitaplardı. Yeni programın felsefesi tarih öğretimi anlayışını geliştirebilecek
bir yaklaşım fakat ülkemizde yeni tarih anlayışına göre hazırlanan
ders kitaplarının yapılandırmacı felsefeye göre hazırlandığını düşünüyorum
Aksine yeni tarih kitapları rafa kaldırılmış, beceri değer ve kavramla
öğretmeyi başaramamış "orada kalmış" acaba nasıl öğretsek?
ikilemi veren "Anlamsız ders kitapları" haline getirilmiş. Sonuç: Yapılan
dırmacı yaklaşımın tarih ders kitaplarında uygulanamayacağıdır.

ÖA49 eski kitapların gelenekçi bir anlayışın ürünü olduğunu, resmi tarihi anlayışını yansıttığını ve eski kitapların ezberci bir anlayışı benimsediğini, bu sebeple de beceri, kavram ve değer gibi yeni programın özellikle vurgu yaptığı ve önemsediği durumları arka plana ittiğini yani kuru, düz bir eğitim anlayışını benimseyen kitaplar olduğunu belirtmiştir. **GK5** yanıt verdiği görüşme sorusunda **ÖA49**'un düşüncelerini destekler nitelikte eski ders kitaplarının ezberci niteliğini şu cümlelerle açıklamıştır;

> ***GK5.*** *Biraz daha ağırlıklı ezbere dayalı şöyle ki çünkü daha bariz bir şekilde üstüne basıyorduk tarihlerin ve sıralama şeklinde şu alanda şu yenilik bu tarihte olmuştur sonra şu olmuştur veya anlaşmalar olmuştur yapılan yenilikler biraz daha öğrenme anlayışında ezber vardı.*

GK5 tıpkı **ÖA49** gibi eski kitapların öğrenme anlayışının ezberci bir anlayış üzerine inşa edildiğini yani öğrenciyi ezbere yönelten bir yapının eski ders kitaplarında hakim olduğunu, kronolojik bilgilerin aktarımına önem verildiğini belirtmiştir. **ÖA49'un** ve **GK5'in** bu düşüncelerini bu yönde destekleyen **ÖA62** de yanıt verdiği açık uçlu anket sorusuna ders kitaplarındaki ezberci anlayışın ortaya çıkardığı tabloyu şu şekilde ifade etmektedir;

ÖA62


Bilginin ezberlenmesine neden olan bir düzende hazırlanmıştardı. Beceri geliştirmeden ziyade bilginin edinilmesine neden oluyordu. Analiz yapmaya elverişli değildi. Görsel öğelere az yer verilmişti. Hazırlık soruları öğrencilerin hazır bulunuşluk durumuna uygun değildi. Fakat, detaylı bir araştırmanın ürünüydü. Alanında uzman olan kişi ve kurumlardan alınmış bilgilere sahipti.

ÖA62 eski ders kitapların bilginin ezberlenmesini sağlayacak bir düzende hazırlandıklarını, **ÖA49**'un da belirttiği gibi eski ders kitaplarında beceri geliştirmekten ziyade bilginin edinilmesinin önemli olduğunu, analiz yapmak gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlanmadığını, görselliğin eski kitaplarda çok az yer bulduğunu yani ders kitaplarının ezberci bir öğretim ortamını yarattığını belirtmiştir.

"Öğrenenin, bireysel farklılıklarını dikkate alan bir anlayış hakimdir" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye % 33,92 oranında kısmen katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise % 45,53 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğrenenin bireysel farklılığını göz ardı eden bir

anlayışa sahip olduğu, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğrenenin bireysel farklılığını göz ardı eden bir anlayışa sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu anlayış çerçevesinde ise, 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın tüm öğrencileri tek bir noktada birleştirmeye çalışıp, homojen bir sınıf yapısı oluştururken, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın ise tüm öğrenenlerin birey kimliklerinden kaynaklanan farklılıkları kabul ettiğini ve bu farklılıkların yaşanmışlıklara paralel renklenebilirliğinden hareketle daha heterojen bir sınıf yapısı oluşturmaktadır. Elde edilen bu bulgu her iki programın birey düzleminden hareketle homojen ya da heterojen yapı anlayışının öğretmenlerce anlaşılmış olduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı anlayış, bireyi merkeze aldığı için bireysel farklılıklar önemli olmaktadır. Öğretmenlerin de programın bu boyutunda yaşanan değişim konusunda bir farkındalık geliştirdikleri görülmektedir.

"Öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını destekleyici bir yaklaşıma sahiptir" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 Programı'nda bu ifadeye %35,71 oranında kısmen katılmadıklarını, 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise % 45,53oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğrenenin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımının sağlamadığı, bunun yanında ise 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını destekleyici bir yaklaşımı benimsediği yorumu yapılabilir. Burada öğretmenlerin her iki programın önemli ayrım noktalarından olan öğreneninin sürece aktif katılımının öneminin farkında olduklarının şeklinde yorumlanabilir. Nitekim 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın uygulanması ile ilgili açıklamalar kısmının 10. maddesinde "*Öğretmen, olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulamalıdır"* ifadesinin öğretmenler tarafından kavranıldığı düşünülmektedir (MEB, 2006). Anketin bu maddesini destekler nitelikte görüşmelerde öğretmenlerin 10 tanesi "Yeni ders

kitaplarının öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hazırlanmış olduğu" savunmaktadır. Bunlardan **GK1**'in yanıt verdiği görüşme sorusunda düşünceleri aşağıdaki gibidir;

> ***GK1.*** *Eski kitaplarda öğrenme daha çok öğretmenin anlatması öğrencinin çalışmasıyla oluyordu. Ancak yeni kitapta öğrenme daha fazla olarak öğrencinin istek ve gayretine bağlı öğretmen burada daha az etkili anlatma bakımından etkili ancak yöneltme bakımından çok daha fazla etkili. Çocukları öğrenmeye teşvik etmek zorunda öğretmen öğretici değil öğrenmeyi öğretici pozisyonda bu yönüyle kabul ediyorum gayet güzel bir uygulama ancak ilerleyen sorularda tabi bunun ayrıntısına değinilecektir. Burada yeni öğrenme şekli bireyin kendine göredir, birey isterse öğrenir öğretmen bunu sadece teşvik ediyor eskisinde ise öğretmen öğretir öğrenci öğrenir tarzında klasik alışılagelmiş çağdaş olmayan bir eğitim sistemi vardı, öğretme sistemi vardı öğretme sistemi demeyim de bir öğrenme sistemi vardı.*

GK1, eğitimin merkezinde yaşanan önemli bir gelişmeden bahsederek sistemde meydana gelen en somut değişimi aktarmaktadır. Eski ve yeni ders kitaplarının karşılaştırılması noktasında, iki kitabın keskin ayrım noktalarından olan öğretmen merkezcilikten öğrenci merkezciliğe geçişi, öğretmenin öğrenme sürecinde bir kılavuz, bir rehber ve yol gösteren kişi rolüne sahip olduğunu belirtmektedir. Yapılandırmacı anlayış üzerine inşa edilen yeni ders kitapları, öğrencinin kendi yetenekleri, güdüleri, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecini gerektirmektedir. Bu sebeple öğrenmenin kontrolü bireydedir. Birey bu sürece öğretmeni rehberliğinde yön vermektedir. Yani süreçte öğretmen rehber, öğrenci ise bu rehberlik yolunda ilerleyen kişi olmaktadır (Şaşan, 2002).

"Yeni kitapların öğrenme anlayışını olumlu" olarak gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyuttan olan ve 10 öğretmenin ifade ettiği "Öğrenciyi düşünmeye yönelten kitaplar" yorumu için **GK17** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır;

> ***GK17.*** *Yeni kitaplarda daha çok soru cevap tarzında öğrenme gerçekleşiyor. Öğrenme anlayışı daha çok soru cevap şeklinde oluyor daha öğrenci yeni müfredatta daha aktifleşiyor. Öğrenci açısından daha iyi tabii dersi zevkli geçmesi açısından da daha verimli daha çabuk öğrenilebiliyor diyebiliriz eskisine nazaran. Eskisi daha ezbere dayanan konulardı. Şimdi daha çok düşünmeye itiyor bazı sorgulamaya itiyor. Yani yeni müfredat bu açıdan çok daha iyi.*

GK17, yeni kitapların öğrenme anlayışının soru cevap yöntemi üzerine inşa edildiğini bunun da öğrenciyi düşünmeye yönelttiğini ve dolayısıyla öğrenciyi süreçte aktif bir duruma getirdiğini, öğrencinin süreçten keyif aldığını belirtmektedir. Yapılandırmacı anlayışta, öğrenme öğretme süreçlerinde "Ne niçin, ne zaman, ne ile, ne kadar, nasıl, ne şekilde, kim" gibi öğrenciyi düşünmeye sevk edecek sorular sıkça sorulmalıdır. Süreç, öğrencilerin ilgilerine, tutumlarına uygun bir şekilde organize edilmiş olmalıdır. Süreç, öğrencide bilişsel ve zihinsel çelişkiler yaratmalı ve bu çelişkiler öğrenciyi düşünmeye sevk etmeli, bunun sonucunda da öğrenci bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgilere ulaşmalı ve süreçte aktif olmalıdır (Yurdakul, 2007).

Eski kitapların olumsuz yönde eleştiri almaları noktasında eski kitapların öğretmen merkezli bir yapıda olup öğrencinin aktifliğini sınırlayan bir şekilde organize edilmiş olmalarıdır. Bu konuda yanıt verdiği görüşme sorusunda **GK18** şunları söylemektedir;

> ***GK18****. Eski kitaplarda daha çok öğretmen merkezli ders anlatılıyordu. Öğretmen merkezli derken daha çok ezbere dayanıyordu ezber daha çok gerektiriyordu. Öğretmenin aktif olduğu bir ders şeklinde geçiyordu.*

GK18'in de belirttiği gibi eski ders kitaplarının öğrenme anlayışı sonucunda öğretmen aktif bir konumda yer almakta, öğrenci ise pasif bir konumda süreçteki yerini almaktadır. Pasif bir konumda olan öğrenci kendisine aktarılanları ancak ezber yaparak almaktadır. Bu da eski ders kitaplarının ezberci yönünün ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

"Öğrenen, geçmiş bilgi ve deneyimlerine dayanarak yeni olay ve durumları açıklar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %33,3 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise %49,1 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programın da 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre oran olarak daha

yüksek olmasına rağmen öğretmenlerin bu konuda eski ve yeni program arasında büyük bir değişiklik olmadığı fikrinde oldukları görülmüştür. Halbuki davranışçı yaklaşım baz alınarak hazırlanan 1981 Programı'nda bilginin transfer edilmesi gibi bir şey söz konusu değilken öğretmenlerin her iki program içinde aynı ifadeyi kullanmaları bu noktada farklılığı sağlıklı bir şekilde algılamadıklarının göstergesidir. Yapılandırmacı yaklaşımda ön bilgiler yani önceki öğrenmeler önemlidir. Bu anlayışa göre, her kazanılan bilgi, bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü, yeni bilgiler önceden yapılanmış olanın üzerine bina edilir. Böylece yapılandırmacı anlayış ışığında hazırlanmış olan yeni ders kitaplarında var olan öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında sıkı bir bağ vardır ve bu bilgiler süreç içinde yeri geldiğinde bütünleştirilir (Şentürk, 2009).

"Sosyal bilimlere ilişkin becerilerin geliştirilmesine vurgu yapar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %41 oranında kısmen katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %51,7 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın sosyal bilimlere ilişkin becerilerin geliştirilmesine vurgu yapmadığı, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın sosyal bilimlere ilişkin becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda kazandırılması gereken becerilere baktığımızda; zaman ve kronolojiyi algılama, iletişim, karar verme, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım, bilgi teknolojisini kullanma ve çıkarımda bulunmadır (İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2009, 41). Öğretmenlerimizin bu alanda yaşanan değişimi algıladıkları görülmektedir.

"*Beceri geliştirmeden ziyade bilginin edinilmesine vurgu yapar*" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %35,71

oranında kesinlikle katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %42 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 ve 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın beceri geliştirmekten ziyade bilginin edinilmesine teşvik ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Özelliklede 2006 Programı'nda da bu sonucun beceri geliştirmekten ziyade bilgi edinilmesine vurgu yaptığının öğretmenler tarafından kabul edilir bir görüş olması yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan yeni ders kitaplarında bu değişikliğin öğretmenler tarafından tam olarak algılanmadığını ortaya çıkarmaktadır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni ders kitapları, bilginin edinilmesinden ziyade bu bilgiye ulaşmak için öğrenenin ihtiyacı olan becerileri kazanılmasına önem vermektedir. Yapılandırmacı eğitim ortamında, öğrencinin bilginin yüklenicisi değil, bu bilgiye nasıl ulaşacağını ve bu bilgiyi nasıl yapılandıracağına dair becerilere sahip olması önemlidir. Öğrenme aktarılan belirli bir bilgi yığınını almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme gibi öğrenme becerilerini kazanmasını içerir. (Alkan ve diğ. 1995:57) Ayrıca yapılan görüşmelerde "Yeni kitapların öğrenme anlayışını olumsuz" olarak gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut, 6 öğretmenin de ifade ettiği "Yeni kitaplarda bilgi yetersiz" eleştirisi yeni ders kitaplarının öğrenme anlayışı konusunda öğretmenlerde sağlıklı bir algının meydana gelmediğini göstermektedir. Bu konuda **GK21** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır;

> **GK21**. *Bilgi biraz arka planda kalmış yeni kitaplarda hani çok sadece kitaptan okuyarak yapamaz ben kaynak kitap vermek durumunda kalıyorum. Hani çocuk sistematik bir biçimde bilgiyi de almalı. Bilginin bu kadar arka plana atılması kötü hani buna da ihtiyaç duyuyor öyle bir şekilde anlatılmış ki sanki bilgi yok kitabın içinde her şey yorum gibi onun dediğiyle onun içeriğiyle hani bir hikaye okur gibi çocuk bilgiyi içinden alıp bunun farkında değil buda eksiklik olarak gördüğüm bir şey.*

GK21 yeni ders kitaplarında bilginin eksikliğinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmeye çalışmıştır. Yeni ders kitaplarının bu noktada yetersiz kaldıklarını ve bu eksikliği ortadan kaldırmak için ek birtakım kaynaklarla bilgi aktarımı yolunu seçtiğini belirtmektedir. Yapılandırmacılığa göre, herhangi bir yerde bulunan bilgiyi ezberlemek yerine, önceki bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırarak bunlardan yeni bilgiler üretmek önemlidir. Bu durum bize öğretmenlerimizin, davranışçı öğrenme anlayışından

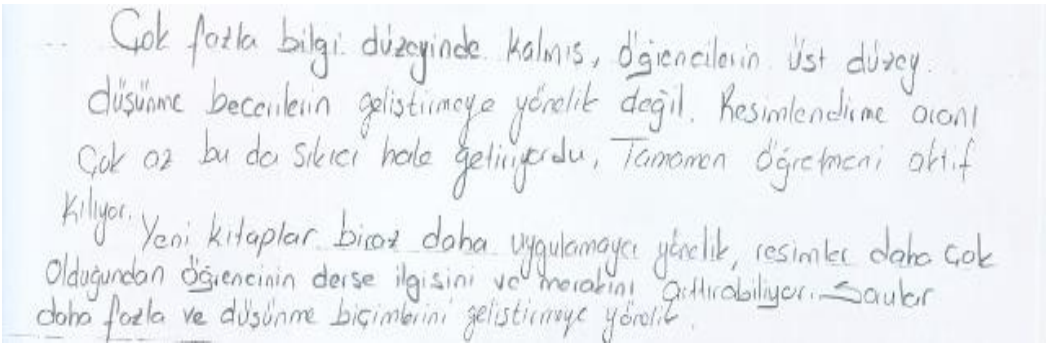
kurtulamadıklarını, yeni programın temel taşlarından olan bilginin öğrenci tarafından oluşturulacağı anlayışının öğretmenlerce anlaşılmadığını ortaya koymaktadır. (Perkins, 1999, Akt: Şentürk, 2009) Bu görüşü destekler nitelikte olan **GK19** yanıt verdiği görüşme sorunda düşüncelerini şöyle açıklamaktadır;

> **GK19.** *Eski kitapta öğrenme daha fazla diye düşünüyorum çünkü bilgi fazlaydı. Şuan yeni İnkılâp tarihi kitaplarında tamam bilgiye çocuk kendisi ulaşıyor ama ulaştığı bilgilerinde tabii ki ilk hali her bilgiye ulaşamazsınız bence hani yani mantık yürüterek bazı şeyleri bilmek gerekiyor. Ama bunu da kitapta bulamıyoruz ve dolayısıyla iş bize düşüyor gene öğretmen olarak biz anlatmak zorunda kalıyoruz veya ne biliyim çocuklara bazı fotokopiler çekme, dağıtmak zorunda kalıyoruz. Bu da bizi yoruyor daha fazla yoruyor. Dediğim gibi çocuğun elinde bilgi yok, bilgi olmadığında yorum dahi yapamıyorsun işte onun hakkında.*

GK19 yeni kitaplarda, eski kitaplarda olduğu kadar bilginin olmadığını, ayrıca yeni kitapların öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayacak şekilde hazırlanmadıklarını belirtmekte ve bu noktada öğretmene büyük sorumluluklar düştüğünü belirtmektedir. Bu görüşlerden de anlaşıldığı gibi **GK19** da yeni kitapların öğrenme anlayışını net bir şekilde kavrayamamıştır.

ÖA40 açık uçlu anket sorusunda yukarıda görüş bildiren diğer öğretmenler gibi eski kitapların öğrenme anlayışını olumsuz yönde eleştirmektedir;

ÖA40



ÖA40 eski kitapların bilgi düzeyinde kaldığını, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini(analiz yapma, sentez yapma, değerlendirme) geliştirmeye yönelik bir durumlarının olmadığını, görselliğin de yetersiz olması sürecin öğrenci açısından daha

sıkıcı hale gelmesine neden olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yoğun bir bilgi aktarımının olmasından dolayı, süreçte öğretmenin aktifleştiğini, öğrencinin de pasif bir konuma düştüğünü ve haliyle sürecin öğrenci açısından sıkıcı bir durumda yaşanmasına neden olduğunu söylemiştir. Bu tablo bize eski ders kitaplarının davranışçı anlayışa göre hazırlandığını göstermektedir. Çünkü davranışçı anlayışa göre öğrenci süreçte pasif, öğretmen ise aktif bir konumda yer alıp bilginin aktarımı görevini üstelenmiştir.

Alt Amaç 2: Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının amaçlar boyutuna ilişkin görüşleri nedir?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler öğretmenlerle yapılan anketlerden toplanmıştır. Tablo 4.24'de araştırmanın bu amacına ilişkin verilerin frekans dağılımları verilmiştir;

Tablo 4.24. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın Amaçlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

AMAÇLARI AÇISINDAN İLKÖGRETİM TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMLARI		1981		2006	
		f	%	f	%
7. Kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirmeyi hedefler.	Tümüyle Katılıyorum	14	13,8	36	33,1
	Kısmen Katılıyorum	27	23,9	54	**47,4**
	Kararsızım	19	14,9	10	8,9
	Kısmen Katılmıyorum	32	**33,8**	8	7,1
	Kesinlikle Katılmıyorum	20	13,6	4	3,5
8. Öğrenenin, geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurmasını amaçlar.	Tümüyle Katılıyorum	10	8,9	49	**43,8**
	Kısmen Katılıyorum	37	**33,0**	41	36,6
	Kararsızım	25	22,3	12	10,7
	Kısmen Katılmıyorum	28	25,1	6	5,4
	Kesinlikle Katılmıyorum	12	10,7	4	3,5
9. Öğrenende, toplumsal tarih bilincinin oluşmasına katkıda bulunmayı amaçlar.	Kesinlikle Katılıyorum	17	15,2	42	**37,5**
	Kısmen Katılıyorum	50	**44,7**	42	37,5
	Kararsızım	18	16,0	16	14,2
	Kısmen Katılmıyorum	21	18,8	8	7,3
	Kesinlikle Katılmıyorum	6	5,3	4	3,5
10. Öğrenenin, süreç içinde değişim ve sürekliliği görebilmesini amaçlar.	Kesinlikle Katılıyorum	9	8,0	46	**41,0**
	Kısmen Katılıyorum	33	29,4	42	37,6
	Kararsızım	14	12,6	12	10,7
	Kısmen Katılmıyorum	38	**33,9**	10	8,9
	Kesinlikle Katılmıyorum	18	16,1	2	1,8

11.Türk milletinin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte çağdaş uygarlığa hangi şartlar altında kavuştuğunu bir bütünlük içinde görmesini amaçlar.	Kesinlikle Katılıyorum	20	17,8	45	40,1
	Kısmen Katılıyorum	39	**34,8**	48	**42,8**
	Kararsızım	21	18,7	10	8,9
	Kısmen Katılmıyorum	24	21,5	8	7,1
	Kesinlikle Katılmıyorum	8	07,2	1	00,8
12. Ulusal bilince sahip bir vatandaş yetiştirmeyi hedefler.	Kesinlikle Katılıyorum	34	30,5	49	**40,3**
	Kısmen Katılıyorum	48	**42,8**	45	40,3
	Kararsızım	12	10,7	10	8,9
	Kısmen Katılmıyorum	14	12,5	8	7,1
	Kesinlikle Katılmıyorum	4	3,5	0	0

Tablo 4.24'de görüldüğü gibi, "*Kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirmeyi hedefler*" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %34.8 oranında kısmen katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise % 46,4 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemediğini, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflediği şeklinde yorumlanabilir. 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programın genel amaçlarının 12. maddesinde "Kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar" ifadesinin öğretmenler tarafından yeterli bir şekilde algılandığı görülmektedir (MEB, 2006).

"*Öğrenenin, geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurmasını amaçlar*" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %33.0 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %40.3 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu hem 1981 hem de 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenenin geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurmasını amaçladığı şeklinde yorumlanabilir. 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın

dersin genel amaçları (MEB, 2006) bölümünde *"Kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar"* ifadesinin 2006 Programı'nda yer almaması dolayısıyla bahsedilen amaca ilişkin öğretmenlerin farkındalık geliştirebildiği düşünülmektedir.

"Öğrenende, toplumsal tarih bilincin oluşmasına katkıda bulunmayı amaçlar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye 44,6 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti Tarihi İnkılâp ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda 37,5 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu hem 1981 hem de 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğrenende toplumsal tarih bilincinin oluşmasına katkıda bulunmayı amaçlandığı şeklinde yorumlanabilir. Tekeli *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Öğretimi İçin* (2002) başlıklı incelemesinde Tarih eğitimi üzerine yapılan değişik çalışmaları gözden geçirdikten sonra tarih eğitimi için verilen amaçları üç grup altında toplamaktadır. Bunlar arasında *"Öğrencilerin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak"* amacı dikkatimizi çekmektedir. Biliyoruz ki tarih eğitimin en önemli amaçlarında biri, o toplumun bireylerinde geçmişine dair yani tarihine dair algıları, tutumları ve değerleri gelişmiş kişilik özelliklerine sahip bireylerin yetiştirmektir. Her iki program için de bu ifadenin kabul ediliyor olması, iki kitabın bu amacını yerine getirmekte başarılı olduğu ve öğretmenlerin bunun farkında olduklarını göstermektedir.

"Öğrenenin, süreç içinde değişim ve sürekliliği görebilmesini amaçlar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %33,9 oranında kısmen katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %41,0 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğrenenin süreç içinde değişim ve sürekliliği görebilmesini amaçlamadığı, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğrenenin süreç içinde değişim ve sürekliliği

görebilmesini amaçladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda yeni programın temel esaslarından olan değişim ve sürekliliğini süreç içinde öğrenen tarafından algılandığı ifadesinin öğretmenler tarafından anlaşıldığı düşünülmektedir. 2006 Programı'nda; "*öğretmen, öğrencilerin İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geçen tarih metodolojisine özgü kavramları; kanıt, sebep-sonuç, süreklilik-değişim, benzerlik-farklılık gibi kavramların öğretimine önem verir"* ifadesinin programda yer alması sebebiyle bu amaca ilişkin ifadenin öğretmenler tarafından kavrandığını söylenebilir (MEB, 2006).

"Türk milletinin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte çağdaş uygarlığa hangi şartlar altında kavuştuğunu bir bütünlük içinde görmesini amaçlar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %34,8 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %42,8 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu hem 1981 hem de İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın Türk milletinin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte çağdaş uygarlığa hangi şartlar altında kavuştuğunu bir bütünlük içinde görmesini amaçladığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim bu maddede öğrencilerde oluşması beklenen tarih bilincine vurgu yapılmaktadır. 2006 Programı'nda bu maddeye yönelik olarak, programda dersin genel amaçlarına yönelik belirtilen bölümde şu ibare bu maddeyi destekler niteliktedir: *"Dönemin ağır şartları dikkate alınmak suretiyle, Türk İnkılâbı'nın büyük güçlüklere rağmen gerçekleştirildiğini kavrar"* (MEB, 2006). Yani 2006 Programı'nın amaçlarının ders kitabına yansıdığını ve öğretmenlerin bunun farkında oldukları görülmektedir. Fakat 1981 Programı'nın genel amaçları veya açıklamalar kısmında böyle bir maddenin olmamasına rağmen öğretmenlerce aynı kanının kabul ediliyor olması, her iki programın ayrım noktalarından olan bu durumun öğretmenlerce algılanmadığını göstermektedir.

"*Ulusal bilince sahip bir vatandaş yetiştirmeyi hedefler*" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye % 42.8 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %43.7 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen

bu bulguya göre hem 1981 hem de 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın ulusal bilince sahip bir vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı, şeklinde yorumlanabilir. Her iki programın amaçlar kısmını incelediğimizde karşımıza iki programın da öğrencide ulusal bir tarih bilincine sahip bireyler yetiştirmek istediğini göreceğiz. Nitekim 2006 Programı'nın genel amaçları kısmında "*Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir"* (MEB, 2006) ibaresi bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Alt Amaç 3: Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının içerik boyutuna ilişkin görüşleri nedir?

Bu genel amaç doğrultusunda elde edilen bulgular öğretmenlerle yapılan anketlerden ve anketlerdeki açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Aşağıda Tablo 4.25'de 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın İçeriklerine ilişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Tablo 4.25. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın İçeriklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

İÇERİK AÇISINDAN İLKÖGRETİM TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMLARI					
		1981		**2006**	
		f	**%**	**f**	**%**
13. Konuların işlenişinde gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer vermez.	Kesinlikle Katılıyorum	19	16,9	24	21,4
	Kısmen Katılıyorum	28	25,0	49	**43,7**
	Kararsızım	12	10,7	12	10,7
	Kısmen Katılmıyorum	24	21,6	16	14,4
	Kesinlikle Katılmıyorum	29	**25,8**	11	9,8
14. Hedefler ürüne dayalı olarak belirlenir.	Kesinlikle Katılıyorum	10	08,9	30	26,7
	Kısmen Katılıyorum	35	**31,4**	52	**46,6**
	Kararsızım	21	18,7	12	10,7
	Kısmen Katılmıyorum	21	18,7	10	8,9
	Kesinlikle Katılmıyorum	25	22,3	8	7,1
15. Metinleri; desteklemek amacıyla kullanılan görsel unsurlar metin ile uyumlu olacak şekilde verilmiştir	Kesinlikle Katılıyorum	16	14,2	51	**45,5**
	Kısmen Katılıyorum	34	**30,3**	41	36,6
	Kararsızım	14	12,5	10	8,9
	Kısmen Katılmıyorum	31	27,6	8	7,3
	Kesinlikle Katılmıyorum	17	15,4	2	1,7

16. İçerik, zihinsel çelişkiler yaratarak, öğreneni düşünmeye sevk eder.	Kesinlikle Katılıyorum	7	6,3	32	28,6
	Kısmen Katılıyorum	18	16	41	**36,7**
	Kararsızım	15	13,3	19	17,9
	Kısmen Katılmıyorum	32	28,6	10	8,9
	Kesinlikle Katılmıyorum	40	**35,8**	10	7,9
17.İçerdiği görsel unsurlar öğrenenin dikkatini çekmekte yetersiz kalmaktadır.	Kesenlikle Katılıyorum	39	**34,9**	22	19,6
	Kısmen Katılıyorum	29	25,8	28	**25,0**
	Kararsızım	16	14,4	15	13,4
	Kısmen Katılmıyorum	18	16,0	22	19,6
	Kesinlikle Katılmıyorum	10	8,9	25	22,4
18. Öğretimde verimliliği arttırmak için öğretmen-öğrenci aktifliğini esas tutar.	Kesinlikle Katılıyorum	5	4,5	44	**39,2**
	Kısmen Katılıyorum	28	25,1	44	39,2
	Kararsızım	14	12,5	9	8,2
	Kısmen Katılmıyorum	34	**30,3**	10	8,9
	Kesinlikle Katılmıyorum	31	27,6	5	4,7
19. Öğrenen, geçmiş ile gelecek arasında bağ kurarken tarihsel empati becerisini geliştirmesini sağlar.	Kesinlikle Katılıyorum	6	5,5	35	31,3
	Kısmen Katılıyorum	26	23,4	46	**41,0**
	Kararsızım	15	13,5	14	12,4
	Kısmen Katılmıyorum	33	**29,5**	12	10,8
	Kesinlikle Katılmıyorum	32	28,1	5	4,5
20. Öğrenen, farklı kaynak Kullanımına dayalı olarak, tarihin farklı yorumlamalarının ve bakış açılarının olduğunu kavrar.	Kesinlikle Katılıyorum	4	3,5	36	32,1
	Kısmen Katılıyorum	25	22,4	40	**35,5**
	Kararsızım	19	16,9	14	12,5
	Kısmen Katılmıyorum	34	**30,4**	15	13,4
	Kesinlikle Katılmıyorum	30	26,8	7	6,3
21. İçerik, resmi tarihin açıklamalarından oluşmaktadır.	Kesinlikle Katılıyorum	54	**48,2**	47	**41,9**
	Kısmen Katılıyorum	22	19,6	35	30
	Kararsızım	12	10,7	14	12,5
	Kısmen Katılmıyorum	15	13,4	13	12
	Kesinlikle Katılmıyorum	9	8,1	3	2,6
22.Öğrenenlerin, hem bireysel hem de grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde çalışmasına olanak sağlar.	Kesinlikle Katılıyorum	9	08,0	29	25,5
	Kısmen Katılıyorum	18	16,0	42	**37,5**
	Kararsızım	28	25,0	18	18,0
	Kısmen Katılmıyorum	24	21,4	15	16,1
	Kesinlikle Katılmıyorum	33	**29,4**	8	5
23. Öğrenme, sabit bir program doğrultusunda, benzer etkinliklerin tekrarlanmasıyla gerçekleşir.	Kesinlikle Katılıyorum	29	26,8	20	17,8
	Kısmen Katılıyorum	39	**34,8**	42	**37,5**
	Kararsızım	19	16,9	13	11,6
	Kısmen Katılmıyorum	14	11,7	25	22,6
	Kesinlikle Katılmıyorum	11	9,8	12	10,8
24. Öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey öğrenme becerilerini kullanmasını sağlar.	Kesinlikle Katılıyorum	9	08,0	37	33,0
	Kısmen Katılıyorum	18	16,0	49	**43,7**
	Kararsızım	19	16,9	11	9,8
	Kısmen Katılmıyorum	22	19,6	10	8,9
	Kesinlikle Katılmıyorum	44	**39,2**	5	4,6

Tablo 4.25'de görüldüğü gibi "*Konuların işlenişinde gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer vermez"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin

1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %25,8 oranında kesinlikle katılmadıklarını, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise %43,7 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda konuların işlenişinde gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verdiğini, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda konuların işlenişinde gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer vermediği şeklinde yorumlanabilir. Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Yani yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında gereksiz bilgi ve ayrıntıların yeri yoktur. Çünkü önemli olan bilgiye öğrencinin ulaşmasını sağlayacak uyarıcı ve yönlendirici nitelikte çalışmaların ders kitaplarında yer almasıdır (Demirel, 2000).

"Hedefler ürüne dayalı olarak belirlenir " ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %31,2 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise %46,4 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda hedeflerin ürüne dayalı olarak belirlendiği, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda da hedeflerin ürüne dayalı olarak belirlendiği şeklinde yorumlanabilir. Yeni öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitapları için de bu ifadenin kabul edilir olarak algılanması öğretmenlerin yeni programın ruhunu net bir şekilde algılamadıklarını göstermektedir. Yapılandırmacı program tasarılarının odağı, bilgi üretme veya kazanma değil, öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmasıdır (Yurdakul, 2005, 53). Ancak öğretmenlerin her iki program içinde aynı düşünüyor olmaları programın bu noktasında farkındalık geliştirmediklerini göstermektedir.

"Metinleri; desteklemek amacıyla kullanılan görsel unsurlar metin ile uyumlu olacak şekilde verilmiştir" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %30,3 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %45,5 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programlarında metinleri desteklemek amacıyla kullanılan görsel unsurlar metinle uyumlu olacak şekilde verildiği şeklinde yorumlanabilir. Bunun sonucunda görselliğin ders kitaplarındaki önemini belirtmek amacıyla son yıllarda ülkemizde yazılı ders kitaplarındaki resimlemelerin, haritalar vb. görsel elamanların yerleşim düzeni, verilen bilgilerin kavranması bakımında etkisi, araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Başarılı resimlemeler öğrenmeyi çabuklaştırırken, kötü resimlemeler öğrenciyi kitaptan uzaklaştırmaktadır (Artut, 2005). Görsellerin metinle uyumlu olduğuna dair 24 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda bu öğretmenlerden 7'si "*Yeni ders kitaplarda görsel-konu bağlantısı sağlıklı kurulmuş*" ifadesini kullanmıştır. Yani mülakat ve görüşme çalışmalarının sonuçları birbirini destekleyecek niteliktedir. Fakat doküman analizi sonuçlarına baktığımızda eski ders kitaplarında bazı görsellerin metinle uyumlu olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğretmenlerin eski ders kitaplarının bu boyutu hakkında farkındalık geliştirmedikleri görülmektedir.

"İçerik, zihinsel çelişkiler yaratarak, öğreneni düşünmeye sevk eder" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %35,7 oranında kesinlikle katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %36,6 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda içeriğin zihinsel çelişkiler yaratarak, öğreneni düşünmeye sevk etmediği, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda içeriğin zihinsel çelişkiler yaratarak öğrenciyi düşünmeye sevk ettiği seklinde yorumlanabilir. Yapılandırmacı öğrenme öğretme sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle iyi bir problemle derse

başlanmalıdır (Duman, 2007, 314). Yeni ders kitaplarına baktığımızda konulara başlamadan önce öğrencinin konuya müdahil olması ve derse soru işaretleriyle başlaması için konuya hazırlık sorularının kullanıldığını görmekteyiz. Öğrenenlerin çoklu bakış açılarını görmesi kendi anlamlarını test edebilmesi ve bilişsel çeliksi yasayabilmesi için bu sürecin başlangıcında bilimsel çelişki ve kaos oluşturulmalıdır (Yurdakul, 2007). Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlam oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir (Ocak ve Yurtseven, 2009). Bu bulguda öğretmenlerin, 2006 Programı için içeriğin zihinsel çelişkiler yaratarak öğreneni düşünmeye sevk ettiğini kabul edilir olarak değerlendirmeleri öğretmenlerin programın içerik boyutunda yaşanan bu değişikliği özümsedikleri şeklinde yorumlanabilir. İçerik öğrencide bilişsel ve zihinsel çelişkiler yaratmalı ve bu çelişkiler öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye sevk etmeli; bunun sonucunda da öğrenci bilgiyi anlamlandırarak yeni bilgilere ulaşmalıdır. Yapısalcı yaklaşımda içerik probleme dayalı olarak düzenlenmelidir.

"İçerdiği görsel unsurlar öğrenenin dikkatini çekmekte yetersiz kalmaktadır" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %34,8 oranında kesinlikle katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %25,8 oranında kesinlikle katılmadıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ders kitabının içerdiği görsel unsurların öğrencinin dikkatini çekmekte yetersiz kaldığı, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise görsel unsurların öğrenenin dikkatini çekmekte başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ulusoy'a göre ders kitaplarındaki konular öğrenenin öğrenmesini kolaylaştıracak ve ilgisini çekecek görsel öğelerle (grafik, sekil, resim, fotoğraf, harita, karikatür vb.) desteklenmelidir (Ulusoy, 2008). Buradan da anlaşılacağı gibi 2006 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarının bu hususlar dikkate alınarak hazırlandığı sonucuna ulaşabiliriz. Bu bulguyu anket sonuçlarından elde ettiğimiz sonuçlarla da destekleyecek olursak yeni kitapların nu konuda yeterli olduğunu düşünen 12 öğretmenimiz "*Yeni kitaplardaki görseller öğrencinin ilgisini dikkatini çekmekte başarılı*" ifadesini

kullanmıştır. Eski kitapları bu konuda yeterli bulmayan 2 öğretmenimiz de *"Eski kitaplarda görseller öğrencinin dikkatini çekemiyorlar"* ifadesini kullanmıştır.

"Öğretimde verimliliği arttırmak için öğretmen-öğrenci aktifliğini esas tutar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %30,3 oranında kısmen katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %39,2 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğretimde, verimliliği artırmak için öğretmen-öğrenci aktifliğini esas tutmadığı, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğretimde, verimliliği artırmak için öğretmen-öğrenci aktifliğini esas tuttuğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan ders kitaplarında sorun çözmeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmeli, öğrencileri işbirliğine yönlendiren ifadeler kullanılmalı, öğrenciye günlük yaşamla bağlantı kurdurulmalı ve çeşitli örnekler verilmeli, öğrenciler ders kitabı dışındaki kaynaklara yönlendirilmeli, değerlendirme etkinliklerine öğrenci de katılmalıdır. Bu ilkelere uygun olarak hazırlanan ders kitapları öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin katılımını ve daha fazla sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Kılıç ve diğ., 2001, Aydın, 2002, akt. Duban, 2008). Bu yaklaşımın merkezinde öğrenci vardır fakat öğretmenin de önemli bir rolünü unutmamak gerekmektedir. 2006 Programı'nın uygulanmasına ilişkin açıklamalar kısmında öğretmenin görevi şu şekilde açıklanmıştır;

"Öğretmen olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulamalıdır. Öğretmen bilgi verici bir rol üstlenmek yerine, öğrencilerinin tarihi olaylarla ilgili anlam kurmalarına yardımcı olmalıdır. Öğrencileri, zihinsel becerilerini kullanmaya ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik etmelidir."

Dolayısıyla bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin eski ve yeni kitaplara ilişkin bu önemli kırılma noktasını fark edebildikleri düşünülmektedir.

"Öğrenenin, geçmiş ile gelecek arasında bağ kurarken tarihsel empati becerisini geliştirmesini sağlar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %32,2 oranında kesinlikle katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %41,0 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğrenen, geçmiş ile gelecek arasında bağ kurarken tarihsel empati becerisini geliştirmediği, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise öğrenenin, geçmiş ile gelecek arasında bağ kurarken tarihsel empati becerisini kullanmasına olanak tanıdığı şeklinde yorumlanabilir. Şeker'in (2010) *"Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati"* adlı çalışmasında sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde empatinin etkili ve önemli bir konuma sahip olduğunu, öğrencilerin geçmişin herhangi bir zaman diliminde meydana gelmiş olayları o günün şartlarında, olayı yaşayan kişilerin bakış açılarından anlamalarını sağlayan tarihsel empati becerisinin tarih öğretiminde önemli olduğunu vurgular.

"Öğrenen, farklı kaynak kullanımına dayalı olarak, tarihin farklı yorumlamalarının ve bakış açılarının olduğunu kavrar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye % 30,2 oranında kesinlikle katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %35,7 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenenin farklı kaynak kullanımına dayalı olarak, tarihin farklı yorumlamalarının ve bakış açılarının olduğunu kavrayamadığını, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenenin, farklı kaynak kullanımına dayalı olarak, tarihin farklı yorumlamalarının ve bakış açılarının olduğunu kavradığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciye konuya ilişkin ihtiyaç duyduğu temel bilgi ders kitabında verilmelidir. Fakat bunun yanında konuyla ilgili farklı dokümanlar öğrencinin üzerinde aktif olarak çalışacağı şekilde de yer

almalıdır. Bu konuyla ilgi olarak Husbands (2000) “Konunun gereksinim gösterdiği ve tarihsel incelemeye ışık tutacak yazılı ve görsel kaynaklar, öğrencinin önüne ders kitapları aracılığıyla getirilmelidir. En önemlisi de öğrenciyi edilgen bir dinleyici olmaktan uzaklaştıracak ve sunulan kaynaklar çerçevesinde irdelemeler yapmasına olanak verecek birtakım aktivitelerin varlığı “Sorgulama Temelli Tarih Öğretimi”nin en ayırt edici özellikleridir” demektedir (Akt: Işık, 2008). Yenilenen İlköğretim Programı'nda farklı kaynak kullanımına dayalı olarak, tarihin farklı yorumlamalarının ve bakış açılarının olduğu öğretmenlerce anlaşıldığı düşünülmektedir.

