

İLKÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ (SİNOP İLİ ÖRNEĞİ)

Necdet AYKAÇ
OMÜ Sinop Eğitim Fakültesi
naykac@omu.edu.tr

Geliş Tarihi: 01.11.2006

Yayına Kabul Tarihi: 13.08.2007

ÖZET

Bu araştırma, 2005-2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında, öğrenme-öğretme sürecinin temelinde oturtulan etkinlik kavramını, öğretmen görüşleri, öğretmen kılavuzu ve ders materyalleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan araştırmanın iki boyutu bulunmaktadır. İlk boyut, öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nicel boyut, ikincisi ise, kılavuz kitapları ve ders materyallerini çözümlemeyi amaçlayan kuramsal boyuttur. Öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nicel araştırmanın evrenini Sinop merkez ve merkez köylerinde görev yapan toplam 184 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise öğretmen görüş belirleme ölçeği uygulanan 86 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5'li likert tipi olarak hazırlanan ve 18 maddeden oluşan Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilerek frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Kılavuz kitapları ve ders materyallerini irdelemeye dönük olan kuramsal boyut, öğretmen görüşlerini nesnel bir zemine oturtabilmek için, öğretmen kılavuz kitapları ile ders materyalleri analitik bir biçimde irdelemeyi, öğretmen görüşlerinin esin aldığı temelleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin çoğunun, etkinlikleri uygulamak için kendilerini yetersiz hissettikleri, okulların fiziki olanaklarının ve araç-gereçlerin kimi etkinlikleri uygulamak için yeterli olmadığı, sınıfların kalabalık olduğu, etkinliklerin öğrenci merkezli olarak hazırlanmadığı ve aktif öğretim yöntemlerine yer vermediği yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Etkinlik, Öğretmen Görüşleri, Eğitim Programı.

EVALUATION OF ACTIVITIES IN PRIMARY EDUCATION PROGRAMME WITH THE TEACHERS' VIEWS (SAMPLE OF SINOP PROVINCE)

ABSTRACT

This research, aims to investigate the concept of activity on the basis of learning-teaching duration in accordance with teachers' views, teachers guide and class materials in the primary education programme put in to practice in 2005- 2006. The research has two subjects. The first one is the quantitative subject aiming to determine the teachers' views, the second is theoretical subject aiming to analyze the guide books and class materials. The quantitative research, aiming to determine the teachers' ideas is consisted of 184 teachers in total in the center and in the central villages of Sinop. The exemplification in this research is occupied by means of 86 teachers applying the teachers' views determining scale. In the research as a tool to collect data, determining teachers' views scale prepared in 5 likert-type scale with 18 articles has been used. Analyzing with SPSS programme, the data gained from the scale has been stated as frequency and percentage. Theoretical dimension examining teachers' guide and lesson materials to put the teachers' views on a objective base, aims to examine teachers guide books and lesson materials analytically and display the base of teachers' views. It is stated that most of the teachers present their views in that way: They feel themselves insufficient to apply the activities, the physical opportunities of the schools and the facilities are not enough to apply some activities, the classes are crowded, the activities are not student-centered and active teaching methods are not used in the activities .

Key Words: Education, Activities, Teacher's Views, Curriculum

1.GİRİŞ

Eğitime yönelik geleneksel yaklaşımlarla yeni yaklaşımlar karşılaştırıldığında, en köktenci ayrışmanın etkinlik kavramında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu nedensiz değildir; çünkü bir kavram olarak etkinlik, yapıp-etmeye bağlı bir süreci ifade etmektedir ve öğrenme-öğretme süreci bağlamında öğrenciyi merkeze almayı amaçlamaktadır. Oysa geleneksel yaklaşımlar, öğretmenin merkeze alındığı, daha önceden planlanmış belirli bir içeriğin soru-yanıt, anlatım gibi klasik yöntem ve tekniklerle öğrenciyi kazandırılmaya çalışıldığı bir anlayışa gönderme yapmaktadır. Yoğun olarak Batı'da 1960'lı yıllardan itibaren gündeme gelen ve öğrenci odaklılığı savunan anlayışlar, Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren dillendirilmeye başlanmış; 1990'lı yıllardan itibaren eğitim yazınında yoğun olarak tartışılmış, 2005 yılından itibaren ise Türk eğitim sisteminde yansıma bulmuştur. Bu yansımanın en açık göstergesi, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim programıdır ve program, özde, geleneksel yaklaşımın eleştirisinden yola çıkarak öğrenci odaklı bir anlayışa dayandığını ileri sürmekte ve bunu da, programda gündeme gelen etkinlik kavramıyla temellendirmeye çalışmaktadır.

Davranışçı yaklaşımdan farklı olarak yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi merkeze almakta ve onu öğrenme sürecinin

etkin bir ögesi olarak algılamaktadır. Yapılandırmacı öğretimde, öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturmakta, problemlere ilişkin çözüm yollarını kendileri bulmaktadır. Öğretim ortamı ise öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Bu yönüyle öğrenciyi inisiyatif kullanma, öğrendiğini değerlendirme ve yaşayarak deneyim kazanma imkanları sağlanabilmektedir (Luan vd., 2003; Özden, 2003 Aktaran; Sabancı, 2005). Öğrenciyi öğrenme sürecinin öznesi olarak gören bu yaklaşım etkili ve verimli bir öğrenme süreci için önemli olmasına karşın bu yaklaşımın başarı ile uygulanabilmesi için uygun bina derslik, araç- gereçler ve materyaller yanında iyi yetişmiş öğretmenlere de gereksinim duyulmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolünde de önemli değişiklikler olmuştur. Bu yaklaşım öğretmeni geleneksel bilgi aktarmacı rolünden uzaklaştırdığı ve öğretmeni sınıfta etkili iletişim ve öğrenme ortamını hazırlayan ve uygulamaya rehberlik eden önemli bir konuma geçirdiği görülmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenden beklenen bazı rolleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Öğrencileri araştırma, gözlem ve deney yapma konusunda cesaretlendirir.