"İçerik, resmi tarihin açıklamalarından oluşmaktadır" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %48.2 oranında kesinlikle katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye % 49,1 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda içeriğin resmi tarihin açıklamalarından oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Her sistem kendi süreliliğini sağlamak için, kendini yeniden üretmek zorundadır. Bunun için de eğitim yolu ve ders kitapları aracılığıyla özellikle de tarih ders kitapları aracılığıyla ideolojik olarak kurulu düzenin değerlerini içselleştirmiş bireyler yetiştirmek ister. Bu durum büyük bir olasılıkla Türk Eğitim Sistemi’nin merkeziyetçi yapısından kaynaklanmaktadır (Kaplan, 1999). Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı hem müfredat programını hazırlayarak okullardaki uygulamasını kontrol etmekte, hem de ders kitapları yönergesini hazırladığı gibi yazılan ders kitaplarının da Bakanlık birimlerinin onayından geçmesi gerekmektedir. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük müfredat programı gibi, ele alınan ders kitabı da ulusal duygu ve düşünceler ile devlete olan saygıyı yükseltmek, öğrencilerin Atatürk ilke ve İnkılâpları ile Atatürk’ün kişiliğine olan sevgi ve bağlılıklarını artırmayı amaçlamaktadır. Ders kitabı vasıtasıyla ayrıca öğrencilere yukarıda belirtilen çerçevede bir dünya görüşü aşılanmaya çalışıldığı da söylenebilir (Dinç, 2004, s.7). Bu nedenle tarih ders kitaplarında içeriğin resmi ideolojiden bağımsız hazırlanamayacağını ankete çalışmasına katılan öğretmelerimizin birçoğu tarafından da kabul edilir bir görüş olarak belirtilmiştir.

"Öğrenenlerin, hem bireysel hem de grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde çalışmasına olanak sağlar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %29.4 oranında kesinlikle katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %37.5 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenenlerin, hem bireysel hem de grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde çalışmasına olanak sağlamadığı, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenenlerin, hem bireysel hem de grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde çalışmasına olanak sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf dersinin programında (MEB, 2006) dersin genel amaçlarından biri "kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirerek geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurar ve bu bağlamda benzetmeler yapar" maddesidir. Yine bu dersin programında öğretmenin yapması gereken görevler kısmında şöyle denilmektedir: *"Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde "bir sosyal bilimci gibi" çalışmalarını sağlamalıdır. Bu yolla onların, kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına yardımcı olmalıdır*." Bu bağlamda öğretmenlerin 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın bu boyutuna ilişkin güçlü bir algı geliştirdikleri düşünülmektedir.

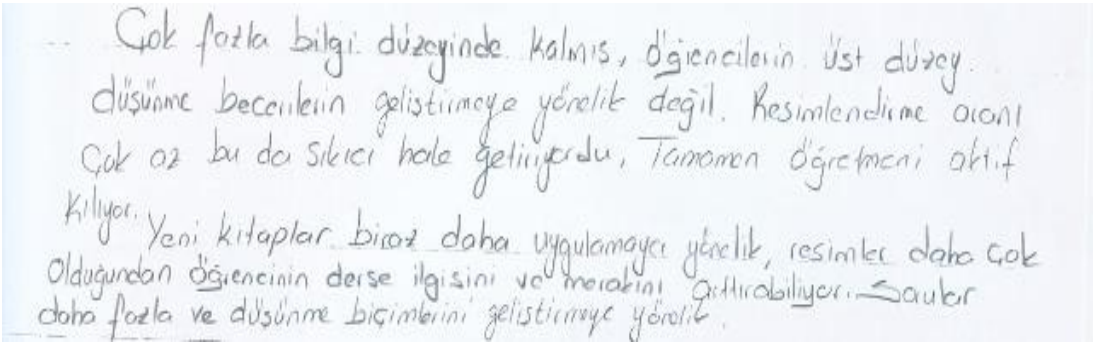
"*Öğrenme, sabit bir program doğrultusunda, benzer etkinliklerin tekrarlanmasıyla gerçekleşir*" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %34,8 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %37,5 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu hem 1981 hem de 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenmenin, sabit bir program doğrultusunda, benzer etkinliklerin tekrarlanmasıyla gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir. Davranışçı öğrenme anlayışının

bir izdüşümü olan sabit bir programın ve bu program dahilinde benzer etkinliklerin tekrarı ifadesinin öğretmenler tarafından her iki program içinde kullanılıyor olması düşündürücü olsa gerek. Çünkü biliyoruz ki yeni program yapılandırmacı öğrenme anlayışının bir ürünü ve bu anlayışa göre ders kitapları hazırlanmaktadır. Yapılandırmacı eğitim durumlarında tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır. Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır (Lebow, 1993 akt. Yurdakul, 2007). Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar. Burada tüm öğrencileri benzer kabul edip aynı program dahilinde ilerlemeleri yerine bireysel farklılıklarının dikkate alınarak bu yapıda bir program uygulanmasını doğru bulmaktadır. 2006 Programı'nın bu noktasının öğretmenlerce sağlıklı bir şekilde anlaşılmadığı düşünülmektedir.

"*Öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey öğrenme becerilerini kullanmasını sağlar"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %39,2 oranında kesinlikle katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'ndaki bu ifadeye %43,7 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey öğrenme becerilerini kullanmasını sağlamadığı, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey öğrenme becerilerini kullanmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Yurdakul yapılandırmacılığın eğitimdeki ilkelerini sıraladığında üst düzey düşünme becerilerinin programda olmasının önemli olduğunu şöyle belirtmektedir; *"Üst düzey düşünme becerileri program içine yedirilmeli ve işbirlikli bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır"* (2007, 47) demektedir. Yapılandırmacı anlayış baz alınarak hazırlanan 2006 Programında bu değişikliğin öğretmenlerce algılandığını göstermektedir. Eski ders kitaplarının eleştiri aldığı noktalardan biri olan " eski ders kitapları öğrencilerin üst

düzey düşünme becerilerini geliştirmediğini" yönündeki eleştiri **ÖA40** yanıt verdiği açık uçlu anket sorusunda bu durumu şu şekilde eleştirmektedir;

ÖA40.


Çok fazla bilgi düzeyinde kalmış, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerin geliştirmeye yönelik değil. Resimlendirme oranı çok az bu da sıkıcı hale geliyordu, Tamamen öğretmeni aktif kiliyor. Yeni kitaplar biraz daha uygulamaya yönelik, resimler daha çok olduğundan öğrencinin derse ilgisini ve motivasini artırabiliyor. Sorular daha fazla ve düşünme biçimlerini geliştirmeye yönelik.

ÖA40 eski kitapların bilgi düzeyinde kaldığını, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini(analiz yapma, sentez yapma, değerlendirme) geliştirmeye yönelik bir durumlarının olmadığını, görselliğin de yetersiz olması sürecin öğrenci açısından daha sıkıcı hale gelmesine neden olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yoğun bir bilgi aktarımının olmasından dolayı, süreçte öğretmenin aktifleştiğini, öğrencinin de pasif bir konuma düştüğünü ve haliyle sürecin öğrenci açısından sıkıcı bir durumda yaşanmasına neden olduğunu söylemiştir. Bu tablo bize eski ders kitaplarının davranışçı anlayışa göre hazırlandığını göstermektedir. Çünkü davranışçı anlayışa göre öğrenci süreçte pasif, öğretmen ise aktif bir konumda yer alıp bilginin aktarımı görevini üstelenmiştir.

Alt Amaç 4: Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nedir?

Bu alt amaca yönelik bulgular öğretmenlerle yapılan görüşme, anket ve anketlerde yer alan açık uçlu sorular yoluyla elde edilmiştir.

Aşağıda Tablo 4.26 ve 4.27'de 1981ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Tablo 4.26. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

DEĞERLENDİRME BOYUTU AÇISINDAN İLKÖGRETİM TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMLARI

		1981		2006	
		f	%	f	%
25. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir.	Kesinlikle Katılıyorum	8	8,0	37	33,0
	Kısmen Katılıyorum	17	15,2	54	**48,2**
	Kararsızım	16	13,4	10	8,9
	Kısmen Katılmıyorum	42	**37,6**	6	5,4
	Kesinlikle Katılmıyorum	29	25,8	5	4,5
26. Öğrenenlere, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaları için fırsat tanır.	Kesinlikle Katılıyorum	8	07,1	35	31,2
	Kısmen Katılıyorum	17	15,1	48	**42,8**
	Kararsızım	32	**28,5**	18	16,0
	Kısmen Katılmıyorum	27	24,1	7	6,5
	Kesinlikle Katılmıyorum	28	25,0	4	3,5
27. Hazırlık çalışmaları, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek niteliktedir.	Kesinlikle Katılıyorum	6	5,3	39	34,8
	Kısmen Katılıyorum	26	23,3	46	**41,1**
	Kararsızım	18	16,0	11	9,7
	Kısmen Katılmıyorum	37	**33,0**	9	8,0
	Kesinlikle Katılmıyorum	25	22,4	7	6,2
28. Kazanımların gerçekleşeme durumunu tespit etmeye yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verir.	Kesinlikle Katılıyorum	8	7,3	45	**40,2**
	Kısmen Katılıyorum	32	**28,5**	44	39,3
	Kararsızım	15	13,6	7	6,2
	Kısmen Katılmıyorum	29	25,6	9	8,1
	Kesinlikle Katılmıyorum	28	25,0	7	6,2
29. Öğrenci başarısını değerlendirmek için sorulara tek ve doğru cevap beklenir.	Kesinlikle Katılıyorum	42	**38,2**	17	15,1
	Kısmen Katılıyorum	28	25,6	36	**32,1**
	Kararsızım	12	10,7	14	12,4
	Kısmen Katılmıyorum	18	15,0	26	23,5
	Kesinlikle Katılmıyorum	12	10,5	19	16,9
30. Geleneksel yöntemler ile alternatif değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılır.	Kesinlikle Katılıyorum	20	17,9	42	37,7
	Kısmen Katılıyorum	24	21,4	43	**38,3**
	Kararsızım	15	13,3	12	10,7
	Kısmen Katılmıyorum	28	**25,0**	12	10,7
	Kesinlikle Katılmıyorum	25	22,4	3	2,6
31. Genellikle öğrenenin, öğrendiklerini aynen geri çağırmasını bekler.	Kesinlikle Katılıyorum	43	**38,3**	9	8,0
	Kısmen Katılıyorum	31	28,8	35	**31,2**
	Kararsızım	16	14,2	23	20,6
	Kısmen Katılmıyorum	13	11,6	33	29,4
	Kesinlikle Katılmıyorum	9	8,0	12	10,8
32. Öğrenenin, öğrenme düzeyini test etmek için belirli aralıklarla yazılı değerlendirme araçlarına yer verir.	Kesinlikle Katılıyorum	40	**35,7**	40	35,7
	Kısmen Katılıyorum	35	31,4	46	**43,0**
	Kararsızım	10	8,9	9	8,6
	Kısmen Katılmıyorum	18	16,0	10	8,5
	Kesinlikle Katılmıyorum	9	8,0	7	6,2

Nitekim aşağıdaki tabloda ankette yer alan aynı problem cümlesine dair bulguları desteklemek amacıyla, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere de yer verilmiştir;

Tablo 4.27. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Ölçme-Değerlendirme Sistematiği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri (n: 24)

Ölçme-Değerlendirme Sistematiğindeki Değişiklikler Hakkındaki Görüşler	**Sayı**
Eskiyi Olumlu Bulanlar	**0**
Yeniyi Olumlu Bulanlar	**67**
Çeşitli ölçme değerlendirme uygulamaları kullanılmış	10
Öğrencinin süreç içinde aktif olmasını sağlayan uygulamalar var	7
Ölçme değerlendirme uygulamaları süreç odaklı	7
Yeni kitaplardaki ölçme değerlendirme uygulamaları daha iyi	5
Öğrencilerin yorum gücünü geliştirici sorular var/ Ürün ve sürece yönelik değerlendirme uygulamaları var Öğrencileri araştırmaya sevk eden uygulamalar var	4'er kez
Yeni ders kitaplarındaki uygulamalar derslerin verimli işlenmesini sağlıyor/ Öğrenciyi düşündürücü sorular var/ Çoklu zekâya uygun/	3'er kez
Derslerin verimli işlenmesini sağlıyor/ Öğrencilerin derse olan ilgisini sağlıyor/ Öğrencinin kendini değerlendirmesini sağlayan uygulamalar var/ Öğrencileri düşündürücü sorular var/ Sürecin her basamağını ayrıntılı ölçebiliyor/ Konuların tekrar edilmesini sağlanıyor/	2'şer kez
Uygulamalara öğrenciler eğlenerek katılıyorlar/ Çalışma kitabı destekli Biraz daha süreç odaklı değerlendirmeler ağırlıkta/ Uygulamalarıyla öğrenilenlerin pekiştirilmesi amaçlanmakta Öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlamakta/ Yeni ders kitaplarındaki uygulamalar kısmen süreç odaklı Değerlendirme sürecinde öğretmene açık kapı bırakılmış/ Farklı soru çeşitleri kullanıldığı için eskiye göre daha iyi Geçmiş ile gelecek arasında bağ kuran sorular var/ Yeni ders kitaplarında etkinlik temelli ölçme değerlendirme uygulamaları var/ Sorular öğrenciyi derse bağlıyor/ Öğrenciler çok yönlü değerlendirilebiliyor/ Uygulamaları öğrencileri takviye ediyor/ Öğrencileri tartışmaya yöneltecek sorular var Öğrencileri konuya hazırlayıcı sorular var/ Uygulamalar öğrencinin kendine olan güvenini artırmakta/ Öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyan uygulamalar var	1'er kez
Eskiyi Olumsuz Bulanlar	**55**
Farklı uygulamalara yer verilmemiş	19
Ünite sonu değerlendirme sorularıyla süreç işlemekte	7
Ürün değerlendirmeye önem vermekte	4
Sadece bilgiyi ölçen sorular var	4
Cevapları kitap içinde olan sorular	3

Öğrenciyi ezbere yönelten bilgi soruları var	3
Öğretmenin değerlendirmesini gerekli kılmakta	2
Cevabı sayfalarca süren sorular var/ Öğrenciyi sıkan bir süreç/ Öğrenciye faydası olmayan sorular/ Öğrenciyi kopya çekmeye yöneltmekte Yaratıcı soru sayısı az/ Sayı olarak yetersiz/ Öğrenciyi hazırcılığa iten sorular var/ Öğrenilenlerin aynen geri getirilmesini isteyen sorular var/ Süreç değerlendirmeye yer verilmemiş/ Yoruma dayanmayan sorular Ölçme değerlendirme uygulamaları yetersiz	1'er kez
Yeniyi Olumsuz Bulanlar	**29**
Yeni yöntemler kalabalık sınıflarda kullanımı bakımından işlevsel değil	4
Yeni teknikleri uygulayabilmek için zaman yeterli değil/ Yöntem ve teknik adına bir yenilik pek yaşanmadı/ Performans görevleri öğrenci tarafından önemsenmiyor/	2'şer kez
Yeni kitaplarda yer alan farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının öğrenciye bir katkısı yok/ Performans görevlerinin öğrenciye bir katkısı yok/ Performans görevlerinin sınıfta uygulanması yapılmıyor/ Proje ve performans görevlerinin çoğu uygulanabilir değil/ Öğrencinin anlamadığı bir süreç/ Öğrenciyi ölçmek için verilen kriterler yetersiz/ Çocuklar proje performans görevlerinin çoğunda robotlaşıyorlar/ Okul imkanlarının kısıtlılığı ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasını olumsuz/ Etkiliyor/ Yeni yöntemler süreç odaklı görünse de ürün odaklı/ Öğrenci yeni yöntemlerin uygulanma aşamasında korkuyor/ Öğrenci bu sürecin önemi konusunda bilinçsiz olduğundan, sürece gerekli özeni göstermiyor/ Ölçme değerlendirme sorularını çok basit/ Öğrenciyi araştırmaya sevk etmeyen bir süreç/ Proje ve performans görevlerinin sayıları abartılı/ Öğrenciyi hazırcılığa alıştıran bir süreç Proje ve performans görevlerinde nicelik adına nitelik önemsenmemiş Yeni kitaplardaki ölçme değerlendirme uygulamalarını yetersiz görüyorum Öğrencilerin testle ölçülüyor olması yanlış	1'er kez
Genel Toplam	**160**

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi, "*Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %37,5 oranında kısmen katılmadıkları, 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ise %48,2 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenme ürününün yanında öğrenme sürecinin değerlendirilmediğini, 2006 Programı'nda öğrencinin sadece öğrenme ürününün değil, öğrenme sürecinin de değerlendirildiği şeklinde yorumlanabilir. 2006 Programı'nın değerlendirme boyutunda, klasik ölçme

değerlendirme yöntemleri bulunmakla birlikte, ağırlıklı olarak “süreç” değerlendirme anlayışı hâkimdir. Yapılandırmacılıkta değerlendirme sürece dayalıdır. Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretme süreciyle iç içedir, öğrencilerin çalışmaları, portfolyoları ve öğretmenin öğrencileri çalışma sırasında gözlemlemesi sonucunda olur. Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri gözlemleyerek değerlendirir ve öğrencilerin ürettikleri yaptıkları hakkında zengin geri dönütler verir (Duman, 2007, 317). Dolayısıyla elde edilen bu bulgu öğretmenlerin değerlendirme boyutuna ilişkin "süreç" ve "ürün" anlayışıyla ilgili net bilgi sahibi oldukları ve yeni programla eski programın önemli ayrım noktalarından olan ölçme değerlendirme boyutlarındaki değişimi net bir şekilde algıladıkları düşünülmektedir.

Tablo 4.27’deki verilere bakıldığında ölçme değerlendirme sistematiği hakkında görüş bildiren öğretmenlerden eski ders kitaplarını bu noktada olumlu değerlendiren öğretmenin olmadığı, olumsuz yönde değerlendirme yapanların 55 olduğu tespit edilmiştir. Eski ders kitaplarının ölçme değerlendirme sistematiği hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden 19’u “farklı uygulamalara yer verilmediğini”, 7’si “ünite sonu değerlendirme sorularıyla sürecin işlendiğini”, 4’ü “ürün değerlendirmeye önem verildiğini”, 4’ü “Sadece bilgiyi ölçen soruların olduğunu”, 3’ü “cevapları kitap içinde olan soruların olduğunu” ve 3’ ü de “öğrenciyi ezbere yönelten bilgi sorularının olduğunu” belirtmiştir. Eski ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme sistematiği hakkında olumlu görüş bildiren hiçbir öğretmenin olmaması, yeni ders kitaplarıyla beraber bu alanda yapılan değişikliklerin yerinde olduğunu göstermektedir.

Yeni ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sistematiği hakkında 67 öğretmen olumlu tespitte bulunmuş, 29 öğretmen ise olumsuz bir tespitte bulunmuştur. Olumlu görüşlerden 10’u “Yeni kitaplarda çeşitli ölçme değerlendirme uygulamaları kullanılmış”, 7’si “Yeni kitaplardaki ölçme değerlendirme uygulamalarının süreç odaklı olduğunu”, 7’si “Öğrencinin süreç içinde aktif olduğu uygulamalar var”, 5’i “Yeni kitaplardaki ölçme değerlendirme uygulamaları daha iyi”, 4’ü “Yeni ders kitaplarında öğrencinin yorum gücünü geliştirici sorular var” şeklinde ifade edilmektedir. Olumsuz görüşlerden 4’ü “Yeni yöntemlerin kalabalık sınıflarda kullanımı bakımından işlevsel olmadığı”, 2’si “Yeni teknikleri uygulayabilmek için zaman yeterli değil”, 2’si “Yeni

kitaplarda yöntem ve teknik adına bir yenilik pek yaşanmadı", 2'si "Performans görevleri öğrenci tarafından önemsenmiyor" şeklinde ifade edilmektedir. Yanıtlara bakıldığında aslında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin getirdikleri eleştirilerin, direkt ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yapısına değil, uygulamanın fiziki alt yapısı ve öğrencilerin sürece bakış açılarına yönelik olduğu söylenebilir.

"Öğrenenlere, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaları için fırsat tanır" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %28,5 oranında kararsız oldukları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %42,8 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenenlerin, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaları için fırsat tanındığı konusunda kararsız oldukları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öğrenenlere, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaları için fırsat tanındığı şeklinde yorumlanabilir. Değerlendirme bölümünde öğrencilerin birbirlerinden yararlanmalarını sağlayacak sürece yönelik etkinlikler ve öz değerlendirme etkinlikleri bulunmalıdır. Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir (Şentürk, 2009). Böylece sınıfın bir yarış ortamı olmadığını, akranlarıyla beraber öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortam olduğunu görecekler ve sürece daha istekli ve aktif bir konumda katılacaklardır.

GK19 yanıt verdiği görüşme sorusunda 6 öğretmenin de belirttiği gibi değerlendirme sürecinde öğrencinin aktif olmasının önemini şu cümlelerle ifade etmiştir;

> ***GK19.*** *Yani çocuk tamam belki hani işin üstesinden gelir mi çok iyi bir ürün çıkaramadı ama sonuçta yaptığı, uğraştığı onun için çaba sarf ettiği çok çok önemli şu anda da o var yani süreci de işliyor çocuklarla işte neler yapması gerektiğini, konu materyallerini buldunuz mu varsayımlarda bulundunuz mu? Ee tabii ki bu da çaba sarf ederek meydana getirdiği için daha iyi oluyor çocuk için. Diğer türlü yani internetten indirdim getirdim yani böyle bir etkinlik istemiyoruz zaten oradaki ölçme kriterlerinde ona dikkat edin zaten yazıyor kitapta vermiş zaten bizim içinde vermiş çok önemli.*

GK19, yeni sistemin öğrenciyi süreç içinde aktif bir konuma getirdiğini, ortaya çıkan veya çıkacak olan ürünün öğrencinin çabalarıyla meydana gelmiş olmasının öğrenci açısında önemli bir aşama olduğunu ve sürecin bu yönüyle desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. **GK19**'un fikirlerini destekleyen **GK15** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

> ***GK15.*** *Ya öğrencin fikrini soran sorular var mesela yani bu konuda şimdi burada olsaydınız bu tablonun içinde siz olsaydınız ne olurdu veya siz bu olayı kendi kafanıza göre tasarlayarak bu olayı anlatan bir resim çiziniz şeklinde mesela bir yerde öğrencinin hayal gücünün üzerine öğrencinin kendi yorumunu veya öğrencinin nasıl olması gerektiğine yönelik bu konunun kendi kafasından çözümler bulmasını sağlamak nasıl olması gerektiğini yazarken çözüm bulmuş oluyor çözüm üretmiş oluyor yani öğrenciyi süreçte aktifleştiriyor.*

Yukarıdaki öğretmen bu uygulamaların öğrencilerin süreçte aktif olmasını sağladığını, bunun yanı sıra bu uygulamaların öğrenciyi empati yapmaya, yorum yapmaya, hayal gücünü kullanmaya, çözüm üretmeye teşvik ettiğini ve bu kişilik özelliklerine sahip bir birey olarak yetişmesindeki etkisinden bahsetmektedir.

"Hazırlık çalışmaları, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek niteliktedir" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %33,0 oranında kısmen katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %41,0 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda hazırlık çalışmalarının öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek nitelikte olmadığı, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda hazırlık çalışmalarının öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ders kitaplarında öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, düşünmeye özendirici hazırlık soruları ve araştırma konuları yer alır (Demirel, 2000, 40). Ders işlenişini biçimlendiren ve sürece yön veren etkinlik içi değerlendirme çalışmaları kısmında ders işlemeden önceki değerlendirme soruları, konu kapsamında işlenecek metin başlarında öğrencileri zihinsel olarak hazırlayacak hazırlık sorularından oluşan ölçme ve değerlendirme bölümleri ve metin öncesi hazırlık sorularıyla

öğrencilerin zihinsel hazırlanmaları sağlandığı gibi hazır bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi ile dersin işlenişine ve konunun yoğunluğunun ayarlanmasına da ışık tutulmuş olmaktadır (Göçer, 2005). Bu sebeple hazırlık sorularının ders kitaplarında yer alması kadar, onların nitelikli olması da önemli olmaktadır.

"Kazanımların gerçekleşeme durumunu tespit etmeye yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verir" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %28,5 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %40 oranında kesinlikle katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu hem 1981 hem de 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda kazanımların gerçekleşme durumunu tespit etmeye yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verildiği şeklinde yorumlanabilir. Fakat eski ders kitaplarında kazanımların gerçekleşme durumunu tespit etmeye yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmediği doküman analizi çalışmaları sonucunda tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ünite sonlarında yer alan değerlendirme sorularını bu kategoride değerlendirmelerinden dolayı bu ifadeye katıldıkları düşünülmektedir. Yeni ders kitaplarında ise kazanımların gerçekleşme durumunu gerçekleştirmeye yönelik 447 sorunun olduğu doküman analizi sonucunda tespit edilmiştir. Yani yeni ders kitapları bu bakımdan yeterli bir şekilde değerlendirilebilirler. Fakat öğretmenlerin programın bu noktasında farkındalık geliştirmedikleri görülmektedir.

"Öğrenci başarısını değerlendirmek için sorulara tek ve doğru cevap beklenir" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %38,3 oranında kısmen katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %23,2 oranında kısmen katılmadıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenci başarısını değerlendirmek için sorulara tek ve doğru cevap beklendiği, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenci başarısını değerlendirmek

için sorulara tek ve doğru cevap beklenmediği şeklinde yorumlanabilir. Davranışçı öğrenme anlayışında öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğretimden ayrı bir süreçtir ve genellikle ünite sonlarında tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testler yoluyla yapılır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında ise değerlendirme öğretim sürecinin bir parçasıdır, öğretim sırasında öğretmen gözlemleri ile ve öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir. Dolayısıyla öğretmenlerden elde edilen bu sonuç öğretmenler tarafından değerlendirmeye ilişkin bahsedilen bu hassas çizginin anlaşıldığı düşünülmektedir.

"Geleneksel yöntemler ile alternatif değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılır " ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %25,0 oranında kısmen katılmadıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %38,3 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda alternatif değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılmadığı, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda geleneksel yöntemlerle alternatif yöntemlerin birlikte kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir. 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda ölçme ve değerlendirme, öğretim süreci ile birlikte ve destekleyici bir biçimde ele alınmış, daha önce de kullanılan, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan sınavların yanında yeni yaklaşıma birlikte süreç değerlendirmesi ön plana çıkarılmıştır. Bu çalışmalar yeni programlarda gözlem formları, kendini değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları, anekdot kayıtları gibi araçlardır. Öğrenciyi bütüncül bir bakış açısıyla saran ve süreç değerlendirmesine önem veren bir anlayışı yeni programların ölçme değerlendirme sisteminde görmek mümkündür. Bu yeni anlayışla birlikte öğrenme ürünün yanında öğrenme sürecinin değerlendirilmeye katılması önem kazanmıştır. Bu durum ise özellikle performans değerlendirme, proje, portfolyo, rubrik, öz ve akran değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını ön plana çıkarmıştır (Birgin ve Gürbüz, 2008).

"Geleneksel yöntemler ile alternatif değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılır " ifadesini destekler nitelikte **GK10** yanıt verdiği görüşme sorusunda şunları söylemektedir;

> **GK10.** *Eski yöntemde yazılılar sözlüler ve öğretmen kanaatiyle öğrenci değerlendiriliyordu. bu tarzda bir ölçme yapılıyordu. Şimdiki ölçme değerlendirme sadece bu değil yine sınavları var yazılılar var performans ödevleri var performans görevleri var proje var eklenmiş proje var buna bu görselliği daha pozitif hale getirmek için öyle yöntem uygulamış bütün bunları değerlendirmek biz öğrenciyi bütün olarak değerlendiriyorsun her yönüyle değerlendiriyorsun ve ona göre bir sonuç çıkartıyorsun çocuğa bir not veriyorsun ortalama böyle bir ölçmemiz var.*

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında **GK10** eski sistemden yeni siteme geçişle beraber ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinde çeşitlilik yaşandığını, öğrencinin çok yönlü bir değerlendirmeye tabi tutularak sağlıklı bir şekilde değerlendirildiğini belirtmektedir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi sürecinde onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır (Erdem ve Demirel, 2002). Bu konuda **GK33**'ün de yanıt verdiği görüşme sorusunda benzer ifadelerle **GK10**'u desteklediği görülmektedir;

> ***GK33.*** *Yeni sisteme göre öğrenci sadece yazılı ve sözlüyle değil çok farklı yöntemlerle de ölçülebiliyor neler bunlar performans görevi ders içi performans proje dosyalarımız yazılı sorularımız yine çok çeşitli yöntemler kullanabiliyoruz soru stilleri kullanabiliyoruz mesela çoktan seçmeli boşluk doldurmaca vb.*

GK33 ve **GK10** yeni ders kitaplarında geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme sistemlerinin birlikte kullanıldığını yani bu bakımdan sürecin daha zengin bir duruma geldiğini böylece öğrencilerin çoklu bir değerlendirmeye tabi tutulduklarını belirtmişlerdir.

"Genellikle öğrenenin, öğrendiklerini aynen geri çağırmasını bekler" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 1981 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %38,3 oranında kesinlikle katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %31,2 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve

Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın genellikle öğrenenin, öğrendiklerini aynen geri çağırmasını beklediği şeklinde yorumlanabilir. Davranışçı öğrenme anlayışında, davranışların kazanılma düzeyini, sözlü, yazılı sınavlar, testler vs. gibi ölçme araçları ile tespit edilirken, yapılandırmacı öğrenme anlayışında ise, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğrenciyi bir ders saati boyunca tabi tutulan klasik bir sınavdan geçirmek yerine, öğrencinin süreç boyunca yaşadığı tecrübelerin öğrencideki etkisini izlemek ve buna göre bir değerlendirme yapmak ön plandadır. Burada amaçlanan, öğrenme-öğretme ortamlarında öğrencileri destekleyerek, öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarmalarını ve kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlamaktır (Agazzi, 1970, s. 57; Çepni, 2007, s. 194, Aktaran: Ataman, 2007, s. 25). Dolayısıyla öğretmenlerin, davranışçılığa göre şekillenen 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenilenlerin klasik ölçme araçlarıyla doğrudan aktarımının istendiğine ilişkin görüşleriyle değerlendirme öğesinin bu önemli boyutunu fark ettikleri düşünülmektedir. Fakat aynı düşünceleri yapılandırmacı bir anlayış doğrultusuna göre hazırlanmış olan yeni ders kitapları içinde söylemeleri iki program arasındaki önemli bir ayrım noktasının farkında olmadıklarını göstermektedir.

"Öğrenenin, öğrenme düzeyini test etmek için belirli aralıklarla yazılı değerlendirme araçlarına yer verir" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %35,7 oranında kesinlikle katıldıkları, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu ifadeye %41,0 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu hem 1981 hem de 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda öğrenenin, öğrenme düzeyini test etmek için belirli aralıklarla yazılı değerlendirme araçlarına yer verildiği şeklinde yorumlanabilir. Burada öğretmenlerimiz belirli aralıklarla verilen bu değerlendirme çalışmalarını ünite sonu değerlendirme sorularını kastetmekte, fakat burada önemli olan bu belirli aralıklarla verilen araçlarının niteliğinin nasıl olması gerektiğidir. Yenilenen İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programına göre; değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılmalıdır. Bu

değerlendirme yöntemleri ve araçları; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerdir (MEB, 2006). Bu noktada öğretmenlerin eski ve yeni programın bu noktasına ilişkin ayrıma varamadıkları görülmektedir. Doküman analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre eski ve yeni ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme araçlarına yer verilme durumu, eski ders kitaplarında sadece ünite sonu uygulamalarından ibaret iken, yeni ders kitaplarında ünite içi ve ünite sonu ve öğrenci çalışma kitabında yer alan çalışmalarla farklı uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin iki programı birbirinden ayıran önemli bir ayrım noktası hakkında farkındalık geliştirmedikleri görülmektedir.

Alt Amaç 5: Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında bilginin sunumu boyutuna ilişkin görüşleri nedir?

Örneklem grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve 1981 ve 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında bilginin sunumuna ilişkin, sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.28'da sunulmuştur.

Tablo 4.28. 1981 ve 2007 Programları'na Göre Hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitapları Karşılaştırıldığında Bilginin Sunumu Noktasında Yaşanan Değişime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Eski ve Yeni İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Bilginin Sunumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	**Sayı**
Eski kitapları Olumlu Bulanlar	**16**
Bilgi hikaye edici şekilde verilmiş	4
Kitapların içeriği yeterli	2
Akıcı bir şekilde sunulmuş/ Bilgi net aktarılmış/ Doğruluğu kesin olan bilgiler verilmiş/1'er kez	
Sorgulatıcı bir sunum hakim/ Sorularla desteklenmiş bir sunum/ Öğrencileri tartışmaya yöneltmekte/ Öğrencileri tartışmaya yöneltmekte/ Kalıcı bilgiler verilmekte/	
Bilgi düzen içinde verilmiş/ Öğretmen aktif bir konumda	

Yeni kitapları Olumlu Bulanlar	**127**
Araştırmaya, sorgulamaya dayalı	15
Hikaye edici metinlerle desteklenmiş	12
Öğrencinin aktif olmasını sağlamakta	9
Görsellerle desteklenmiş/ Öğretmeni aktifleştiriyor	7'şer kez
Yorumlamaya müsaade etmekte	5
Bilgi verici metinler yeterli/ Sorularla desteklenmiş/ Bilgiye dolaylı yollardan ulaştıran Bilgi notlarıyla desteklenmiş	4'er kez
Keyifli bir bilgi sunumu var/ Öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmakta/ Tartışmaya uygun/ Öğrencinin ilgisini çekmekte/ Yapılandırmacı anlayışa uygun/	3'er kez
Farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş/ Öğrenciyi öğrenmeye teşvik ediyor/ Ayrıntıya az yer verilmiş/ Çıkarımda bulunmayı sağlayan/ Kalıcı öğrenmeyi sağlayan Anlamayı kolaylaştırıcı/ Ezbercilikten uzak/ Öğrenci bilgiyi yapılandırabiliyor/ Öğrencinin seviyesine uygun	2'şer kez
Yaratıcılığı geliştirici/ Günlük hayatla bağlantılı/ Öğrenciyi ezberden kurtarmakta/ Bilgiye dolaylı yollardan ulaşılmakta/ Ön bilgileri yoklayıcı/ Zamanına uygun bir yapıda hazırlanmış	1'er kez
Eski kitapları Olumsuz Bulanlar	**78**
Ezbere yönelikti	18
Bilgi hazır bir şekilde öğrenciye aktarılıyordu	15
Hikaye edici metin sayısı yetersiz	11
Bilgi verici metinler çok kullanılmış	8
Sorgulamaya ve eleştirmeye müsaade etmeyen bilgiler var	5
Ayrıntıya fazla	4
Öğretmen aktif bir konumda	3
Öğrenciyi pasif konuma iten bir bilgi sunumu var/ Eleştiriye müsaade etmiyor	2'şer kez
Bilgi çok mekanik sunulmuş/ Gereksiz bilgilere yer verilmiş/ Sınav kaygısının yaşanmasına neden oluyor/ Etkinlikten yoksun bir sunum var/ Bilgi öğrencinin seviyesine uygun değil/ Karışık aktarılmış/ Bilgi doğru sunulmamış/ Bilgi güncel değil/ Yoğun bir bilgi aktarımı var	1'er kez
Yeni kitapları Olumsuz Bulanlar	**40**
Bilgi yetersiz	12
Hikaye edici metinler yetersiz/ Konu bütünlüğü yok	4'er kez
Öğrenciler anlamada güçlük yaşıyor	3
Detaya inilmemiş/ Bilgi doğru bir şekilde sunulmamış/ Öğrenciyi ezbere yöneltmekte/ Biraz ezber	2'şer kez
Metin yönlendirici sorular anlamsız/ Kalıcı bilgi aktarımı yok/ Görünüşte sorgulatıcı Öğrencinin ihtiyacına cevap vermekte yetersiz/ İçerik öğrenciyi zorlamamakta/ Konular ağır sunulmuş/ Öğrenci seviyesine uygun değil/ Yönlendirici sorular gereksiz Konular karışık sunulmuş	1'er kez
Genel Toplam	**261**

Tablo 4.28'e göre bilginin sunumu noktasında İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabındaki değişime ilişkin öğretmen görüşlerine

bakıldığında; değişimi olumlu bulan öğretmenlerden 15'i "Yeni ders kitaplarının araştırmaya, sorgulamaya dayalı olduğunu", 12'si "Yeni ders kitaplarının hikaye edici metinlerle desteklenmiş olduğunu", 9'u "Yeni ders kitaplarının öğrencilerin aktif olmasını sağladığını", 7'si "Yeni ders kitaplarının görsellerle desteklenmiş olduğunu", 18'i "Eski kitapların ezbere yönelik olduğunu", 15'i "Eski kitaplarda bilgi hazır bir şekilde öğrenciye aktarılıyordu".