Öğrenmeleri olumsuz etkileyecek ön bilgileri düzeltir.

Öğrencileri doğal ve meraklı olmaya özendirir.

Yaratıcılık, eleştirelilik ve analitik düşünmeyi merkeze alır.

İşbirliğine dayalı öğrenmeyi ve grupla çalışmayı destekler.

Eğitim öğretim sürecinin odağına yaparak yaşayarak öğrenmeyi oturtur.

Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözmeyi gerektiren etkinlikler hazırlar.

Öğrencilerin problem tasarımlarını ve farklı, alternatif çözüm önerileri geliştirmelerini destekler.

Yöntem konusunda bilgisi geniştir ve çoklu yöntem kullanılır.

Öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak farklı zeka türlerine göre etkinlikler düzenler (Aydın, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin bu rollerine ek olarak öğretim teknolojisinin etkili kullanımından, etkili materyal hazırlamaya ve öğrenmeye rehberlik etmeye kadar bir çok rol ekleyebiliriz. Ancak programın başarısı açısından en önemli unsurlardan birisi öğretmenin bu rollerini etkili bir şekilde gerçekleştirecek bilgi ve donanıma sahip olmasıdır.

İlköğretim için hazırlanan 2004 yılında deneme uygulaması yapılan ve 2005 yılında uygulamaya konulan programı da, öğrenci ve etkinlik merkezli bilgi ve beceriyi

kazandırmayı, öğrencinin kendi yaşantılarını dikkate alan ve çevreyle etkileşime olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmek üzere hazırlandığı belirtilmiştir (MEB, 2004). İlköğretim programının öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanması ve programın kazanım, içerik öğretme durumu ve değerlendirme gibi 4 boyutunun dikkate alınarak hazırlanması yanında bir programın başarısı aynı zamanda bu öğeler arasındaki sistematik tutarlılık ve özellikle uygulama sürecinin etkililiğine bağlıdır.

Bu yönüyle bakıldığında programın başarı ile uygulanmasında öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan onların katılımına olanak sağlayan, aktif öğretim yöntemlerine göre biçimlendirilmiş etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca etkinlikler hazırlanırken belli kriter ve ilkelerin göz önüne alınmasını gerektirmektedir.

Parker'a (2001) göre öğretim etkinliklerini seçerken göz önüne alınabilecek nitelikler şunlardır;

1. Harcanan zaman ve çabanın meydana gelen öğrenmelerle karşılanabilmesi,
2. Bazı önemli kavramların anlamının açıklanması, zenginleştirilmesi veya genişletilmesi.

3. Çocukların dikkatli düşünme ve planlama yapmalarına olanak tanınması,
4. Doğru ve gerçeğe uygun şekilde planlanması,
5. Çocukların yetenekleri doğrultusunda olması,
6. Mantiğe uygun bir zaman aralığı ve masraf gerektirmesi,
7. Materyal ve araç gereç- kullanımına uygun olması (Özden, 2006)

şeklinde belirtmiştir. Buna ek olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencileri motive etmesi, onlara da merak duygusu uyandırması sürece etkili bir şekilde katması, kalıcı ve etkili bir öğrenme ortamına olanak sağlaması gerekir. Bunun gerçekleşmesi ise ancak öğrenciyi merkeze alan bir eğitim yaklaşımı ve drama, rol oynama, problem çözme, gezi- gözlem, proje, araştırma-inceleme ve beyin fırtınası gibi yöntemlere uygun hazırlanan etkinlikler ile sağlanabilecektir.

Kuşkusuz, öğrenme-öğretme sürecinde iyi hazırlanmış eğitim programlarının güçlü bir işlevi bulunmaktadır; ancak programın başarısı uygulamada açığa çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında uygulama sürecini değerlendirebilmek için programın uygulanmasında bir rehber görevi üstlenen öğretmenlerden gelen geri dönütleri dikkate alınmasında büyük yarar vardır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, 2005-2006 yılında yapılandırıcı yaklaşıma uygun şekilde hazırlandığı belirtilerek uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında öğrenme-öğretme sürecinin temeline oturtulan ve yeni programı eskisinden ayıran en temel dayanaklardan birisi olarak gösterilen etkinliklerin; öğrenci merkezli bir boyut taşıyıp taşımadığını, gereksinime yanıt verip vermediğini ve uygulama sürecinde işlevsel olup olmadığını, öğretim program kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları ve çalışma kitaplarını analitik bir biçimde inceleyerek öğretmen görüşlerini de dikkate alarak saptamayı amaçlamaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımı kullanılarak “Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeğinden” elde edilen veriler istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilerek bulgular yüzde ve frekans olarak tabloda verilmiştir. Buna ek olarak program kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları ve çalışma kitapları betimsel bir yöntemle analitik bir biçimde incelenerek etkinlikler değerlendirilmiştir.

4. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın evrenini Sinop merkez ve merkez köylerinde görev yapan sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme ise, Öğretmen

Görüşlerini Belirleme Ölçeği uygulanan 86 öğretmenden oluşturmaktadır.

5. ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada belirlenen amaca ulaşmak için uygulama sürecinin fiilen içinde olan Sinop merkez ve köy okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla 5’li likert tipi olarak hazırlanan ve 18 maddeden oluşan Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği hazırlanarak kullanılmıştır. Hazırlanan bu ölçek, Sinop Gelincik İlköğretim ve Gazi İlköğretim okulunda görev yapan 20 öğretmene deneme amacıyla uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin değerinin, 0.41 ile 0.77 arasında değiştiği görülmüştür. Bu şekli ile madde yük değerleri uygun bulunan ve güvenilirlik analizi sonucunda Alfa değeri 0,74 bulunan ölçeğin oldukça güvenilir olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin geçerliliğini sağlamak amacıyla Ölçme ve Değerlendirme, Türk Dili, Eğitim Programı uzmanlarının ve Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ölçeklerin uygulanması sonucu elde edilen veriler istatistiksel işlemler aracılığıyla çözümlenerek frekans, yüzde ve aritmetik ortalama olarak tablolarla verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğretmen kılavuzlarında, alışırma kitaplarında ve ders kitaplarında

yer alan etkinlikler, öğrenci merkezli olup olmadığı, aktif yöntemleri içerip içermediği, bireysel ve bölgesel farklılıkları dikkate alıp almadığı, öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı, araştırmadan elde edilen veriler de dikkate alınarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

6. ARAŞTIRMADAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular yukarda değinilen yonteme uygun olarak iki grup halinde düzenlenerek verilmiştir. Bunlardan ilki öğretmenlerin düşünce ve tutumlarını ölçen ölçekten elde edilen bulgular, ikincisi ise araştırmacı incelemelerine dayalı bulgulardan oluşmuştur.

6.1. Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Etkinliklere ilişkin bulgular tablo 1 de toplu olarak verilerek tablonun altında yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1: Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Maddeler	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlikleri Öğretmen Kılavuzunu Uygun Olarak Değiştirmeden Uygulamanın Doğru Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Oranı	4	4.7	21	24.4	21	24.4	30	34.9	10	11.6	86	100
Etkinlikleri Uygulamakta Güçlük Çekmediğini Düşünen Öğretmenlerin Oranı	1	1.2	17	19.8	20	23.3	24	27.9	24	27.9	86	100
Etkinliklerin Uygulanması İçin Önerilen Yöntem ve Teknikler Konusunda Bilgi ve Becerisinin Yeterli Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Oranı	-	-	8	9.3	15	17.4	34	39.5	29	33.7	86	100
Kılavuz Kitaplarda Önerilen Etkinlikler için Okulda Bulunan Araç Gerecin Yeterli Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Oranı	18	20.9	26	30.2	18	20.9	9	10.5	15	17.4	86	100
Öğretmen Kılavuzunda önerilen Etkinliklerin Uygulanması İçin Sınıf Mevcutlarının Uygun Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Oranı	10	11.6	15	17.4	26	30.2	20	23.3	15	17.4	86	100
Önerilen Etkinliklerin Çevresel Koşulları ve Bölgesel Farklılıkları Dikkate Alarak Hazırladığını Düşünen Öğretmenlerin Oranı	18	20.9	29	33.7	20	23.3	13	15.1	6	7.0	86	100
Etkinlikler İçin Önerilen Sürenin yeterli Olduğunu Düşünen öğretmenlerin Oranı	20	23.3	23	26.7	24	27.9	16	18.6	3	3.5	86	100
Önerilen Etkinlikler Dışında Öğretmenlerin Çevresel Koşulları ve Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Etkinlik Hazırlama Durumlarının Doğru Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Oranı	-	-	9	10.5	11	12.8	34	39.5	32	37.2	86	100
Önerilen Etkinlikleri Uygulayabilmek İçin Sınıfların Fiziki Yapısının Uygun Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Oranı	10	11.6	29	33.7	19	22.1	20	23.3	8	9.3	86	100
Etkinlikleri İçerisinde Yaratıcı Drama, Beyin Fırtınası, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği Gibi Aktif Yöntemlere Yer Verildiğini Düşünen Öğretmenlerin Oranı	-	-	6	7.0	22	25.6	40	46.5	18	20.9	86	100
Etkinliklerin Araç gereç Kullanımına Uygun Bir Biçimde hazırlandığını Düşünen Öğretmenlerin Oranı	3	3.5	7	8.1	15	17.4	43	50.0	18	20.9	86	100
Etkinliklerin Farklı Ortamda Uygulanabilir Şekilde Hazırladığını Düşünen Öğretmenlerin Oranı	1	1.2	17	19.8	25	29.1	30	34.9	13	15.1	86	100
Etkinliklerin Uygulanırken Sınıf İçinde Farklı Oturma Düzenleri Oluşturduğunu Düşünen Öğretmenlerin Oranı	1	1.2	8	9.3	15	17.4	36	41.9	26	30.2	86	100
Önerilen Etkinliklerin öğrenciyi öğrenme Sürecine Aktif Olarak kattığını Düşünen Öğretmenlerin Oranı	1	1.2	5	5.8	10	11.6	37	43.0	33	38.4	86	100
Etkinliklerin Öngörülen Kazanımların Gerçekleştirilecek Şekilde Hazırladığını Düşünen Öğretmenlerin Oranı	1	1.2	7	8.1	19	22.1	42	48.8	17	19.8	86	100

Etkinlikler İçin Belirlenen Ölçme Değerlendirme tekniklerinin kazanımları Ölçülecek Nitelikte Belirlendiğini Düşünen Öğretmenlerin Oranı	3	3.5	18	20.9	19	22.1	34	39.5	12	14.0	86	100
Etkinlikler İçin Belirlenen Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Eksiksiz Olarak Uygulayabildiğini Düşünen Öğretmenlerin Oranı	5	5.8	27	31.4	25	29.1	22	25.6	7	8.1	86	100
Etkinlikler Konusunda Verilen Seminerlerin Yeterli Olduğunu Düşünen Öğretmenlerin Oranı	18	10.5	36	20.9	23	26.7	9	41.9	-	-	86	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin % 24'ünün etkinliklerin öğretmen kılavuzuna göre aynen uygulaması görüşüne katılması ve %24'ünün bu konuda kararsız olması %4.7'sinin de buna tamamen katılması azımsanmayacak bir oranda öğretmenlerin hazır etkinlikleri uygulama yönünde bir eğiliminin olduğunu göstermektedir. Bununla bağlantılı olarak öğretmenlerin yalnızca %21'nin etkinlikleri uygularken güçlük çekmediğini belirtmesi etkinlikleri uygulama konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeterli donanımına sahip olmadıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bulguya dayalı olarak etkinlikleri uygularken sorunlar yaşayan öğretmenlerin yeni etkinlikler hazırlarken de oldukça zorlanacağı söylenebilir.