Değişimi olumsuz bulan öğretmenlerden; 12'si "Yeni kitapların bilgi bakımından yetersiz olduğunu", 4'ü "Yeni kitaplarda hikaye edici metinler yetersiz", 4'ü "Yeni kitapların konu bütünlüğünün olmadığını", 4'ü "Yeni ders kitaplarını öğrencilerin anlamada güçlük yaşadığı" şeklinde görüşlerini belirtmektedirler. Öğretmenlerce İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında bilginin sunumu noktasında yaşanan değişim en genelde olumlu olarak yorumlanmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden **GK24** yanıt verdiği görüşme sorusunda şunları söylemektedir;

> ***GK24.*** *Şimdi bilgi eleştirel veriliyor orada sorgulayıcı eskide sorgulayıcı yok eleştirme yok verilen bilgi direkt olarak buydu öğrencinin alınması isteniyordu. Günümüzde şey yapılıyor çocuğun farklı yorumlarla farklı bakış tarzlarıyla çocuğun daha farklı tarzda düşünebileceği de algılanıyor çocuk bu şekilde algılayabiliyor. Ve farklı açıdan düşünebilme yeteneği çocuk da gelişiyor bu şekilde.*

Yukarıda 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında bilginin sunumu açısından olumlu değişimler gözlediğini belirten **GK24,** eski kitaplarda bilginin sorgulamaya uygun olmayan bir yapıda sunulduğunu, öğrenciden pasif bir durumda bu bilgi yığınını almasının beklendiğini, yeni kitaplarda ise bunun tam tersi bir durumun hakim olduğunu eleştirinin ve sorgulamanın önemli olduğu bunun yanında öğrenciye farklı bakış açılarının kazandırıldığını belirtmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin özellikle vurgu yaptığı başka bir boyutta yukarıdaki ifadeyi destekleyecek nitelikte olan "Eski kitapların ezbere yönelik olduğunu" gerekçesi için **GK24**'ü destekleyen **GK5** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

> ***GK5.*** *Biraz daha ağırlıklı ezbere dayalı şöyle ki çünkü daha bariz bir şekilde üstüne basıyorduk tarihlerin ve sıralama şeklinde şu alanda şu yenilik bu tarihte olmuştur sonra şu olmuştur veya anlaşmalar olmuştur yapılan yenilikler biraz daha öğrenme anlayışında ezber vardı. Şimdiki sistemdeki gerek kitabımıza baktığımızda gerek etkinliklere baktığınız zaman burada daha çok kavramlar üzerinde durulup kavramların tanıtılması söz konusu olduğu için hani ezberden ziyade yorum yapabilme gücü daha önemli öğrenciler için bunu kazandırmış yani o fark edilebilen bir durum yani önceki ezbere dayalı ve biraz daha bilgi ağırlıklı bilgi içeren öğrenme anlayışı günümüzdekini ise biraz daha yorum yapabilme işte analiz yapabilme öğrenci kendini yerine koyabilip empati yaparak bir şeyleri yapabilme bu bence en büyük fark.*

Yukarıdaki öğretmen eski ve yeni kitapta yaşanan değişimin en önemli göstergelerinden olan bilginin sunumu noktasında doğru bir tespit yapmış ve bunu çok net ifadelerle bize aktarmıştır. Eski kitaplarda bilginin ağırlıkta olduğunu ve ezberlenmesinin öğrenciden beklenen bir davranış olduğunu fakat yeni kitaplarda bu geleneğin bozulduğunu bilginin ezberlenerek öğrenci tarafından yüklenilmesinin yerine öğrencinin süreçte aktifleşerek yorum yapma, analiz yapma gibi becerilerini kullanması ve bu yolla bilginin yapılandırılmasının ön plana çıktığını belirtmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre, bilgi, öğrenme sürecinde öğrencinin yaşadığı tecrübelerle yeniden yapılandırılmakta, bilginin doğrudan aktarılması ve öğrencinin bunu anlamadan ezberlemesi değil, öğrencinin anlamayı her zaman kendisinin yapılandırması gerekir (Miller, 1989'dan akt: Kılıç ve Seven, 2006, s. 16). Bu anlamda yeni ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimsediğine dair düşünceler önem kazanmaktadır. Yeni kitapların, eski kitaplarda olduğu gibi öğretmenin anlatım yöntemiyle sınırlamadığı, öğretmenin kullanacağı öğretim yöntemlerini çeşitlendirdiğinden bahseden başka bir öğretmenin yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşleri şu şekildedir;

> ***GK10.*** *Yeni kitaplarımıza baktığımızda yine bilginin sunumunda da çeşitli yöntem ve teknikleri bir arada kullanabiliyoruz. Öğrenci kubaşık, tartışma, örnek olay, kart oyunları gibi pek çok yöntemi bunların yanı sıra beyin fırtınası drama gibi tekniklerle de hem kendini çok rahat ifade edebiliyor hem de konunun içine giriyor çok daha rahat eğlenceli bir tarazda bilgiyi edinebiliyor.*

GK10, yeni kitaplarla birlikte farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmaya başlandığını, bu süreçte öğrencinin sorumluluklarının arttığını yani süreçte daha da aktifleştiğini vurgulamaktadır. **GK10**'u destekleyen **GK24** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

> ***GK24.*** *Şimdi eski kitaplarda merkezi öğretmendi öğretmen bilgiyi direk olarak sunuyordu veya bir öğrenci görevlendiriyordu öğrenci sunuyordu bu şekilde dedik ya günümüzde de öğretmen daha geri plana çıkıp o konuda rehber konuma gelip öğrenci daha aktif hale geldi. Etkinlikler daha fazla yapıldığı için burada bu şekilde değişti. Tabi günümüzde eskiden merkezde öğretmen var fakat günümüzde merkezde öğrenci var.*

GK24, eski ders kitaplarındaki bilginin sunum tarzını eleştirmekte, merkezde öğretmenin olduğunu ve öğretmenin bu bilgi muhtevasını direk sunduğunu, günümüzde ise öğretmenin rehber sıfatıyla süreçte yer aldığını, bilginin sunumunun çeşitli etkinliklerle yapılıyor olmasının öğrencinin aktifleşmesini sağladığını belirtmektedir. 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında bilginin sunumu noktasındaki değişim konusunda olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin vurgu yaptığı boyutlardan 2 öğretmenin ifade ettiği "Bilgi yeterli " eleştirisi için **GK23** yanıt verdiği görüşme sorusunda fikirlerini aşağıdaki şekilde belirtmektedir;

> **GK23.** *Kitapların içeriği yeterliydi eski kitaplarda gayet iyi bir içerik vardı konu aydınlatıcı şekilde öğrenciye aktarılıyordu eğer öğrenci de hazırlıklı gelirse yani araştırmayla gelirse kalıcı bilgilere sahip oluyordu.*

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında görüşlerini bildiren öğretmenin bilginin sunumunda yapılan değişimi doğru bulmadığını çünkü kitabın içeriğinin bu noktada yeterli olduğunu yapılan değişikliğin işlevsel olmadığını belirtmiştir. İçeriğin öğrenciye net bir şekilde aktarıldığını yani kitaptaki bilginin net olduğunu öğrencinin bunu rahatlıkla anladığını belirtmiştir. **GK23**'ün bu görüşünü **GK11** yanıt verdiği görüşme sorusunda şu cümlelerle desteklemektedir;

> ***GK11.*** *Eski kitaplarda bilgi çok netti, kesindi ve öğretmende öğrenci de rahatlıkla onu okuduğu zaman anlardı. Şimdi de konu bütünlüğü olmadığı için konu bütünlüğü olmadığı için bir kere bilgi hemen hemen yok gibi yeni kitaplarda bilgi yok gibi. O bilgiyi ya öğretmen kendisi aktaracak veya öğrenciye eve verecek çocuk gidip evde hazırlayacak o da sınıfta ya iki kişi ya da üç kişiyi geçmiyor.*

"Değişimi olumsuz" olarak gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 12 öğretmenin ifade ettiği "Yeni kitaplarda bilgi yetersiz" eleştirisi için **GK20** görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır;

> ***GK20.*** *İşte şu değişmiş öğrenci de katılıyor ama öyle değil öğrenci de bilgi olmadığı için öğrenciye söylenen soru temelsiz kalıyor. Öğrenci bilgi alamıyor. Zaten öğrenci şey daha önceden temeli olmadığı için öğrenci konuya ilgisiz kalıyor, kaldığı içinde bir iki sorudan sonra zaten ders akışında çıkıyor.*

GK20 ders kitaplarında yaşanan değişimin öğrencinin süreçteki pozisyonunu değiştirmesine rağmen bilginin yetersiz oluşunun öğrencinin süreçte bilgi alamadan ilerlediğini, bunun ilerleyen zamanlarda öğrencide sürece yönelik bir ilgisizliğin doğuracağını ve süreçten zamanla kopacağını belirtmektedir. Halbuki bu öğretmenimiz yapılandırmacı öğrenme anlayışının gereği olan öğrencinin süreçte bilginin yüklenicisi değil, bilgiyi yapılandıran kişi olduğu anlayışını kavramış olsaydı bu yorumu yapmayacaktı. Görüşmeye katılan 24 öğretmenden 12'sinin bu görüşü savunuyor olmaları Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eski öğrenme anlayışı alışkanlığından kurtulamadıklarını, yeni programdaki öğrenme anlayışlarını ise benimsemedikleri düşündürmektedir. Bu görüşe karşı yeni kitaplarda bu hususta meydana gelen değişimi "Bilgi verici metinler yeterli" şeklinde olumlu karşılayan **GK24**, şu şekilde görüşünü ifade etmektedir.

> ***GK24.*** *Önceden bilgiler çok yoğun bir şekilde veriliyordu ama çocuklar onu ne kadar alıp almama konusunda şey değildi. Ben bunun ne kadarını almalıyım ne kadarı bana lazım olur diye şey yapamıyordu belki ayırt edemiyordu çocuk. Fakat günümüzde bilgiye dayalı metinler çok fazla yok kitaplarda ama daha çok demin söylediğimiz gibi eleştiriye yönelik çocuğu farklı düşünmeye yönelik olarak verilen sorular var bu sorular çocuğu düşündürüyor farklı bakış açılarından o bilgiye ulaşması sağlanıyor çocuğun.*

GK24 eski kitaplarda bilginin çok yoğun bir şekilde verildiğini, öğrencinin de bu yoğunluk içinde kafasının karıştığını yani yoğun olan bilginin öğrencide sadece kafa karışıklığına neden olduğunu, günümüzde ise öğrenciyi farklı düşünmeye yönelten yönlendirici soruların olduğunu ve bu soruların öğrenciyi bilgiye ulaştırdığını belirtmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında önemli olan öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi olduğuna göre bu öğretmenin sistemin gerektirdiği değişikliği benimsediği ortaya çıkmaktadır. Yine bir başka öğretmenimiz bilginin sunumunda yaşanan değişimi olumsuz görmekte ve bunu şu cümlelerle ifade etmektedir;

GK17. *Eski kitaplarda bilgi aslında bana kalırsa daha iyi aktarılıyordu. Çünkü bir birliktelik bir düzen vardı, konudan konuya atlamıyordu benim kendi şahsi fikrim bu. Yeni İnkılâp tarihi kitaplarında yani bir savaş dönemiyle İnkılâplar dönemi konudan konuya atlıyor yani bir bütünlük arz etmiyor. Önce savaşı ve ardından ne biliyim Türk kadının toplumdaki yerini verip o açıdan iyi değil yani. Çocuk bir bütünlük içinde hareket edemiyor yeni kitaplarda. O açıdan memnun değilim yani ben bilgi aktarımı konusunda. Eski kitaplar bu anlamda bence daha iyi bütünlük arz etmesi açısından. Yeni kitaplarda bu giderilmesi gerekiyor bence bilgide bütünlük olması gerekiyor konuların dağılımında bilgide bütünlük olması gerekiyor.*

GK17, yeni kitapları, bilginin sunumunda konu bütünlüğünü sağlayamaması noktasında eleştirmekte, eski kitapların ise bu konuda yeterli olduğunu belirtmiştir. Yukarıdaki öğretmen görüşleri dikkate alındığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından yeni kitaplardaki bilginin sunumu noktasında yaşanan değişimin olumlu olarak karşılandığı, ancak eleştirilerin toplandığı ortak noktalarının ise yeni kitaplarda bilginin yetersiz olduğunu ve öğrencinin kafasını karıştıracak şekilde verildiğini, bir bütünlük oluşturmaktan uzak bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir.

Alt Amaç 6: Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı ve işlevselliği boyutuna ilişkin görüşleri nedir?

Örneklem grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarındaki görsel öğeler ve işlevselliğine ilişkin, soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Görsel Öğelerin Kullanımı ve İşlevselliği Hakkındaki Görüşleri

Görsellerin Niteliği	**Sayı**
Eski Kitaplardaki Yeterli Çünkü	**3**
Bilgi vermek gibi bir işlevleri var/ Konuları özetleyebiliyorlar/ Olgular veya kavramlar arasındaki ilişkiyi göstermede başarılılar	1'er kez
Yeni Kitaplardaki Yeterli Çünkü;	**107**
Görseller öğrencinin ilgisini dikkatini çekmekte başarılı	12
Görseller daha zengin/sayı olarak	11
Görsel-konu bağlantısı sağlıklı kurulmuş	7
Görseller yorumlatıcı	6
Görseller bilgiyi pekiştiriyor/ Farklı görseller kullanılmış (resimler, çizimler, grafikler, fotoğraflar, haritalar, karikatürler	5'er kez
Eskiye göre sayı olarak daha fazla/ Canlandırma yapmada etkili /	4'er kez
Öğrencilere bilgi veriyor Olgular ve kavramlar arasındaki bağlantıyı kurabiliyorlar/ Görseller harita resim ağırlıklı	3'er kez
Yeni kitaplardaki görseller bilgiyi aktarmada yardımcı/ Öğrencilerin konuya yoğunlaşmalarını sağlıyor/ Görsellik ön plana çıkmış/ Görsel ağırlıklı hazırlanmış/ Tarihsel empati yapmaya yardımcı/yaptıran	2'şer kez
Akılda kalıcılığı akılda kalma oranı daha yüksek/ Görseller tek başına bilgi veriyor Konuyu özetleyebiliyor/ Konu daha rahat anlaşılıyor/ Görseller çok etkili/ Eskilerle kıyaslandığında daha yeterli/ Bilgiye ulaşmada ara kaynak Empati becerisini geliştirmekte/ Öğrencilerin gerçeği görmelerini sağlıyor/ Hiç görülmemiş fotoğraflara yer verilmiş/ Öğrencilere değişik bakış açıları kazandırmakta/ Zıtlıkların görülmesini sağlayıcı/ görseller yerinde kullanılmış/ Görseller bütüne ulaştırıyor/ Konuya hakimiyeti sağlıyor/ Sonuca ulaştırıyor/ Hayal gücünü geliştiriyor/ Görseller konuyu tamamlayıcı/ Ders işleyişini zevkli hale getiriyor/ Kavramaya yardımcı/ Öğrencilerin akıllarındaki soru işaretlerine cevap bulmalarında yardımcı/ Konuları birleştirmede yardımcı/ Tartışmaya ortam hazırlayıcı/ Öğrenciye hitap ediyor/ Karşılaştırma yaptırmakta/Görsellerin işlevini yerine getirmesi öğretmene bağlı/ Öğretmenin rehberliği önemli/ Görseller yeterli ama geliştirilebilir/ görseller öğretici/ Bilgiye ulaşmada faydalılar	1'er kez
Eski Kitaplardaki Yetersiz Çünkü;	**23**
Yeni kitaplara göre daha az görsel var, Görseller sayı olarak az	6'şar kez
Görseller öğrencinin dikkatini çekemiyorlar	2'şer kez
Dikkatsiz seçilmişler/ Benzer görseller seçilmiş/ Sorgulatıcı değiller/ Öğrencilerin odaklanmasını sağlayamıyorlar/ düşündürücü değiller/ Zorlayıcı değiller/ Görsellik ön planda değil/ Görsel yok/ Tek başlarına bilgi vermede başarısızlar	1'er kez
Yeni Kitaplardaki Yetersiz Çünkü;	**30**
Görsellik yeterli değil	6
Metin görsel bağlantısı sağlıklı kurulamamış	7

Görseller çeşitlilik açısından yetersiz/ öğrencilerin dikkatlerini dağıtmakta Tek başına bilgi vermede başarısız/ Grafikler yetersiz/ Bilgi vermede yetersizler/ Konuları özetleyemiyorlar/ Öğrenci üzerinde kısmen etkililer/ Bilgi pekiştirmede çok etkili değiller/ Programın amacına hizmet etmekte yetersizler/ Bazı durumlarda ilgiyi dağıtıyorlar/ Gereksiz kullanılmış görseller var/ Görsel kirliliği var/ Görseller çok abartılı kullanılmış/ konuyla ilgili verilmemişler, bu da ilgiyi dağıtıyor/ Görseller olgular ve kavramlar arasındaki bağlantıyı kurmada başarılı değiller/ Öğrenci seviyesine uygun değiller	1'er kez
İkisi de Yeterli	**10**
Konu görsel bağlantısı sağlıklı kurulmuş/ Sayı olarak yeterli/ Bilgi verici/ Karşılaştırma yapmaya yardımcı/ Öğrencinin doğru bilgiye ulaşmasını sağlıyorlar/ Kalıcılığı sağlıyor/ Günün şartları için olayın algılanmasını sağlıyor/ Öğrencilerin aktifleşmesini sağlıyorlar/ Öğrencilerin yorum yapmasını sağlıyorlar Öğrenmeyi pekiştirmekte	1'er kez
İkisi de Yetersizdi	**6**
Öğrencinin ilgisini çekemiyorlar	2
Tek başlarına bilgi vermede yeterli değiller ancak teknolojiyle desteklenmeler lazım(her ikisi)/ Sayı olarak yeterli değiller/ Görsellerin çoğu dikkat çekemiyor/ Benzer görseller kullanılmış (resimler, görseller, fotoğraflar)	1'er kez
Genel Toplam	**179**

Tablo 4.29'a bakıldığında çeşitli sebeplerden de olsa ilk dikkati çeken; öğretmenlerin 106'sı yeni ders kitaplarındaki görselleri yeterli görmekteyken, sadece 3 öğretmen tarafından eski kitaplardaki görseller yeterli bulunmamaktadır. Eski ders kitaplarındaki görselleri yeterli bulan öğretmen görüşlerinden 1'i "Bilgi vermek gibi bir işlevleri var", 1'i "Konuları özetleyebiliyorlar", 1'i "Olgular veya kavramlar arasındaki ilişkiyi göstermede başarılılar" yönünde görüş belirtilmektedirler. Görüldüğü gibi eski ders kitapları lehinde görüş bildiren öğretmenler olmasına rağmen, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni ders kitaplarındaki görselleri yeterli ve işlevsel buldukları görülmektedir.

Yine Tablo 4.29'a göre 2006 Programı'na göre hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarındaki görseller ve işlevselliği hakkındaki görüşlere bakıldığında yeni ders kitaplarındaki görselleri yeterli bulan öğretmen görüşlerinden 12'si "Yeni kitaplardaki görseller öğrencinin ilgisini dikkatini çekmekte başarılı", 10'u "Yeni kitaplarda görseller daha zengin/sayı olarak", 7'si "Yeni kitaplarda görsel-konu bağlantısı sağlıklı kurulmuş", 6'sı "Yeni kitaplardaki

görseller yorumlatıcı olduğu" , 5'i "Yeni kitaplardaki görseller bilgiyi pekiştiriyor " şeklinde ifade edilmektedir. "Yeni ders kitaplarındaki görseller yeterli" olarak gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyutlardan 12 öğretmenin ifade ettiği "Yeni kitaplardaki görseller öğrencinin ilgisini dikkatini çekmekte başarılı" ve 10 öğretmenin ifade ettiği "Yeni kitaplarda görseller daha zengin/sayı olarak" eleştirileri için **GK1** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

> ***GK1.*** *Yeni kitaplar çok canlı rengarenk her tarafında resimler enteresan şekiller çocuğun her an dikkatini çekebilecek bir sürü figür var. Eski kitaplar okuduğunuz romanlar gibi düz yazı çocuğun hiçbir dikkatini çekemeyen sıkılgan sıkıcı gelen gıcık eden kitaplardı. Yeni kitapların oldukça güzel oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü O yaştaki bir çocuğun altıncı yedinci sekizinci sınıf bir çocuğun uzun metinlerden sıkıldığını bunun yerine daha kısa ve daha fazla dikkat çekecek resimlerle konunun desteklenmesi bence faydalı olmuş.*

GK1, yeni kitapları, eski kitaplardan ayıran en önemli ayrım noktası olan görsellerin sayı olarak fazlalığı ve canlılığının öğrenci üzerindeki etkilerinden ve öğrenci açısından bunun faydalı olduğundan bahsetmektedir. Bunun yanında kitabın öğrenciler tarafından ilgi görüyor olmasının nedenini de öğrencilerin o yaş özelliklerine dikkat çekerek görselliğin o yaş dönemi için öneminden bahsetmektedir. Kitaplarda kullanılan görseller çocukların gelişim dönemlerine uygun nitelikte olmalıdır. Yaş seviyesi unutulmamalı, öğrencinin dikkatini çekecek görsel öğelerin kullanımına önem verilmelidir (Atmaca, 2006). **GK1**'i destekleyen **GK3** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşleri aşağıdaki gibidir;

> ***GK3.*** *Sayı eski kitaplarda görsel materyaller daha azdı yani çok azdı belki 25-30 taneydi bu şeyle de alakalı bilimin teknolojinin gelişmesiyle de alakalı yani bir durum yeni kitaplarda bunlar daha fazla biraz öncede söyledim konularla ilgili resimlerin fazla olması işte grafiklerin verilmiş olması hazır şekilde sunulmuş olması bunlar yeni kitaplarda daha fazla ve olumlu şeyler tabi öğrencinin dikkatini çekiyor.*

Yukarıdaki öğretmenin de **GK1** ile benzer görüşleri paylaştığı ancak buna ek olarak da yeni kitaplarda görsellerin artmış olmasını teknolojideki gelişmelere paralel olarak yaşanan bir durum olduğunu belirtmektedir. Eski ders kitaplarındaki görsellerin sayı ve nitelik olarak yeni kitaplarla mukayese edilemeyecek bir konumda olduklarını belirtmektedir. Aynı şekilde eski ders kitaplarını bu noktada yenilerle kıyaslayarak eleştiren bir başka öğretmen düşüncelerini aşağıdaki gibi özetlemiştir;

> ***GK11.*** *Yani eski kitaplarda görseller vardı ama şimdiki kitaplarda daha çok görseler var. Ee bunların işlevleri yer ve zamana bağlı. Eğer öğretmenin şeyine bağlı diyelim ki öyle öğretmen vardır ki açar laptounu rahatlıkla sınıfta ders işliyor. Eğer ortam müsaitse rahatlıkla bunu gösterebiliyor. Bu eskiden de yapılabiliyordu şimdi de yapılabiliyor ama daha fazla özellikle teknolojinin gelişmesi sınıflarda projeksiyon makinelerinin olması ortamı daha da olumlu şekilde etkiliyor bu iyi.*

GK11, **GK1** ve **GK3** gibi eski ders kitaplarında görsel öğelerin sayısal olarak azlığına dikkati çekmekte, bunun yanı sıra görsellerin işlenmesinde okulların teknolojik imkanlarına da vurgu yapmakta, teknolojinin eskiye göre okullarda daha gelişmiş olmasının sınıf ortamını olumlu etkilediğini belirtmektedir. Yeni kitaplar açısında olumlu görüş bildirip eski kitaplar açısından olumsuz görüş bildiren yukarıdaki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ortak eleştiri noktası, görsellerin sayısal olarak artmaları ve öğrencilerin dikkatini çekme yönünde başarılı olmaları yönünde olduğu görülmektedir. "Yeni İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarındaki görselleri yeterli" olarak gören öğretmenlerin vurgu yaptığı boyutlardan biri 5 öğretmenin ifade ettiği "Yeni kitaplardaki görseller bilgiyi pekiştiriyor" gerekçesi için **GK2** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

> ***GK2.*** *Evet, İnkılâp tarihinde pekiştiriyordu. Yani ben birçok şeyde gördüm bunu. Mesela cumhuriyetçilik ilkesinde orada bir meclisin ve seçim sandığının olması milliyetçilik ilkesi işlenirken orada işte kabotaj kanununa yönelik olarak bir gemi resminin olması bunlar şeydi yani birçok konuda pekiştiriciydi.*

Yukarıda yeni İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarındaki görseller hakkında görüşlerini belirten **GK3**, yeni kitaplardaki görsellerin, soyut kavramların öğrenilmesinde öğrenciye yardımcı olduklarını, öğrencilerin bilgilerini pekiştirmede onlara yardımcı olduklarını belirtmiştir. Ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin bilgi vermek, bilgileri desteklemek, ilgi çekerek dikkati yönlendirmek, konuları özetlemek, olgular veya kavramlar arasındaki iliksileri göstermek, zihinde canlandırılması güç olan karışık konuları daha kolay anlaşılır kılmak gibi işlevleri vardır (Dursun ve Eşği, 2008).

Yeni İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarındaki görselleri yetersiz" olarak gören öğretmenlerin vurgu yaptığı boyutlardan biri 5 öğretmenin "Yeni kitaplarda bazı yerlerde metin görsel bağlantısı sağlıklı kurulamamış" ifadesine yönelik olarak **GK22** yanıt verdiği görüşme sorusunda düşüncelerini şu cümleyle ifade etmiştir;

> ***GK22.*** *Bence bir bilgi için iki bağlantıyı kurabilmesi gerekiyor. Öğrenci yani atıyorum cumhuriyeti biz böyle kurduk gerçekten belli bir yerde olması gerekiyor o görsellik veya Atatürk'ün herhangi bir resmini o konuyla alakalı olduğu zaman vermesi gerekiyor. Ya azalmasından öte öğrencinin ilgisini ilgiyi de çekse o yanlış yerde kullanıldığı zaman o zaman teşvik etmiş oluyor bunlar. Çünkü ben önemsiyorum mesela bir kitabın üzerindeki resmi de yorumlamasını istiyorum ve ben uygun buldum. TBMM'nin açılışını veriyor demek ki milli egemenlikten daha önemli başka bir şey yok o esas alınıyor* İnkılâp *Tarihinde önemli olan odur diye düşünüyorum.*

Yukarıdaki katılımcı, yeni kitaplarda görsellerin sırf sayı olarak artmasının niteliği öldürdüğünü halbuki bunun öğrenci açısından olumsuz bir etki yarattığını, önemli olan, görsellin olması gerektiği yerde ve zamanda verilmesinin daha doğru olacağını özellikle vurgulamıştır. Görsellerin öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmede önemli bir faktör olduklarını da belirtmiş, fakat yanlış yerde ve zamanda yaratılacak olan ilginin de çok işlevsel olmadığını belirtmiştir. **GK22**'nin düşüncesini **GK21** yanıt verdiği görüşme sorusunda şu ifadelerle desteklemektedir;

> ***GK21.*** *Diyeceksiniz ki mağaraları gösterse ne faydası var hani burada ne görüyorsun ya o işlevi amacını anlıyorum güzel bir düşünceyle çocukların zihninde canlandırıp görsel olarak çünkü gördüğümüzün de bir kısmı hafızada kalır ama ona uygun resimler mi diye o da tartışılır diye düşünüyorum.*

GK21, ders kitaplarında kullanılacak olan görsellerin seçiminde daha özenli davranılması gerektiğini belirtmekte, çünkü bu görsellerle öğrencinin hafızasında oluşacak olan şemaların doğru bir şekilde oluşmasının öneminden bahsetmektedir. Görsel unsurların kullanımında nicelikten çok niteliğe önem verilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan kitap hazırlayan komisyonların öğretmenler den gelen bu eleştirileri dikkatte almaları ve bu doğrultuda kitapları düzenlemeleri gerekmektedir.

Alt Amaç 7: Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisi konusuna ilişkin görüşleri nedir?

Bu bölümdeki veriler, görüşmeler ve anketlerde yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan elde edilmiştir. Örneklem grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin, sorulan soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Eski ve Yeni Öğretim Programları'na Göre Hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Öğrenci Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri (n:24)

Öğrenci Üzerindeki Etkisine İlişkin öğretmen Görüşleri	**Sayı**
Eski Kitaplar/ Kitaplarda Etkiyi Olumlu Bulanlar	**13**
Öğrenci başarısını artıyor/ Bilgi birikimi daha fazla olan öğrenciler yetiştirmekte/ Eski kitapların mantığı SBS sınavına daha yakın/ çocuk ve kitap bütünleşebilmekte/ Öğrencilerin derse katılımını artırmakta / Öğrencileri aktifleştirmekte/ Öğrenmeyi sağlıyor/ Başarıyı sağlamakta/ Öğrenciler derli toplu oluyordu/ Net bilgi veriyor/ Eski kitaplar yeni kitaplara göre daha kalıcı öğrenme sağlıyordu Öğrenciler daha derli toplu bilgi alıyorlardı	1'er kez
Yeni Kitaplar / Kitaplarda Etkiyi Olumlu Bulanlar	**64**
Öğrencilerin dikkatini çekmekte	7
Beceri kazandırmada etkili/ Görseller öğrenciyi olumlu etkiliyor	4'er kez
Öğrencinin başarısını etkilemekte/ Öğrenciler daha aktif hale geldi	3'er kez
Öğrenciye mukayese gücü kazandırıyor/ Öğrencilerin yorumlama gücünü geliştiriyor/ Daha etkili/ Performans ve proje görevleri beceri oluşturmada etkili/ Yeni kitaplar öğrenciye bilgi kazandırmakta/	2'şer kez
Araştırmacı bir kimlik edinimi sağlamakta/ Öğrencinin görüş sahibi olmasını sağlıyor/ Eskiye göre daha dikkat çekici/ Tarihi sevimli hale getirdi/ Tarihi yaşayan bir olgu haline getirdi/ Öğrencilerin ön yargılarını yıkmakta/ Derse ilgisi olan öğrenciler üzerinde etkili/ Öğrencinin daha iyi anlamasını sağladı/ Öğrencide özgüven artırıcı/ Ezberi gerektirmediği için öğrencinin tarihe bakış açısında olumlu bir gelişme yarattı/ Farklı soru çeşitlerinin kullanılması başarıyı olumlu etkiliyor/ Öğrencileri araştırmaya teşvik etmesi ve ilgisini çekmesinden dolayı olumlu etkiliyor/ Öğrenci kendini daha ön plana çıkarabiliyor/ Öğrenci süreçten zevk alıyor Zevkli öğrenme olduğu için kalıcılıkta artıyor/ Ezberi ortadan kaldırdı/ Yaparak yaşayarak öğrenme var/ Daha fazla öğrenme var	1'er kez

Görselliğin olması öğrencileri olumlu etkiledi/ Kalıcılığı artırıyor/ Eskiye göre daha olumlu Dersin sıkıcı olmasını engelliyor/ Görseller öğrencinin derse olan merakını artırdı/ Bilgi yoğunluğu az olduğu için öğrenci korkmuyor/ Öğrenciler rahatladı/ Çoklu zekaya göre hazırlandığı için her çocuğa hitap ediyor/ Görsellik öğrenciyi cezb ediyor/ Beceri oluşturmada eskisine göre daha etkili/ Öğrencinin yorumlana kabiliyetini geliştirmekte/ Öğrencinin sırtındaki yükü azaltmakta/ Görseller süreci daha zevkli hale getirdi/ Yeni kitabı öğrenci daha çok benimsiyor/ Görsellerin daha fazla olması kalıcılığı artırıyor	
Eski Kitaplar/ Kitaplarda Etkiyi Olumsuz Bulanlar	**29**
Öğrenciyi ezbere yöneltmekte	6
Eski kitaplar sıkıcı	3
Öğrenciyi araştırmaya sevk edemiyor/ İçeriği yoğun	2'şer kez
Öğrenilenler kolaylıkla unutulurdu/ Öğrencinin dikkati çekememekte Öğrencide beceri oluşturamıyor / Tarih yaşayan bir şey değil/ 1'er kez Her çocuğa inmekte başarısız/ Teknolojiyle desteklenemiyor/ Farklı yöntem ve tekniklerin uygulanamıyor/ Öğrencileri mecburiyete iten kitaplar/ Çocuk üzerindeki etkisi kısıtlı/ Öğrenci çalışmadıysa tıkanıyor/ Kapağını dahi açmak istemediğimiz kitaplar/Renksiz kitaplar/ Bilginin çokluğu öğrenciyi korkutuyor/ Öğrenciye bilgi yüklemekte/ Öğrenciyi pasifleştirmekte/ Öğrencinin sırtındaki bilgi yükünü artırmakta/ Görsellerin yetersiz olması öğrenciyi cezp edemiyor/ Bilgi hazır veriliyor/ Renksiz olduğu için öğrencinin ilgisini çekmiyor/ Görsel olarak çocuğa hitap etmiyor/ Öğrenciyi ezbere yönelttiği için öğrencinin gözünü korkutuyor	
Yeni kitaplar/ Kitaplarda Etkiyi Olumsuz Bulanlar	**21**
Bilgi eksik/ Alt yapı eksiklerinin olması başarıyı olumsuz etkiliyor/	2'şer kez
Öğrenciyi olumsuz etkiliyor/ Sbs mantığına uygun hazırlanmamış/ Öğrencinin kafası karmakarışık/ Gereksiz ayrıntılara yer vermiş/ Yeni kitapların sağlıklı uygulanması için sınıf mevcudunun azaltılması gerekiyor/ 1'er kez Öğrencide kafa karışıklığına neden oluyor/ Öğrenciyi sıkıyor/ Yeni kitaptaki eksiklikler çocuk da güven sorunu yaratıyor/ Öğrenciyi pek etkilemiyor/ Öğrenci pek bir şey almıyor Donanımlı bir öğrenci çıkaramıyor/ Başarıyı olumsuz etkilemekte	
Genel Toplam	**117**

Tablo 4.30'a bakıldığında; öğretmenlerin 64'ü tarafından yeni ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisi olumlu görülmekteyken, sadece 13 kişi tarafından eski kitapların öğrenci üzerindeki etkisi olumlu görülmektedir. Eski ders kitapları olumlu bulan öğretmen görüşlerinden 1'i "Eski kitaplar öğrenci başarısını artıyor", 1'i "Eski kitapların mantığı SBS sınavına daha yakın", "Eski kitaplar bilgi birikimi fazla olan öğrenciler yetiştirmekte", 1'i "Eski kitaplarda çocuk ve kitap bütünleşebilmekte" şeklinde ifade etmektedir. Görüldüğü gibi eski ders kitapları lehinde görüş bildiren

öğretmenler olmasına rağmen, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisini olumlu görmektedir. Tablo 4.30'a göre 2006 Programı'na göre hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisi hakkındaki görüşlere bakıldığında yeni ders kitaplarının etkisini olumlu bulan öğretmen görüşlerinden 7'si "Yeni kitaplar öğrencinin dikkatini çekmekte", 4'ü "Yeni kitaplar beceri kazandırmada etkili", 4'ü "Yeni kitaplardaki görseller öğrenciyi olumlu etkiliyor", 3'ü" Yeni kitaplar öğrencinin başarısını etkilemekte", 3'ü "Yeni kitaplarda öğrenciler daha aktif hale geldi" şeklinde" ifade edilmektedir. "Yeni ders kitapların etkisini olumlu" gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyutlardan 7 öğretmenin ifade ettiği "Yeni kitaplar öğrencinin dikkatini çekmekte" eleştirisi için **GK16** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

> **GK16.** *Tabii eskilerde fazla görsellik olmadığı için birkaç fotoğraf işte dediğim gibi bir harita üç yerde beş yerde kullanılıyor dolayısıyla çok cezb edici düşünmüyorum, çocuk orada resimleri karalamakla meşgul oluyor. Şimdi belki kenarına bir şeyler yapıyor, ediyor ama onu cezp edecek daha çok şey var görsellik var, hiç konudan bir şey anlamasa bile öğretmenin anlattıklarından bir şey anlamasa bile fotoğraflara bakarken incelerken o oradan gene bir şeyler bulur ben kazandırır diye düşünüyorum. Yani daha çocukların dikkatini çekiyor, renkli olması, görsellerin daha çok olması ve bu seçilen işte harita mıdır fotoğraf falandır nedir konuyla ilgisi daha çok dolayısıyla ben bunu olumlu buluyorum çocukların dikkatini çekmesi veya oradan çocukların ne diyoruz biz hani öğrenme tek işitsel olmuyor yani işitsel zekası yerli belki değildir ama görsel zekası o orada kalır çoklu zekaya göre hazırlanmış onu diyorum bir tek çocukların zekası algı biçimi aynı değil dolayısıyla birkaç zeka türüne sahip olan çocuk da bu kitaptan yararlanabiliyor. Ama eski kitaplar öyle değildi yani çocuklar hep düz yazı düz yazı zaten siyah beyazdı fotoğraflar olsa bile siyah beyazdı çok da fazla ilgi çektiğini söyleyemeyeceğim sadece konuyu ezberlemek için kullanılıyordu.*

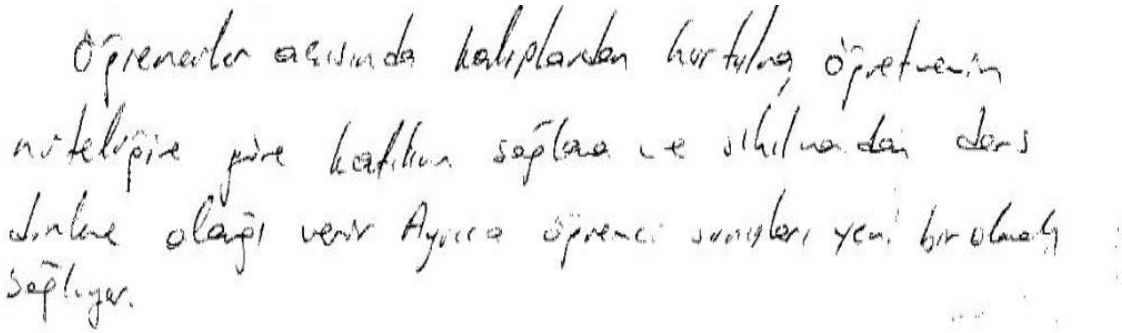
Yukarıda 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisini olumlu bulan **GK16,** işe eski ve yeni kitapların karşılaştırmasını yaparak başlamıştır. Eski kitaplarda görsel öğelerin kitaplarda sınırlı olmasının öğrencinin dikkati üzerinde olumsuz bir etki yarattığını, yeni kitaplarda bulunan görsellerin sayı olarak arttığını ve öğrencinin dikkatini çekmede başarılı olduklarını hatta bu görsellerin tek başına öğrenciye konu hakkında bilgi verdiğini de belirtmiştir. Yeni kitaplarda bulunan görsellerin çoklu zeka kuramına göre hazırlandığını bunun da farklı zeka türlerine sahip öğrencilerin dikkatinin toplamasında etkili olduğunu belirtmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerden 4 öğretmenin ifade

ettiği ” Yeni kitaplardaki görseller öğrenciyi olumlu etkiliyor” gerekçesi için **GK16**’yı destekleyen **GK12** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

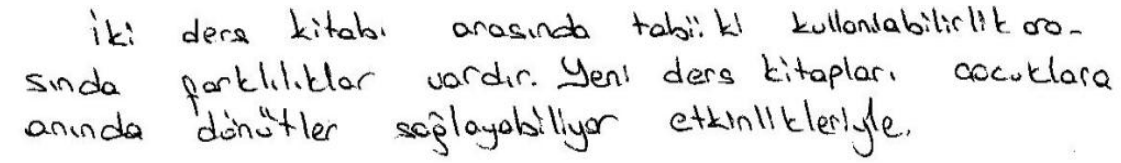
> **GK12.** *Yeni kitaplardan eskiye göre kitaplardan söylüyorum çocuklar daha ilgili ve bilgililer bu kitaplara karşı biraz daha dikkatlerini çekiyor o da onların hoşlarına gidiyor bazı konular ya da görseler o yüzden olumlu etkileri var diye düşünüyorum.*

Yukarıdaki katılımcı görüşme sorusuna eski ve yeni ders kitaplarının karşılaştırmasını yaparak başladığı konuşmasına; öğrencilerin eskisine göre daha ilgili ve bilgili olduklarını, bunun nedenini de ders kitaplarında artan görsellere bağlamaktadır. **ÖA7**, **ÖA15** ve **ÖA30** yanıt verdikleri anketteki açık uçlu soruda yeni ders kitaplarıyla beraber öğrencilerin aktifleştiğini şu cümlelerle ifade etmişlerdir;

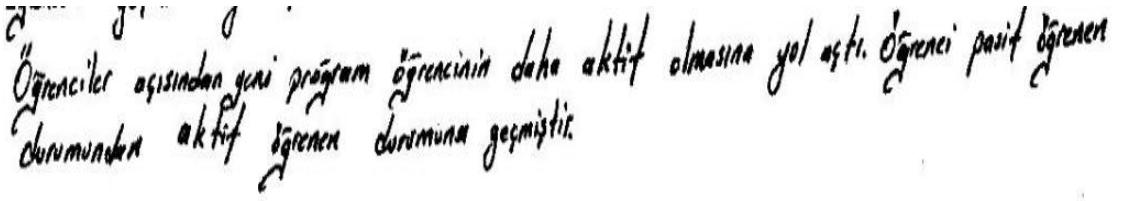
ÖA7



ÖA15

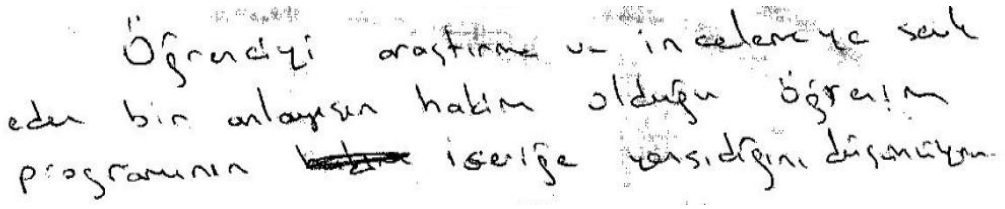


ÖA30



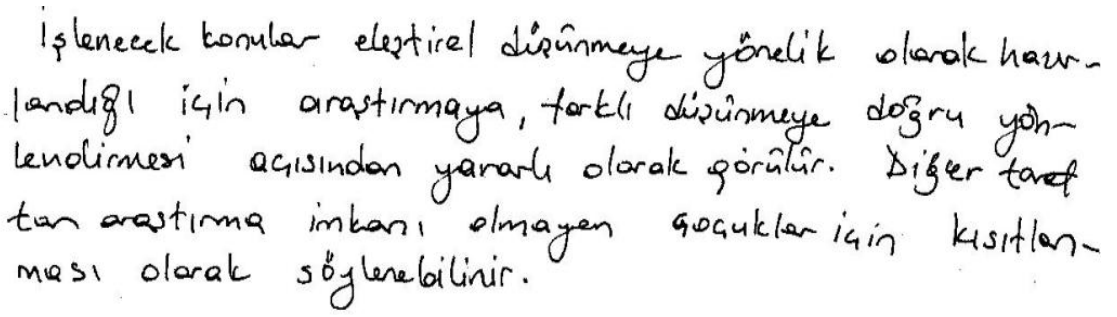
ÖA7, ÖA15 ve ÖA30 ders kitaplarında yapılan değişikliklerin öğrencinin süreçte aktif bir konumda yer almasını sağladığını belirtmişlerdir. **ÖA61** ise yanıt verdiği anketteki açık uçlu soruda ders kitaplarında yaşanan değişikliklerin öğrencilerin araştırmacı bir kimlik edinmelerini sağladığını şu şekilde açıklamıştır;

ÖA61



ÖA61, ders kitaplarında yaşanan değişikliklerin öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini, öğrencinin programda önemli bir yerde olduğunu belirtmiştir. **ÖA22** de yanıt verdiği anketteki açık uçlu soruda **ÖA61**'in düşüncelerine destek verecek yöndeki ifadeleri de şöyledir;

ÖA22



ÖA22, yapılan değişiklikle beraber konuların eleştirel düşünmeye yönelik bir yapıda hazırlandığını bunun da öğrenciyi araştırmaya sevk ettiğini öğrencileri farklı bir düşünceye yönlendirdiğini bunu da yaralı gördüğünü söylemiştir. Ama bu durumun avantajlarının olduğu gibi dezavantajlarını da olduğunu çünkü araştırma yapmak için öğrencinin bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin de buna müsait olması gerektiğini de belirtmiştir. Ülke şartlarını düşündüğümüz zaman araştırma yapma imkanı olmayan bir çok öğrencinin olduğunu ve bunun da ders kitabının gerektirdiği gibi uygulanamadığını

da ortaya çıkarmaktadır. Yeni ders kitaplarının öğrencide beceri oluşturmada etkili olduğunu belirten **GK1**, şunları ifade etmektedir;

> **GK1.** *Yeni kitaplar daha çok beceri kazandırıyor. Çünkü araştırmaya teşvik ettiğinden dolayı internet kullanmayı, kaynak araştırma, saha gezmesini, saha araştırmasını öğrenciye kazandırabiliyor kazandırıyor da özellikle internet ortamında arşiv taramasını çocuklar kütüphanelerde kitap araştırması öğrenebiliyordu. Ama eski kitap da zaten dediğim gibi tüm bilgiler pek de öyle araştırmaya yönelik bir şey yoktu.*

GK1, yanıt verdiği görüşme sorusunda yeni ders kitaplarının öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirdiğini, özellikle de araştırma becerilerini geliştirdiğinden bahsetmiştir. "2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın" uygulanmasına ilişkin açıklamalar bölümünde "*Üniteler işlenirken kazanımların öngördüğü beceriler yanında, doğrudan verilecek beceriler üzerine de alıştırmalar yapılmalıdır. Örneğin, hazırlanan çalışma yapraklarından yararlanılarak öğrencilerin becerileri geliştirilmelidir"* ibaresinden yola çıkarak yeni kitapların öğrencide beceri geliştirmeye yönelik amaçlara hizmet ettiği görülmektedir. Yeni ders kitabının öğrenci üzerindeki etkisi hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin vurgu yaptığı boyutlardan 6 öğretmenin ifade ettiği "Eski kitaplar öğrenciyi ezbere yöneltmekte" eleştirisi için **GK20** yanıt verdiği görüşme sorusunda aşağıdaki gibi düşüncelerini ifade etmiştir;

> ***GK20.*** *Eskiden öğrenci direkt ezbere yöneltilirdi ezberi iyi olan öğrenci bunu biraz daha iyi anlıyor gibiydi. Şimdi o da yok eski kalkmış yerine gerçekten öğrencinin anlayabileceği alabileceği bir şey olsaydı tamam dersin ama bir şey yok, evet eski kötü şimdi daha iyi bunu diyemiyorsun maalesef diyemiyorsun. Yeni kitaplar başarıyı olumsuz etkiliyor, eski kitaplarda kötü şimdi kıyaslama yapıyoruz ama ille de biri kötü biri iyi gibi bir kıyaslama yapmak doğru değil belki ama şimdi getirilende iyi diyemiyorsunuz. Eskiden kuru ezbere dayanan bir şeydi şimdi de aynı karışık net olmayan öğrencinin anlamadığı öğretmenin de almadığı kitap bir müfredat var.Öğrenci üzerindeki etkisi olumsuz.*

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında görüşlerini bildiren öğretmenler, eski ve yeni ders kitaplarını farklı noktalarda eleştirmektedirler. Eski kitapların öğrenciyi direk ezbere yönelttiğini, bunun yanında yeni ders kitaplarının içeriğinin öğrenci tarafından anlaşılmadığını, öğrencinin bu konuda güçlük yaşadığını, bunun da öğrenciyi başarısızlığa ittiğini yani yeni kitabın öğrenci üzerindeki etkisini olumsuz değerlendirmektedir. Yani yaşanan değişimlerin öğrenci üzerinde farklı bir durum

yaratmadığını bu sebepten her iki kitabı aynı yerde gördüğünü belirtmektedir. Yeni ders kitaplarını olumsuz eleştiren öğretmenlere baktığımızda bunlardan 2'si, "Yeni kitaplar öğrenciyi olumsuz etkiliyor" ifadesi yukarıdaki öğretmenin görüşlerini desteklemektedir. Aşağıda görüş bildiren **GK23** yanıt verdiği görüşme sorusunda yeni kitapların öğrenci üzerindeki etkisinin olumsuz olduğunu şu şekilde açıklamaktadır;

> **GK23.** *Yeni kitaplar öğrenciyi etkilemiyor gibi bir şey. Aslında kitapla alakası yok bunun yani eskisi iyi kitaptı yenisi iyi kitaptı çok kitabın özü içeriği öğrenciyi çok etkilemiyor.*

Yeni kitapların etkisini olumsuz" olarak gören öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 2 öğretmenin ifade ettiği "Yeni kitaplarda bilgi eksik" eleştirisi için **GK9** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde açıklamaktadır;

> **GK9.** *Eski kitap daha çok bilgi veriyordu şimdiki kitap çok daha az bilgi veriyor. Eğer eski sistemde olsa bunu ezberleyip gelecektir bunun dezavantajı var ama yeni kitapta da az bilgi yine çocuk düz klasik kitaptan düz okuyarak alışmaya alıştığı için bu defa eksik kalmış ya anne baba yardım edecek ya öğretmen yardım edecek o zamanda eksik kalıyor.*

GK9 yeni ders kitaplarının bu konudaki eksikliğini eski kitaplarla karşılaştırma yaparak ifade etmeyi doğru bulmuştur. Eski kitaplarda bilginin fazla olduğunu ve öğrenci açısından bunun dezavantajlarının olduğunu, yeni kitapta ise bu dengenin kurulamadığını bilginin eksik bir şekilde verildiğini, öğrencilerin bu noktada zorlandıklarını öğretmenlerinin ve ailelerinin yardımına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Yine bir başka katılımcı yeni ders kitaplarının öğrencide kafa karışıklığına neden olduğunu sonuçta başarıyı olumsuz etkilediğini şu cümlelerle açıklamıştır;

> **GK17.** *Eski kitaplar başarıyı etkiliyordu tabi öğreniyordu. Şimdi öğrenmeden sınıf atlıyor çocuk. İnkılâp tarihi dersinden kafası karmakarışık bir şekilde yani tam net öğrenmeden benim şahsi kanaatim tam net öğrenmeden sınıf atlıyor gibi düşünüyorum. Çünkü ben yani Refik Saydam'ın ismini vermiş çocuk sağlık alanında yapılan yeniliklerden belki onu hatırlayabilir yeni müfredatta çok nadir yerlerden hatırladığı olabilir çünkü kafa karışık bir yandan bilgi eksikliğini tamamlamak için o kaynak kitaplardan karmakarışık yazdırıyoruz ya da ee çocuk bir tarafta kalıyor. Bir ders kitabında kalır bir kaynak kitabında kalır bu ikisinin arasında kalıyor ve öğrenmesini etkiliyor tabi bu anlamda.*

GK17'nin "öğrencinin kafası karışık" ifadesini kullanma amacı, öğrencinin bilgi anlamında eksik bir şekilde bir üst sınıfa geçtiğini yani tam olarak öğrenmediğini ve bu eksikliğini gidermek için de kaynak kitaplara yöneldiğini, bu yönelmenin de öğrencinin ders kitabıyla kaynak kitap arasında kalarak ikilemler yaşamasına, bunun sonucunda da kafa karışıklığı yaşandığını belirtmiştir. Bu öğretmenimizde diğer öğretmenlerimiz gibi yeni ders kitaplarının öğrenme anlayışını anlamakta sorun yaşamaktadır. Öğrencinin başarısızlığını ders kitaplarında bilginin eksikliğine bağlamaktadır. Halbuki, öğrencinin başarısızlığı bilginin eksik verilmesiyle değil, bilginin öğrenci tarafından içselleştirilemeden alınmasıyla alakalı bir durumdur. Yani ders kitaplarında bilginin sunumu konusunda yaşanan sorunların farklı bir nedene bağlanarak katılımcılar tarafından aktarıldığı görülmektedir.

Alt Amaç 8. Öğretmenlerin, İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yapılan değişikliklerin öğretmenler açısından ne gibi sonuçlar doğurduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın bu amacına ilişkin veriler anketteki açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Tablo 4.31'de araştırmanın bu amacına ilişkin verilerin frekansları verilmiştir. Öğretmenlerin anketteki açık uçlu sorularda İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında yapılan değişikliklerin öğretmenler açısından ne gibi sonuçlar doğurduğuna ilişkin görüşleri Tablo 4.31'de ki gibidir;

Tablo 4.31. Öğretmenlerin İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yapılan Değişikliklerin Öğretmenler Açısından Ne Gibi Sonuçlar Doğurduğuna İlişkin Görüşleri (n= 112)

Değişikliklerin Öğretmen Açısında Doğurduğu Sonuçlara İlişkin Görüşler	**Sayı**
Olumlu Bulanlar;	**44**
Rehber konumuna geçti	11
Öğretmenin işi kolaylaştı / Öğretmenin sorumluluğu arttı	4'er kez
Dersler verimli geçmeye başladı/ Öğrenciyi farklı uygulamalara iten	3'er kez
Dersi daha keyifli işleyen/ Öğretmenin çok yönlü düşünmesini sağladı/ Öğretmeni aktifleştirdi/ Farklı kaynaklardan beslenmeye iten	2'şer kez
Öğrenciyi aktifleştiren bir konuma geçti/ Müdahil değil tanık olan	1'er kez

Bağımsız davranabilen bir konuma taşıyan/ Kısmen özgürleşti/ Öğretmen kafa karışıklığı yaşamakta/ Öğretmen açısından sorunlu bir süreç Dersin içeriğini seven/ Kolay ve akıcı bir ders işlemeye başladı/ Öğretmenin sorumluluğu azaldı/ Öğretmen merkezi olmaktan sıyrıldı Öğretmenin işi kolaylaştı	
Olumsuz Bulanlar;	**5**
Öğretmen öğretmenlikten çıkmıştır/ Öğretmenin işi zorlaştı Öğretmen açısından bir değişiklik yok/ Öğretmeni arka plana iten Öğretmeni hazırcılığa iten	1'er kez
Genel Toplam	**49**

Tablo 4.31'e göre öğretmenler Türkiye İlköğretim Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'nda yapılan değişikliklerin öğretmenler açısından doğurduğu sonuçlara ilişkin belirttikleri görüşlere göre en çok, öğretmenin rehberlik yapan bir konuma geçtiğini, öğretmenlerin işinin kolaylaştığını, öğretmenlerin daha fazla çalıştığını ve derslerin verimli geçmeye başladığını ölçüt almaktadırlar. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin programda yaşanan değişikliklerle birlikte öğretmenin rehber bir konumda yer aldığını, süreçte aktif bir şekilde yer aldığını ve haliyle daha fazla çalışması gerektiği görülmektedir.

Anket sorularından açık uçlu sorulardan 48. soruya verdikleri cevaplar şöyledir;

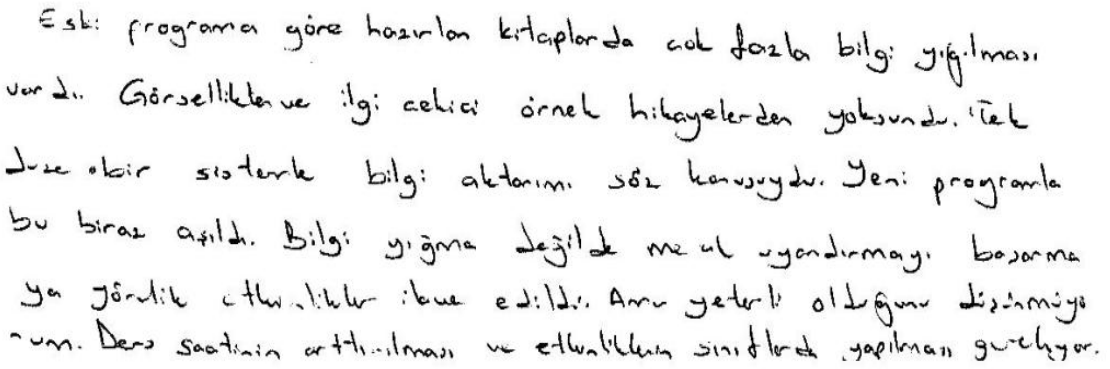
> ***ÖA87.*** *Öğretmenin konuyu işlemeden önce daha fazla hazırlık yapması gerekiyor. Ayrıca öğretmenin ders esnasında bilgiyi öğrencilerin keşfetmesini sağlamak için rehberlik etme görevi daha ağır basıyor. Ancak bu rehberlik esnasında zaman zaman konudan uzaklaşılabiliyor yahut öğrenciyi neyi bulması neyi kavraması neyi öğrenmesi gerektiğini karıştırabiliyor.*

ÖA87, yeni kitaplarla birlikte öğretmenin daha fazla çalışması gerektiğini çünkü öğretmenin konumunun değiştiğini, öğrencinin yönünü bulması için onlara rehberlik eden bir konuma geçtiğini belirtmekte fakat bunun bazı durumlarda öğretmende kafa karışıklığı yaratabildiğini de belirtmiştir. **ÖA87** de **ÖA82** gibi süreçte öğretmenin rehber konumda yer aldığını bunun da öğretmeni aktifleştirdiğini şöyle belirtmiştir;

> ***ÖA82.*** *Öğrencilerin daha aktif bir şekilde derse katılımını sağlamıştır. Öğretmeni bir bilgi verici değil de bilgiye ulaşmada bir rehber görevi yüklemiştir. Öğretmen aktifliğini öğrenciye devretmiştir.*

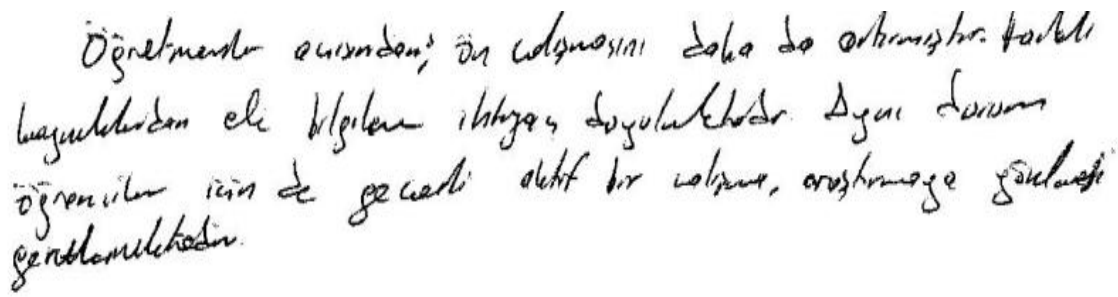
ÖA82 de **ÖA87** gibi öğretmenin öğretici konumundan öğrencinin bilgiye ulaşması için ona rehberlik yapan bir konuma geçtiğini, öğrencinin süreçte aktifleşmesi için çabaladığını belirtmiştir. **ÖA3**'ün de **ÖA87** ile benzerlik taşıyan düşünceleri şu şekildedir;

ÖA3


Eski programa göre hazırlan kitaplarda çok fazla bilgi yığılması vardı. Görsellikten ve ilgi çekici örnek hikayelerden yoksundu. Tek düze bir sistemle bilgi aktarımı söz konusuydu. Yeni programla bu biraz aşıldı. Bilgi yığma değil de mevcut uygulamayı başarma ya yönelik etkinlikler ikame edildi. Ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ders saatinin arttırılması ve etkinliklerin sınıflarda yapılması gerekiyor.

ÖA3 tıpkı **ÖA87** gibi öğretmenin misyonunun yeni kitapla beraber değiştiğini yani rehberlik yapan bir kişilik olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir. Eski kitaplarda öğretmenin görevinin daha kolay olduğunu, yeni kitaplarda ise bunun daha zorlaştığını çünkü öğrenciyi merkeze alıp onlara rehberlik yapmanın zor bir görev olduğunu belirtmektedir. **ÖA37** ise yeni kitapların öğretmenlerin daha fazla çalışmasını gerektirdiğini şu şekilde belirtmektedir;

ÖA37


Öğretmenler açısından; ön çalışmasını daha da arttırmıştır farklı kaynaklardan ek bilgilere ihtiyaç doğulmaktadır. Aynı durum öğrenciler için de geçerli aktif bir çalışma, araştırmaya yönlendirici şekillendirilmektedir.

ÖA37 öğretmenlerin yeni kitaplarla beraber ön hazırlık yapmasının gerekli olduğunu, öğretmenin farklı kaynaklardan beslenmesini bir ihtiyaç olarak öğretmenin karşısına çıktığını belirtmiştir. Genel olarak öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında yaşanan değişimlerin öğretmenin rolünü ve sorumluluğunu eski kitaplarda durdukları yerden farklı bir noktaya taşıdığı görülmektedir.

Alt Amaç 9: Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış olan Öğrenci Çalışma Kitaplarına ilişkin görüşleri nedir?

Örneklem grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin anketlerde ve görüşmelerde kendilerine sorulan 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarına ilişkin, sorulan sorulara verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.32 ve 4.33'de sunulmuştur;

Tablo 4.32. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Olan Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI BOYUTU AÇISINDAN İLKÖGRETİM TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMI

		2006	
		f	**%**
33. Öğrenme sürecinin pekiştirilmesini sağlar.	Kesinlikle Katılıyorum	44	39,5
	Kısmen Katılıyorum	50	**44,2**
	Kararsızım	4	3,9
	Kısmen Katılmıyorum	11	9,8
	Kesinlikle Katılmıyorum	3	2,6
34. Öğrenenin, bireysel farklılıklarını dikkate alan çeşitli görev ve etkinliklere yer verir.	Kesinlikle Katılıyorum	29	25,8
	Kısmen Katılıyorum	57	**50,8**
	Kararsızım	11	9,8
	Kısmen Katılmıyorum	12	10,7
	Kesinlikle Katılmıyorum	3	2,9
35. Üst düzey zihinsel becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak etkinliklerle donatılmıştır.	Kesinlikle Katılıyorum	24	21,4
	Kısmen Katılıyorum	50	**44,2**
	Kararsızım	16	14,7
	Kısmen Katılmıyorum	18	16,0
	Kesinlikle Katılmıyorum	4	3,7

36. Etkinlikler, görsel öğelerle desteklen-miştir.	Kesinlikle Katılıyorum	48	**42,8**
	Kısmen Katılıyorum	46	41,0
	Kararsızım	5	4,4
	Kısmen Katılmıyorum	12	10,7
	Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,8
37.Ders kitabı ile öğrenen arasında bağ kurmada yetersiz kalmıştır.	Kesinlikle Katılıyorum	15	13,3
	Kısmen Katılıyorum	40	**35,7**
	Kararsızım	10	8,9
	Kısmen Katılmıyorum	35	31,4
	Kesinlikle Katılmıyorum	12	10,7
38. Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla çeşitli örneklere yer verir.	Kesinlikle Katılıyorum	34	30,6
	Kısmen Katılıyorum	57	**50,8**
	Kararsızım	10	8,9
	Kısmen Katılmıyorum	9	8,0
	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,7
39. Öğrenenin, kendi öğrenmesinde sorumluluk aldığı etkinliklere yer verir.	Kesinlikle Katılıyorum	24	21,6
	Kısmen Katılıyorum	60	**53,5**
	Kararsızım	13	11,6
	Kısmen Katılmıyorum	13	11,6
	Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,7
40. Öğrenen, öğrenme sürecini değerlendirme fırsatı yakalar.	Kesinlikle Katılıyorum	29	25,8
	Kısmen Katılıyorum	58	**51,7**
	Kararsızım	13	11,6
	Kısmen Katılmıyorum	7	6,2
	Kesinlikle Katılmıyorum	5	4,7

Nitekim anketten elde edilen verileri desteklemek amacıyla görüşmelerden elde edilen bulgularla bu alt problem destekleniştir. Aşağıda bu bulguların yer aldığı tabloya yer verilmiştir;

Tablo 4.33. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Olan Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri (n:24)

Öğrenci Çalışma Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	**Sayı**
Olumlu Bulanlar	**75**
Konu-etkinlik bağlantısı kurulabilmiş	10
Öğrenmeyi pekiştiriyor	7
Öğrenciyi araştırmaya yöneltiyor/ Çeşitli etkinliklere yer verilmiş/	3'er kez
Konuları pekiştiriyor/ Yorum yapma becerisini geliştirici/	
Deftere olan ihtiyacı ortadan kaldırdı/ Öğrenciyi aktifleştirmekte/ Etkinlikler yeterli	1'er kez
Süreci olumlu bir şekilde pekiştiriyor/ Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun/	
Ders kitabının eksiklerini tamamlıyor/ Dönüt almaya müsaade ediyor /	
Unutmayı engelleyici/ Bilgiyi pekiştiriyor/ Eleştirel düşünmeye katkısı var/	
Öğrencinin kendini geliştirmesine katkısı var/ Ders kitabına bağlılıktan kurtardı/	
Öğrenciyi derse motive ediyor/ Etkinlikler keyif veriyor/	
Geri bildirim yapmaya fırsat tanıyor/ Öğrenmeye katkısı var/ Etkinlikler yararlı/	

Öğrencinin seviyesine uygun/ Amacına ulaşmada başarılı/ Yeterli zaman ayrılırsa bilgiyi pekiştirir/ Konuların tekrar dilmesini sağlıyor/ Öğrenci çalışma kitabı empati yapmaya yardımcı/ Mutlaka olmalı/ Farklı zeka türüne sahip öğrencilere ulaşabilmekte/ Başarıyı artırıcı Öğrencinin eleştiri yapmasını sağlıyor/ Çocukları destekliyor Öğrencinin kendini değerlendirmesi açısından olumlu/ Öğrenci çalışma kitabı öğretici/ Bilginin edinilmesini kolaylaştırıyor/ Eğitici yönü var/ Çocuğun hayal gücün geliştirici	
Olumsuz bulanlar	**68**
Öğrenci çalışma kitabında etkinlik-konu bağlantısı sağlıklı kurulamamış	14
Öğrenci çalışma kitabını yapmak için zaman yetersiz	14
Öğrenci çalışma kitabı etkinlikleri ev ödevi olarak veriliyor	6
Her öğrenciye hitap etmiyor	4
İçerik yeterli değil/ Etkinlikleri öğrenci seviyesinin altında/ İçeriği çok yoğun Soru sayısının fazlalığı gereksiz/ İçerik yeterli değil/ Etkinliklerde nitelik sağlanamamış/ Bazı etkinlikler çocuğun seviyesini aşıyor/ Öğrenciye yük oluyor/ Güncel konularla ilgili etkinlikler yetersiz/ Öğrenmeyi pekiştirici özelliğinden sıyrılmış/ Öğrenciyi yönlendirmiyor/ Soru mantığı değişmeli/ Farklı etkinliklere yer verilmeli/ Bazı etkinlikler olumsuz/ Boş zaman etkinliği olarak görülüyor/ Öğrenmeye yardımcı değil / Öğrenciler tarafından uygulanmıyor/ Derslerle paralel ilerlemiyor/ Ev ödevinden bir farkı yok/ Öğrenci seviyesinin üstünde/ Öğrenci çalışma kitabında bazı sorular öğrenci seviyesine uygun değil/ Yorucu Gereksiz detaylar var/ Derse yoğunlaşmayı engelliyor/ Zaman kaybına neden oluyor/ Bıkkınlık yaratıyor/ Öğrencileri farklı düşünmeye yöneltecek etkinlikler yok/ Araştırma ödevleri için alt yapı hazır değil/ Öğrenci çalışma kitabı etkinlikleri sağlıklı bir şekilde seçilmemiş	1'er kez
Genel Toplam	**143**

Tablo 4.32'de görüldüğü gibi, "*Öğrenme sürecinin pekiştirilmesini sağlar"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %44,6 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının öğrenme sürecinin pekiştirilmesini sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci çalışma kitabı programda yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve değer kazandırılmasında yardımcı olacak, öğrenmeyi pekiştirecek yani süreci pekiştirecek unsurlara yer verilmelidir. Konularla ilgili öğrenmeyi destekleyici unsurların bol ve çeşitli şekilde olmasına dikkat edilmelidir (Erdoğan, 1999). Öğrenci çalışma kitaplarının öğrenme sürecini

pekiştirmedeki önemi yadsınamayacak kadar önemlidir. Bu konu hakkında **GK13** yanıt verdiği görüşmedeki sorusunda düşüncelerini şöyle belirtmektedir;

> ***GK13.*** *Okuldaki işlenen dersleri pekiştirdiği için faydalı diyorum ben gerekli evet, gerekli zaten mesela eskiden biz biliyorsunuz defter tutardık mesela bir takım şeyleri not alın çocuklara yapın, harita çizin vs. artık konuyla ilgili haritalar orada var çeşitli haritalar var ne bilim ondan sonra bir takım etkinlikler var. Dolayısı faydalı, faydalı buluyorum ama zenginleştirilebilir ve bence iki kitap olmasında bir sıkıntı var çocuk getirmiyorsa bu kitap bir kitap toplanabilir belki iki bölüm olabilir ama aynı kitapta toplanmasında çok fayda görüyorum.*

GK13 öğrenci çalışma kitaplarının öğrenme sürecini taşıdıkları özelliklerden dolayı olumlu yönde etkilediğini, bu sebepten dolayı süreçte gerekli olarak gördüğünü belirtmiştir. Ancak çalışma kitaplarının tam olarak yeterli olmadığını ve bu sıkıntıların giderilmesi gerektiğini, çünkü bunun faydalı olacağını düşünmektedir. **GK16** yanıt verdiği görüşmedeki bu soruya **GK13**'ün benzeri düşüncelerini şu şekilde açıklamaktadır;

> ***GK16.*** *Aslında çok güzel bir uygulama olarak görüyorum çalışma kitapları hakikaten konuları o çalışma kitaplarındaki çalışmalar bilginin öğrenilmesini kolaylaştırıyor, pekiştiriyor ben çok yararlı buluyorum ama yapamıyoruz hepsini o zaman yetmiyor demiştik ya bütün çalışmaları tam anlamıyla yapıyoruz desek doğru olmaz yalan olur bazen yapabiliyoruz bazen ödev olarak veriyoruz fakat inceliyorum bazı çalışmalar gerçekten çok güzel çok düşünülerek ince bir zeka ürünü diye düşünüyorum güzel çalışma kitabı güzel bir uygulama ama uygulayabilirsek yani ödev veriyoruz.*

GK16 çalışma kitabının iyi bir uygulama olduğunu, çünkü bilginin öğrenilmesini ve pekiştirilmesi konusunda süreci destekleyecek bir yapıda organize edilmiş olduğunu belirtmektedir. Fakat zamanın kısıtlı oluşu bu materyalin gerektirdiği şekilde kullanımının önünde büyük bir engel olduğunu da belirtmeden geçmemektedir. Tablo 4.33'ye bakıldığında çalışma kitaplarının en çok eleştiri aldığı noktalardan birinin 14 öğretmenin de belirttiği gibi ders süresinin bu etkinlikleri yapmaya müsait olmamasıdır.

"*Öğrenenin, bireysel farklılıklarını dikkate alan çeşitli görev ve etkinliklere yer verir"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %50,8 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının öğrenenin, bireysel farklılıklarını dikkate alan çeşitli görev ve etkinliklere yer verdiği şeklinde yorumlanabilir. Görüşme sonuçlarıyla destekleyecek olursak 3 öğretmen "*Öğrenci çalışma kitabında çeşitli etkinliklere yer verilmiş"* ibaresini kullanmıştır. Yani mülakat ve anket çalışmalarının sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı Yönetmeliğinde Çalışma Kitabı; *"İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan basılı eser"* şeklinde tanımlanmaktadır. Yani Öğrenci Çalışma Kitapları öğrencilerin öğretim süreci esnasında yaşadıkları tecrübeleri tekrar etmelerine ve öğrenmelerini pekiştirmelerini sağlayan önemli bir araç konumundadır. İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabında Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler incelendiğinde, her kazanıma yönelik bir etkinliğin olduğu görülmektedir. Buradaki amaç ise kuşkusuz öğrenilenlerin pekiştirilmesi olmaktadır. Çalışma kitabında yer alan bu etkinlikler anahtar kelimelerle çalışma, çıkarımda bulunma, gazete haberi yazma, metin üzerinde çalışarak cevap yazma, ilişkiler kurma, mektup yazma, değerlendirme, ana fikir bulma, görsel yorumlama, harita üzerinde çalışma vb. şeklindedir. Yani çeşitli etkinliklere yer verilerek bireysel farklılıklara cevap verilmeye çalışılmıştır. **GK5** yanıt verdiği görüşme sorusunda bu konu hakkında şunları belirtmiştir;

> ***GK5.*** *Etkinlikler mesela eşleştirmeli etkinlikler oluyor çocuğun hani bir tarafta nedenler bir tarafta sonuçlar süreci içeren bir takım şeyler bunları eşleştirme yaparak konunun pekiştirilmesi sağlanıyor. Veya başka bir açıdan siz olsaydınız etkinliğin başında böyle bir soru var siz olsaydınız nasıl davranırdınız veya neler yapardınız nasıl davranırdınız veya neler yapardınız bu çocuk burada empati kurarak veya kendini büyük bir devlet adamı gibi görerek ona göre yorum yapabiliyor. Bu açıdan hani farklı kitlelere veya farklı ilgi ve işte kabiliyetleri olan öğrencilere değindiğini düşünüyorum. Onları da işin içine kattığını düşünüyorum.*

GK5 çalışma kitaplarının bireysel faklılıklara cevap verecek nitelikte olduğunu, nedeninin ise bu kitaplarda çeşitli zeka türlerine hitap eden etkinliklerin yer aldığını böylece öğrencilerin süreçte yer aldıklarını belirtmiştir. **GK3** ise yanıt verdiği görüşme

sorusunda öğrenci çalışma kitabının her öğrenciye hitap etmediğine dikkat çekmekte, düşüncelerini şu şekilde anlatmaktadır;

> ***GK3.*** *Şimdi şöyle söylemek istiyorum sayısalcı öğrencilerimizi sıkıyor çünkü sayısalcı öğrenci bununla uğraşmak istemiyor, tabi bunu araştır efendim tut oraya yaz falan bu onu sıkıyor ama sözelci öğrencilerimiz için daha yararlı oluyor. Eleştirel düşünmesine araştırmasına kendisini geliştirmesine bayağı bir katkısı oluyor.*

GK3, çalışma kitaplarının farklı zeka türlerine sahip olan öğrencilere ulaşmada başarılı olmadığını daha çok sözel zekaya sahip öğrencilere yönelik etkinliklerin çalışma kitaplarında yer aldığını belirtmiştir.

"*Üst düzey zihinsel becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak etkinliklerle donatılmıştır"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %44,6 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının üst düzey zihinsel becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak etkinliklerle donatıldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci çalışma kitabında, öğrencilerin akıl yürütme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kritik düşünme ve öz değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek ve dersteki öğrenmelerini günlük yaşamıyla ilişkilendirecek etkinliklere yer verilmesi yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasında oldukça önemlidir (Kabapınar, 2009).

"*Etkinlikler, görsel öğelerle desteklenmiştir"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %42,8 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının etkinliklerin, görsel öğelerle desteklendiği şeklinde yorumlanabilir. Konular öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ve ilgisini çekecek görsel öğelerle (grafik, sekil, resim, fotoğraf, harita, karikatür vb.) desteklenmelidir (Ulusoy, 2008). Öğrenci Çalışma Kitabı'nın etkinliklerine bakıldığında her etkinliğin farklı görsel unsurla desteklendiği

görülmektedir. Doküman analizi sonuçlarına göre ise öğrenci çalışma kitabı ile ders kitabı arasında sağlıklı bir bağ kurulduğu tespit edilmiştir. Çünkü ders kitabındaki çalışmalara paralel olarak öğrenci çalışma kitabında etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin bu noktada farkındalıklarının sağlıklı olmadığı tespit edilmiştir.

"*Ders kitabı ile öğrenen arasında bağ kurmada yetersiz kalmıştır"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda bu iafdeye %35,7 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğrenci çalışma kitabının ders kitabı ile öğrenen arasında bağ kurmada yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci Çalışma Kitabı ders kitabı ve öğrenen arasında doğal bir bağ işlevi görmektedir. Ders kitabında bulunan konuların öğrenci tarafından daha iyi öğrenilmesi amacıyla yani öğrencinin öğrendiği konuyla ilgili pratik yapması amacıyla hazırlanmış olan bir araçtır. **GK12** yukarıdaki ifadeyi destekler nitelikte yapılan görüşmede verdiği yanıt aşağıda yer almaktadır;

> ***GK12.*** *Çalışma kitaplarının içeriği hem çok yoğun hem yetersiz konuyla ilgili söylüyorum. Çalışma kitaplarının dediğim gibi kullanılabilirliği çok yetersiz olduğu için zaten konularla bağdaşması mümkün değil. Bir kere kullanılabilir değil kesinlikle, yani çalışma kitapları çok ilgili çocuklar için belki kullanabilecek bir kitaptır, o da bireysel kullanımdır. Hani ders esnasında ya da birlikte kullanmak çok zor. Yani çok kullanılabilir iyi çalışma kitabı değil o yüzden de verimsiz oluyor diye düşünüyorum.*

GK12 Öğrenci Çalışma Kitap'larının öğrencilere ulaşmakta yetersiz kaldıklarını, bunun nedenleri ile ilgili bu kitabın yoğun olduğunu, konularla bağlantısının sağlıksız kurulduğunu, her öğrenciye ulaşamadığını, derste sürenin yetersiz olması nedeniyle kullanımının çık kısıtlı olduğu gibi sebeplerden dolayı öğrencilere ulaşmakta başarısız bir kitap olduğunu belirtmiştir. Öğrenci Çalışma Kitap'larının öğrencilere ulaşmakta yetersiz kaldığı noktasında **GK2** görüşmede yanıt verdiği bu soruya dair fikirlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır;

> ***GK2.*** *Öğrenci çalışma kitapları çok yoğun çok yorucu öğrenciler için. Aslında bunu bana değil öğrencilere sormak lazım ama öğrenci çalışma kitaplarında çok gereksiz detaylar var. Öğrenci çalışma kitapları öğrenci eve gittiği zaman birçok derste de var bu çalışma kitapları öğrenci onlara yoğunlaşmakta derse zaman ayıramıyor. Bir de bazı çalışma kitapları tam konuyla da örtüşmüyor konuyu sadece konuyla bağlantılıdır fakat öyle şeyler var ki konuyla pek bağlantısı kenardan geçmiş konunun özü değil asıl gereksiz zaman kaybı oluyor orada.*

GK2, çalışma kitabının çok yoğun ve yorucu olduğunu, gereksiz detaylara yer verdiğini, farklı derslerin de çalışma kitaplarının olduğunu ve bunların ders öğretmenleri tarafından ev ödevi olarak verildiğini, sonuç olarak da öğrencinin bu yoğunluk içinde derse adapte olmada sorun yaşadığını belirtmiştir.

"Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla çeşitli örneklere yer verir" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %50,8 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğrenci çalışma kitabının öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla çeşitli örneklere yer verdiği şeklinde yorumlanabilir. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler olguları ve olayları aktarmak ya da bilgileri öğrencilere ezberletmek yerine, aktif öğrenme ilkelerini temel alan etkinliklere yer vererek, öğrencinin öğrenmesinde yardımcı unsur görevini üstlenirler (Kabapınar, 2009). Bu açıklamadan yola öğretmenlerin programın bu hususunda farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda da bu ifadeyi destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma kitabını olumlu bulanların en çok vurgu yaptığı bir başka nokta olan ve 7 öğretmenin görüş belirttiği "Öğrenci çalışma kitabı öğrenmeyi pekiştiriyor" ifadesi için **GK3** görüş belirttiği görüşme sorusunda şöyle söylemiştir;

> ***GK3.*** *Öğrenmeye kesinlikle katkısı var onu söyleyebilirim. Olumlu yönde etkisi var öğrenci çünkü orada soruyu okuyor. Eğer sınıfta yapıyor isek önce tabi kendileri yazıyorlar cevapları sonra kendimiz burada söylüyoruz o zaman yanlış yaptığı varsa siliyor yanlış yaptığını görüyor doğru yaptıysa doğru yaptım diyip bravo diyebiliyor o açıdan öğrenmeye kesin bir etkisi var, yani öğrenmeyi pekiştiriyor diye düşünüyorum.*

GK3, çalışma kitaplarının öğrenmeye kesinlikle katkılarının olduğunu, çünkü öğrencilerin çalışma kitabındaki etkinlikleri önce kendilerinin yaptıklarını daha sonra

öğretmenin rehberliğinde yapılan etkinliklerin kontrol edildiğini ve zamanında geribildirim aldıklarından dolayı öğrenmeyi pekiştirdiğini yani öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

"Öğrenenin, kendi öğrenmesinde sorumluluk aldığı etkinliklere yer verir" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %53,5 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğrenci çalışma kitabının öğrenenin, kendi öğrenmesinde sorumluluk aldığı etkinliklere yer verdiği şeklinde yorumlanabilir. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Çalışma Kitabı incelendiğinde; fotoğraf ve resimleri yorumlama, tablo, grafik, diyagram, kavram haritası oluşturma ve yorumlama, karşılaştırma yapma, poster, logo, resim çizme, ropörtaj yapma, sözlü tarih çalışması yapma, harita, kroki ve küre üzerinde çalışma vb. gibi çeşitli etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Yukarıdaki bu etkinlikleri yapabilmek için öğrencinin süreçte aktif olması ve bu konuda sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir**.** **GK7** görüşmede yanıt verdiği bu soru hakkında düşüncelerini şöyle belirtmiştir.

> ***GK7.*** *Beğeniyorum memnunum içeriklerini de beğeniyorum öğrencilere veriyorum doldurtuyorum, sınıfta yapıyoruz ödev olarak veriyoruz inceliyoruz kontrol ediyoruz o şekilde bir dersimiz iki dersimiz sadece bunlara ayırıyoruz. Sorular soruyoruz parmak kaldırıyorlar hani kim yaptı aferin artılar o şekilde çok güzel yani memnunum.*

GK7, Öğrenci Çalışma Kitap'larının öğrencileri aktifleştirdiğini fakat bunun öğretmenlerin yönlendirmesiyle mümkün olacağını belirtmiştir. Süreç boyunca işlevsel bir şekilde kullanıldıkları taktirde öğrencileri aktifleştiren bir araç olduğunu belirtmektedir.

"Öğrenen, öğrenme sürecini değerlendirme fırsatı yakalar" ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %51,2 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan

öğrenci çalışma kitabı sayesinde öğrenen, öğrenme sürecini değerlendirme fırsatı yakalar şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci çalışma kitabı sadece bir takım becerilerin kazandırılması için çeşitli etkinliklere yer veren bir araç olmayıp aynı zamanda bu etkinlikler sonucunda öğrencide oluşması beklenen becerilerin öğrenci tarafından nasıl kazanılmış olduğunun görülmesi için çeşitli değerlendirme araçlarına da yer vermektedir. Öğrenci çalışma kitaplarında geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemlerinden olan gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, projeler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme araçlarına yer verilir. Öğrenciler sadece çeşitli etkinliklerle sürece katılmakla kalmıyor bunun yanında kendi değerlendirmelerinde aktif bir rol üstlenmektedirler. Ürün değerlendirme akran değerlendirme araçlarıyla kendilerini ve arkadaşlarını bir süreç boyunca değerlendirme fırsatını yakalamaktadırlar (Kabapınar, 2009, s. 36-37). Öğrenci Çalışma Kitap'larının öğrenciye geribildirim verdiği konusunda **GK6** ve **GK8** görüşmede yanıt verdikleri soruda fikirlerini söyle belirtmişlerdir.

> ***GK6.*** *Pekiştiriyor o açıdan iyi şimdi evde öncelikli olarak o konuyu okuyup soruyu cevaplıyorlar belki yanlış cevaplıyorlar sonradan derse geldiklerinde bakıyorlar konuyu öğrenmişler bir yanlışlık var onu düzeltiyorlar daha pekiştiriyorlar o açıdan karşılaştırabiliyorlar konuları o açıdan ben çalışma kitabının iyi olduğunu düşünüyorum.*

> ***GK8.*** *Pekiştirmesi açısından, işlenen konuların tekrar gözden geçirilmesi, öğrencinin kendini sorgulaması açısından, kendini eleştirisini yapması açısından uygun.*

GK6 ve **GK8** öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini değerlendirme fırsatını çalışma kitabında yer alan etkinlikleri yaparak yakaladıklarını söylemektedirler. Aynı zamanda konuların pekiştirilmesi konusunda da bir işleve sahip olduklarını belirtmektedir.