Yöntemlerle ilgili olarak tabloda ortaya çıkan diğer bir sonuçta öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda eksiklikler yaşadığını göstermektedir. Tabloya göre öğretmenlerin yalnızca % 9.3 etkinlikleri uygulamak için kendilerini yeterli hissetmişlerdir. Etkinlikleri uygulamak için sınıf

mevcutlarının uygunluğu konusunda ise % 40.7'sinin uygun olmadığını belirttiği, %30.2'sinin de bu konuda kararsızlık yaşadığı görülmektedir. Bu sonuca göre okulların öğrenci sayılarının etkinlikleri uygulamak için sorun yarattığı söylenebilir. Tabloya göre ölçüğe yanıt veren öğretmenlerin önerilen etkinlikler dışında bireysel farklılıklar ve çevresel koşulları dikkate alarak etkinlik hazırlamaya istekli olmadıkları görülmektedir. Zira bu konuda kararsız olanlar bir kenara bırakılırsa öğretmenlerin % 76.7 gibi büyük bir oranının bireysel ve bölgesel farklılıkları dikkate alarak yeni etkinlikler hazırlamayı istemedikleri görülmektedir. Bunun iki nedeni olabilir. İlki, öğretmenlerin kendilerine ek bir yük getireceği gerekçesiyle buna olumsuz bakmaları, ikincisi ise, öğretmen kılavuzu ve ders kitaplarında sunulan etkinliklerin yeterli olduğuna inanmalarıdır. Ancak bu iki yorumdan hangisinin daha etkin olduğu araştırmaya açık bir konudur.

Tabloda ortaya çıkan diğer önemli bir sonuçta öğretmenlerin % 67.4'ünün etkinlikler içinde yaratıcı drama, beyin

fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği gibi aktif öğretim yöntemlerine yer verilmediğini belirtmeleridir. Bu konuda olumlu yönde görüş belirtenlerin oranı yalnızca %7'dir. Bu bulgu hazırlanan eğitim programının, öğrenci odaklı olduğunu, aktif yöntemlere yer verdiğini ileri sürmesine karşın, uygulayıcı konumda olan öğretmenlerin bunun tersini düşündüklerini göstermektedir. Bu yönüyle bakıldığında hazırlanan yeni eğitim programının öğrenci odaklı eğitimin gerekli ve yeterli koşullarını sağlama konusunda kimi eksiklikler taşıdığı ileri sürülebilir. Aynı şekilde tabloya bakıldığında öğretmenlerin % 70.9 gibi büyük bir oranı etkinliklerin araç-gereç kullanımına uygun bir biçimde hazırlanmadığını ve % 17'sinin bu konuda kararsızlık yaşadıklarını göstermektedir.

Tablodaki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin % 50'sinin etkinliklerin farklı ortamlarda uygulanabilir şekilde hazırlandığı görüşüne katılmadıkları % 29'nunda bu konuda kararsızlık yaşadığı görülebilecektir. Bu bulgu dikkate alındığında etkinlikler hazırlanırken farklı ortamlarda uygulanacak şekilde planlanmadığı söylenebilir. Bu bulgu eğitim açısından önemli bir olgu olan eğitimin sınıflara hapsedilmesinin öğrenme üzerindeki olumsuz etkisi ile çelişmektedir. Bu açıdan bakıldığında programda sunulan etkinliklerin sınıf ortamı göz önüne alınarak

hazırlandığı söylenebilir. Aynı şekilde tablodaki bulgulardan öğretmenlerin % 72.1 gibi önemli bir kısmının etkinlikler uygulanırken sınıf içinde farklı oturma düzenleri oluşturulmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin uygulanan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğine rağmen farklı sınıf düzenlemelerine gitmediğini ve geleneksel sınıf düzenini aynen koruduklarını göstermektedir. Tabloda ortaya çıkan önemli bir bulguda öğretmenlerin % 81.4'ünün önerilen etkinliklerin öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak kattığına inanmamalarıdır. Bu bulgu, etkinliklerin öğrenci merkezli olmadığı sonucuna yol açan yukarıdaki bulgularla örtüşmektedir. Tabloda göze çarpan diğer bir bulgu ise öğretmenlerin % 68.6'sınca desteklenen etkinliklerin öngörülen kazanımları gerçekleştirecek şekilde hazırlanmadığıdır. Bir programın istediği hedefe ulaşabilmesi için oldukça önemli olan kazanımların gerçekleşmesi de ancak etkinliklerin kazanım, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinin bir bütünlük dahilinde ve sistematik bir şekilde ele alınmasıyla sağlanabilecektir. Program ve etkinlikler hazırlanırken bu bütünlüğe uyulmadığı söylenebilir. Tabloda ortaya çıkan diğer bir sonuçta öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerinin kazanımları ölçecek şekilde belirlenmediği görüşüdür. Bu bulguyu, kazanımlarla birlikte