Öğrenci Çalışma Kitap'ları aşağıda belirtilen noktalarda hem olumlu hem de olumsuz yönde değerlendirilmişlerdir. "Öğrenci çalışma kitabında konu-etkinlik bağlantısı kurulabilmiş" çalışma kitaplarının olumlu yönde eleştirildikleri noktaların başında yer almaktadır. Bunun gerekçesi için sırasıyla **GK21** yanıt verdiği görüşmedeki bu soruda şunları söylemektedir;

> **GK21.** İnkılâp *tarihi için konu etkinlik bağlantısı sağlıklı kurulabilmiştir diyebilirim. Tabi ki paralel çalışma kitabı ders kitabına, güzel ama dediğim gibi bunları çözdürecek bizim vaktimiz yok ben beğeniyorum eve ödev olarak veriyorum, kontrolde ediyorum.*

GK21, çalışma kitabındaki etkinliklerle ders kitabındaki konular arasında bağlantının sağlıklı bir şekilde kurulduğunu belirtmiş, fakat zamanın yetersiz olmasının uygulamada sorun yaşanmasına neden olduğunu söylemiştir. Çalışma kitapları ders kitaplarında verilen konuların pekiştirilmesi amacıyla çeşitli etkinliklere yer veren öğretim araçlarıdırlar. Çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin konun işlenmesinden sonra sınıfta öğretmen rehberliğinde yapılması bu araçlardan alınacak olan verimi artıracaktır. Yukarıdaki katılımcının da belirttiği gibi zamanın yetersiz oluşu bu çalışmaların ev ödevi olarak verilmesine sebep olmaktadır. Zaten çalışma kitabını olumsuz yönde eleştiren katılımcıların görüşlerini incelediğimizde

Öğretmenler tarafından yapılan olumlu yöndeki bu açıklamaların yanında, olumsuz yönde verilen yanıtların daha fazla olduğu görülmektedir. Bunlara dair örneklere aşağıda yer verilmektedir;

Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerce en çok vurgu yaptığı boyut, 6 öğretmenin ifade ettiği "Öğrenci çalışma kitabı etkinlikleri ev ödevi olarak veriliyor" eleştirisi hakkında **GK5**'in düşünceleri şu şekildedir;

> **GK5.** *Çalışma kitabı etkinliklerini bazen sınıfta yapıyoruz bazen de ev ödevi olarak veriyoruz, yani değişiyor. Hatta konunun uzunluğuna göre konu işte bir derslik bir konu işte yarım saatte bitirebiliyorsak sınıf içerisinde bitirebiliyorsam hemen bu konunun etkinliğini yapalım yetmezse süre diğer ders o etkinliği yaparak konuya başlıyoruz. Hem de önceki konuyu hatırlamak adına bazen de ödev olarak veriyoruz biliyorum doğru değil ödev olarak vermek ama veriyoruz çünkü zaman kısıtlılığından yapıyoruz.*

GK5, çalışma kitabı etkinliklerini ders süresinin yetmesi durumunda sınıfta yaptıklarını fakat ders süresinin yetersiz olduğu durumlarda da ise yanlış olduğunu bildiği halde ev ödevi olarak öğrenciye verdiğini fakat buna mecbur kaldığını belirtmiştir. Buradan hareketle derslere ayrılan süre içinde çalışma kitabındaki etkinlikler için ek süre ayrılmadığını göstermektedir, halbuki çalışma kitabının ders kitabının bir parçası olduğunu düşünürsek bu eksikliğin en kısa zamanda giderilmesinin dersin amaçlarına ulaşmada yararlı olacağını söyleyebiliriz. Çalışma kitaplarının olumlu bir uygulama

olduğuna inandığı halde, çalışma kitabının süreçte olması gerektiği yerde olmadığını yönde görüş belirten **GK12** şunları söylemektedir;

> **GK12.** *Şöyle yeterli bulmuyorum, kitap içerisindeki sürece yerleştirilemediğini düşünüyorum. Şimdi şöyle düşünün ders saati için bunu kullanmamız çok zor. Yani daha böyle kitap içerisine de bunlar koyulabilir yarı bir kitap yapma yerine veya daha nasıl söyleyelim onu derste kullanabileceğimiz bir şey olabilirdi. Eski alıştırma eve vermekten bir farkı kalmadı bu işin evde onlar işte sayfa 136'daki bununla ilgili çalışma kitabını yapın onları gidip yaptıktan sonra bir anlamı kalmaz zaten sadece tekrar etmiş olurlar. Bunun konunun içine biraz daha yedirilmesi ve daha derslerle paralel gitmesi gidebilecek şekilde olması lazım söylüyorum.*

GK12, çalışma kitabının süreçte olması gerektiği yerde olmadığını, ders kitabıyla bütünleşemediğini, daha kullanışlı hale getirilmesi gerektiğini, aksi taktirde ev ödevi mantığına hizmet edeceğini belirtmektedir. **GK12** de diğer katılımcılar gibi çalışma kitabına yeteri kadar zaman ayrılmadığını, bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için de ders kitabıyla bütünleştirilebileceğini belirtmektedir. Çalışma kitaplarının öğretici olduğunu düşünen **GK14** fikirlerini şu şekilde açıklamaktadır;

> ***GK14.*** *Yeterli, çocuğun hem kendi bilgilerini defterine kaydetmesi yani çalışma kitabına kaydetmesi, akıcı hale gelmesi orda bulunan görseller kompozisyon yazdırması çocuğa işte görsel resim yaptırmasını konuyla ilgili bir resim çizdiriyor. Veya bir görsel veriyor bunu yorumla diyor hem de öğretici buluyorum.*

GK14, çalışma kitabında yer alan etkinliklerin yeterli olduğunu, defterin yerini aldığını, farklı etkinliklere yer verdiğini belirtmektedir. Bu sebeplerden dolayı da çalışma kitabının öğretici olduğunu belirtmektedir.

Alt Amaç 10: Öğretmenlerin 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanmış olan Öğretmen Kılavuz Kitaplarına ilişkin görüşleri nedir?

Örneklem grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşmelerde ve anketlerde kendilerine sorulan 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin, sorulan soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.34 ve 4.35'de sunulmuştur.

Tablo 4.34. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Olan Öğretmen Kılavuz Kitapları'na İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI BOYUTU AÇISINDAN İLKÖGRETİM TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMI

		2006	
		f	%
41. Öğretmenin, dersleri günlük hayat ile ilişkilendirmesinde kullanabileceği örneklere ve açıklamalara yer verir.	Kesinlikle Katılıyorum	30	26,4
	Kısmen Katılıyorum	53	**47,2**
	Kararsızım	5	4,6
	Kısmen Katılmıyorum	12	10,9
	Kesinlikle Katılmıyorum	12	10,9
42. Öğretmenin, öğretim sürecinde kullanabileceği yöntem ve tekniklere yer verir.	Kesinlikle Katılıyorum	39	35,8
	Kısmen Katılıyorum	56	**49,2**
	Kararsızım	7	6,2
	Kısmen Katılmıyorum	7	6,2
	Kesinlikle Katılmıyorum	3	2,6
43. Derslerde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin açıklamalarda bulunur.	Kesinlikle Katılıyorum	43	37,3
	Kısmen Katılıyorum	49	**43,7**
	Kararsızım	10	8,9
	Kısmen Katılmıyorum	6	7,0
	Kesinlikle Katılmıyorum	4	3,1
44. Öğretim sürecinde kullanılabilecek araç-gereçlere ilişkin önerilere yer verir.	Kesinlikle Katılıyorum	40	36,5
	Kısmen Katılıyorum	51	**44,4**
	Kararsızım	7	6,0
	Kısmen Katılmıyorum	7	6,0
	Kesinlikle Katılmıyorum	8	7,1
45. Öğrenenlerin gelişim farklılıklarını dikkate alarak, hangi hususların vurgulanacağını belirtir.	Kesinlikle Katılıyorum	27	24,1
	Kısmen Katılıyorum	48	**43,1**
	Kararsızım	15	13,3
	Kısmen Katılmıyorum	14	12,4
	Kesinlikle Katılmıyorum	8	7,1
46. Öğretmenlere alan bilgisine yönelik açıklamalar sunar.	Kesinlikle Katılıyorum	38	33,9
	Kısmen Katılıyorum	52	**46,4**
	Kararsızım	7	6,3
	Kısmen Katılmıyorum	8	7,1
	Kesinlikle Katılmıyorum	7	6,3

Nitekim anketten elde edilen verileri desteklemek amacıyla görüşmelerden elde edilen bulgularla bu alt problem destekleniştir. Aşağıda bu bulguların yer aldığı tabloya yer verilmiştir;

Tablo 4.35. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış Olan Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri (n:24)

Öğretmen Kılavuz Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	**Sayı**
Olumlu Bulanlar	**64**
Öğretmen kılavuz kitabı öğretmeni yönlendirmekte	7
Öğretmenin bilgi eksiklerini giderdi	4
Öğretmeni derse hazırlamakta/ Öğretmenin kılavuzu oldu/ Süreci yönlendirici/	3'er kez
Konunun sunumunda yardımcı/ Mesleğe yeni başlayanlara yardımcı/	2'şer kez
Derse girişte yardımcı bir kitap/ Ders kitabının tamamlayıcısı/	
Öğretmene farklı yöntem ve teknikler konusunda örnek olan/	
Ders sürecini planlayan/ Standardın yakalanmasında etkili/	
Günlük planları belli bir standarda bağladı/	
Öğretmenin verimli çalışmasını sağladı	
Öğretmenin başarısını artırdı/Uygulama aşamasında öğretmene yardımcı olmakta/	1'er kez
Sürecin verimini artırmakta/ Zamandan tasarruf sağlamakta/	
Öğrencinin konuya yoğunlaşması açısından kullanıyorum/	
Öğretmeni değişime yönlendirmesi açısından olumlu/	
Öğretmenin ihtiyacı olan bilgilere yer verilmiş/ Tam kaynak kitabı	
Çalışma kitabı ders kitabı ve defteri bir arada verdiğinden yükü azaltıyor/	
Kullanıldığı zaman başarıyı tetikliyor/ Öğretmenin eksiklerini tamamlayan/	
Bilginin nasıl kullanılması gerektiği konusunda yardımcı/	
Sistemin anlaşılmasını sağlayan/ Dersi daha etkili kılma noktasında yardımcı/	
Öğretim sürecini olumlu etkilemekte/ Öğretmenin sistemli olmasını sağlayan/	
Öğretmenin hazırlıklı olmasını gerektiren/ Öğretmene rehberlik yapıyor/	
Öğretmene dersi işleme konusunda bir bakış açısı kazandırıyor /	
Kitap-öğrenci arasındaki bağı kurmakta/ Günlük plan angaryasını ortadan kaldıran/	
Konu bütünlüğünü sağlamada yardımcı/ Öğrencinin motivasyonunu artıran/	
Öğretmene planlamada yardımcı/ Öğretmeni takviye eden	
Zamanın ayarlanmasında yardımcı	
Olumsuz bulanlar	**33**
Kullanma ihtiyacı hissetmiyorum	5
Öğretmen kılavuz kitabından pek yararlanmıyorum	4
Konunun anlatım kısmında eksik	3
Rehber olmaktan uzak bir yapıda/ Ders işleme sürecine etkisi yok/	1'er kez
Zaman kısıtlı olduğu için uygulamak çok zor/	
Öğretmen kılavuz kitabında tekrar eden unsurlar var/	
Öğretmen kılavuz kitabı bana çok şey katmıyor/Öğretmene bilgi vermiyor/	
Öğretmen kılavuz kitabındaki yöntem ve teknikler her sınıfta uygulamaya	
elverişli değil/ Öğretmene çok farklı şeyler sunmuyor / Çok hacimli bir kitap/	
Öğretmen kılavuz kitabı yönlendirme konusunda eksik/	
Öğretmen kılavuz kitabı öğretmeni baskı altında tutuyor	
İhtiyaca cevap verme konusunda yetersiz/ Çok yoğun bir kitap/	
Dersin işlenişinde etkili değil/ Standart bir çizginin olması doğru değil/	
Kılavuzluk yapan biri için kılavuzun olması doğru değil/	
Bilgi eksiklerini gidermede öğretmene yardımcı değil/	
Alan bilgisi konusunda bir etkisi yok/ Sınıf defterini doldurmada kullanıyorum/	
Öğretmeni takviye etmiyor/ Öğretmeni figüranlaştırıyor/ Sbs mantığına uygun değil	

Öğrenci kılavuz kitabının içeriği yetersiz	
Genel Toplam	**97**

Tablo 4.34'ya göre öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmen kılavuz kitabını olumlu değerlendiren öğretmenlerden 7'si "Öğretmen kılavuz kitabı öğretmeni yönlendirmekte", 4'ü "Öğretmenin bilgi eksiklerini giderdi", 3'ü "Öğretmeni derse hazırladığını", 3'ü "Öğretmenin kılavuzu oldu" şeklinde ifade etmektedir. Öğretmen kılavuz kitaplarını olumsuz değerlendiren öğretmenlerden; 9'u "Kullanma ihtiyacı hissetmiyorum", 4'ü "Konunun anlatım kısmında eksik olduğunu", 2'si "Rehber olmaktan uzak bir yapıda olduğunu", 2'si "Ders işleme sürecine etkisi yok " şeklinde ifade edilmektedir.

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi, "*Öğretmenin, dersleri günlük hayat ile ilişkilendirmesinde kullanabileceği örneklere ve açıklamalara yer verir"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %47,3 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenin, dersleri günlük hayat ile ilişkilendirmesinde kullanabileceği örneklere ve açıklamalara yer verdiği şeklinde yorumlanabilir. Günlük Hayatla İlişkilendirme" başlığı gibi bir başlığın öğretmen kılavuz kitabında yer almadığı, "İlişkilendirmeler" başlığı altında "ünite ile ilgili ara disiplin kazanımları" ve "ders içi ilişkilendirmeler olmak üzere iki türlü ilişkilendirme yapılmaktadır. Bu maddeye öğretmenlerin katılıyor olmaları öğretmen kılavuz kitabı hakkında yeteri kadar bir farkındalık oluşturmadıklarını göstermektedir.

"*Öğretmenin, öğretim sürecinde kullanabileceği yöntem ve tekniklere yer verir"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %48,2 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenin, öğretim sürecinde kullanabileceği yöntem ve tekniklere yer verdiği

şeklinde yorumlanabilir. Kılavuz kitap, öğretmenin uygulayacağı yöntem ve tekniklere dair genel açıklamalarda bulunarak, bu yöntem ve tekniklere uygun uygulama etkinlikleri, bunların sırasını, nasıl yapılacağını öğretmene göstererek daha kısa zamanda öğrenciye rehberlik edilmesini kolaylaştırır. Öğretmen kılavuz kitaplarının özellikle genel önerilere, yöntem önerilerine, uyarılara, problem çözümlerine, sınıf içi uygulamalara ve etkinliklere yer vermesi ve bu uygulamaların nasıl yapılacağına ilişkin yönlendirici olması gerekmektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2003, 58; Kılıç, 2007, 343). Bu konuda **GK1** yanıt verdiği görüşme sorusunda bu konu hakkında şunları söylemektedir;

> ***GK1.*** *Pedeğojik anlamda da tabii ki mesleki anlamda da altmış küsür öğrenme stratejisi var. Bu kılavuz kitaplarda bunların pek çoğu uygulanmış uygulanma şekilleri de ayrıntılı olarak anlatılmış. Eğer özellikle yeni başlayan öğretmenler gerçi onuncu yılımı deviriyorum artık pek çok şeyin nasıl olduğunu hangi basamakta neler yapılması gerektiğini geçişte o ara geçişlerin nasıl yapılması gerektiğini biliyorum ama yine de bu tekniklerin kitapta tekrar ettiği zaman ha burada bunu yapacağım sura da şunu yapacağım diyebiliyorum.*

GK1 kılavuz kitaplarının bu konuda özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yardımcı olduğunu, kendisinin de bu anlamda bu kitaplardan faydalandığını belirtmektedir.

"*Derslerde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin açıklamalarda bulunur"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %43,7 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının derslerde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin açıklamalarda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen kılavuz kitaplarında derslerde kullanılacak ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin açıklamalar kısmında ünitelerde kazanımlar doğrultusunda kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve tutumların ne ölçüde gerçekleştiğini anlamak için programda önerilen değerlendirme çalışmalarına (gözlem formu, öz değerlendirme formu, proje, performans görevleri, kavram haritası vb.) ait örneklere ve önerilere yer vermektedir (Kabapınar, 2009).

"*Öğretim sürecinde kullanılabilecek araç-gereçlere ilişkin önerilere yer verir"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %45,5 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının öğretim sürecinde kullanılabilecek araç-gereçlere ilişkin önerilere yer verdiği şeklinde yorumlanabilir. Eğitim-öğretim sürecinde ne kadar çok araç-gereç kullanılırsa öğrenme, o kadar iyi gerçekleşir demek çok gerçekçi bir düşünce olmaz. Çünkü önemli olan araç-gerecin çok olması değil, bir araçtan ne kadar verimli ve etkili kullanıldığıdır. Eğitim-öğretim ortamında kullanılabilecek pek çok araç-gereç bulunmaktadır. Öğretmen kılavuz kitabı ders kitabında yer alan ve açıklama gerektiren şekil, şema, çizelge vb. yardımcı unsurlar ile konuların işlenmesinde kullanılabilecek öğretim materyallerini (CD Rom, yazılım, saydam vb.) ve bunların kullanımının talimatlarını içerir (Kabapınar, 2009).

"*Öğrenenlerin gelişim farklılıklarını dikkate alarak, hangi hususların vurgulanacağını belirtir"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %42,7 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının öğrenenlerin gelişim farklılıklarını dikkate alarak, hangi hususların vurgulanacağını belirttiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen kılavuz kitapları öğretim sürecinin daha etkili ve verimli geçmesi için öğrencilerin gelişim özelliklerinden doğan farklılıklardan dolayı çalışmalarını planlarlarken seviye guruplarına göre hangi hususların vurgulanması gerektiği konusunda öğretmenlere önerilerde bulunur (Kabapınar, 2009).

"*Öğretmenlere alan bilgisine yönelik açıklamalar sunar"* ifadesine ilişkin dağılımlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nda %46,5 oranında kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu 2006 İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na göre hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmenlere alan bilgisine yönelik açıklamalar sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen kılavuz kitaplarını incelediğimizde kılavuz kitapta öğretmene yönelik olarak alan bilgisi ve mesleki

formasyonla ilgili özel bir bölüm yer almadığını göreceğiz. Ancak dersin işleniş basamaklarında zaman zaman öğretmene süreçle ilgili açıklamalar yapılmış ve öğretmenin bu açıklamalar doğrultusunda süreci yönlendirmesi istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerimiz de bunları alan bilgisine yönelik verilen bilgiler olduğunu düşünüp bu maddeye bu yönde bir görüş bildirmiş olmaları gerekmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden, "Öğretmen kılavuz kitaplarını olumlu" ifadesini kullanarak kılavuz kitapları olumlu değerlendiren öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyut 7 öğretmenin ifade ettiği "Öğretmen kılavuz kitabı öğretmeni yönlendirmekte" gerekçesi için **GK6** yanıt verdiği görüşme sorusunda düşüncelerini şu şekilde özetlemektedir;

> ***GK6****. Tabii yön veriyor öğretmene yön veriyor o açıdan iyi olduğunu düşünüyorum. Yönlendiriyor yani en azından bu sistemi öğrenmemizde etkili oldu. Ondan sonra da öncelikle konunun nasıl sunulmuş nasıl öğrencilere bunu aktaracağız tabi ki inceliyorum öğrenme alanları neler verilecek çocuklara onların üzerinde ders işlerken ne tür yöntemler uygulamamız gerektiğini burada ben inceleyerek takip ediyorum.*

GK6, öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmeni yönlendirdiğini, öğretmenler tarafından anlaşılmaya çalışılan programın, kılavuz kitapları sayesinde öğretmenler tarafından daha rahat bir şekilde anlaşıldığını, dersi işleme sürecinde nelere dikkat edecekleri konusunda öğretmene yol gösterdiğini belirtmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın kriterlerine göre öğretmen kılavuz kitabın nitelikleri aşağıdaki gibidir (Tebliğler Dergisi, 2006, Sayı 2589);

a) Konuların işlenişinde ulaşılmak istenen hedefler belirtilir.
b) Öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, anlayış ve tutumların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olacak ve öğretmeyi kolaylaştıracak açıklayıcı bilgiler yer alır." Bu bağlamda kılavuz kitaplar, öğretmenlerin dersi planlama aşamasından yöntem seçimine, sınıf içi uygulamalardan ölçme değerlendirme aşamalarına kadar öğretmenlerin temel başvuru kaynaklarıdır.

> ***GK18****. Kılavuz kitapları çok güzel yapmışlar öğretmenin nasıl anlatıp anlatmaması gerektiği konusunda ipuçları da vermişler. Hangi ünitede hangi kazanımların verilmesi gerektiğini hangi ünitede hangi anlatım yapılması konusunda da ipucu verdiklerinden dolayı kılavuz kitaplar güzel benim hoşuma gidiyor.*

GK18, yanıt verdiği görüşme sorusunda **GK6** gibi kılavuz kitapların öğretmene kılavuzluk yaptığını belirtmekte, süreçte kılavuz kitapların öğretmenler için ne kadar önemli olduğunu bir kez daha belirtmiştir. Bir başka katılımcı yukarıdaki açıklamalara ek olarak;

> ***GK23.*** *Olmalı bir öğretmene kılavuzluk yapıyor gerçekten ama öğretmen ona yüzde yüz bağlı kalır mı kalmayabilir zaten öyle bir zorunluluk da yok bu bir yöntemdir bir yol göstericidir. Öğretmen farklı alternatiflerde kullanabilir iyi yani ama uygun olduğunu düşünüyorum.*

Diğer öğretmenler gibi benzer şekilde öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmeni yönlendirdiğine inan **GK23,** yanıt verdiği görüşme sorusunda öğretmen kılavuz kitaplarının yönlendirici olduğunu fakat öğretmenlerin kılavuz kitaptaki yönlendirmelere ek olarak kendilerinin de süreci zenginleştirecek çalışmalar yapmakta da serbest olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu tarafından olumlu görüş bildirilmesine rağmen, öğretmenlerin bir bölümü ise kılavuz kitapları olumlu değerlendirmemektedir. Bunlara aşağıda yer verilmektedir;

> ***GK21.*** *Ben kılavuz kitapları baştan çok saçma bulduğumu söyleyeyim çünkü diyorum ya her yiğidin yani öğretmen olarak beni figüranlaştırmaktır diye düşünüyorum ben. Şimdi o soruyu kaldırıp çocuğa kaldır çocuğu ve bu soruyu sor ne yapmam gerektiğini söylüyor şimdi ne anlamı var ki benim kardeşimi getir öğretmenlik mesleğini bilmez oda yapar. Yani her yiğidin bir yoğurt yiyişi var ben birazcık da bizim mesleğin, ben hiç gerekli bulmuyorum hatta bazen de hiç kullanmıyorum. Ben kendi adıma söylemek istiyorum ben hiç gerekli bulmuyorum kullanmıyorum hatta çok fazla kullanmıyorum ki kullanmak zorunda olduğum zaman kullanıyorum tabi ki ama gerekli bulmuyorum.*

Öğretmen kılavuz kitapları hakkında olumsuz görüş bildiren **GK21,** yanıt verdiği görüşme sorusunda kılavuz kitap anlayışının baştan yanlış bir anlayış olduğunu çünkü herkesin kendine özel anlatma tekniklerinin olduğunu, kılavuz kitabın öğretmeni figüranlaştırdığını, bu anlayışın İnkılâp tarihi dersini basit bir konuma getirdiğini belirtmektedir. **GK21,** kılavuz kitapta yer alan yönlendirmelerin öğretmen tarafından birebir uygulanma zorunluluğu olmadığını bilmemekte, bu kitabın sadece öğretmenlere bir yol gösterici niteliğinde kullanılması gerektiği bilincinden yoksun görünmektedir.

GK21 gibi kılavuz kitapların gereksiz olduğundan bahseden bir başka katılımcı düşüncelerini şöyle açıklamaktadır

> ***GK12.*** *İşte benim için bir gerekliliği yok diye düşünüyorum kendim için söylüyorum ama bunu ben çok fazla standart bir çizgi istemiyorum. İnkılâp Tarihi dersinde istemiyorum. Yani zaman zaman hiç orda olmayan hiç oradakiyle alakası olmayan şekilde de işlemek gerekir. Yani oradaki çizgiye girmek istemiyorum. Oradan başlayıp başka bir çizgiye kaymak da çok zor. Yani biz zaten kılavuzluk ederken bize de başkasının kılavuzluk etmesi çok doğru değil açıkçası o yüzden de ben kullanmıyorum.*

GK12 yanıt verdiği görüşme sorusunda tıpkı **GK21** gibi kılavuz kitabın gereksiz oluşundan ve kendisinin bu kitabı kullanmadığını çünkü kitabın standart bir çizgide ilerlemelerini istediğini, bunun doğru bir anlayış olmadığını, kılavuz olan bir kişiye kılavuzluk yapmanın da çok mantıklı bir davranış olmadığını belirtmektedir. Bir başka katılımcı da öğretmen kılavuz kitabın kılavuzluk yapma konusunda eksik kaldığını şu **GK9** yanıt verdiği görüşme sorusunda cümlelerle belirtmektedir;

> ***GK9.*** *Kesinlikle öğretmene bilgi vermiyor ben kendi bilgilerimi kullanıyorum. Ben kendim ek bilgiler çocuktan hariç bizim okumamız gereken konunun işlenişi hakkında bize bilgiler veriliyor kesinlikle eksik az ben daha çok şey biliyorum ve farklı bilgilere değiniyorum beni yönlendirme konusunda eksik. Olmalı da tam olmalı, oluyorsa tam olsun bana bilgiler ver bana şunu desin şu etkinliği yapabilirsin bunu yapabilirsin. Konuyu hazırlık dersin başlangıcında yani sen şu metni oku yorumla sen şu metni oku yorumla bu çok çok basit bir yöntemdir zaten bunu yaparım onu kitap hazırlayıcılar koymasalar da zaten yapmak zorundayız ne yapacaksın nasıl işleyeceksin farklı benden kitap hazırlıyorsan benden üstün olmak zorunda bu kitabı yazdın bu komisyon hazırlayan komisyon bunu yazdıysa benden üstün olacak ve farklı şeyler sunacak ben bunu yanımda taşımalıyım ihtiyaç duyduğunda taşımalıyım çoğu ihtiyaca yönelik değil. Çünkü benim bilgimden daha fazla bilgi yok anlatabiliyor muyum yani çok öğretmenin ihtiyaç duymuyorum çünkü konuyu oku soruyu oku yanıtla metni oku soruyu cevapla düz bilgi vermeyecekse benim kılavuzum değildir bir yerde.*

GK9, öğretmen kılavuz kitabının yaptığı yönlendirmeleri çok basit bulduğunu, öğretmenin yaptığı şeylerin kılavuz kitapta bir daha belirtilmesinin bir gereği olmadığını, orada yapılacak olan yönlendirmelerin öğretmeni bulunduğu noktadan daha ileri bir noktaya götürecek şekilde olması gerektiğini söylemektedir. Ayrıca kılavuz kitabın öğretmene bilgi vermediğini de bunu da eksiklik olarak değerlendirdiğini belirtmektedir. Halbuki kılavuz kitaplar hakkındaki yönergeyi öğretmenimiz okumuş olsa kılavuz kitabın böyle bir amacının olmadığını görecek ve bu beklentisinin yanlışlığını anlayacaktır. Öğretmenlerin vurgu yaptığı bir başka boyut 2 öğretmen

tarafından ifade edilen "Zaman kısıtlı olduğu için uygulamak çok zor" eleştirisi için **Ö14** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde belirtmektedir;

> ***GK14****. Güzel ama kılavuz kitaplarımız biraz çok yoğun yani onları uygulamak mümkün değil, yetiştirmek adına. İçeriği çok yoğun ee öğretmeni sürekli tabi güzel bir şey yönlendirmesi ama çok yoğun, inanılmaz yoğun. Onların hepsini tamamlamak mümkün değil ne ders saati yeter buna ne de öğretmenin zamanı ne de kağıt yeter. Mutlaka yeni müfredatı sağlıklı uygulayabilmek için çok gerekli ama çok yoğun ve bazen insanüstü bir çaba harcamak gerektiğini düşünüyorum. Sorun o kılavuz kitaplardaki yöntemleri uygulama o yüzden hepsini uygulayamıyoruz.*

GK14, kılavuz kitapların gerekliliğine inanmakta, öğretmeni yönlendirmesini olumlu değerlendirdiğini, fakat zamanın yetersiz oluşunun bu kadar yoğun bir içeriğe sahip olan bu kitabın uygulanmasını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ülkemizde "kitap" kavramına sadece ders kitabının dahil ediliyor olması zaman planlamasında kılavuz kitap ve çalışma kitaplarının düşünülmeden yapılmasının bu araçlara gereken önemin öğretmenler ve öğrenciler tarafından verilmemesine neden olmaktadır.

Alt Amaç 11: Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının kullanılabilirlik boyutuna ilişkin görüşleri nedir?

Örneklem grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşmede kendilerine sorulan 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Programları'na göre hazırlanan ders kitaplarının sınıfta kullanım amacı ve kullanım biçimi açısından farklılıklara ilişkin veriler öğretmenlerle yapılan görüşme ve ankette yer alan açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşmede bu soruya verdikleri yanıtlara ait veriler aşağıda Tablo 4.36'de sunulmuştur

Tablo 4.36. 1981 ve 2006 Yılı Programları'na Göre Hazırlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Sınıf İçindeki Kullanım Amacı ve Kullanım Biçimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (n:24)

Eski Ders Kitaplarının Sınıf İçinde Kullanım Amacı ve Biçimine İlişkin Öğretmen Görüşleri	**Sayı**
Eski Kitapların Kullanım Amacı ve Biçimi	**26**
Bilgi vermek amacıyla kullanıyordum/	4'er kez
Çocukların elindeki bilgi kaynağı olarak görüyorum	
Sunum yaparken kullanıyordum/	3'er kez
Bilgi eksikliklerimi tamamlamak amacıyla kullanıyorum	
Soru hazırlamada kısmen yardımcı kaynak olarak kullanıyordum/	1'er kez
Soru hazırlamada yardımcı olarak görüyorum/ Kronolojik sıralamaya dikkat eden/	
Sosyal bir birey yetiştirmek amacıyla kullanıyordum/	
Öğretmeni yönlendirici bir özelliğe sahip/ Konuyu anlamaya yardımcı bir kaynak/	
Müfredatın işlenişinde belirleyici bir kitap/ Bilgi seviyesi yüksek bir içeriğe sahip	
Öğrencinin konuyu kavramasına yardım bir kaynak/ Öğretim sürecinde etkili bir kitap/	
Geçmiş ile gelecek arasında bağ kurmakta başarılı/	
Yeniye göre daha çok kullanmaktayım	
Yeni Kitapları Kullanım Amacı ve Biçimi;	**72**
Öğrencinin aktif olmasını sağlayan bir kitap/ Sunum yaparken kullanıyorum	6'şar kez
Öğrenciyi düşünmeye sevk etmek amacıyla kullanıyorum	5
Öğrenciyi araştırmaya sevk eden bir araç olarak görüyorum	4
Yazılı sorularımı hazırlarken kullanıyorum/ Öğretmeni yönlendiren bir kitap/	3'er kez
Öğrenciyi yönlendirici kitap	
Eskiye göre daha çok kullanıyorum/ Öğretim sürecini planlamaya yardımcı/	2'şer kez
Öğretim sürecini planlamaya yardımcı/	
Öğretim sürecinde aktif bir biçimde kullanılıyor/	
Öğrenciye bilgi aktarmada kullanıyorum/ Tek başına yeterli bir kitap/	1'er kez
Öğrencide merak uyandıran bir kitap/ Yeni kitapları bilgi kaynağı olarak görmüyorum/	
Temel bilgiler yeterli vermede yeterli bir kitap/ Öğrenciyi merkeze alan kitaplar/	
Öğrencinin derse olan ilgisini çekmekte kullanıyorum/ Eskiye göre daha işe yarar/	
Yeni kitapları genel kültür kaynağı olarak görüyorum/ Öğrenciyi derse sürükleyici/	
Sunumu canlandırıcı bir etkiye sahipler/ Eskiye göre daha işe yarar/	
Süreci daha ayrıntılı işlemek amacıyla kullanıyorum/ Ders sürecini belirleyici bir kitap/	
Öğrenci tarafından daha çok kullanılan/ Bilgi eksiklerini gidermede yardımcı bir kitap/	
Uygulama eksiklerinde yardımcı/ Kuşaklar arasında bağlantıyı sağlamaya yarayan/	
Öğrencinin tarihi bilgisini canlandırmada etkili/ Öğretmeni aktifleştiren bir kitap/	
Sosyal bir birey yetiştirmek amacıyla kullanıyorum/ Kullanım sıklığım arttı/	
Güncel bilgilerin öğrenilmesine yardımcı/ Öğretim sürecini kolaylaştırmakta/	
Konunun öğrenilmesi amacıyla/ Kullanım sıklığım arttı/	
Öğretim sürecini eğlenceli hale getiren bir kitap/ Etkinlik hazırlamada kullanıyorum/	
Öğretmenin sorumluluklarını artıran bir kitap/ Çıkarımda bulunmaya itici/	
Sürecin başlangıcında ipucu vermede yardımı olmakta/	
Daha renkli ve dolu ders işleme süreci yaşatmakta/	
Konunun aşamalarını takip etmek için kullanıyorum/	
Genel Toplam	**98**

Tablo 4. 36'ya bakıldığında ilk göze çarpan; öğretmenlerin 72'si yeni ders kitaplarını kullanım amacına yönelik görüş belirtirken, 26 kişi de eski ders kitapları hakkında görüş bildirilmiştir. Eski ders kitaplarını kullanım amacı ve işlevi hakkında görüş belirten öğretmenlerden 4'ü "Bilgi vermek amacıyla kullanıyordum", 4'ü "Çocukların elindeki bilgi kaynağı olarak görüyordum", 3'ü "Sunum yaparken kullanıyordum", 3'ü "Bilgi eksikliklerimi tamamlamak amacıyla kullanıyordum" yönünde görüş belirtilmektedirler.

Yine Tablo 4.36'ya göre 2006 Programı'na göre hazırlanan Türkiye İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının kullanım biçimi ve işlevi hakkındaki görüşlere bakıldığında yeni ders kitaplarını kullanışı hakkında görüş bildiren öğretmenlerin 6'sı "Öğrencinin aktif olmasını sağlayan bir araç olarak görüyorum", 6'sı "Sunum yaparken kullanıyorum", 5'i "Öğrenciyi düşünmeye sevk etmek amacıyla kullanıyorum", 4'ü "Öğrenciyi araştırmaya sevk eden bir araç olarak görüyorum" şeklinde ifade edilmektedir. "Eski ders kitaplarını kullanımına" dair görüş belirten öğretmenlerin en çok vurgu yaptığı boyutlardan 4 öğretmenin ifade ettiği "Bilgi vermek amacıyla kullanıyordum" ve yine 4 öğretmenin ifade ettiği "Çocukların elindeki bilgi kaynağı olarak görüyorum" eleştirileri için **GK1** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

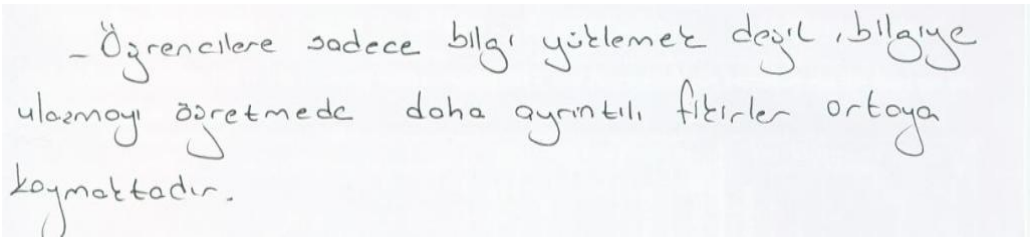
> **GK1.** *Bilgi vermek amacıyla kullanıyorduk çocukların elinde bilgi kaynağı olarak kullanıyorduk. Yeni kitapları bilgi kaynağı olarak görmüyorum çok aşırı derecede bir bilgi yok ama çocukların merak uyandıracak kendilerini araştırmaya sevk edecek bir araç olarak görüyorum. Yeni kitaplarda çok fazla bir bilgi yok ama çocukları merak etmeye araştırmaya teşvik edici unsurlar var.*

GK1 eski ders kitaplarının öğrenciye bilgi aktarmak amacıyla kullanıldığını, öğrenci açısından bilgiye ulaşılacak bir kaynak niteliğine sahip olduğundan bahsederken, yeni ve eski kitabının kullanım amacında meydana gelen değişikliği de söylemeden geçememiştir. Yeni kitapları bilgi kaynağı olarak görmediğini, yeni kitapları öğrenciyi araştırmaya, merak etmeye sevk eden bir araç olarak gördüğünü belirtmiştir. Ders kitabının eğitimde amaç değil araç olduğu anlayışının öğretmenler tarafından kabul edildiği ve değişen eğitim anlayışının öğretmenler tarafından benimsendiği görülmektedir. **GK1**'i destekleyen **GK20** yanıt verdiği görüşme sorusunda görüşlerini şöyle açıklamaktadır;

GK20. *Eski kitap daha çok bilgi amaçlı çocuğa bilgi yüklüyorduk yani bu amaçla kullanıyorduk, olayların sebebini sonucunu tarihini nedenlerini her şeyi bilgi yükleme amaçlı kullanıyorduk. Yeni kitaplar kullanım amacı daha çok süreci anlatıyor işte nasıl meydana geldi nasıl ortaya çıktı sorular sorarak çocuğu düşünmeye itiyor. Eskiden direk çocuk ne yapıyordu Sakarya savaşının sonuçları bunlar bunlardı ama şimdi öyle olmuyor şimdi çocuk düşünüyor neden böyle oldu niçin böyle oldu düşünüyor kullanım amacı bu olduğunu düşünüyorum.*

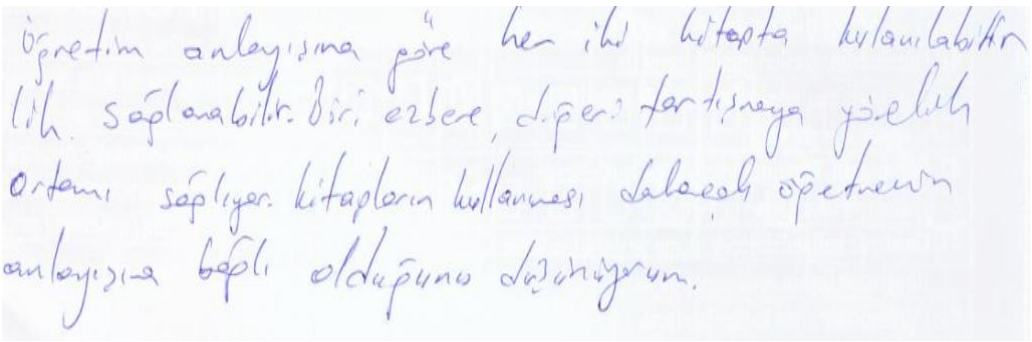
GK20, eski ve yeni kitapların kullanım amacındaki değişiklikleri **GK1**'in de belirttiği gibi eski kitabı bilgi kaynağı, öğrenciye bilgi yüklemede kullanılan bir araç olarak gördüğünü, yeni kitabın ise tam tersi bir anlayışı benimsediğini, öğrenciyi bilgi yükleyici konumdan kurtararak süreç boyunca düşünen, bilgiye ulaşmaya çalışan bir pozisyona ittiğini belirtmektedir. **ÖA55** de yanıt verdiği anketteki açık uçlu soruda **GK20**'nin düşüncelerine benzer açıklamalar yapmaktadır. Fakat farklı olarak eski kitapların öğrencinin bilgiye ulaşmasında bir araç olduğuna dair fikirlerini şu şekilde açıklamaktadır;

ÖA55



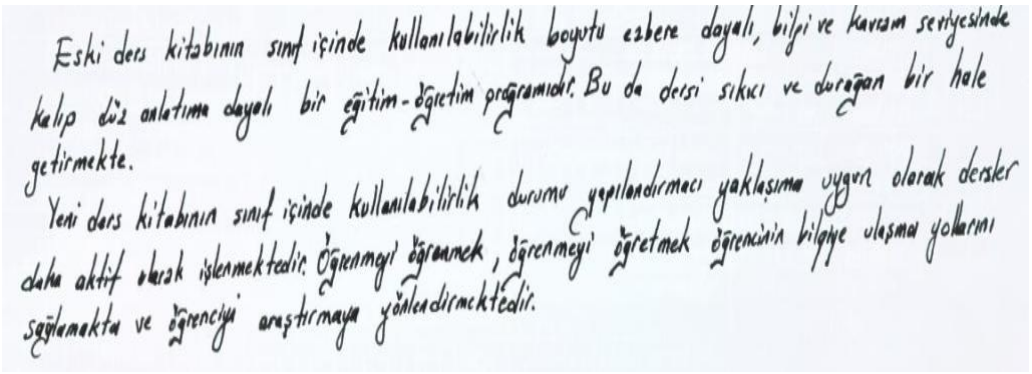
ÖA55 eski kitapların öğrenciye bilgi aktarmanın yanında, öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını da öğrettiğini belirtmektedir**. GK1, GK20** ve **ÖA55** gibi eski ders kitaplarının öğrenciye bilgiyi aktarmada bir araç olarak kullandıklarını ve bunu yeni ders kitaplarıyla karşılaştırma yaparak veren bir diğer öğretmenimiz ise düşüncelerini şöyle açıklamaktadır;

ÖA7



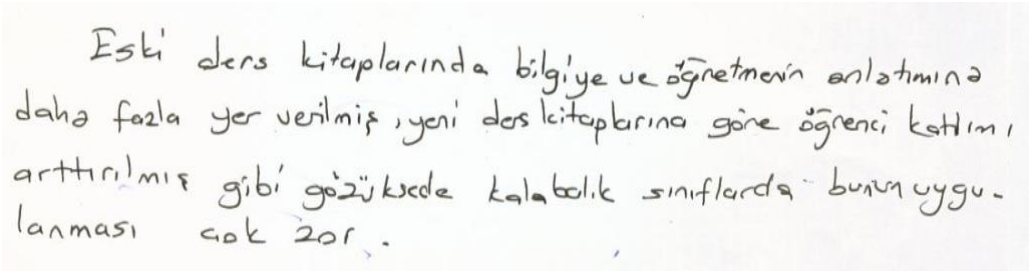
ÖA7 de yanıt verdiği açık uçlu anket sorusunda ders kitaplarının öğretim anlayışlarından işe başlayarak her iki kitabın bu anlamda kullanılabilir olduklarını sadece birinin ezbere yönelttiğini diğerinin ise öğrencileri tartışmaya yönelttiğini belirtmiş ama bunların uygulanır olmasında öğretmenlere sorumluluklar düştüğünü belirtmiştir. **ÖA7**'nin de belirttiği gibi eski kitapların kullanışlı olmadığına dair görüş bildiren öğretmenler eski kitapların öğrenciyi ezbere yönelttiği ifadesi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu ifadelerden yola çıkarak eski kitapların kullanışlı olmadığına dair görüş bildiren öğretmenlerden **ÖA30** yanıt verdiği açık uçlu anket sorusunda görüşünü şöyle dile getirmiştir;

ÖA30


Eski ders kitabının sınıf içinde kullanılabilirlik boyutu ezbere dayalı, bilgi ve kavram seviyesinde kalıp düz anlatıma dayalı bir eğitim-öğretim programıdır. Bu da dersi sıkıcı ve durağan bir hale getirmekte.
Yeni ders kitabının sınıf içinde kullanılabilirlik durumu yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak dersler daha aktif olarak işlenmektedir. Öğrenmeyi öğrenmek, öğrenmeyi öğretmek öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını sağlamakta ve öğrenciyi araştırmaya yönlendirmektedir.

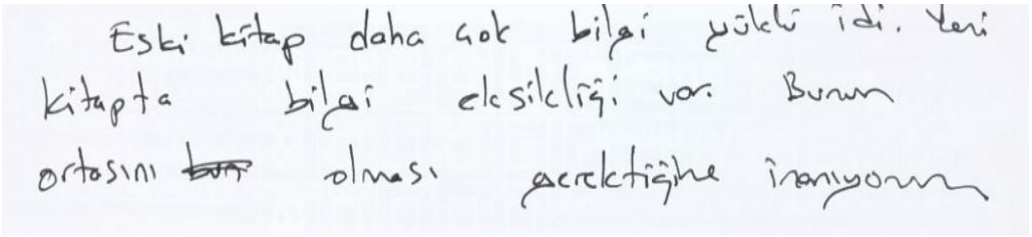
ÖA30, eski ders kitaplarının ezberci bir anlayışı üzerine inşa edildiğini, bilgi ve kavram öğretimini ön plana alındığını, bunu da düz bir aktarım yoluyla yapıldığını ve bu anlayışa sahip olan ders kitaplarının da sınıf içinde kullanılabilir olmadığını belirtmiştir. Eski kitaplarda bilgi aktarımının esas olduğunu ve bunun da kullanılabilirliği olumsuz etkilediği yönünde görüş bildiren **ÖA60** yanıt verdiği açık uçlu anket sorusunda görüşlerini şöyle açıklamıştır;

ÖA60


Eski ders kitaplarında bilgiye ve öğretmenin anlatımına daha fazla yer verilmiş, yeni ders kitaplarına göre öğrenci katılımı arttırılmış gibi gözükse de kalabalık sınıflarda bunun uygulanması çok zor.

ÖA60, eski ders kitaplarında bilgiye ağırlık verildiğini ve bunun da öğretmeni, süreçte merkeze oturttuğunu, yeni kitaplarda ise eski kitaplarda görülen bu eksikliğin giderilmeye çalışıldığını fakat sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının yeni ders kitaplarına göre yapılan öğretimi olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. **ÖA18** de tıpkı **ÖA60** gibi eski ders kitaplarının bilgi yüklü olduğunu ama yeni kitabında bu bakımdan zayıf kaldığını yani aradaki o hassas dengenin kurulamadığını şu cümleyle belirtmiştir;

ÖA18


Eski kitap daha çok bilgi yüklü idi. Yeni kitapta bilgi eksikliği var. Bunun ortasını ~~bun~~ olması gerektiğine inanıyorum

ÖA18, eski ve yeni ders kitaplarında bilginin verilmesi noktasında dengenin sağlanamadığını, eski kitaplarda bilgi aktarımına önem verildiğini, yeni kitaplarda ise bilginin yetersiz olduğunu belirtmiş, hatta bir de öneride bulunarak bu noktada bir dengenin kurulması gerektiğini söylemiştir. Eski ve yeni ders kitaplarının en çok eleştiriye uğradığı noktalardan biri de bilginin ders kitaplarındaki yeri hususudur. Eski kitaplarda çok fazla bilgi verildiği, yeni kitaplarda ise bilginin eksik bir şekilde verildiği çoğu öğretmenin dile getirdiği bir eleştiri olmakta ve **ÖA18**'in dediği bu konu da dengenin kurulması gerektiği ders kitabı yazarlarına tavsiye niteliğinde önerilebilir. ***GK9*** da yanıt verdiği görüşme sorusunda diğer öğretmenler gibi eski ders kitaplarının sınıf içindeki kullanılabilirliğinin yarattığı atmosferi şu şekilde açıklamaktadır;

> ***GK9.*** *Eski kitap direk bilgi veriyordu şimdiki daha eğlenceli daha araştırmaya yönelik daha öğrenciye bırakılmış. Biz daha fazla uğraşırsak daha iyi sonuçlar elde ederiz. Eski kitapta öğretmene çok iş düşüyor, öğretmen pasif öğrenci aktif olacak öğretmen yönlendirecek ki öğretmen araştıracak bir şeyler eli dolu gelecek ki öğrenci aktifleştirilebilsin. Öncelikli olarak öğretmen aktif olmalı ki öğrenci aktif olabilsin.*

GK9, yukarıda görüş belirten öğretmenlerin görüşlerine benzer görüşler belirtmiş, bunlara ilaveten de yeni kitapta süreçte öğrencinin aktif olduğunu ve aktif olmasının öneminden bahsetmiş ve bu süreçte öğretmenin rolünün ne kadar önemli olduğunu belirtmiştir Yeni kitabın kullanım biçimini olumlu bulan 6 öğretmen "Öğrencinin aktif olmasını sağlayan bir kitap"tır ifadesini kullanmıştır. Nitekim yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrencilerin, öğrenme süreci içerisinde aktif bir role sahip olduğu düşünüldüğünde; öğretmenden ya da arkadaşlarından dinledikleri bilgilerden zihinlerinde farklı anlamlar oluşturdukları söylenebilir (Kabapınar, 2007a, 15). Yeni kitapların kullanılabilirlik boyutu hakkında olumlu görüş bildiren öğretmenlerin yanında yeni kitapları bu noktada eksik bulan öğretmenlerimizde bulunmaktadır. Bunlardan **GK11** yanıt verdiği görüşme sorusunda yeni kitapların kullanımı hakkındaki fikirlerini şöyle belirtmektedir;

> ***GK11. "****O konuyu en iyi şekilde kavramalarını sağlamak. Onu günümüze aktarmasını sağlamak. Ama yeni kitaplarda bilgi olmadığı için çocuk o konu hakkında yorum yapamıyor. En iyi öğrenci dahi yapamıyor. Örneğin eskiden ben diyelim ki bir sınıfta konu işlediğim zaman sınıfın yüzde ellisi en az yüzde ellisi. Biliyorsunuz sosyal bilgiler not tutarak yazarak konuyu kavrıyorlardı. Yüzde ellisi bunu tutardı. Örneğin ben soru sorduğum zaman rahatlıkla bana bir sayfa o konu hakkında öğrenci düşüncesini yazabiliyordu. Şimdi aynı soruyu sorduğum zaman bırak bir sayfayı iki cümle yazamıyor"*

GK11, yeni kitaplarda bilginin eksik olduğunu, bu durumun öğrencilerin derse katılımını olumsuz bir şekilde etkilediğini, eski kitapların bu bakımdan daha iyi olduğunu belirterek düşüncelerini açıklamıştır. Yani bu durumun yeni kitapların kullanılabilirliğini olumsuz yönde etkilediğini söylemek istemektedir. Yeni kitaplarda bilginin eksik olduğunu belirten bu katılımcının, davranışçı öğrenme anlayışının etkisinden kurtulmadığını göstermektedir. Çünkü yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak hazırlanmış olan yeni ders kitaplarında bilginin öğrenciye aktarılması değil, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması önemlidir. Bir başka katılımcı da eski

ders kitaplarının sunum esnasında yeni ders kitaplarına göre daha iyi olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir;

> ***GK13.*** *Şimdiki kitaplar sunuma yardımcı olmuyor açıkçası şimdi ki kitaplar sadece Çocuğa başlangıç ipucu verdiği için şimdiki kitaplarda tutup da bir sunum oluşturamazsınız. Örneğin "bunları biliyor musunuz?" Mustafa Kemal'in hayatıyla ilgili şemsi efendi mektebinde okumuştur diye çıkarım var bunu sunum olarak yapmak için çocuğun bununla ilgili evde bir araştırma yapması gerekiyor. Dolayısıyla çocuğa ipucunu veriyor ama tamamen sunum yok burada. Ama eski klasik kitaplarda sunum vardı yani ee Atatürk'ün öğrenim hayatıyla ilgili başlıyordu evdeki kavgadan çocuğun gittiği okuldan mezuniyetine kadar bir bütünlük vardı.*

GK13, yeni ders kitaplarını sunum yaparken kullanamadığını çünkü kitabın içindekilerden yararlanıp bir sunum hazırlamanın mümkün olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında eski ders kitaplarında bilginin daha düzenli verildiğini, böylece sunum yaparken bu kitaplardan faydalandığını belirtmiştir. Ancak yeni ders kitaplarının öğrencilere ipuçları verdiğini ve öğrencilerin bu ipuçlarından bilgiye ulaşması amacıyla araştırma yapmak zorunda kaldıklarını yani yeni ders kitaplarının öğrencileri araştırmaya yönelttiğini belirtmiştir. **ÖA85** ise yanıt verdiği açık uçlu anket sorusunda yeni ders kitaplarının uygulama aşamasında karşılaştığı bir sorunu şöyle dile getirmiştir;

> ***ÖA85****.Eski kitaplar öğretmen ve konu ağırlıklı olduğu için zaman sıkıntısı yaşanmıyordu. Ama yeni kitaplarda zaman sorunu ortaya çıkıyor. Yeni İnkılâp Tarihi kitaplarının uygulanabilirlik açısından en önemli sorun kalabalık sınıflarda uygulanamamasıdır. Kalabalık sınıflarda her öğrenci ile ilgilenme olanağı olmadığı için uygulanabilirliği kısıtlıyor.*

.

ÖA85 yeni ders kitaplarının kullanılabilirlik boyutunda yaşanan önemli bir sorunu eski ders kitaplarıyla karşılaştırarak dile getirmiştir. Eski ders kitaplarının konu ağırlıklı yapısından dolayı zaman sıkıntısının yaşanmadığını, ancak yeni ders kitaplarının kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu çünkü yeni ders kitaplarının öğrenci merkezli yapısından dolayı kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluklar yarattığını belirtmiştir. Sonuç olarak yeni ders kitapları çeşitli sebeplerden dolayı öğretmenler tarafından daha kullanılabilir olarak değerlendirilmektedir.

Alt Amaç 12. Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre yetişecek bireylerin/ kuşakların kişilik özelliklerini tanımlayan birey profiline ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın bu amacın ilişkin veriler anketteki açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Tablo 4.37'de araştırmanın bu amacına ilişkin verilerin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Öğretmenlerin anketteki açık uçlu sorularda 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre yetişecek bireylerin/ kuşakların kişilik özelliklerini tanımlayan birey profiline ilişkin görüşleri Tablo 4.37'deki gibidir;

Tablo 4.37. Öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na Göre Yetişecek Bireylerin/ Kuşakların Kişilik Özelliklerini Tanımlayan Birey Profiline İlişkin Görüşleri (n= 112)

1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı Kullanılan İfade	**Sayı**
Olumsuz İfade	**173**
Ezberci bir birey	56
Pasif bir birey	16
Çok yönlü düşünemeyen/ Milliyetçi bir birey	7'şer kez
Hazırcı/ Düşünemeyen/ Tek doğrusu olan birey	5'er kez
Kalıpçı/ Sorgulamayan/ Otoriteye bağlı/ Atatürkçü/ Hoşgörüsüz bir birey	4'er kez
Sıkıcı/ Statükocu/ Bağımlı/ Bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendiremeyen/ Tarihi sevmeyen	3'er kez
Günümüzle bağlantı kuramayan/ Yorum yapma kabiliyeti olmayan/ Sıradan/ Ayrıntıcı/ Kendine güveni olmayan/ Problem çözemeyen/ Kendini geliştirmeyen/ Araştırmayan bir birey	2'şer kez
Karamsar/ Karşılaştırma yapamayan/ Meraksız/ Önyargılı/ İçe kapanık/ Milli bilinci eksik/ Sonuca bakan/ Eleştirmeyen/ Durağan/ Verimsiz/ Kuralcı/ Tarih bilincinden yoksun/ İzleyici/ Eleştiriye kapalı/ Durumundan memnun/ İlgisiz/ Geleceğine yön veremeyen/ Nötr olan/ Yakın tarihini bilmeyen/ Katı/ Unutkan/ Sorun odaklı/ Sorumsuz/ Geçmişini bilmeyen/ Türklerin karşısındaki devletlere düşman/ Osmanlıların son dönemini aşağılayan bir birey	1'er kez
Olumlu İfade	**12**
Çağdaş bir birey/ Bilgili bir birey	3'er kez
Zorluğa alışkın/ Tarih bilinci olan/	2'şer kez
Görselliğe önem veren/ Tarih bilinci olan/ Laik/ İyi bir vatandaş/	1'er kez
Bilgiyi anlamlandıran/ Bilinçli/ Öğrenen bir birey	1'er kez
Genel Toplam	**198**

Tablo 4.37'e göre öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na yetişecek bireylerin/ kuşakların kişilik özelliklerini tanımlayan birey profiline ilişkin görüşlerine göre en çok ezberci, pasif ve çok yönlü düşünemeyen bir birey profillerini ölçüt almaktadırlar.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na ilişkin görüşleri birbirine benzer niteliklere sahiptirler. Nitekim programı niteleyen ifadeler birbirinden küçük ayrım noktalarıyla ayrılmakta ancak özde birbirini bütünleyen anlamsal ifade bütünlüğüne sahiptirler. Öğretmenlerin ortak payda da birleştiği ezberci bir birey profili, pasif bir birey profili için de destekleyici bir nitelemedir. Öğretmenler, 1981 Programı'nda ezberci, pasif, çok yönlü düşünemeyen bir birey profilini çıkarmaktadırlar.

Tablo 4.38. Öğretmenlerin 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na Göre Yetişecek Bireylerin/ Kuşakların Kişilik Özelliklerini Tanımlayan Birey Profiline İlişkin Görüşleri (n= 112)

2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı İçin Kullanılan İfade	**Sayı**
Olumsuz İfade	**42**
Sorgulayan	29
Sorumsuz/ İlgisiz/ Ezberci bir birey	2'şer kez
Geçmişini bilmeyen/ Tarih bilincinden yoksun/ Çabuk vazgeçebilen/ Kaygısız/ Bilgiye sahip olamayan/ Yetersiz/ Geçmiş ve gelecek arasında bağ kuramayan/ Toplumdan soyutlanmış/ Bencil bir birey	1'er kez
Olumlu İfade	**161**
Araştırmacı bir birey	37
Aktif bir birey	15
Yorumlayabilme kabiliyeti olan birey	11
Düşünen birey	8
Eleştiren bir birey	7
Bilgiyi anlamlandıran birey	6
Meraklı, Analetik düşünebilen/ Üretken/ Bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendiren/ Tarih bilinci olan/ Atatürkçü bir bir	4'er kez
Çağdaş/ Demokratik/ Milliyetçi/ Yenilikçi/ Girişimci/ Evrensel/	3'er kez
Kendine güvenen/ Çok yönlü düşünen bir birey	2'şer kez
Yaratıcı/ Problem çözen/ bir birey	
Dayanışma ve işbirliği içinde olan, İnsan haklarına saygılı/ Gerçekçi/ Bağımsız davranabilen/ Gerçekçi/ Bağımsız davranabilen/ Eleştiriye açık/ Hümanist/ Laik/ Oyuncu/ Bilgili/ Hoşgörülü/ Süreci önemseyen/ Nesnel bakış açısı olan/ Öğrenmeye çalışan/ Bilgiyi yapılandıran/ Öğrenmeye istekli/	1'er kez

Empatik olan/ Keşfeden/ Vatansever/ İdealist/ İyimser/ Azla yetinen/ Karşılaştırma yapabilen/ Öz değerlendirme yapabilen/ Geçmişten ders alan bir birey	
Genel Toplam	**203**

Tablo 4.38'e göre öğretmenler, 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın oluşturmaya çalıştığı kişilik yapısına ilişkin anketteki açık uçlu sorularda belirttikleri görüşlere göre en çok araştırmacı, sorgulayan ve aktif bir birey profillerini ölçüt almaktadırlar. Bu sonuçlara göre, öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na iliksin görüşleri ile 2006 Program'ına ilişkin görüşleri birbirini destekler bir tutarlılığa sahiptir. Nitekim her iki programı yansıtan ifadeler birbirinin karşıtı düşüncelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ortak paydada birleştiği araştırmacı ve sorgulayıcı bir kimliğe sahip olan bireyler aktif bir birey olarak süreçte yer almaktadırlar. Buradan da çıkarılabilecek önemli bir sonuç her iki programa ilişkin öğrencilerde birbirine tutarlı olarak addedilebilecek düşünme yapıları oluştuğu yönündedir.

Alt Amaç 13: 2006 Programı'na göre hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarını daha nitelikli kılmak adına yapılması istenen değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin 2006 Programı'na göre hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarını daha nitelikli kılmak adına yapılması istenen değişikliklerle ilgili sorulan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin veriler aşağıda Tablo 4.39'da sunulmuştur;

Tablo 4.39. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarını Daha Nitelikli Kılmak Adına Yapılması İstenen Değişikliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri (n:24)

Öğretmenlerin Ders Kitaplarını Daha Nitelikli Kılmak Adına Yapılması Gereken Değişikliklere İlişkin Görüşleri	**Sayı**
Müfredatın yoğunluğu azaltılabilir	7
Kitaplardaki bilgi artırılabilir/ Kitaplardaki görsellik artırılabilir	5'er kez
Ders süresi artırılabilir/ Gereksiz ayrıntılar kaldırılabilir	3'er kez
Konu sunumunda kronolojik sıralamaya dikkat edilmeli/	2'şer kez
Kılavuz kitap yöntem teknik konusunda zenginleştirilebilir/	
Konu zaman ayarlaması yapılmalı/ Konu bütünlüğü sağlanmalı/	
Öğrenci beklentileri dikkate alınarak düzeltmeler yapılmalı/	
Önemli bilgilerin verilmesine dikkat edilmeli / Dikkat çekici görseller kullanılabilir/	
Öğretmenlerin görüşleri alınmalı/ Konular daha ayrıntılı verilebilir/	
Sınıfların mevcutları düşünülerek program hazırlanmalı/	
Ders kitabı ve çalışma kitabı birleştirilmeli/	
Öğrenci gelişimini olumlu yönde etkileyecek etkinliklere yer verilmeli/	
Öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler olmalı/ Bilgi notlarının sayısı artırılmalı/	1'er kez
Çalışma kitaplarında görsellik artırılmalı/ Performans görevleri daha nitelikli olabilir/	
Öğrencinin sorumluluğunu artıracak bir yapı oluşturulabilir/	
Çalışma kitabındaki etkinlikler ve konular örtüşmeli/	
Değerlendirme sorularının sayısı artırılmalı/ Kronoloji hataları düzeltilmeli/	
Kitap dilinin daha anlaşılır olması sağlanmalı/ Kronoloji hataları düzeltilmeli/	
Ülke şartlarına uygun programlar hazırlanmalı/ Yazım hatalarının düzeltilmeli/	
Yapılacak olan değişikliklerin uygulanabilir olmalı/ Kitaptaki sözlük geliştirilmeli/	
Öğrencinin kendini ifade emesi için fırsatlar verilmeli/ Net bilgiler verilmeli	
Ders kitabındaki sorular daha eleyici olmalı/ Hizmet içi eğitimlere önem verilmeli/	
Zaman ayarlanması yeniden yapılmalı/ Harita görselline önem verilmeli/	
Alt yapı eksiklikleri giderilmeli/ Ders kitabındaki bilgiler daha objektif sunulmalı	
Ders kitabını destekleyecek öğretici cdler verilmeli/ Sorular gözden geçirilebilir/	
Konular arasındaki bağlantı daha sağlıklı kurulabilir/ Bilgi derli toplu verilmeli	
Genel Toplam	**75**

Tablo 4.39'a göre öğretmenlerin ders kitaplarının daha nitelikli olması ile ilgili önerileri hakkındaki görüşlerinin 7'si "Müfredatın yoğunluğu azaltılabilir", 5'i "Kitaplardaki bilgi artırılabilir", 5'i "Kitaplardaki görsellik artırılabilir", 3'ü "Ders süresi artırılabilir", 3'ü "Gereksiz ayrıntılar kaldırılabilir" şeklindedir. Aşağıda ders kitaplarının niteliğini artırma konusunda öğretmenlerin önerilerinden örnekler yer almaktadır;

> ***GK2.*** *Şimdi İnkılâp Tarihinde konular çok yoğun konular var yani Kurtuluş Savaşını tutun kurtuluş savaşından sonra İnkılâp artı ikinci dünya savaşı İkinci Dünya savaşından sonra soğuk savaş dönemi yok Sovyetler Birliği yok bu yok şu bir kere biraz daha elenmesi gerekiyor çok yoğun bir müfredat var. Ders saati sayımız yeterli değil*

yetmiyor birtakım işte dedim ya canlandırmalar bir takım uygulamalar tiyatrolar da uygulamak gerekiyor bazı konularda zaman hiç olmuyor. Ve bu kadar yoğun konulara zaten kaynaklarımız da yetersiz olduğundan dolayı öğrenciye tam olarak aktaramıyor yararlı olmuyor. Fazla bir kayıp var burada azaltılması gerekiyor bir şekilde çok yoğun bir şekilde yani ben ilk başta eyvah konular yetiştiremeyeceğim diye korkuyordum. Ama daha sonra işte birtakım özetlerle şunlarla bunlarla yetiştik ama konular çok yoğun.

GK2'nin yanıt verdiği görüşme sorusunda belirttiği gibi ders kitaplarının yoğun bir içeriğe sahip olmaları hem öğrenci hem de öğretmen açısından sıkıntıların doğmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu kadar yoğunluğa sahip olan bu içeriğin aktarımı için verilen sürenin yetersizliği de sorun olarak öğretmenler tarafından algılanmaktadır. **GK2'**nin düşüncelerini **GK23** yanıt verdiği görüşme sorusunda şu cümlelerle desteklemektedir;

GK23. *Kesinlikle bu kadar konu yoğunluğu daha azaltılmalı daha öz ve net konular konulmalı daha öz bilgiler verilmeli bu bilgilerin uygulamayla gösterilmesi için zaman ayrılmalı zaman çok önemli çünkü böylece daha anlaşılır olabileceğini düşünüyorum. Performans görevleri ödevler eski ödevler oldu performans görevleri zaten projeler daha elle tutulur bir şeyler önerilmeli öğretmen zamanını kullanırken her şeye zaman ayırabilmeli yani eğer bir uygulama varsa uygulama için, eğer uygulama yoksa bir sunum varsa sunum için konu anlatımı için dönüt alabilmesi için öğretmene zaman tanınmalı. Öğrenci merkezli eğitim desteklediğimiz ve uygulamaya çalıştığımız bir yöntem bunun daha iyi olacağını düşünüyoruz ancak bunun daha öz ve kısa konularla desteklenmesi gerekir ki daha ki kalıcı bilgiler elde edilebilsin çok dağıtıldığı zaman çocuk da dağılıyor konu da dağılıyor istediklerimizi elde edemeyiz.*

GK23 de tıpkı **GK2** gibi müfredatın yoğunluğunun ve bu kadar yoğun olan bir müfredata ayrılan sürenin yetersiz oluşunun uygulamada büyük bir sorun teşkil ettiğini, öğretim sürecinin öğrenci merkezli uygulanmasında zamanın önemli bir unsur olduğunu, yoğun bir müfredattansa öz ve kısa bilgilerin öğrenciye aktarılmasının daha sağlıklı olacağını çünkü kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde ve konuların dağınık bir şekilde verilmesinin kimseye fayda sağlamayacağını söylemektedir. Öğretmenlerin bir diğer beklentisi olan "Ders kitaplarında bilgi artırılsın" ifadesi içinde **GK1** yanıt verdiği görüşme sorusunda şunları söylemektedir;

GK1. *Şimdi nitelikli olması için biraz daha bilginin biraz daha dozajının artırılması gerekir. Bilgi dozajı her geçen gün azalmakta temel bilgileri tamam öğrenci her şeyi araştıracak öğrenecek her şeyi bilgi bakımından çocuklara biraz daha yüklenmek de fayda var. Çünkü her çocuk araştırıp öğrenmiyor bazısı kitaba sadık kalıyor.*

GK1, ders kitaplarının daha nitelikli olması için bilginin artırılması gerektiğini belirtmektedir. Bilginin sunumu konusundaki sorularda görüşmecilerin en çok belirttikleri ifadelerden biri de yeni ders kitaplarındaki bilginin yetersiz oluşuydu. Halbuki yeni ders kitapların yapılandırmacılık anlayışı doğrultusunda hazırlanmış olduklarını ve bu anlayışa göre bilginin öğrenci tarafından yapılandırılacağı, bilgiye ulaşacak olanın öğrenci olduğu anlayışını kavramış olsalardı bugün yeni ders kitaplarında bilginin yetersizliğinden dert yakınmayacaklardı. Bir başka öğretmenimiz ise ders kitaplarında yapılması gereken değişiklikleri yanıt verdiği görüşme sorusunda şu şekilde açıklamaktadır;

> ***GK11.*** *Bir kere konu bütünlüğü olması gerekir. Konu bütünlüğü olması lazım en önemlisi o konu bütünlüğü olması gerekir. Yerine göre de bilginin olması gerekir. Yeni müfredatta biliyorsunuz daha çok böyle bilgiler değil de masalımsı şeyler hikaye edilerek anlatılıyor. Ya o yönü iyi ama bilginin de mutlaka verilemesi gerekir. Örneğin bilgiyi getirmiş sonunda vermiş bazı bilgiler o bilgiyi başında verip arkasında şeyi verse hikaye kısmını verse bence daha iyi olur.*

GK11 de yeni kitaplarda bilginin yetersizliğinden bahsetmekte, bilginin daha çok hikayeleştirmeler yoluyla verildiğini aslında bunun da iyi bir yöntem olduğunu fakat aradaki dengenin kurulmasının gerektiğini de belirtmektedir. Uzmanlardan beklentiler konusunda "Ders kitaplarındaki görsellerin artırılması" gerektiği hususunda **GK4** yanıt verdiği görüşme sorusunda düşüncelerini aşağıdaki cümlede şu şekilde belirtmiştir;

> ***GK4.*** *Şimdi bu yeni kitaplarda eksiklikler şunlar bir kere kitapların iki sayfasını kaplayacak şekilde bir dünya haritasının koyulması gerekiyor yani kitaplarda mutlaka olması gerekiyor. Çünkü artık öğrenciye bizim zamanımızda vardı işte yanında haritalarını yanında getir şeklinde ama artık öğrenci bunla uğraşmak istemiyor zaman gelişti bu imkanımızda var çok güzel bir dünya haritasının kesinlikle inkılap tarihi ders kitaplarına koyulması gerekiyor. Ayrıca iki sayfayı kaplayacak şekilde bir Türkiye siyasi ve fiziki haritasının konulması mutlaka gerekiyor. Ayrıca gene iki sayfa diyorum özellikle bu kurtuluş mücadelesindeki cepheleri gösteren bir harita mutlaka konulması gerekiyor birde bir tanede dilsiz haritanın da koyulması gerekiyor.*

GK4 ders kitaplarında görsellerin öneminden ve özelliklede İnkılâp Tarihi ders kitaplarında harita görselinin ne kadar önemli olduğundan bahsetmekte, bu kitaplarda önemli olan bazı görsellerin mutlaka olmasının gerektiğini önemle belirtmektedir. **GK12** ise yanıt verdiği görüşme sorusunda diğer öğretmenlerden farklı olarak konuya şu şekilde yaklaşmıştır;

GK12. : *Öğretmenler olarak sürecin içerisinde olmamız lazım yani bu işi yapanlar bizsek bir şey değişecekse bir şeyler yenilenecekse biz sürecin içerisinde olmamız lazım açıkçası bize göre olması lazım. Yani ilköğretim sosyal bilgiler kitabını değiştirirken akademisyenlerden tabii ki bilgi alacaksınız onlardan destek alacaksınız ama kararı onlar vermeyecekler onlar sadece bize yapılması gerekeni söylüyorlar ama gelip buraya yaptığımız zaman bunların hiçbiri olmuyor. Yani bize seminerlerde düzenlendi bununla ilgi öğretmenler görevlendirildi falan filan ama orda biz iki günde yapılan bir etkinliği bizde bir derste yapmamızı istiyorlar öğretmenler kendi aramızda iki günde yaptık o etkinliği ama derse bir derste o etkinliği beraber yapacaksınız. Evet, sürece katılmamız lazım bununla ilgili bir kere öğretmenlere de yeterli donanımı yüklenmesi gerekir diye düşünüyorum. Artık nasıl olursa o bir kere öğretmeni eleştirme politikasından oraya girmeyelim isterseniz bence çok temelden bunun alt yapısının oluşturulması lazımdı, alt yapısız olduğu için de belki bazı şeyle havada kalmıştır. O yüzden öğretmenler süreçte olmak zorundadır süreçte olduğu kadar da daha etkili olur diye düşünüyorum.*

GK12, ders kitaplarının değişim sürecinde öğretmenlerden öneriler alındığını ama bundan öteye gidilmediğini belirtmektedir. Değişim sürecinde öğretmenlerin daha önemli yerlerde yer almalarını belirtmektedir. Çünkü uygulamanın içinde bizzat öğretmenler olduğu için yaşanacak olan eksikliklerin veya başka durumları en iyi tahlil eden öğretmenler olacağından değişiklikler konusunda en somut önerileri öğretmenler yapacaklardır. Ülkemizde öğretmenlerin bu aşamada geri planda kaldığını, bu sebepten yapılan çalışmaların uygulamada yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu çalışmada ders kitaplarında yapılması istenen değişikliklerin alan uzmanları tarafından dikkate alınması bir öneri olarak sunulabilir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile daha önce yapılan araştırmalar karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır. 2006 yılında yapılan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. dersi program değişikliği ile ders kitaplarında ve kitapların sınıf içindeki kullanımında birçok değişiklik meydana gelmiştir. Daha önce yapılan araştırmalar ile bu araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında yaşanan değişimin olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konularak gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları dokümanlardan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve anketlerden elde edilen sonuçlar olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.1.1. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının İncelenmesinden Elde Edilen Sonuçlar

1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının karşılaştırılmasının sonuçları araştırma soruları altında sunulmuştur. Buna göre sonuçlar, 1981 ve 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğretim Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarının bilginin sunumu açısından farklılık düzeyleri, görsel öğeler ve işlevleri açısından farklılık düzeyleri, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından farklılık düzeyleri başlıkları altında sunulmuştur.

5.1.1.1. 1981 ve 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının Bilginin Sunumu Açısından Farklılık Düzeyleri

1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında incelenen metinlerden 107'sinin bilgi verici metin, 53'ünün tarihsel kanıt kullanılan metin olduğu tespit edilmiştir. 1981

Program'ına göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarındaki metinlerin çoğunlukla bilgi verici metin yapısında olduğu görülmektedir. İncelenen 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki bilgi verici metinlerin yapısı göz önünde bulundurulduğunda bu metinlerde yazarların; 22'si tanımlar yapan, 131'i açıklamalar yapan, 124'ü olayları özlü sözlere dayandırarak tarihsel bağlamda nasihat verici cümleler kuran, 288'i kronolojik bilgi veren ve neden sonuç ilişkisi kurarak bu yapıda olduğu görülmektedir. Dinç (2004) yılında yaptığı "Siyasal Düşünce ve Uygulamaların Tarih Öğretimine Etkisi: Türkiye ve İngiltere ekseninde bir karşılaştırma Denemesi" adlı çalışmasında Türk ve İngiliz ders kitaplarını karşılaştırmış Türk ders kitaplarının tamamen olgusal bilgi vermeye göre dizayn edildiğini verilen bilgilerin belli bir mantık ve perspektif çerçevesinde anlatım tarzıyla öğrencilere sunulduğunu, öğrencilerden beklenenin ise edindikleri bilgileri hafızalarına kaydederek istenilen durumlarda sunmaları ve daha da önemlisi yaşam ve düşüncelerini bu öğrendikleri tarih versiyonu doğrultusunda şekillendirmeleridir. Yani bu durumun ülkemizdeki tarih ders kitaplarında yaşan bir sorun olduğu apaçık ortadadır. Ayrıca eski ders kitaplarında okuma parçası şeklinde verilen hikaye edici metinler amaca hizmet etmekten uzaktırlar. Bunun da temel sebebi, bir hikâye edici metinde bulunması gereken, temel öğelerin, genellikle okuma parçalarında bulunmamasıdır.

2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabı dikkate alındığında tarihsel kanıt kullanılan metin sayısının 100, bilgi verici metin sayısının 2 olduğu tespit edilmiştir. İncelenen 2006 Program'ına uygun olarak hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitabında davranışçı öğrenme anlayışını yansıtan özelliklerde metinleri bünyesinde barındırdığı, sayısal olarak tanım yapan 29, açıklama yapan 114, özlü sözler ile nasihat veren, değer yargısı belirleyen 153 ve kronolojik bilgi veren 417 metin yapısı bulunmuştur. Yeni ders kitaplarında anlatım içerisinde bilgi mesajları saklı olarak yer almaktadır. Yeni programa uygun olarak hazırlanan ders kitaplarında metin içinde bilginin sunumunda önemli değişiklikler yaşanmıştır. Metin başlıkları genellikle öğrencilerin dikkatini çekecek, meraklarını uyandıracak bir yapıdadır. Eski ve yeni ders kitapları bu noktada karşılaştırıldığında, yeni kitaplarda "açıklama yapan metinlerin"

sayısının eski kitaplara yakın bir sayıda olması bu noktada büyük bir değişimin yaşanmadığını, hatta "tanım yapan ifadelerin" yeni kitaplarda eski kitaplara göre daha fazla olduğunu görmek bu noktada da bir değişimin yaşanmadığını, davranışçı öğrenme anlayışının izlerinin yeni kitaplarda tam olarak silinmediğini göstermektedir. Halbuki yapılandırmacı anlayışa göre öğrencinin öğretim sürecinde edindiği tecrübelerden yola çıkarak bu tanımlara ulaşması beklenirken ve ders kitaplarının da bu yönde organize edilmesi gerekirken yeni kitaplarda bu anlayışın devam ediyor olmasının olumsuz bir durum olduğunu belirtmekte yarar vardır.

1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarında yaşanan önemli değişimlerden biri de bilginin sunumunda meydana gelen değişikliklerdir. Eski ders kitaplarında metinin sunumuna ders kitabı yazarı, metinin sunumuna bol açıklamaların, bol kronolojik bilginin olduğu yani yoğun bir bilgi aktarımının olduğu metin örneğiyle sunuma başlamaktadır. Bu metinlerin öğrenciler tarafından işlenmesini sağlayacak herhangi bir soru örneğine veya görsele pek rastlanılmamaktadır. Yani eski ders kitaplarında metinler yoğun, düz, ezbere yöneltici bir metin yapısı içinde öğrencilere aktarılmaktadır. 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında ise öğrencilerin dikkatini çeken bir başlık, ön bilgileri yoklayıcı sorular, birincil ve ikincil elden kanıt olma vasfına sahip dokümanlar ve bütün bunların işlenmesini sağlamak amacıyla verilen değerlendirme soruları kullanılmış böylece metinin öğrenciler tarafından işlenmesini sağlamak amaçlanmış ve yeni ders kitaplarında bilginin sunumu bu yapıda organize edilmiştir.

1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarında birincil ve ikincil elden olmak üzere yazılı kanıtlara yer verilme durumu incelendiğinde; 1981 Program'ına göre hazırlanan ders kitaplarında 141, 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında ise 216 yazılı kanıta yer verilmiştir. Ayrıca yazılı kanıtların çeşitliliği açısından 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabı, 1981 Program'ına göre hazırlanmış olan kitaba göre daha çeşitli kanıtları bünyesinde barındırmaktadır. Her iki ders kitabı arasındaki fark açık bir şekilde ortadır. Cooper (1996)'a göre, öğrenciler, yazılı kaynak, resimler, fotoğraflar, müzik, bilgisayar çıkışlı malzemeler gibi kaynakları kullanma fırsatına sahip olmalıdırlar. Öğrenciler soru sorarak, kendi kaynaklarını eleyip

tasnif ederek, sonuçları sözlü, yazılı veya model yoluyla resimlerle, dramayla sunarak, kısacası kendi ilgilerinden hareketle tarihle aktif biçimde haşır neşir olmalıdırlar (Akt: Doğan, 2008). Her iki kitap bu açıdan incelendiğinde 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabı yazılı kanıtlara yer verme durumu bakımından yeterli olmamakla birlikte, bu kaynakların öğrenci tarafından işlenmesini sağlayacak herhangi bir soru veya etkinlikten yoksun olduğu görülmektedir. 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabı yazılı kanıtlara yer verme durumu bakımından eski kitaba göre daha iyi bir yerde yer almakta ve bu kanıtların öğrenci tarafından işlenmesini sağlayacak sorularla desteklendiği fakat etkinlik bakımından yetersiz olduğu görülmektedir.

1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarında birincil ve ikincil elden olmak üzere görsel kanıtlara yer verilme durumu incelendiğinde; 1981 Program'ına göre hazırlanan ders kitaplarında 91, 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında ise 310 görsel kanıta yer verilmiştir. Ayrıca görsel kanıtların çeşitliliği açısından 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabı, 1981 Program'ına göre hazırlanmış olan kitaba göre daha çeşitli kanıtları bünyesinde barındırmaktadır. Şimşek'e (2003) göre öğrenme sürecindeki öğretim materyali ile öğrencinin etkileşimi ne kadar fazla olursa, öğrenme o kadar kalıcı olmaktadır. Görsel sembollerin dikkat çekeceği, öğretme-öğrenme yaşantısına renk katacağı birer gerçektir. Bununla beraber, bir grafik, bir şema, bir resim-fotoğraf, bir harita üzerinde örnek olay çalışmasındaki gibi etkinlik yaşanması, katılım ve deneyim etkinliklerine girdiği için materyal sadece göze hitap etmekle kalmaz, öğrenci etkileşimi yüksek olacağından öğrenme %80'e çıkabilir. Kısacası ders kitaplarında özellikle de tarih gibi soyut kavramların sıklıkla kullanıldığı alanlarda öğrenmenin somutlaşması için görsel öğelerin kullanılması öğrenme ve kalıcılığın sağlanmasında önemli bir işleve sahip olacaktır.