değerlendirdiğimizde, ölçme- değerlendirme, kazanımlar ve etkinlikler gibi programın çatısını oluşturan öğeler arasında uyumsuzluğun bulunduğu ya da öğretmenlerin çoğunun böyle inandığını söylemek olasıdır. Tabloda görülebilecek diğer önemli bir bulgu ise öğretmenlerin % 41.9'unun verilen seminerleri yetersiz bulması, % 26'sında bu konuda kararsızlık yaşamasıdır. Bu bulgu öğretmenlere yeni programla ilgili olarak verilen seminerlerin yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Kuşkusuz bu durum, yukarıdaki tablolar da görüleceği gibi öğretmenlerin etkinlikleri uygularken yöntem, teknikler ve ölçme değerlendirme gibi konularda sıkıntı çekmelerinin ve etkinlikleri uygularken kendilerine ve bilgilerine güvenmeme nedenlerini açıklayabilecek niteliktedir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre etkinlikler için önerilen sürenin yeterli olduğu, etkinlikler için okuldaki araç - gereçlerin yeterli olduğu, etkinlikler hazırlanırken çevresel ve bölgesel koşulların dikkate alındığı yönünde etkinliklerle ilgili olarak olumlu görüşlerinde olduğu görülmektedir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde öğrenci merkezli olarak hazırlandığı söylenen etkinliklerin bunu yeterli oranda karşılamadığı yönünde hem öğretmen görüşlerinde hem de araştırmacı tarafından yapılan ders materyallerinin incelenmesinde

önemli sayılabilecek bulgular elde edilmiştir.

6.2. Öğretmen Kılavuzu ve Ders Kitapları İncelemesi Sonucu Elde Edilen Bulgular

Öğretmen görüşlerinden elde edilen ve etkinlik kavramının programın genel çatısı içerisinde iyi konumlandırılmadığı ve bu konuda ciddi eksikliklerin olduğunu ima eden yukarıdaki bulguların oluşumunda acaba öğretmenlere sunulan kılavuz ve ders kitaplarının bir payı bulunmakta mıdır? Bu soru, öğretmenlerin görüşlerini nesnel bir zemine oturtmak için tartışılması gereken bir sorudur. Çünkü öğretmen programı ve programın içerisinde kilit işlev yüklenen etkinlik kavramını değerlendirirken, kendisine sunulan materyallerden hareket etmektedir. Kuşkusuz böyle bir soruya yanıt bulabilmek için izlenebilecek en iyi yol, kılavuz kitapları ve ders kitaplarında sunulan kimi etkinlik örneklerini incelemek ve eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutmak olacaktır. Bu nedenle, araştırmacılar tarafından uygulama kapsamına alınan Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen ve Teknoloji dersleri ile ilgili etkinlik örnekleri kazanım, içerik, öğretme öğrenme süreci, (yöntem ve teknikler) ve değerlendirme öğeleri açısından incelenmiş ve öğretmen görüşlerini belli ölçülerde destekleyen kimi çarpıcı örnekler aşağıda verilmiştir.

a- Hazırlanan ve uygulanması için öğretmenlere örnek olarak verilen etkinliklerin programda belirtildiği gibi yapılandırmacı yaklaşıma ve çoklu zekaya uygun olarak hazırlanmadığı, öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı daha çok soru-cevap, anlatım, araştırma (proje), görsel materyaller, okuma parçaları ve buna yönelik hazırlanan sorulardan oluşan bir öğrenme-öğretim süreci planlandığı öğretmen ve ders kitaplarında incelenen etkinliklerde açıkça görülmektedir. Etkinlik örnekleri incelendiğinde altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcı drama gibi aktif öğretim yöntemlerinin kullanılabileceği önerilmesine karşın, bu yöntemlerle ilgili ya yeterli açıklama yapılmamıştır ya da verilen yöntemler yanlış uygulanmıştır. Örneğin; Sosyal Bilgiler öğretmen kılavuzunda “iyi ki var” temasında altı şapkalı düşünme tekniğine uygun bir etkinlik hazırlandığı görülmektedir (MEB,2005). Ancak açıklama ve uygulamalar kısmında verilen bilgiler bununla örtüşmemektedir. Çünkü uygulama bölümünde, öğrencilerden, hem Ali’nin hem annenin hem de babanın yerine ‘*aynı anda*’ karar vermeleri istenmektedir. Oysa bu mantıksal açıdan mümkün değildir. Kaldı ki, altı şapkalı düşünme tekniğinde, karar verilirken tek bir olay ve ona ilişkin tek bir karar olması gerekir. Beyaz şapka olgular değil verilen olaya ilişkin net

bilgileri ifade etmektedir. Bu yöntemi, öğretmenin, önceden bilmediği ve kılavuz kitap aracılığıyla yeni öğreneceği düşünülürse, hem tekniği yanlış öğrenmesi hem de yanlış uygulaması kaçınılmaz olacaktır.

b- 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuzu “Kültür ve Miras” öğrenme alanı içinde işlenen “Geçmişimi öğreniyorum” temasında “Kültürümüz konusunun görüş geliştirme tekniği ile işlenmesi istenmiştir. Ancak bu tekniğin nasıl uygulanacağı açıklanmadığı gibi “Milli kültürümüzü nasıl korumalıyız?” sorusu sorularak görüş geliştirme tekniğinin uygulanması istenmiştir. (MEB, 2005). Bu soru ifadesi görüş geliştirme tekniğine uygun bir ifade değildir. Çünkü görüş geliştirme tekniğinde soru değil önermeler verilir. Örneğin; “Yabancıların ülkemizden toprak satın alması milli kültürün dışarıda tanıtılmasına yardımcı olur” gibi bir önerme geliştirilebilir. Geliştirilen bu önermeye ilişkin olarak kişiler sınıfta asılı olan, katılıyorum, kararsızım, tamamen katılıyorum gibi görüş geliştiren ifadelerin yanına giderek neden katıldığını ya da katılmadığını açıklanması şeklinde uygulanmaktadır. Bu nedenle görüş geliştirme tekniğinin bu örnekte yanlış uygulandığını söyleyebiliriz. Etkinlikler incelendiğinde, özellikle yöntem ve tekniklerin tanımlanması ve kullanılması

konusunda yukarıdaki örneklerdeki gibi pek çok eksikliğin var olduğu görülecektir.

c- Fen ve Teknoloji Dersi “Siz de buluş yapabilirsiniz” konusu ile ilgili etkinlik incelendiğinde ise sunuş yoluyla öğretim stratejisinin izlendiği görülmektedir. Oysa bu konuda araştırma, proje ve grup çalışmaları gibi yöntemlerin uygulanması daha etkili olabilirdi. Yine “Çevremizdeki teknolojik ürünler” konusunda verilen güdüleme ve dikkat çekmenin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu etkinlikte güdüleme için yalnızca televizyon resmi verilmiştir. Oysa çevremizdeki teknolojik ürünler yalnızca televizyonla sınırlı değildir ve sınıfa taşınabilecek pek çok teknolojik araç bulunmaktadır.

d-Yeni programda “Milli Eğitim Bakanlığı baskısı olan 4. Sınıf öğretmen kılavuzunda “Kültürümüz” konusunda, kültür öğeleri olarak verilen örnekler çağdışı, kadını ikinci plana itici geri öğeler içermektedir. Nitekim konuyla ilgili açıklamalar kısmında “Nikaha gidilirken gelinin beline gayret kuşağı bağlanır. Bu kuşağı babası veya ailenin erkek büyüklerinden birisi bağlarken, “Bugüne kadar namusun bana emanetti, bugünden sonra kocana emanet” veya benzeri sözler söylemektedir şeklinde açıklanmaktadır (MEB,2005). Bu sözler, kadın erkek eşitliğine vurgu yapan ve namus cinayetlerine karşı çıkan çağdaş bireyler

yetiştirmekte ne kadar etkili olabilir? Çünkü eğitim amaçlı bir yapıtta, kadının namusunun koruyucusu olarak babası ya da kocası sayılmakta, kadının kişiliği ve kendi yeterliliği dışlanmaktadır. Milli kültürümüzde birçok çağdaş kültürel değerler varken bu ifadenin kullanılması oldukça düşündürücüdür.

e- Etkinlikler incelendiğinde programda çoklu zeka etkinliklerine yer verildiği belirtilmesine rağmen etkinliklerde daha çok sözel-dilsel zekaya, yer yer bazı resim ve fotoğraflar kullanılarak görsel zekaya ve kısmen de mantıksal-matematiksel zekaya yer verildiği görülmektedir. Ancak müziksel zeka, öze dönük zeka ve bedensel-kinetik zeka ve sosyal zeka gibi diğer zeka türleri yeterince durulmadığı anlaşılmaktadır. Oysa bir çok konuda, drama, rol kartları hazırlama, bulmaca ve oyun kurmaları sağlanarak hemen hiç yer verilmeyen yer verilmeyen zekalar da yer verilebilir ve onların geliştirilmesi için de etkinlikler düzenlenebilirdi. Örneğin; Sosyal Bilgiler 5. sınıf öğretmen kılavuzunda belirtilen “Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir” kazanımı için görsel-uzamsal zeka harita kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2005). Oysa öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak için kroki ya da harita hazırlatılabilirdi. Aynı şekilde sözel-dilsel zeka için konular sunuyla anlatma

yerine tartışma yaptırılarak ya da film izlettirilerek ya da öykü oluşturularak yapılabilirdi. İçeride dönük zeka için ise, konu ile ilgili ne hissettikleri sorularak duyguları alınabilirdi. Bedensel-kinetik zeka için drama, rol oynama yaptırılabilirdi, gibi müziksel zeka için de müzik dinlettirilebilir veya şarkı sözü yazdırılabilirdi.

f- Ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları incelendiğinde bir çok etkinlikte güdüleme ve derse hazırlık aktivitelerine yer verilmediği görülmektedir. Oysa bilinen bir gerçek de öğrenme sürecinde ne kadar çok duyu harekete geçirilirse ve öğrencinin konuya dikkati ne kadar çok çekilirse öğrenmenin o denli etkili olabileceğidir.

g- 4 ve 5. sınıf Türkçe dersinde anahtar sözcüklerin anlamlarının kavranmasına yönelik olarak hazırlanan etkinliklerin hepsi aynı ve tahmin üzere boşluk doldurma biçiminde verilmiştir. Yine dinleme becerisi geliştirme etkinliklerinin çoğunda, dinleme anında tahmin, yazma ya da metne göre doğru cevabı belirleme biçiminde düzenlenmiştir. Etkinliklerde boşluk doldurmaya yoğun bir şekilde yer verilmiştir. Türkçe ders kitabında aktif öğretim yöntemleri açıklanmasına karşın bu yöntemi içeren etkinliklere yer verilmemiş, öğretmenlere öneri biçiminde sunulmuştur. Söz gelimi, Drama, beyin fırtınası yapabilirsiniz vb.

h- 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde anlam çözümleme etkinliklerinde kavram

ve sınıflama sayılarının fazla olması, öğrencide bıkkınlığa neden olabilir. Ayrıca bazı anlam çözümleme tablolarında soruların yanıtlarının yanlış verildiği görülmektedir. Örneğin; “Çevremizde sayısız madde vardır” konusu ile ilgili hazırlanan anlam çözümleme tablolarında, kurşun kalemin az esnek bir yapısı olduğu ya da silginin batmayan suda yüzen bir madde olduğu ileri sürülmüştür (Tunç ve Karademir, 2005). Oysa kurşun kalem esnek olmayan, silgide suda batan özelliklere sahip olan maddelerdir.