5.1.1.2. 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na Göre Hazırlanmış Ders Kitapları Görsel Materyaller ve İşlevleri Açısından Farklılık Düzeyleri

1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarındaki görsel materyaller incelendiğinde; görsellerin öğrencileri düşündürmeye, sorgulamaya ya da yorum yapmaya yönelik herhangi bir süreci yaşatmak gibi bir işlevlerinin olmadığını, öğrencileri herhangi bir etkinlik içerisine dâhil etmedikleri görülmektedir. 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarındaki görsellerin işlevsel olmaktan uzak ve büyük çoğunlukla ilgisiz yerlerde kullanıldıkları yani dekoratif olmaktan öteye gidemedikleri görülmektedir. 1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında, kitap başına düşen resim oranı 9 iken, resimleri 56 ile fotoğraf, 9 ile harita izlemektedir. Araştırma kapsamındaki 1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında, karikatürlere yer verilmemesi, karikatürlerin öğrencilerin farklı düşünmelerini sağlayarak, anlam çıkarmadaki işlevi düşünüldüğünde, bu noktada eski ders kitaplarında bir eksiklik olduğu görülmektedir. 1981 Programı'na göre hazırlanmış 8. sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarının ortalama sayfa başına düşen görsel oranının 0,40 olduğu görülmektedir. 2006 Programı'na göre hazırlanmış 8. sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının ortalama sayfa başına düşen görsel sayısının 1,81 olduğu görülmektedir. Eski öğretim programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarında görsellere yeterince yer verilmiş olmaması sadece Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının sorunu değil aynı zamanda ülkemizdeki diğer ders kitaplarının da bir sorunuydu. Bu görüşü destekler nitelikte 2004 yılında Alpan tarafından yapılan "Görsel Okuryazarlık Kuramı" temel alınarak 48 ilke belirlenmiştir. Alpan, (2004) ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin, "görsellere yer verdim" kaygısıyla gerçekleştirilmekte olduğunu, üstelik bu kaygıyla gerçekleştirilen görsel öğelerin nitelik dışında nicelik açısından da yeterli olmadığını savunmaktadır. Görsel öğelerin ders kitaplarında ihmal edildiğine dair Pektaş'ın (2001) yaptığı çalışmada, ders kitaplarının görsel öğeler açısından oldukça ihmal edildiğini, kitaplarda grafik tasarım adına tam bir karmaşanın egemen olduğunu, kalabalık sayfa tasarımları, sıkışık yazılar, son derece amatörce yapılmış durağan resimlemeler, gereksiz renk kullanımları, özellikle ilköğretim ders kitaplarında görülebilecek tasarım sorunlarından bazılarıdır.

2006 Programı'na uygun olarak hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında fotoğraflara oldukça fazla sayıda yer

verilmesi dikkati çekmektedir. Fotoğraflar, uygun sorularla desteklenerek, öğrenciler yönlendirildiği zaman öğrenilmesi beklenen konularda bilgi sağlamak açsından önemli unsurlardandırlar. Kitap başına düşen fotoğraf oranın 203 olması olumlu bir gelişmedir. İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında yer verilen görsellerin çeşitli olması öğrencilerin beceri gelişimini sağlamanın yanı sıra öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır. Bu görsellerden biri olan fotoğraflarla ilgili Akbaba (2005) "Tarih Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı" adlı çalışmasında inkılâp tarihi öğretiminde görsel materyal ve tarihî belge olarak kullanılan fotoğrafların çözümlenmesi ve bu çözümlemenin sonucunda tarihsel çıkarımlarda bulunulması öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanında, dersin daha keyifli bir şekilde işlenmesine ve tarih dersinin amaçladığı davranışların geliştirilmesinde (problem çözme, kronoloji bilgisi, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, empati) de katkı sağlamaktadır.

Görsel materyaller arasında 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında sıkça yer verilmeyen, 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülü 8. Sınıf ders kitaplarında kullanımı artan karikatürlerle ilgili Kılınç (2006) "Tarih Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" adlı deneysel çalışmasında geleneksel öğretim ile karikatür sorgulamasıyla yapılan öğretim uygulamaları arasında öğrencilerin akademik başarılarında farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta karikatürün sorgulandığı sınıfın lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra görsel materyalin öğrencinin derse olan ilgi ve motivasyonuna olumlu etkisi olduğu araştırma sonuçları arasında bulunmaktadır. 1981 ve 2006 programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarında incelenen dokümanlardan görüldüğü üzere kitap başına düşen toplam görsel 2006 Programı'na göre hazırlanmış 8. sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında 1,81 iken 1981 Programı'na göre hazırlanmış 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında 0,40 olduğu izlenmektedir. 2006 Programı'na göre hazırlanmış 8. Sınıf İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında kitap başına düşen görsel oranının, 1981 Programı'na

göre hazırlanmış 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarına göre daha fazla sayıda olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada incelenen 2006 Programı'na göre hazırlanmış 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında, 1981 Programı'na göre hazırlanmış 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük kitaplarına göre görsel materyallerden kitap başına düşen resim, fotoğraf, harita, sayısının arttığı, ancak tablo, karikatür kroki ve grafik sayısında önemli bir değişikliğin olmadığı belirlenmiştir. Bu değişim sürecinde kroki, grafik, karikatür sayısında önemli değişikliklerin yaşanmamasının ders kitaplarında istenen değişimin yaşanmadığını, klasik anlayışın izlerinin devam ettiği görülmektedir. Ayrıca 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında bir sayfada birden fazla görselin kullanıldığı ve bunların öğrenciler tarafından işlenmesi amacıyla çeşitli sorularla desteklendikleri görülmektedir. 1981 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarının ise bu açıdan fazlaca eksik oldukları tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada ders kitaplarında görsellerin sayısının artmasının yanı sıra görüşmelerden elde edilen sonuçlara da dayalı olarak görsellerin işlevsel olarak kullanılmasının da öğrencilerin derse ilgisini artırmada ve öğrenmeyi kolaylaştırmada önem taşıdığı görülmektedir Dilek'in (2001) "Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi" adlı çalışmasında öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretildiği derslerde karşılaştıkları bilgi ve deneyim yetersizlikleri, öğretmenin ve uygun ders araç-gereçlerinin öğrenme sürecine dahil edilmesiyle giderilebilir sonucunu elde etmiştir. Bu noktada ders kitapları birinci kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyleyse ders kitaplarının iyi bir şekilde organize edilip öğrenciye sunulması gerekmektedir. Ders kitaplarının öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekmesi için içinde barındırdığı görsellerin öğrencinin algılarına cevap verecek nitelikte olması ve öğrenciler tarafından işlenmeye uygun yapıda sunulmaları gerekmektedir.

1981 ve 2006 Programları'na göre hazırlanmış ders kitaplarında birincil ve ikincil elden olmak üzere görsel kanıtlara yer verilme durumu incelendiğinde; 1981 Programı'na

göre hazırlanan ders kitaplarında 91, 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında ise 311 görsel kanıta yer verilmiştir. Ayrıca görsel kanıtların çeşitliliği açısından 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabı, 1981 Programı'na göre hazırlanmış olan kitaba göre daha çeşitli kanıtları bünyesinde barındırmaktadır. Her iki ders kitabı arasındaki fark açık bir şekilde ortadır. Her iki kitap bu açıdan incelendiğinde 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabı görsel kanıtlara yer verme durumu bakımından yeterli olmamakla birlikte, bu kaynakların öğrenci tarafından işlenmesini sağlayacak herhangi bir soru veya etkinlikten yoksun olduğu görülmektedir. 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitabı görsel kanıtlara yer verme durumu bakımından eski kitaba göre daha iyi bir yerde yer almakta ve bu kanıtların öğrenci tarafından işlenmesini sağlayacak sorularla desteklendiği fakat etkinlik bakımından yetersiz olduğu görülmektedir.

5.1.1.3. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Etkinlikler, Ölçme Değerlendirme Açısından Farklılık Düzeyleri

Araştırmada incelenen 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf kitaplarında ünite etkinlikleri hazırlık ve değerlendirme sorularından ibaret görünmektedir. "Hazırlık Çalışmaları" adı altında konunun başında yer alan sorular, öğrenciyi motive edici, derse hazırlayıcı, merak uyandırıcı, dikkat çekici nitelikte olması gerekirken bazen konu ile ilgili bilgi sahibi olmayı gerektiren değerlendirme çalışmaları niteliği taşıyabilmekte bazen de öğrencilerin ne yapacağını anlamakta güçlük çekeceği belirsizlikler olarak görülmektedir. Hazırlık çalışmaları, öğrencinin bir önceki ünite veya konularla ilgili edindiği bilgileri kullanabilmelerine imkan vermeleri açısından yeterli görünmemektedirler. Hazırlık çalışmalarının öncelikli amacı, öğrencilere ilgili konu hakkında araştırma, inceleme ve bu suretle ön bilgiler edinmelerini teşvik etmek veya bilgilerini hareketlendirerek yeni öğrenmelerin meydana gelmesini sağlamaktır. Kitapta yer alan ve çoğunlukla olay ve olguları açıklama, kıyaslayabilme, olayların sebep ve sonuçlarını açıklama ile ilgili soruların cevaplarının ilgili bölüm içersinde hatta alt konu başlıkları şeklinde yer alması öğrencileri farklı araştırma kaynaklarına değil de

doğrudan ders kitabına yönelttiği tespit edilmiştir. Eski ders kitaplarında yapılan incelemeler, ünite sonunda yer verilen değerlendirme sorularının hem etkinlik hem de ölçme ve değerlendirme misyonunu bünyesinde taşıdığını göstermektedir.

1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında ünite sonunda yer alan "Değerlendirme Soruları"nın niteliğine bakıldığında; nitelik bakımından sınıfta kalacak bir kitap olduğunu görülmektedir. Çünkü bu kitapta yer alan değerlendirme sorularının bilişsel alanla ilgili ve bilgiyi ölçen sorular haline dönüştüğü, ezber gerektiren bilgilere sıklıkla yer verildiği ancak bunun yanında karşılaştırma soruları ve harita üzerinde göstermeye dayanan sorulara da zaman zaman yer verildiği görülmektedir. İncelenen 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'na ait ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme çeşitliliğinin sınırlı olduğu, genellikle açık uçlu sorulara yer verildiği, yer alan soruların niteliği değerlendirildiğinde, genellikle soruların cevaplarının metnin içerisinde birebir bulunabildiği, ezber gerektiren ve öğrenciyi araştırmaya, eleştirel düşünmeye sevk etmeyen soru yapılarıyla karşılaşılmaktadır. Buna karşılık sınırlı sayıda sorunun cevapları da metni okuduktan sonra öğrenci tarafından yorumlanarak çıkarılabilmektedir. 1981 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme işlemleri; öğretme-öğrenme sürecinin en önemli parçalarından biri olan öğrencilerin, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, bazı bilgi, beceri ve izlenimlerini uygulamalı olarak gösterebilecekleri yeterliliklerden uzak kalmalarına sebebiyet vermekte, böylece öğrenci; soruları metine bağlı olarak cevaplayabilen, kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edemeyen pasif bir konuma itilmiştir (Yaşar, 2005).

2006 Programı'na göre hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme sistematiği, ünite başında öğrencilerin ön bilgilerine dayanarak cevaplayacağı ve ünite sonunda açık uçlu sorulardan ibaret değil, çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden oluşmaktadır. 2006 Programı'nın ölçme-değerlendirme anlayışına bakıldığında değerlendirmenin, öğretimin ayrılamaz bir parçası olduğu görülmektedir. Çünkü üniteler boyunca öğrencilerin konu hakkında bildiklerini ve öğrendiklerini sorgulamak

amacıyla çeşitli özelliklere sahip sorulara yer ders kitabında yer verildiği görülmektedir. Ayrıca öğrenci çalışma kitaplarında her ünitenin bitiminde öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri amacıyla "Öz Değerlendirme" araçlarına yer verildiği de görülmektedir. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirilmektedir. Değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmalıdır. Bu değerlendirme yöntemleri ve araçları; gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerdir (MEB, 2006). 2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında hazırlık çalışmaları, öğrencinin bir önceki ünite veya konularla ilgili edindiği bilgileri kullanabilmesine imkan taşıması açısından yeterli görünmemektedirler. Hazırlık çalışmalarından, önceki bilgileri hareketlendirici 5 soru dışında önceki bilgileri kullanmayı gerektirecek niteliğe sahip soru olmadığı görülmektedir. Hazırlık çalışmalarının öncelikli amacı, öğrencilere ilgili konu hakkında araştırma, inceleme ve bu suretle ön bilgiler edinmelerini teşvik etmektir. Kitapta yer alan hazırlık çalışmalarının bazıları alt başlık şeklinde yer alırken, bazı hazırlık çalışmalarının cevabı için öğrenci ders kitabı dışında farklı kaynaklara yönelmek zorunda kalmaktadır.

2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarında değerlendirme sorularına hem ders kitabında hem de onun tamamlayıcısı niteliğinde olan çalışma kitaplarında yer verilmiştir. Hem ders kitabı hem de çalışma kitabında 11 çeşit ölçme değerlendirme çalışmasına, toplamda ise 151 çalışmaya yer verildiği görülmektedir. Ayrıca ders kitabında yer almayan çalışmalara çalışma kitabında yer verilerek öğrencilerin çok yönlü değerlendirmeye tabi tutulmaları amaçlanmıştır. Ders kitabında ünite sonunda yer alan değerlendirme sorularına bakıldığında bazı soruların bilgiyi sormaya yönelik olduğunu ve cevaplarının kitabın içinde olduğunu, bazılarının da cevabının kitabın içinde yer almadığını, öğrenciyi bu bilgiye ulaşması için araştırmaya yönelttiği görülmektedir. Cevabı kitabın içinde olan soruların 48, cevabı kitabın içinde olmayan soruların 35 olduğu görülmektedir. Yani yeni ders kitapları bu noktada eski ders kitaplarına göre daha nitelikli olsalar da beklenen değişimin bu noktada yetersiz yaşandığı görülmektedir. Ayrıca kazanımların gerçekleşme durumunu tespit etmeye

yönelik olarak çeşitli niteliklere sahip 446 soruya yer verildiği görülmektedir. Yani yeni ders kitaplarında süreç değerlendirme çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Fakat yeni ders kitaplarında grup çalışmalarına yönelik çalışmalara yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak görülmektedir.

İncelenen 2006 Programı'na göre hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlik çeşitliliği dikkati çekmektedir. Ders kitabında 439, çalışma kitabında ise 135 etkinliğe yer verildiği tespit edilmiştir. 2006 Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında sadece ünite başı ve sonunda yer alan etkinliklerle sınırlı kalınmadığı ilgili üniteler boyunca bazı etkinliklere de yer verildiği görülmektedir. Ders ve çalışma kitaplarında, öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecinin bir parçası oldukları etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Etkinlikler, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarını destekleyen uygulamalardır. Ezber yerine sayısı azımsanmayacak oranda olay ve durumları araştırma, yorumlama, sonuçlar çıkarma gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiş, öğrencilerin bilgi edinmelerinin yanı sıra beceri ve değer gelişimine de katkıda bulunulmak istenmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alan 1981 Programı'na ait İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularının aynı zamanda etkinlik niteliğinde olduğu ve konuların öğrenilmesinde destekleyici olduğu düşünülmektedir. Ancak etkinlikler nitelik olarak incelendiğinde öğrencileri derste aktif hale getirmede pek fazla yeterli olmadığı, ayrıca etkinliklerin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlamaya yönelik olmadığı görülmektedir. Nitekim etkinlikler dikkatle incelendiğinde öğrenciyi düşünsel anlamda pek fazla zorlamadığı ve araştırma, sorgulamaya yönlendirmediği, çünkü araştırma sorularının cevaplarının ders kitabı içinde mevcut olduğu görülmektedir.

5.1.2. Anket ve Görüşmeden Elde Edilen Sonuçlar

5.1.2.1. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Öğrenme Anlayışına İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan anketlerde 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının öğrenme anlayışına ilişkin bir farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 1981 Program'ı için katıldıklarını belirtikleri ifadeler, 2006 Programı için katılmadıklarını belirtikleri ifadelerle tutarlılık göstermektedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin 2006 Program'ı için katıldıklarını belirttikleri ifadeler, 1981 Programı için katılmadıklarını belirttikleri ifadelerle tutarlılık göstermektedir.

Yapılan görüşmede 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının öğrenme anlayışına ilişkin öğretmenlerden 25'i olumlu görüş belirtirken, 45'i ise olumsuz görüş bildirmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmenler, eski kitapların öğrencinin öğrenmesinde etkili olduğunu, bilgi verici bir anlayışlarının olduğunu, öğrencinin ve öğretmenin aktif olmasını sağladığını gibi sebeplerden eski kitapların öğrenme anlayışının olumlu olduğunu söylemişlerdir. Eski ders kitaplarının öğrenme anlayışını olumsuz yönde değerlendiren öğretmenler, eski ders kitaplarının öğrenciyi ezberciliğe ittiğinden, öğretmen merkezli bir anlayışın hakim olduğundan, öğrencinin pasif kaldığını, klasik tarzda öğretiminin olduğundan, düz anlatım çokça kullanıldığından bahsetmişlerdir.

2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının öğrenme anlayışına ilişkin öğretmenlerden 53'ü olumlu görüş belirtirken, 39'u ise olumsuz görüş bildirmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretmenler, yeni kitapların öğrenciyi düşünmeye yönelttiğini, öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hazırlanmış olduklarını, öğretmeni aktifleştirdiğini, öğrencinin yorum yapma becerisini geliştirdiği gibi sebeplerden dolayı yeni kitapların öğrenme anlayışlarını olumlu yönde değerlendirmektedirler. Yeni kitapların öğrenme anlayışını olumsuz değerlendiren öğretmenler; yeni itaplarda bilginin yetersiz olduğunu, her öğrencinin ilgisini çekmekte başarılı olmadıklarını, anlaşılırlığının yetersiz olduğunu, detaya inmediklerini, yorum yapmaya uygun bir yapıda olmadıklarını belirtmişlerdir. 2006 Programı'na göre hazırlanış olan ders kitaplarının çoğunlukta öğretmenler

tarafından olumlu karşılandığını, ancak olumsuz yönde görüş belirten öğretmenlerinde olduğu görülmektedir.

Bugüne kadar yapılan programlar; pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklı olduğunu dikkate almadığı, katı, ezberciliğe iten, yaratıcı düşünmeyi geliştirmediği, üreticiliği teşvik etmediği, hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer vermediği, toplum hayatında her şey değişirken değiştirilemediği noktalarında eleştirilmişlerdir (Kaya, 1989, 89, Akt: Akbaba, 2004). 1981 Programı da yukarıda bahsettiğimiz konularda sıkça eleştirilere maruz kalmıştır. 2006 Programı'yla beraber 1981 Programı'nın eleştirilen yönlerinde iyileştirilmeler yapılamaya çalışılmış fakat öğretmenlerin görüşlerinden de anladığımız gibi eski Program'ın yeni program üzerindeki etkilerinin devam ettiği görülmektedir.

5.1.2.2. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan anketlerde öğretmenlerin 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının amaçlarına ilişkin bir farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 1981 Programı için katıldıklarını belirtikleri ifadeler, 2006 Programı için katılmadıklarını belirtikleri ifadelerle tutarlılık göstermektedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin 2006 Program'ı için katıldıklarını belirttikleri ifadeler, 1981 Programı için katılmadıklarını belirttikleri ifadelerle tutarlılık göstermektedir. Ancak bazı maddelerde öğretmenler iki programın ortak olan amaçları için aynı noktada buluşmuşlardır.

5.1.2.3. 1981 ve 2006 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan anketlerde öğretmenlerin 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının içeriğine

ilişkin bir farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 1981 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı için katıldıklarını belirttikleri ifadeler, 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı için katılmadıklarını belirtikleri ifadelerle tutarlılık göstermektedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin 2006 Programı için katıldıklarını belirttikleri ifadeler, 1981 Programı için katılmadıklarını belirttikleri ifadelerle tutarlılık göstermektedir. Ancak bazı maddelerde programın içeriğine dair bazı konularda her iki program için aynı ifadeleri kullanmışlardır. Bu sonuçtan hareketle bazı noktalarda öğretmenlerin yaşanan değişim süreci hakkında yeterince bir farkındalık geliştiremediklerini göstermektedir.

5.1.2.4. 1981 ve 2006 Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan anketlerde öğretmenlerin 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının ölçme değerlendirmeye genelde ilişkin bir farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 1981 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı için katıldıklarını belirtikleri ifadeler, 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı için katılmadıklarını belirtikleri ifadelerle tutarlılık göstermektedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin 2006 Programı için katıldıklarını belirttikleri ifadeler, 1981 Programı için katılmadıklarını belirttikleri ifadelerle tutarlılık göstermektedir. Ancak bazı maddelerde programın ölçme ve değerlendirme sistematiğine dair her iki program için aynı ifadeleri kullanmışlardır. Bu durum bazı noktalarda öğretmenlerin yaşanan değişim süreci hakkında yeterince bir farkındalık geliştiremediklerini göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders ve Öğrenci Çalışma Kitapları'ndaki ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında olumlu görüş bildiren 0, olumsuz görüş bildiren 55 farklı ifade öğretmenlerce kullanılmıştır. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler, ders kitaplarında farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verilmediğini, ünite sonu değerlendirme sorularıyla sürecin işlendiğini, ürün

değerlendirmeye önem verilmiş olduğunu, sadece bilgiyi ölçen soruların olduğunu, öğrenciyi ezbere yönelten soruların olduğunu, cevapları kitap içinde bulunan soruların olduğundan bahsetmektedirler.

2006 Programı'na göre hazırlanmış ders kitaplarının ölçme değerlendirme uygulamalarını olumlu değerlendiren 67 olumlu öğretmen ifadesi tespit edilmiştir. Bu ifadelerde en çok, yeni ders kitaplarında farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına yer verildiğini, öğrencinin süreçte aktif olmasını sağlayan uygulamaların olduğunu, süreç odaklı ölçme değerlendirmenin ön planda olduğunu, öğrencinin yorum gücünü geliştiren uygulamalar var, dersin verimliliğini artıran uygulamaların olduğu şeklinde ifadeler kullanılmıştır. Yeni ders kitaplarının inşa edildiği yapılandırmacılık yaklaşımında, kazanımları hedefleyen, sürece dayalı ve öğreneni genel olarak değerlendiren bir yapı gösteren değerlendirmeler kullanılır. Bunlar performans değerlendirme, dereceleme ölçekleri, proje değerlendirme, portfolyo değerlendirme gibi araçlar kullanılmaktadır. Bu tür değerlendirmeler öğrencide, yorum yapma gibi becerileri geliştirmeyi amaçlayan olumlu gelişmeleri ortaya çıkaran ve süreçte öğrencinin aktif olmasını sağlamaya yönelik değerlendirmelerdir (Yanpar, 2006).

Bu bağlamda 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında ölçme değerlendirme uygulamalarının program değişikliği ile birlikte bu alanda olumlu bir gelişme olduğunu ve sürecin daha işlevsel bir niteliğe kavuştuğunu, çok yönlü bir değerlendirme imkânı sağladığından söz edilebilir. Yeni ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme sistematiği hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler, yeni ölçme değerlendirme yöntemlerinin kalabalık sınıflarda kullanımının işlevsel olmadığını, bu çalışmaları uygulamak amacıyla zamanın yetersiz olduğunu, aslında bu konuda pek bir değişikliğin yaşanmadığını, performans görevlerinin öğrenci tarafından önemsenmediği gibi sebepler öne sürülmüştür.

5.1.2.5. 1981 ve 2006 Öğretim Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Bilginin Sunumu Hakkında Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde 1981 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında bilginin sunumu hakkında 78'i olumsuz, 16 olumlu görüş öğretmenlerce belirtilmiştir. Eski ders kitaplarının öğrenme anlayışını olumsuz değerlendiren öğretmenler, eski kitapların öğrenciyi ezbere yönelttiğini, bilginin hazır bir şekilde öğrenciye aktarıldığını, bilgi verici metinlerin çok sayıda kullanıldığını, sorgulamaya ve eleştirmeye yönelik bilgilerin kısıtlı olduğundan bahsetmişlerdir. Olumlu görüş bildiren öğretmenler, eski ders kitaplarında bilginin hikaye edici bir şekilde verilmiş olduğunu, içeriğin yeterli olduğunu, akıcı bir sunumunun olduğunu, doğruluğu kesin olan bilgilerin verilmiş olduğunu, sorgulatıcı bir anlayışın hakim olduğunu söylemişlerdir. Akbaba'nın (2008) Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar adlı çalışmada; Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine getirilen eleştirilerden bir tanesi de diğer tarih derslerinde olduğu gibi ezber dersi olduğu yönündedir. Derste verilen bilgilerin içeriğinin ve sunuluş biçiminin hiç değişmediği ve bir süre sonra ilgi çekici olmaktan çıktığı belirtilmektedir. Aynı sorunun İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında da yaşanmaktadır (Akbaba, 2008).

2006 Programı'na göre hazırlanmış İlköğretim Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında bilginin sunumu hakkında 127'i olumlu, 40 olumsuz görüş belirtilmiştir. Yeni ders kitaplarını, bilginin sunumu noktasında olumlu yönde değerlendiren öğretmenler, yeni kitaplarda bilginin sunumunun araştırmaya yöneltici olduğunu, hikaye edici metinlerle desteklendiğini, öğrencinin aktif olmasını sağladığını, sorgulamaya dayalı olduğunu, öğrenciyi aktifleştirdiğini, yorumlamaya müsaade edici bir yapıda olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yeni ders kitaplarını bilginin sunumunu noktasında olumsuz yönde değerlendiren öğretmenler, bilginin yetersiz olduğunu, hikaye edici metinlerin yetersiz olduğunu, konu bütünlüğünün olmadığını, öğrencilerin öğrenmede güçlük yaşandığını, detaya inilmediği gibi noktalarda yeni ders kitaplarını eleştirmişlerdir.

5.1.2.6. 1981 ve 2006 Programları'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Görsel Öğeler ve İşlevleri Hakkında Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde görsel öğeler ve işlevleri hakkında eski kitapları yeterli gören 3, yeni kitapları yeterli gören 106 öğretmen ifadesi tespit edilmiştir. Eski ders kitaplarındaki görsel öğeleri yeterli gören öğretmenler, eski kitaplarda görsellerin öğrenciye bilgi verdiğini, konuları özetleyebildiğini, olgular ve kavramlar arasındaki ilişkiyi göstermede başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Yeni ders kitaplarını yeterli bulan öğretmenler, yeni kitaplardaki görsellerin öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmede başarılı olduklarını, görsellerin sayı olarak daha zengin olduklarını, görsel konu bağlantısının sağlıklı kurulduğunu, görsellerin yorumlatıcı olduğunu, bilgiyi pekiştirdiğini ve farklı görsellerin ders kitaplarında yer aldığını belirtmişlerdir. Eğitimbilimciler çocukların öğrenmelerinde görsel yolun etkin öğrenme yollarından biri olduğunu belirtirler. Eğitim açısından bakıldığında; çocuklara okutulan ders kitaplarında resimleme (illüstrasyon), tipografi ve iç sayfaları oluşturan bölümlerdeki görsel düzenlemelerde problemler gözlenmektedir. Son yıllarda ülkemizde yazılı ders kitaplarındaki resimlemelerin, haritalar vb. görsel elamanların yerleşim düzeni, verilen bilgilerin kavranması bakımında etkisi, araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Başarılı görsellemeler öğrenmeyi çabuklaştırırken, kötü resimlemeler öğrenciyi kitaptan uzaklaştırmaktadır (Artut, 2005).

Araştırma sonuçlarına göre, 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarında 1981 Program'ına göre hazırlanmış olan ders kitaplarına göre daha fazla görsele yer verildiği, çeşit ve nitelik olarak görsellerde bir iyileşmenin yaşandığı, görsellere dayalı etkinliklerin öğrencileri aktif kıldığı, yeni kitaplardaki görseller aracılığı ile konunun daha rahat anlaşıldığı sonuçları elde edilmiştir. Konuların işlenmesinde kullanılacak ders kitaplarında açıklayıcı, yönlendirici, tamamlayıcı şekil, grafik ve resim gibi eğitici ve öğretici nitelikteki öğretim materyallerine yer vererek öğretme-öğrenme süreci daha canlı, ilgi çekici ve aktif hale getirilebilir. Bu nedenle ders kitapları hazırlarken görsel tasarıma da yeterli dikkat ve itinayı göstermek gerekir (Yılmaz, 2005).

5.1.2.7. Öğretmenlerin, İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yapılan Değişikliklerin Öğrenciler Açısından Ne Gibi Sonuçlar Doğurduğuna İlişkin Görüşlerine Dair Sonuçlar

Anketlerden elde edilen sonuçlara öğretmenlerin İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında yapılan değişikliklerin öğrenci üzerindeki etkisi konusunda 24 öğretmen ifadesi öğrencilerin süreçte aktifleştiğini, 12 öğretmen öğrencilerin araştırmaya itildiğini, 8 öğretmen yorumlama gücünün geliştirildiğini, 7 öğretmen öğrenciyi ezbercilikten uzaklaştırdığını, 7 öğretmen öğrencinin ilgisini dikkatini çektiğini ve 5 öğretmen öğrenciyi sorgulamaya yönelttiği yönünde görüş bildirmiştir. Yorumlara bakıldığında genelde yeni ders kitaplarıyla beraber sürecin öğrenci odaklı organize edilmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.

Görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisini olumlu değerlendiren 13, olumsuz yönde değerlendiren 29 ifade tespit edilmiştir. Eski kitapların öğrenci üzerindeki etkisi olumlu değerlendiren öğretmenler, eski kitapların öğrenci başarısını etkilediğini, eski kitapların sbs mantığına daha yakın olduğunu, eski kitapların bilgi birikimi fazla olan öğrencilerin yetişmesinde etkili olduğunu, eski kitaplarda öğrencinin ve kitabın bütünleştiğini, eski kitapların öğrencinin başarısını artırdığını düşünmektedirler. Eski ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisini olumlu yönde değerlendiren öğretmenler, eski kitapların öğrenciyi ezbere yönelttiğini, eski kitapların öğrenciyi sıktığını, öğrencileri araştırmaya sevk etmediğini, içeriklerinin yoğun olduğunu, öğrenilenlerin kolaylıkla unutulduğunu, öğrencinin dikkatini çekmekte başarılı olmadığını belirtmektedirler.

Yeni ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisini 64 öğretmen olumlu değerlendirirken, 21 öğretmen ise olumsuz yönde değerlendirme yapmıştır. Yeni ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisini olumlu değerlendiren öğretmenler, yeni kitapların öğrencinin dikkatini çektiğini, öğrenciye beceri kazandırmakta etkili olduğunu, yeni kitaplardaki görsellerin öğrenciyi olumlu etkilediğini, öğrencinin başarısını etkilediğini, öğrencinin aktif hale geldiğini, öğrencinin yorumlama gücünü geliştiriyor şeklinde yorumlarını belirtmişlerdir. Yeni kitapların öğrenci üzerindeki etkisini olumsuz yönde olduğunu

belirten öğrenciler, yeni kitaplarda bilginin eksik olduğunu, yeni kitaplarda alt yapı eksiklerinin olması başarıyı olumsuz yönde etkilediğini, yeni kitapların sbs mantığına uygun hazırlanmadığını, yeni kitaplarla öğrencinin kafasının karıştığını, yeni kitapların gereksiz ayrıntılara yer verdiği gibi eleştirilerde bulunmuşlardır.

Ülkemizde ilköğretim düzeyinde yapılan program değişikliklerinde programı değiştirilen tüm derslerde yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Bu yaklaşımla birlikte, öğrenme ve öğretme kavramına bakış açısı da değişmiş ve bu kavramlara farklı anlamlar yüklenmiştir. Öğrenme ve öğretme kavramına farklı anlamların yüklenmesi öğretmen ve öğrencilerin rol ve sorumluluklarında da değişikliklere yol açmıştır (Şahin, 2007, s. 286–287). Yapılandırmacı yaklaşım, eğitim alanında "bilgi inşası" anlamında kullanılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında, öğrenci merkezli bir yaklaşım söz konusudur. Öğrenci, öğrenme ortamında aktif bir şekilde rol alarak yeni öğrendiği bilgileri eskileri ile ilişkilendirerek bu bilgileri yapılandırır. Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrenenin bilgiyi edilgen olarak öğrenmesi değil, bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyıp kendi bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bakış açısını savunabilmesi ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilmesi görüşüne dayalıdır (Erdoğan, 2008, 164).

5.1.2.8. Öğretmenlerin, İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yapılan Değişikliklerin Öğretmenler Açısından Ne Gibi Sonuçlar Doğurduğuna İlişkin Görüşlerine Dair Sonuçlar

Öğretmenlerin İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarında yapılan değişikliklerin öğretmenler üzerindeki etkilerine dair sonuçlara ilişkin olarak anketteki açık uçlu soruda belirttikleri görüşlere göre 11 öğretmen yaşanan değişikliklerle beraber öğretmenin rehber konumuna geçtiğini, 4 öğretmen yeni kitaplarla beraber öğretmenin işinin kolaylaştığını, 4 öğretmen yeni kitaplarla beraber öğretmenin dada çok çalıştığını, 2 öğretmen öğretmenin çok yönlü düşünmesini sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Yukarıdaki yorumlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenin de rehber rolünü üstlendiği görülmektedir. Erdoğan'a (2008) göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin en önemli görevi, öğrenme ortamını düzenlemek

ve öğrencileri belirlenen çerçevede yönlendirmektir. Öğretmenin düzenlediği ve yönlendirdiği öğrenme sürecinin başarısı, büyük ölçüde, öğrenme ortamının nitelikli planlanmasına, planlanan öğrenme etkinliklerinin uygulanmasına ve değerlendirilmesine bağlıdır. Buradan da anlaşılacağı gibi yeni öğretim programlarının ve onların ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitapları öğretmenin süreçte rehber konumunda yer almasını ağlayacak şekilde hazırlanmışlardır.

5.1.2.9. 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Öğretim Programı'na göre Hazırlanan Öğrenci Çalışma Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Yapılan anketlerde öğretmenlerin 2006 Program'ına göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı'na yönelik genelde bir farkındalık geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler öğrenci çalışma kitabı hakkında öğrenme sürecinin pekiştirilmesin sağlar, öğrenenin, bireysel farklılıklarını dikkate alan çeşitli görev ve etkinliklere yer verir, üst düzey zihinsel becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak etkinliklerle donatılmıştır, etkinlikler, görsel öğelerle desteklenmiştir, ders kitabı ile öğrenen arasında bağ kurmada yetersiz kalmıştır, öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla çeşitli etkinliklere yer verir, öğrenenin, kendi öğrenmesinde sorumluluk almasını sağlar ve öğrenen, öğrenme sürecini değerlendirme fırsatı yakalar gibi ifadelere yüksek oranlarda katıldıklarını belirtmişlerdir. Yani 2006 Program'ına göre hazırlanmış öğrenci çalışma kitapları hakkında öğretmenlerin farkındalıklarının iyi geliştiği görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında 77'i olumlu, 68 olumsuz ifade kullanılarak çalışma kitapları çeşitli boyutlarda eleştirilmişlerdir. Öğrenci çalışma kitaplarına ilişkin olumlu görüş bildiren öğretmenler, öğrenci çalışma kitabında konu-etkinlik bağlantısının sağlıklı kurulduğunu, öğrenci çalışma kitabı öğrenmeyi pekiştirdiğini, öğrenci çalışma kitaplarının öğrenciyi araştırmaya yönelttiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler, öğrenci çalışma kitabında etkinlik-konu bağlantısının sağlıklı kurulamadığını, öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmak için zamanın yetersiz olduğunu, öğrenci çalışma kitabındaki

etkinliklerin ev ödevi olarak verildiğini, öğrenci çalışma kitabının her öğrenciye ulaşmakta başarısız olduğu şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Öğrenci çalışma kitabı, öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmasına yardımcı olan, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer veren öğretim materyalidir. Öğrenci çalışma kitabında, öğrencilerin önceki öğrenmelerini ortaya çıkartacak ve onları sonraki öğrenmelere hazırlayacak etkinlikler olmalıdır. Bunun yanında çalışma kitabında, öğrencilerin akıl yürütme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kritik düşünme ve öz değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek ve dersteki öğrenmelerini günlük yaşamıyla ilişkilendirecek etkinliklere yer verilmesi yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasında oldukça önemlidir (Erdoğan, 2008).

5.1.2.10. 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Dersi Öğretim Programı'na Göre Hazırlanmış Öğretmen Kılavuz Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Yapılan anketlerde öğretmenlerin 2006 Program'ına göre hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı'na yönelik görüşlerine bakıldığında farkındalık geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen Kılavuz Kitapları'na ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, Öğretmen kılavuz Kitabını öğretmenlerden 64'ü olumlu değerlendirirken, 33'ü olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Olumlu yönde olumlu görüş belirten öğretmenler, öğretmen kılavuz kitabının öğretmeni yönlendirdiğini, öğretmenlerin bilgi eksikliklerini giderdiğini, öğretmeni derse hazırladığını, öğretmenin kılavuzu olduğu şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmen kılavuz kitaplarını olumsuz değerlendiren öğretmenler, kullanma ihtiyacı hissetmediklerini, konunun anlatım kısmında eksik olduğunu, rehber olmaktan uzak bir yapıda olduğunu, ders işleme sürecine etkisinin olmadığı şeklinde düşüncelerini ifade edilmektedirler. Yeni programlarla birlikte ders kitaplarının eğitim ortamında kullanılmasında farklı bir uygulamaya başlanmıştır. Artık derslerde kullanılan kitaplar; ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmak üzere üç öğeden oluşan bir set halinde hazırlanmaya başlanmıştır. Böylece

yeni programa uygun öğrenme öğretme sürecinin oluşturulmasında, bu sürecin sınırlarının ve kapsamının belirlenmesinde bu üçlü setler önemli bir belirleyici olmuştur. (Fidan, Yıldız ve Aktaş, 2005, s.283). Kılavuz kitaplar, öğretmenin yapacağı etkinlikleri, bunların sırasını, nasıl yapılacağını göstererek daha kısa zamanda öğrenciye rehberlik edilmesini kolaylaştırır yani öğretmene kılavuzluk yaparak öğretmenin süreçte daha etkili olmasını sağlamaya çalışmaktadır. Öğretmen kılavuz kitaplarının özellikle genel önerilere, yöntem önerilerine uyarılara, problem çözümlerine, sınıf içi uygulamalara ve etkinliklere yer vermesi ve bu uygulamaların nasıl yapılacağına ilişkin yönlendirici olması gerekmektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2003, S.58; Kılıç, 2007, s.343). Birçok öğretmen yıllardır belli öğretim alışkanlıkları ve anlayışına sahip geleneksel temele dayalı bir anlayışın içinde olduğundan, değişimin niteliğini ve çerçevesini anlatması bakımından öğretmen kılavuz kitapları önem taşımaktadır (Ayvacı ve Ernas, 2009, s. 212-225). Yukarıda belirtilen bilgiler ışığında öğretmen kılavuz kitapları derse hazırlıklı olmada, uygulamalarda, ölçme ve değerlendirmede getirdiği açıklamalarla öğretimin etkili verilmesi için önemlidir. Bu doğrultuda öğretmen kılavuz kitaplarının amaçlar doğrultusunda kullanılmasında öğretmenlere çok büyük sorumluluklar düşmektedir.

5.1.2.11. Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarının Sınıf İçinde Kullanılabilirlik Boyutuna İlişkin Görüşlerine Dair Sonuçlar

Öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının sınıf içinde kullanılabilirlik boyutuna ilişkin olarak 8 öğretmen eski ders kitaplarının öğretmen merkezli olduğunu, 6 öğretmen öğrencileri ezbere yöneltmek amacıyla kullanıldığını, 5 öğretmen bilgi merkezi ve kaynağı olarak kullanıldığı yönünde görüş bildirmiştir.

Yapılan görüşmede 1981 Programı'na göre hazırlanan İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının kullanım amacı ve biçimine hakkında görüş bildiren öğretmenler, eski kitapları bilgi aktarmak amacıyla kullandıklarını, öğrencilerin elindeki bilgi kaynağı olarak gördüklerini, sunum yaparken

kullandıklarını, bilgi eksikliklerini tamamlamak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Yeni kitapların kullanım amacı hakkında görüş bildiren öğretmenler, öğrencilerin süreçte aktifleşmesini sağlamak amacıyla kullandıklarını, sunum yaparken kullandıklarını, öğrenciyi düşünmeye sevk etmek amacıyla kullandıklarını, yazılı sorularını hazırlamak amacıyla kullandıklarını, öğrenciyi ve öğretmeni yönlendirmek amacıyla kullanıldığını belirtmişlerdir.