1- Etkinliklerde göze çarpan önemli bir husus da kaynaştırma öğrencilerine yönelik hiçbir etkinlik önerilmemesidir. Diğer önemli bir nokta da etkinlikler için öğrencilerden evden birçok malzeme getirmelerinin istenmesidir. Bu nedenle etkinliklerin çok ekonomik olmadığı söylenebilir. Fen ve Teknoloji dersinde gözleme dayalı bazı etkinliklerde verilen durumların, hangi çerçevede gözlemlenebileceğinin yeterince net olmaması, kazanımlara ulaştırmada güçlük yaratacak niteliktedir. Söz gelimi, “Bir dosya kağıdını tutarak hızla yürüyün”, gözleminizi yazın (Tunç ve Karademir, 2005). yönergesi verilerek çocuğun gözlem yapması istenmektedir. Çocuğun bu durumda, kendi hızını mı, kağıttaki değişimi mi, yoksa havanın etkisini mi gözlemleyeceği belirsizdir.

i- Matematik ders kitapları ve öğretmen kılavuzları incelendiğinde proje çalışması kapsamında abaküs ve sayı merdiveni yaptırırken etkinlik içerisinde araştırma-inceleme, gözlem ve beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması olumlu olmasına karşın etkinliklerin büyük bir çoğunluğunda ders kitabı ve çalışma kitabına bağımlı kalındığı ve daha çok soru cevap ve problem çözme gibi yöntemlerin kullanıldığı VCD ve bilgisayar destekli eğitime olanak sağlayan yöntem ve araç gereçlerden yararlanılmadığı görülmektedir (Tahan ve Tahan, 2005). Problem çözme ve soru-cevapta öğrencileri öğrenme sürecine katan etkin bir yöntem olmasına karşın eğitsel oyunlar, bulmaca, drama, dramatizasyon gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak ve öğrenme ortamını zenginleştiren araç- gereç ve materyaller kullanılarak öğrenme ortamı zenginleştirilebilirdi.

j- Çocukların hayata hazırlanmasında temel beceriler sağlayarak çevreye uyumunu sağlamak için ilköğretimin ilk üç sınıfında işlevsel olarak var olan bir ders olan hayat bilgisi programları ve etkinliklere ilişkin olarak farklı araştırmacıların yaptığı eleştiriler oldukça çarpıcı olduğu için kısaca bu görüşlere değinilmiştir.

Gözlem ve araştırmaya dayalı bir ders olması gereken hayat bilgisi dersinde bu

yöntemlere yer verilmediği gibi teknik ve yöntemlerin birbirine karıştırıldığı vızıltı 33, beyin fırtınası, ayna tekniği gibi pek çok tekniğin yanlış kullanıldığı ve dokuz odalı sorun çözme, başka tekniği gibi önerilen tekniklerin “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” tekniği olduğu görülmektedir. Programın değerlendirme bölümünde ise ölçme ve değerlendirme kavramları birbirine karıştırılmıştır (Küçükahmet, 2005).

Bazı etkinliklerde olumsuz ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Örneğin “arkadaşlarım yanlı davranışlarını fark eder ve yanlılık içermeyen davranışlar sergiler, kazanımı için verilen” alayla nasıl baş edebilirim?” etkinliğinde verilen resimlerde, “sen kızsın, bizimle oynayamazsın” ve bir başka bir resimde ayağı alçıda olan bir öğrenciye arkadaşları gülerken “haydi bizi yakala!” şeklinde seslenmektedirler (Özden, 2006). Bu ifadeler ve yaklaşım tarzı hem cins ayrımcı hem de özürlü öğrenciye yanlış yaklaşımlar içeren 3 sınıf seviyesinde olumsuz ifadelerdir.

Hayat bilgisi programında yer alan etkinlikler incelendiğinde programın temel öğelerinden olan felsefi, toplumsal ve kültürel öğelerin göz ardı edildiği etkinliklerin daha çok bireye yönelik olduğu görülmektedir. Toplumsal kavram okulla sınırlandırıldığı gibi toplumsal

ilişkilerde okul temeli üzerine oturtulmuştur (Merter, 2005).

Etkinliklerde genellikle anlatılır, sohbet edilir, tartışılır öğrencilere sorular gibi ifadeler kullanılmıştır. Bu yönüyle bakıldığında etkinlikler öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli bir çerçeveye oturtulduğu gibi öğrenme sürecinde soru- cevap, tartışma ve anlatım gibi yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı söylenebilir. Örneğin; “okul heyecanım” teması içinde yer alan “öğretmen ve arkadaşları ile iletişim kurarken uygun davranışlar sergiler” kazanımı için öğrenme sürecinde öğrencilere “sen konuşurken arkadaşının seni iyi dinlediğini hangi davranışlardan anlarsın?” Sorusu yöneltilerek iyi bir dinleyici ve iyi bir konuşmacının özellikleri üzerinde sohbet edilir. Öğrencilere ders kitabının 19. sayfası açtırılır ders kitabındaki metinler okunur, resimler incelenir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle konuşurken nasıl davrandıkları, iyi bir konuşmacı ve iyi bir dinleyicinin özellikleri tekrarlanır (Aldal vd. 2005). denmektedir. Örnekte olduğu birçok etkinlikte ders kitabına bağımlı kalındığı vurgulamanın daha çok öğretmenin anlatımına dayandığı öğrenciyi sürece etkin olarak katan yöntem ve tekniklere yeterli oranda yer verilmediği görülmektedir. Öğretmen kılavuzları ve ders kitaplarını inceleyerek sunulan bu örnekler, öğretmenlerin etkinlik kavramı

konusunda neden sıkıntılar yaşadıkları sorusuna belli ölçülerde yanıt teşkil etmektedir. Zira sunulan örneklerdeki yanlışlar, hem programın hem de onun temeline oturan etkinlik kavramının doğru anlaşılmasına engel oluşturacak bir niteliktedir. Ayrıca program kitabındaki etkinlikler çerçeve olarak verildiği ve öğretmenlerin kendilerinin etkinlik hazırlayabilecekleri belirtilmesine karşın araştırmada elde edilen bulgularda da görülebileceği gibi öğretmenlerin hazır olan etkinlikleri uygulama eğiliminde olması ve yöntem ve teknikler konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri yeni etkinlikler planlamasını ve uygulamasını güçleştirebilecektir. Bu yönüyle etkinlikler içindeki eksikliklerin uygulamaya yansiyebileceği ve programın uygulamadaki başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