Ders kitapları öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen en önemli araçlardan biridir. İyi tasarlanmış, ilgi çekici, içerik yönünden verimli kitaplar, öğrencilerin anlamasını arttırdığı gibi öğretmenlere de öğretimlerini planlamalarında kılavuzluk etmektedir. Fakat iyi tasarlanmamış, içerik bakımından yetersiz ve öğrencileri öğrenmeye sevk edemeyen ders kitaplarının kullanımı da bir o kadar olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu da gösteriyor ki, ders kitaplarının verimli bir şekilde kullanımı için nitelikli ders kitaplarının yazılmış olması önceliktir. Nitelikli ders kitaplarının etkin kullanımı, öğrencilerin aktif katılımıyla mümkün olur. Öğretmenler, öğrencileri ders kitabını okurken soru sormaya ve araştırma yapmaya yönlendirmelidir. Yani ders kitaplarının sınıf içinde kullanılabilirliğini artıran en önemli etkenlerden biri o ders kitabının öğretim ilkelerine uygun bir şekilde hazırlanmış olmasıdır (Uzuntiryaki ve Boz, 2006). Yukarıda yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı gibi ders kitaplarının çeşitli kullanım şekillerinin olduğu görülmektedir. Fakat ders kitaplarının kullanılabilir olması için yukarıda bahsettiğimiz amaçlar doğrultusunda kullanılıyor olmaları gerekmektedir. Buradan hareketle hem 1981 hem de 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan ders kitaplarının kullanılabilirliğinin kısıtlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf ders kitaplarının sınıf içinde kullanılabilirlik boyutuna ilişkin olarak 20 öğretmen daha kullanışlı bir kitap olduğunu, 8 öğretmen bu kitabı uygulamada zamanın yetersiz olduğunu, 7 öğretmen öğrenci merkezli inşa edilmiş olduğunu 6 öğretmen kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ve 4 öğretmen yeni itaplarda bilginin yetersiz olduğundan bahsederek yeni kitapların kullanılabilirliğinin kısıtlılığına vurgu yapmıştır.

Lubben ve diğerlerine (2003) göre öğrenciler ders kitaplarını kendi başlarına kullanmazlar; ancak öğretmen önceden hazırlanarak öğrencilerin öğrenmesini yönlendirir ve ders kitabı da öğrenmeyi destekleyici bir araçtır. 1981 ve 2006 programına göre hazırlanmış ders kitaplarının kullanılabilirlik boyutu hakkında görüş bildiren öğretmenlerden 7 öğretmenin "Öğretmen merkezli inşa edilmiştir" ibaresi bu görüşü destekler niteliktedir. Yani, ders kitabı kullanmada öğretmen ön plandadır. Genellikle, her öğretmenin ders kitabı kullanmada kendine göre bir yol izlediği gözlemlenmiştir. Öğretmenler ders kitabını değişlik şekillerde kullanırlar. Zahorik (1991, s. 103), ilk ve orta öğretim öğretmeniyle yaptığı çalışma sonucunda, yarıdan fazla öğretmenin öğrencilerine sınıfta ders kitabını sesli ya da sessiz okutarak kullandırdıklarını; genellikle, derse tanımların verilmesi ile başlayarak, ayrıntıları ders kitabı üzerinden tartışarak verdiklerini belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise ders kitabı kullanmayı planlamadıklarını; derse tartışma sorularıyla başlayarak, ayrıntıların ders anlatma yöntemi ve problem çözme aktiviteleri ve küçük grup araştırmalarıyla işlendiğini söylemişlerdir. Lubben ve diğerleri (2003) öğretmenlerin ders kitabını çoğunlukla açıklamaları destekleyen bilgi ve şekil, şema, tablo vb. gösterme, bazı öğretmenlerin ders kitabındaki sorulardan yararlanmak amacıyla kullandıklarını, bazı öğretmenlerin de ders kitabını içerik açısından faydalanmak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir (Ball ve Feiman-Nemser, 1988; Moulton, 1997; Zahorik, 1991; Bishop ve Anderson, 1990, Akt: Uzuntiryaki ve Boz, 2006, 213).

5.1.2.12. Öğretmenlerin 1981 ve 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na Göre Yetişecek Bireylerin/ Kuşakların Kişilik Özelliklerini Tanımlayan Birey Profiline İlişkin Görüşlere Ait Sonuçlar

Öğretmenler 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programları'na göre yetişecek bireyleri/ uşakların kişilik özelliklerini tanımlayan birey profiline ilişkin olarak 56 öğretmen ezberci bireylerin yetiştiğini, 16 öğretmen pasif bireylerin yetiştiğini, 7 öğretmen çok yönlü düşünme yetisinden yoksun bireylerin yetiştiğini, 7 öğretmen milliyetçi öğretmenlerin yetiştiğini ve öğretmen hazırcılığa alışmış bireylerin yetiştiğinden bahsetmiştir.

Öğretmenler 2006 Programı'na göre yetişecek bireyleri/ uşakların kişilik özelliklerini tanımlayan birey profiline ilişkin olarak 37 öğretmen araştırmacı bireylerin yetiştiğini, 29 öğretmen sorgulayan bireylerin yetiştiğini, 15 öğretmen aktif bireylerin yetiştiğini, 11 öğretmen yorumlayabilme kabiliyeti olan bireylerin yetiştiğini, 8 öğretmen düşünen bireylerin yetiştiğini ve 7 öğretmen eleştiren bireylerin yetiştiğini belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu yukarıda da belirtildiği üzere, 1981 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı'nın öngördüğü birey profili ile de karşıt özellikleri bünyesinde toplamaktadır. Yani her iki programın ön gördüğü birey tipi arasında bir tutarlılık söz konusudur. Althusser (1991) bireylerin kimlik ediniminde veya oluşturması aşamasında eğitimin ve onun en önemli aktarıcısı olma özelliğine sahip olan ders kitaplarının bu aşamadaki etkilerini şüphesiz tartışmasız olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü toplumsallaşma sürecinde okulun, bireyi kişilik oluşturmada iki yolla etkilediği görülmektedir. Buna göre eğitim sürecinde kişilik oluşumu eğitim programlarıyla doğrudan aktarılmaya çalışılmaktaysa da okulun oluşturduğu ortamın temel unsurları olan öğretmen, sınıf, öğretim programı, müfredat dışı etkinlikler, okul kültürü gibi özellikler aracılığıyla bireyin kimlik oluşumu meydana gelmektedir (çev: Özışık).

5.1.2.13. 2006 Programı'na Göre Hazırlanmış İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Ders Kitaplarını Daha Nitelikli Kılmak Adına Yapılması İstenen Değişikliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Sonuçlar

Öğretmenlerin ders kitaplarının daha nitelikli olması ile ilgili 65 öğretmen ifadesi tespit edilmiştir. Öğretmenlerin önerileri hakkındaki görüşlerinin, müfredatın yoğunluğunun azaltılabileceğini, kitaplardaki bilginin artırılabileceğini, kitaplardaki görselliğin artırılabileceğini, ders süresinin artırılabileceğini, gereksiz ayrıntılar kaldırılabilir şeklindedir. Genelde yapılan yorumlarda gördüğümüz, 2006 Programı'ına göre hazırlanmış olan ders kitaplarında bilginin yetersizliğinin yarattığı rahatsızlıklar dile getirilmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Geliştirilen öneriler, "Öğretmenler ile ilgili Öneriler", "Program Geliştirme Uzmanları ile ilgili Öneriler" ve "Alanda Araştırma Yapacak Akademisyenler ile ilgili Öneriler" baslıklarında verilmiştir.

5.2.1. Öğretmenler İle İlgili Öneriler

1. Araştırmanın yapıldığı 2009-2010 eğitim öğretim yılında 2006 İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürk 8. Sınıf Programı'nın uygulanmaya başlamasından itibaren iki yıllık bir süre geçmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretim programlarında ve dolayısıyla ders kitaplarında meydana gelen değişikliklerin alanda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından bilinmediği ve sonuç olarak uygulamada sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple alanda çalışan öğretmenlere yaşanan bu değişikliklere dair detaylı ve uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi ve kişisel olarak mesleki anlamda yeterli olmak amacıyla çalışmalar yapmaları önerilebilir.

5.2.2. Program Geliştirme Uzmanları İle İlgili Öneriler

1. İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programı geliştirme çalışmalarında sahada görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilebilir.
2. Kalabalık sınıf mevcutları, zaman, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve okulların fiziki şartları göz önüne alınarak ders ve çalışma kitaplarındaki konular, ölçme değerlendirme çalışmaları ve etkinlikler tekrar gözden geçirilebilir.
3. Araştırma sonuçlarına göre yeni ders kitaplarında davranışçı öğrenme anlayışının izleri görülmektedir. Hazırlanacak yeni ders kitaplarında kullanılacak metinlerin, görsellerin, etkinliklerin ve ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılandırmacılığa göre tekrar düzenlenmesi önerilebilir.

5.2.3. Alanda Araştırma Yapacak Akademisyenler İle İlgili Öneriler

1. Programlar ile ilgili bundan sonra araştırma yapacak araştırmacılara, farklı sınıf düzeylerinde, farklı alanlarda ve farklı bölgelerde çalışmalar yapmaları önerilebilir.
2. İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Sınıf ders kitaplarının sınıf içi kullanımına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
3. İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürk 8. Sınıf öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin işlevselliğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
4. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının alanda çalışan öğretmenler tarafından ne derece uygulandığına dair araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. *5* (54-55). http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm web adresinden 22.08.2010 tarihinde alınmıştır.

Akbaba, B. (2005). İnkılâp Tarihi Öğretiminde Fotoğraf Kullanımı, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3* (1) http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_1/65-78.pdf web adresinden 06.07.2010 tarihinde alınmıştır.

Akbaba, B. (2007). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Amaçlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15* (1) 339-352. http://www.ataum.gazi.edu.tr/pdf/ataturk-ilkeleri-ve-inkilap-tarihi-dersinin-ogretiminde-karsilasilan-sorunlar-1236254821.pdf web adresinden 13.07.2010 tarihinde alınmıştır.

Akbaba, B. (2008). Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Gazi Üniversitesi Örneği). http://www.ataum.gazi.edu.tr/pdf/ataturk-ilkeleri-ve-inkilap-tarihi-dersinin-ogretiminde-karsilasilan-sorunlar-1236254821.pdf web adresinden 21.09.2010 adresinden alınmıştır.

Akbaba, B. (2009). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretimine Yönelik Bir Durum Değerlendirmesi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi 13* (1) 29-52.

Akbayır, S. (2007). *Cümle ve Metin Bilgisi Metnin Kuramsal Bağlamı* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.

Akpınar, B. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü*,http://vizyon21yy.com/documan/egitim_ogretim/Egitim/Egitim_Makaleleri/Yapiladirmaci_Yaklasimda_Ogretmen_Ogrenci_ve_Velinin_Rolu.pdf web adresinden 12.11.2010 tarihinde alınmıştır.

Akyol, H. (2007). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Metinlerin Anlam Yapısı ve Anlam Kurma.* Ankara: Kök Yayıncılık

Alkan, C., Deryakulu, D., ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş.* Ankara: Atilla Kitabevi.

Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (A. Tümertekin, çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Alpan, G. (2004). Ders Kitaplarındaki Grafik Tasarımının Öğrenci Başarısına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. sınıf T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslan, E. (1992). *Devrim Tarihi Ders Kitapları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü.

Aslan, E. (2007). Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. Özbaran, S. (Der.). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları.* (2. Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5.sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleriyle Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atmaca, A.E. (2006). İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme. Milli Eğitim Dergisi. *171* (3), 318-328. *http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/171/171/24.pdf* web adresinden 25. 04.2010 tarihinde alınmıştır.

Aydın, İ. (2002). Türkiye'de Ders Kitapları ve Tarih Müfredat Programı. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Ayva, Ö. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının 1998 ve 2004 ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına İlişkin Değerlendirmeleri.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ayvacı H. Ş., ve Ernas, S. (2009). Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Kurama Göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Elektronik, Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi.* 3 (2), s. 212-225. http://usos2010.firat.edu.tr/bildiriler/pdfs/90.pdf web adresinden 15.03.2001 tarihinde alınmıştır.

Baş, T. (2006). Anket/Anket Nasıl Hazırlanır, Uygulanır, Değerlendirilir? Ankara: Seçkin Yayınları.

Baysal, Z. N. (2005). Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme İçin Problem Durumları Oluşturma. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (4) 471–485.

Binbaşıoğlu, C. (2003). *Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Birgin, O. ve Gürbüz, R. *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi.* **http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF** web adresinden 20.12.2010 tarihinde alınmıştır.

Birişik, E. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ders İçeriğinin Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Düzenlenmesinin, Akademik Başarıya Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyükalan, F. (2003). *Ders Kitabı ve Öğretim Programı İlişkisi Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Candan, A. S. (2003). *Tarih Öğretiminde Ayrıntılı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cemaloğlu, N. (2003). *Öğretimde Ders Kitaplarını Yeri ve Önemi Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ceyhan, E., ve Yiğit, B. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Cihan, G. (2005). *Orta öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 1998 Programında Önerilen Ders Araç-Gereçlerinin (Materyallerin) Değerlendirilmesi Ve Öneriler.* Yayınlanmış Yüksek Lisan Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, O. (2002). *Polis Eğitim Kurumlarında Okutulan İnkılâp Tarihi Ders Kitaplarının İçerik Analizi***.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Çakır, F. (1997). *İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Eğitim Öğretime Uygunluğunun Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çepni, S. (2001). *Araştırmacı Öğretmen ve Öğrenciler İçin, Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset.

Çıkılı, Y. (2005). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. K. Keskinkılıç (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1-33). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çınar, O., Teyfur, E., ve Teyfur, M. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri.* http://web.inonu.edu.tr/efdergi/arsiv/ocinar.doc. web adresinden 07.03.2010 tarihinde alınmıştır.

Delen, S. (2007). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Delice, A., ve Aydın, E. (2009). Öğretmen Adayı Gözüyle Matematik Ders Kitaplarında Görsel Öğelerin Kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 8* (16), 75-92.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü* (11. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı.* Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., ve Altun, E. (2007). Öğretim Teknolojisi ve İletişim. Demirel, Ö., ve Altun, E. (Ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım* (7-32). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., ve Yağcı, E. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dilek, D. (2001). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dinç, E. (2004). Siyasal Düşünce ve Uygulamaların Tarih Öğretimine Etkisi: Türkiye ve İngiltere-Galler Ekseninde Bir Karşılaştırma Denemesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. http://www.pegema.net/dosya/dokuman/406.pdf web adresinden 11.07.2010 tarihinde alınmıştır.

Doğan, H. (2006). *İlköğretim Okullarında T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Rol Oynama Yönteminin Öğrenme Düzeyine Etkisi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, N. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Tarihsel Kanıt Kullanımının Etkililiği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğaner, Y. (2005). Yüksek Öğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Yeni Yaklaşımlar – Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. *21* (62). http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=DergiIcerik&IcerikNo=1064 web adresinden 22.05.2010 tarihinde alınmıştır.

Doğaner, Y. (Ed.). (2006). *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Doğru, N. (1989). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Derslerinin Dünü-Bugünü-Geleceği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve inkılâp Tarihi Enstitüsü.

Dönmez, C. (2003). "*Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler", Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler.* Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Dönmez, C., ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikleri, *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi 16* (1), 137-154. http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd16/sbd-16-10.pdf web adresinden 15.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Duban, N. (2008). İlköğretim 4. Sınıf Ve Teknoloji Ders kitabı Ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Kuram Işığında Değerlendirilmesi. 7. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu (* 2-3-4 Mayıs 2008). Nobel Yayıncılık.

Duman, B. (2007). Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ocak G. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duman, T., Karakaya. N., Çakmak. M., Eray M., ve Özkan, M. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu-Matematik. L. Küçükahmet (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (1-8.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dursun, F., ve Eşgi, N. (2008). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimi Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlklerine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22) 21-34.

Emiroğlu, G. (2002). *İlköğretimde Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" Ders Konularının Öğretimi Üzerine Bir Araştırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Emiroğlu, G. (2005). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Problemler ve Çözüme Yönelik Tavsiyeler. Saray ve Tosun (Haz.). *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Er, İ. (2005). Yapılandırmacı Kuram ve Eğitim. Eğitim ve Denetim Dergisi. (1), 30-32.

Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (*23)* 81-87.

Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, F. (1999). Türkiye'de 1996-1998 Yıllarında Yayımlanmış Telif Çocuk Kitaplarının İçerik Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan T. (2008). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğu. http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/02012008dergi/dosyalar/163-172.pdf. web adresinden 15.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Fidan, S., Yıldız, S., ve Aktaş D. (2005). Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Örnek Bir Öğretmen Kitabı Çalışması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* (283–285). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Gezgin, S. (1994). *Basında Fotoğrafçılık*. İstanbul: Der Yayınları.

Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme Ve Değerlendirme AçısındanİncelenmesiI.(http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/aligocerilkogretimturkcederskitaplari.pdf web adresinden 09.08. 2010 tarihinde alınmıştır.

Gök, F. (2003). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitapları, Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Gökçe, O. (2006). İçerik Analizi: Kuramsal ve Pratik Bilgiler. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Gültekin, M. (2004). Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 14* (1), 25-51. http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/ef2004_14/195774.pdf web adresinden 25.01.2010 tarihinde alınmıştır.

Gümüş, E. (2004). Ortaöğretim Coğrafya Ders Kitaplarına Bir Bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 83-95.

Güven, S. *(2008).* Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi. 171* (1), 224-236. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/177/16.pdf web adresinden 08.10. 2010 tarihinde alınmıştır.

Halis, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Işık, H. (2008). *Tarih Öğretiminde Doküman Kullanımının Öğrencilerin Başarılarına Etkisi*. Kastamonu Eğitim Dergisi. *16* (2) 389-402. http://www.kefdergi.com/pdf/cilt16_no2_2008Ekim/389-402.pdfweb adresinden 23.10.2010 tarihinde alınmıştır.

İnal, K. (1996). Eğitimde İdeolojik Boyut. Ankara: Doruk Yayınları.

İnal, K. (2004). Eğitim ve iktidar: Türkiye'de Ders kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler. Ankara: Ütopya Yayıncılık.

İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 153-161. http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2002-15(1)/M-12.pdf web adresinden 07.05.2010 tarihinde alınmıştır.

İşman, A., ve Eskicumaoğlu, A., (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kabapınar, F. (2001). İşlevleri ve Kavramsal Anlamaya Katkıları Açılarından Türk ve İngiliz Fen Ders Kitaplarındaki Görsel Öğeler. Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.

Kabapınar, F. (2003). Oluşturmacı Anlayışı Yansıtması Açısından Türk ve İngiliz Fen Bilgisi Kitaplarındaki Görsel Öğeler. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi.* (25) 119-126. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200325FİLİZ%20KABAPINAR.pdf web adresinden 22.10.2010 tarihinde alınmıştır.

Kabapınar, Y. (2006). Davranışçı ve Yapılandırmacı Anlayış Temelinde Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Hazırlama. Ö. Demirel. (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. Ankara: Öğreti Yayınevi.

Kabapınar, Y. (2007). Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. C. Öztürk (Edit.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (335–367). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kabapınar, Y. (2009). İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Maya Akademi.

Kalıpçı, G. (2008). *İlköğretim 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Yazılmış 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Öğrenme Anlayışları, İçerik Ve Kullanılabilirlik Açılarından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 7*. Ankara: MEB Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, İ. (1996). *İlköğretim Ders Kitaplarında Tasarım Sorunu, Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları.* Ankara: Alman Kültür Merkezi, Hacettepe Üniversitesi Ortak Yayını.

Kaya, Z. (1997). Ders Kitabı Seçimi. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kaya, Z. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaya, B. (2008*). Oluşturmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenen İlköğretim T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğrenmeye Etkisi: Bir Eylem Araştırması.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keleş, A. (2001). *Lise Fizik Ders Kitaplarını Değerlendirmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kıçır, K. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğrenme Beceri Düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, A., ve Seven, S. (2006), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kılıç, Z., Atasay, B., Tertemiz, N., Seren, M., ve Ercan, L. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Fen Bilgisi 4-8, Ankara: Nobel Yayınevi.

Kılınç, K. (2006). Tarih Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

Kırkkılıç, A., ve Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta Öğretim Coğrafya Ders Kitapları Değerlendirme Ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi,* (8) 19-33.

Kibarkaya, M. (1996). *İlköğretim Ders Kitaplarında Tasarım Sorunları ve Uygulama Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koca, H. (2005). İlköğretimde Atatürk İlke ve İnkılâplarının Öğretimi. Saray, M., ve Tosun, H. (Der.). İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları .

Köstüklü, N. (1999*). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi* (2. baskı). Konya: Günay Ofset Matbaacılık.

Küçükahmet, L. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2007*). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dığıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğretim Programı. *http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&ders=&sira=&sinif=&sayfa=3* web adresinden 11.11.2009 tarihinde edinilmiştir.

Ocak, G., ve Yurtseven, R. (2009). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *12* (22), 94-109. http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c12s22/makale/c12s22m7.pdf web adresinden 14.07.2010 tarihinde alınmıştır.

Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.

Özbaran, S. (1992). *Tarih ve Öğretim.* İstanbul: Cem Yayınları.

Özçelik, D.A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi*). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D.A. (1996). *Tarih Öğretiminde Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkan, R. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Himayeci Değerler: İlköğretim Ders Kitapları Örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* 7 (1), 484-501. http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/view/816/536 web adresinden 20.09.2010 tarihinde alınmıştır.

Özmen, H. (2004). *Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı Öğrenme,* The Turkish Online Journal Of Educational Technology, 3 (1).

Öztürk, İ.H. (2009). *Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Öğretim Yöntemi Sorunları Ve Yeni Tarih Programları*. http://www.cagdasegitim.org/v1/index.php/component/content/category/72 nisan-say-363 web adresinden 21.02.2009 tarihinde alınmıştır.

Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi.* Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Peker, R. (1984). *İnkılâp Dersleri* (4.Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Pektaş, H. (2001). *Ders Kitaplarında Tipografi ve Tasarım Sorunları.* Güzel SanatlarFakültesiSanatYazıları7.Web:*http://yunus.hacettepe.edu.tr~pektas/ders. kit.h.* web adresinden 02. 01. 2010 tarihinde alınmıştır.

Pingel, F. (2003). *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi* (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları. (2003).

Punch, F.K. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş* (Dursun Bayrak ve diğerleri, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (2005).

Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar. (*Geliştirilmiş 2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saban, A. (2002). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saban, A. (2003). *Öğrenme ve Öğretme Süreci* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sağlam, H.İ. (1997*). İlköğretim Okullarında "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Safran, M. (1996). Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (4) 16-27.

Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Saray, M., ve Tosun, H. (2005). *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Ankara: ATAM Yayınları.

Selçuk, Z. (2005). *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, ELT Conference. İstanbul: Özel Marmara İlköğretim Okulu.

Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (1), 49-54.

Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online. 6* (2), 284-304. http://ilkogretimonline.org.tr/vol6say2/v6s2m21.pdf web adresinden 10.03.2011 tarihinde alınmıştır.

Şahin, C., Yavuz, N., Karabağ, S., Tertemiz, N., Ercan, L., ve diğerleri. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Şanlı, M. (1992). *İnkılâp Tarihi Derslerinin Öğretimi İle İlgili Sorunlar*. Orta Öğretim Kurumlarında İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları Toplantısı Konulu Türk Eğitim Derneği X. Öğretim Toplantısı. Ankara.

Şeker, K. (2010). Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2* (2) 91-105. http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/sobed/article/view/108/66 web adresinden 12.05.2010 tarihinde alınmıştır.

Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık, *Eğitimiş Dergisi*. (23). http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/57-23/83-egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik.html web adresinden 17.11.2010 tarihinde alınmıştır.

Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın Eşiğinde, Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Şimşek, A. (2003). Tarih Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fak. Dergisi. 4* (1), 145-146. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt4Sayi1/JKEF_4_1_2003_141_155.pdf web adresinden 13.10.2010 tarihinde alınmıştır.

Tanör, B., Toprak, Z., ve Berktay, H. (1997). *İnkılâp Tarihi Dersleri Nasıl Okutulmalı?* İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Tanrıöver, H., ve H, Uğur. (2003). *Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı, Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Tavşancıl, E., ve Aslan E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Tebliğler Dergisi. Sayı 2087, 2090, 2104, 2501, 2504, 2507, 2509, 2582, 2589.

T.C. İlköğretim İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı. (2009). İstanbul: MEB Yayıncılık.

Tekarslan, E. (1982). Davranışçılık (Behaviorism), *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 11* (2) 153–168.

Tekeli, İ. (1998). *Tarih Bilinci ve Gençlik. Karşılaştırmalı Avrupa Türkiye Araştırması.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Öğretimi İçin.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Tezci, E., ve Gürol, A. (2003). *Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık***.** http://www.tojet.net/articles/218.pdf adresinden 06.06.2010 tarihinde alınmıştır.

Top, M. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Edebî Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısı Ve Tutumuna Etkisi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tor, H., ve Erden, O. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology JOJET, 16* (3) 120-130.

Tuncer, E. (1998). *İlköğretim Okulları 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tüfekcioğlu, H. (1997) Ders Kitapları Üzerine Yapılmış İki Çalışma ve Yetişkinlere Okuma Yazma Öğreten İki Kitap Hakkında İnceleme. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Dergisi. *(*4), 78-88.

Türker, H., ve Arslan, Ö. (2008. İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminde Belgesel Filmlerin Kullanımı. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. (24), 92-104. http://www.google.com/search?hl=en&q=ilk%C3%B6%C4%9Fretim+ink%C4

%B1lap+tarihi+ve+atat%C3%BCrk%C3%A7%C3%BCl%C3%BCk++dersinin+ama%C3%A7lar%C4%B1 web adresinden 06.05.2010 tarihinde alınmıştır.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 6* (24) 543 – 559.

Tüzün, H. (2008). *İlköğretim 8.Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Ders Kitabında (Meb Yayınları) Atatürkçülük Bölümünün Görsel Materyallerle Öğretilmesi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uğurlu, T. (2009). *Yeni Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi.* http://www.mufettisler.net/mesleki-calismalar/makaleler/17 web adresinden 8.06.2010 tarihinde edinilmiştir.

Uluğ, F. (1996). *Okulda Başarı* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Uluışık, M. (2008), *İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. http://tez2.yok.gov.tr/ web adresinden 22.12.2010 tarihinde alınmıştır.

Ulusoy, K. (2008), *Sosyal Bilgilerde Ders Kitapları, Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Tay, B., ve Öcal, A. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Uzuntiryaki, E., ve Boz, Y. (2006). Öğretmen Adaylarının Ders Kitabı Kullanımıyla İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* (31), 212-220. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200631ESEN%20UZUNTİRYAKİ.pdf web adresinden 12.02. 2011 tarihinde alınmıştır.

Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, Yöntemler. Kuramlar Uygulamalar.* Ankara: Lazer Ofset.

Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yanpar, T. (2004). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Anı Yayıncılık

Yanpar, T. (2006). Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırmacılık. C. Öztürk (Der.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (86-107). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yanpar, Ş. (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (8. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaşar, S. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. *Yeni Öğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (329-342). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.

Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8* (1), *68*-75 http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/ef1998_8/141110.pdf web adresinden 11.12. 2009 tarihinde alınmıştır.

Yavuz, K. E. (2001). Eğitim ve Öğretimde Çoklu Zekâ Uygulamaları. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yıldız, A. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarımın Niteliğinin ve Bununla ilgili Öğretmen-Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım,A. ve H. Şimşek. (1999). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, A. (2005). *İlköğretim Okulları İlk Kademede Okutulan Ders Kitaplarının Resimlemeleri Yönünden Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, M.S. (2004). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Programı İçeriğinin Değerlendirilmesi (Alan Araştırması).* Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları Enstitüsü.

Yılmaz, M.S. (2005). İlköğretimde Atatürkçülükle İlgili Konular Programı. İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Atatürk Araştırma Merkezi. Hazırlayan: Mehmet Seray-H. Tosun. Ankara s: 145-161.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.). Eğitimde Yeni Yönelimler (39-64). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2005b), Bilişötesi ve Yapılandırmacı Öğrenme Çevreleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2* (42) 279-298.

Yurdakul B. (2007). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erişim Tarihi: 13 Mart 2010 (www.ttkb.meb.gov.tr).

Erişim Tarihi: 10 Nisan 2010 (http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=38).

EKLER

EK 1. UYGULAMA İZİN YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 40020 09.. Nisan 2010
Konu : **Anket.**
(Tülay M. CAMKIRAN)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi: a) 24/03/2010 tarih ve 145 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 07/04/2010 tarih ve 39293 sayılı Oluru.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Tülay M. CAMKIRAN'ın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere **"1981 ve 2006 Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programlarına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarının İçerik ve Kullanabilirlik Açılarından Karşılaştırılması"** konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (b) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (b) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EKLER :
Ek-1. İlgi (b) Valilik Oluru.
Ek-2. Anket soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125251382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur
4440632

EK 2. ÖĞRETMENLERİN ESKİ VE YENİ T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ ANKETİ

ÖĞRETMENLERİN ESKİ VE YENİ TC İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ

Sayın Meslektaşlarım,

Bu anket, eski ve yeni TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programına göre hazırlanmış ders kitaplarına ilişkin değerlendirmelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ankete verilen yanıtlar bu araştırma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Sizden aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyarak en uygun olan seçeneği işaretlemeniz istenmektedir. Lütfen ankete isminizi yazmayınız. Çalışmamıza ilgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Tülay M CAMKIRAN (Sosyal Bilgiler Öğretmeni)
mrtkntulay@hotmail.com / 0541 387 70 92

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : (x) Erkek ( ) Kadın

2. Mesleki Kıdeminiz : (x) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21 yıl ve üstü

3. Mezun Olduğunuz Yüksek Öğretim Kurumu : ( ) Eğitim Yüksek Okulu (x) Eğitim Fakültesi ( ) Öğretmen Okulu ( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Diğer .....

Lütfen aşağıdaki maddeleri, Eski ve Yeni TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programlarına göre hazırlanmış olan ders kitaplarını göz önünde bulundurarak değerlendiriniz.

	Eski İlköğretim Programı					Yeni İlköğretim Programı				
ÖĞRENME ANLAYIŞI **TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitapları/ Kitaplarında;**	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1. Bilgiyi ezberlemek değil, bilgiyi zihinde anlamlandırmak önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Öğrenenin, bireysel farklılıklarını dikkate alan bir anlayış hakimdir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımını destekleyici bir yaklaşıma sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Öğrenen, geçmiş bilgi ve deneyimlerine dayanarak yeni olay ve durumları açıklar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Sosyal bilimlere ilişkin becerilerin geliştirilmesine vurgu yapar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Beceri geliştirmeden ziyade bilginin edinilmesine vurgu yapar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı/Kitapları				**AMAÇ**						
7. Kanıta dayalı akıl yürütme yeteneklerini geliştirmeyi hedefler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Öğrenenin, geçmişle günümüz arasında bağlantılar kurmasını amaçlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Öğrenende, toplumsal tarih bilincin oluşmasına katkıda bulunmayı amaçlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğrenenin, süreç içinde değişim ve sürekliliği görebilmesini amaçlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Türk milletinin bütün kurumları ve değerleriyle birlikte çağdaş uygarlığa hangi şartlar altında kavuştuğunu bir bütünlük içinde görmesini amaçlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Ulusal bilince sahip bir vatandaş yetiştirmeyi hedefler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

İÇERİK TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitapları/ Kitaplarında;	Eski İlköğretim Programı					Yeni İlköğretim Programı				
	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
13. Konuların işlenişinde gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer vermez.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Hedefler ürüne dayalı olarak belirlenir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Metinleri; desteklemek amacıyla kullanılan görsel unsurlar metin ile uyumlu olacak şekilde verilmiştir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. İçerik, zihinsel çelişkiler yaratarak, öğreneni düşünmeye sevk eder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. İçerdiği görsel unsurlar öğrenenin dikkatini çekmekte yetersiz kalmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Öğretimde verimliliği arttırmak için öğretmen-öğrenci aktifliğini esas tutar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Öğrenen, geçmiş ile gelecek arasında bağ kurarken tarihsel empati becerisini geliştirmesini sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Öğrenen, farklı kaynak kullanımına dayalı olarak, tarihin farklı yorumlamalarının ve bakış açılarının olduğunu kavrar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. İçerik, resmi tarihin açıklamalarından oluşmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Öğrenenlerin, hem bireysel hem de grup olarak birinci ve ikinci elden kaynaklar üzerinde çalışmasına olanak sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Öğrenme, sabit bir program doğrultusunda, benzer etkinliklerin tekrarlanmasıyla gerçekleşir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Öğrenenin, öğrenme-öğretme sürecinde üst düzey öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, analiz ve sentez yapabilme) kullanmasını sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

DEĞERLENDİRME TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı/Kitaplarında;	Eski İlköğretim Programı					Yeni İlköğretim Programı				
25. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. Öğrenenlere, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaları için fırsat tanır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Hazırlık çalışmaları, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek niteliktedir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Kazanımların gerçekleşme durumunu tespit etmeye yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarına yer verir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Öğrenci başarısını değerlendirmek için sorulara tek ve doğru cevap beklenir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Genellikle öğrenenin, öğrendiklerini aynen geri çağırmasını bekler.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Öğrenenin, öğrenme düzeyini test etmek için belirli aralıklarla yazılı değerlendirme araçlarına yer verir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Yeni İlköğretim Programı				
ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI **(Yeni İlköğretim Programında)**	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Kısmen Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
33. Öğrenme sürecinin pekiştirilmesini sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Öğrenenin, bireysel farklılıklarını dikkate alan çeşitli görev ve etkinliklere yer verir.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Üst düzey zihinsel becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak etkinliklerle donatılmıştır.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Etkinlikler, görsel öğelerle desteklenmiştir.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Ders kitabı ile öğrenen arasında bağ kurmada yetersiz kalmıştır.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla çeşitli örneklere yer verir.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Öğrenenin, kendi öğrenmesinde sorumluluk aldığı etkinliklere yer verir.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Öğrenen, öğrenme sürecini değerlendirme fırsatı yakalar.	☐	☐	☐	☐	☐

ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI **(Yeni İlköğretim Programında)**	Yeni İlköğretim Programı				
41. Öğretmenin, dersleri günlük hayat ile ilişkilendirmesinde kullanabileceği örneklere ve açıklamalara yer verir.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Öğretmenin, öğretim sürecinde kullanabileceği yöntem ve tekniklere yer verir.	☐	☐	☐	☐	☐
43. Derslerde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin açıklamalarda bulunur.	☐	☐	☐	☐	☐
44. Öğretim sürecinde kullanılabilecek araç-gereçlere ilişkin önerilere yer verir.	☐	☐	☐	☐	☐
45. Öğrenenlerin gelişim farklılıklarını dikkate alarak, hangi hususların vurgulanacağını belirtir.	☐	☐	☐	☐	☐
46. Öğretmenlere alan bilgisine yönelik açıklamalar sunar.	☐	☐	☐	☐	☐

47. Eski ve Yeni TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programlarına göre hazırlanmış olan ders kitapları hakkında genel olarak neler düşünüyorsunuz?

48. TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yapılan değişikliklerin öğrenci ve öğretmenler açısından ne gibi sonuçlar doğurduğunu düşünüyorsunuz?

49. Eski ve Yeni TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarının sınıf içinde kullanılabilirlik boyutu hakkında neler düşünüyorsunuz?

50. Eski ve Yeni TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarına göre yetişecek bireylerin/ kuşakların kişilik özelliklerini tanımlayan üç sözcük/ kavram yazınız.

Eski Ders Kitapları ile;	**Yeni Ders Kitapları ile;**
1.	**1.**
2.	**2.**
3.	**3.**

Katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 3. YARI YAPILANDIRILMIS GÖRÜŞME FORMU

İLKÖĞRETİM 1981 VE 2006 TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK 8. SINIF PROGRAMLARINA GÖRE HAZIRLANMIŞ DERS KİTAPLARININ İÇERİK VE KULLANILABİLİRLİK AÇILARINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Okul----------Tarih ve sat (başlangıç – bitiş)----------

Görüşmeci:

GİRİŞ:

Merhaba benim adım Tülay M. CAMKIRAN. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışmayı yapmaktaki amacım; İlköğretim 1981 ve 2006 T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. Sınıf Programlarına göre hazırlanmış olan ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması hakkında öğretmen görüşlerini çeşitli boyutlarıyla incelemektir. Öğretmenlerle görüşme yapıyorum, çünkü öğretmenleri bu sürecin içindeki en etkili kişiler olarak görüyorum. Bu araştırma sonucunda ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra bu alanda yapılacak olan çalışmaların niteliğini artıracağını düşünüyorum. Bu sebeple sizin bu konudaki düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum.

*Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

*Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir fikir ya da sormak istediğini bir soru var mı?

*Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

*Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları:

1. Eski ve yeni Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf programına göre hazırlanmış olan ders kitaplarının öğrenme anlayışı hakkında neler düşünüyorsunuz?

- Davranışçı öğrenme anlayışına göre hazırlanmış olan T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf ders kitapları hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanmış olan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf ders kitapları hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Eski ve yeni Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında, bilginin sunumu hakkında neler düşünüyorsunuz?

- Davranışçı öğrenme anlayışına göre hazırlanmış olan ders kitaplarında bilginin sunumu hakkında neler düşünüyorsunuz?

a)Ezber mi? b) Sorgulayıcı mı? c)Eleştirel mi? d)Hikaye edici metinler e) Bilgi verici metinler f)Yaşam boyu gerekli bilgi

-Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanmış olan ders kitaplarında bilginin sunumu hakkında neler düşünüyorsunuz?

a)Ezber mi? b) Sorgulayıcı mı? c)Eleştirel mi? d)Hikaye edinci metinler e) Bilgi verici metinler f)Yaşam boyu gerekli bilgi

3. Eski ve yeni Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf programına göre hazırlanmış ders kitaplarında, görsel materyaller ve işlevleri hakkındaki düşüncelerinizi söyleyebilir misiniz?

- Eski Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf programına göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan görsel materyaller ve işlevleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

* görsel çeşitleri *bilgi vermek * bilgileri desteklemek *ilgi çekerek dikkati yönlendirmek *konuları özetlemek *olgular veya kavramlar arasındaki iliksileri göstermek *zihinde canlandırılması güç olan karışık konuları daha kolay anlaşılır kılmak

- Yeni Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf programına göre hazırlanmış ders kitaplarında yer alan görsel materyaller ve işlevleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

*bilgi vermek * bilgileri desteklemek *ilgi çekerek dikkati yönlendirmek *konuları özetlemek *olgular veya kavramlar arasındaki iliksileri göstermek *zihinde canlandırılması güç olan karışık konuları daha kolay anlaşılır kılmak *görsel çeşidi

4. - Eski Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf programına göre hazırlanmış ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?

* Süreç odaklı mı? *Ürün odaklı mı? * Geleneksel değerlendirme yöntemleri *Alternatif değerlendirme yöntemleri

- Yeni Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf programına göre hazırlanmış ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?

* Süreç odaklı mı? *Ürün odaklı mı? * Geleneksel değerlendirme yöntemleri *Alternatif değerlendirme yöntemleri

5. Eski ve yeni Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf programlarına göre hazırlanmış ders kitapları sınıfta kullanım amacı ve kullanım biçimi açısından ne gibi farklılıklar göstermektedir?

a) Öğretim sürecine katkıları b) Sunuma yardımcı c) Bilgi eksiklerini tamamlamak
d) Soru hazırlamak e) ne sıklıkta kullanıyorsunuz

6. Eski ve yeni Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf programına göre hazırlanmış ders kitaplarının öğrenci üzerindeki etkisi noktasında düşüncelerinizi söyleyebilir misiniz?

*başarı *motivasyon *ilgi *psikolojik *beceri ve değer kazandırmaya etkileri

7. Öğrenci çalışma kitapları hakkında neler düşünüyorsunuz?

* Gerekli buluyor musunuz? *İçeriğini yeterli buluyor musunuz? *Öğrenme sürecine katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz? * Ders kitabı ve çalışma kitabının ilişkilendirilmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?

8. Öğretmen kılavuz kitapları hakkında neler düşünüyorsunuz?

*Gerekli buluyor musunuz? * Kılavuz kitaplarının öğretim sürecine katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz? *öğretmenin kullanım amacı

9. Yeni programa göre yazılan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarının nitelikli hale getirilmesi için neler yapılmalıdır?

*Ders kitabı alan uzmanlarından beklentileriniz? *Öğretmenlerden beklentileriniz?