7. SONUÇLAR

Araştırma sonucunda gerek öğretmen görüşlerinden gerekse araştırmacıların öğretmen kılavuzu ve ders kitaplarını incelemeleri ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu, etkinlikleri uygulamakta zorluk çektiklerini, önerilen yöntem ve teknikler konusundaki bilgi ve becerilerini yeterli görmediklerini, sınıf mevcutlarının etkinliklerin uygulanması konusunda sorunlar yarattığını, okulların fiziki yapısının kısmen de olsa etkinliklerin

uygulanması için yetersiz olduğunu, etkinlikler içerisinde yaratıcı drama, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği gibi aktif yöntem ve tekniklere yer verilmediğini, etkinliklerin araç-gereç kullanımına uygun hazırlanmadığını, öğrencileri okul içerisine hapsettiğini, farklı sınıf düzenlemelerini zorunlu kılmadığını, öğrencileri öğrenme sürecine etkin olarak katmadığını, etkinliklerle kazanımların yer yer çeliştiğini ve bu nedenle program bütünlüğünün sağlanamadığını, etkinlikler konusunda verilen seminerlerin yeterli olmadığını, ölçme ve değerlendirme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını düşünmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin, kendilerine sunulan etkinlikleri aynen uygulamayı onaylar bir tutum içerisine girmeleri ve böylesi bir görüşü savunmaları üzerinde düşünölmeye değer bir sonuçtur. Anılan sonuçların doğmasında, öğretmen kılavuz kitaplarıyla, ders kitaplarının kimi eksikliklere sahip olmasının etkisinin bulunduğu gerçeğinin de önemli payı vardır. Bu açıdan bakıldığında etkinliklerde ders kitaplarına önemli oranda bağlı kalındığı bu yönüyle öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinden de önemli ölçüde uzaklaşıldığı etkinliklerin öğrencileri yeterli oranda aktif kılmadığı söylenebilir.

8. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, eğitim programın önemli bir ögesi

olan öğrenme-öğretme sürecinin merkezine oturan etkinliklerin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, okulların fiziki yapısı ve araç-gereç olanakları geliştirilmeli ve olanaklar açısından okullar arasındaki eşitsizlikler giderilmelidir.
2. Öğretmenlere uygulamaları için sunulan etkinlik örnekleri aktif öğretim yöntemlerine dayalı olarak, öğrenci merkezli bir eğitime olanak sağlayabilecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.
3. Kılavuz kitaplarda yer alan etkinlikler örnek olarak kabul edilmeli, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanarak bölgesel ve bireysel farklılıkları dikkate alan özgün etkinlikler planlamaları teşvik edilmelidir.
4. Etkinlikler hazırlanırken, kazanımlarla etkinlikler arasında bütünlük sağlanmalı ve bu ikisine uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması sağlanmalıdır.
5. Öğretmenlerin eksiklik hissettiği yeni yaklaşımlar, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme

teknikleri gibi konularda belirli aralıklarla seminerler almaları sağlanmalıdır.

6. Kılavuz kitapları ile ders kitaplarında yer alan içeriksel yanlışlar düzeltilmeli ve gelenekle modern arasında nerede konumlandığı anlaşılamayan değerlerin aklın ve bilimin ışığında yeniden gözden geçirilmesi sağlanmalıdır.

9. KAYNAKLAR

Aldan, H. vd.(2005). İlköğretim Hayat Bilgisi 3 Öğretmen Kılavuz

Kitabı, Ankara: Okyay Yayıncılık.

Anonim. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Ders Kitabı. İstanbul: Sürat Yayınları.

Anonim. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı. İstanbul: Sürat Yayınları.

Anonim. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Aydın, H. (2007). Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aykaç, N. ve Başar, E., (2005). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi”.

Kayseri: Eğitimde Yansımalar. VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi ve Tekişik Araştırma Geliştirme Vakfı

Çakıcı, H. ve Yardımcı, Ş. vd.(2005). İlköğretim Türkçe 4. Öğretmen Kılavuz Kitabı.(editör: Firdevs Güneş). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Merter, F. (2005). “ Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi”. Kayseri: Eğitimde Yansımalar. VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi ve Tekişik Araştırma Geliştirme Vakfı.

Karabıyık E.. Ü. (2005). İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı. İstanbul: Evren Yayıncılık.

Karabıyık E..Ü. (2005). İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitabı. İstanbul: Evren Yayıncılık.

Küçükahmet, L. (2005).”2004 Hayat Bilgisi programının Değerlendirilmesi”. Kayseri: Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi ve

- Tek ışık Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). İlköğretim Hayat Bilgisi Taslak Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4 ve 5. Sınıf). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sabancı, A. vd.(2005).”Öğretmen Etkinlik Odaklı Hayat Bilgisi Öğretiminde Sınıf Yönetimi Değişkeni Açısında Değerlendirilmesi: Bilen Öğretmenden Bulduran Öğretmene Doğru”. Kayseri: Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi ve Tek ışık Araştırma Geliştirme Vakfı.
- Tahan, Ü. Tahan G.(2005).İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretmen Klavuz Kitabı.Ankara: Can Matematik Yayınları
- Tunç; T. ve Karademir, Z. vd. (2005). İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabı. (editör: Hamza Yılmaz). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.