



ISSN
2547-989X

Sinop Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (2), 1179-1217

Geliş Tarihi:29.08.2025 Kabul Tarihi:29.10.2025

Yayın: 2025 Yayın Tarihi:30.11.2025

<https://doi.org/10.30561/sinopusd.1773642>

<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

DERS KİTAPLARI ÖĞRETMENLERİ NASIL YÖNLENDİRİYOR? 2018 VE 2024 HAYAT BİLGİSİ DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Barış KALENDER*

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi öğretim programlarına göre hazırlanmış 1. sınıf ders kitaplarını; yazılı bilginin sunumu, görsellerin işlevselliği, etkinliklerin niteliği ve bu unsurların sınıf içi uygulamalara etkisini sınıf öğretmenlerinin bakış açılarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırma, nitel yaklaşımlardan durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimi gören 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde önce 2018 ve 2024 programlarına göre hazırlanmış ders kitapları üzerinde doküman analizi yapılmış, ardından öğretmen görüşleri açık uçlu anket aracılığıyla alınmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, 2018 ders kitabının öğretmeni bilgiyi doğrudan aktaran, öğrenciyi ise pasif bir bilgi alıcısı olarak konumlandığını göstermektedir. Ayrıca, 2018 yılı ders kitabının beceri geliştirmekten çok bilgi aktarımını temele alan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, 2024 yılı ders kitabı öğrenciyi merkeze alan, onların etkinliklere aktif katılımını teşvik eden ve görüşlerine değer veren bir öğretim anlayışını yansıtmaktadır. Söz konusu kitapta, öğretmenin rehberlik rolünün ön planda tutulduğu, öğrencilerin uygulama süreçlerine daha fazla dâhil edildiği ve beceri gelişimlerinin 2018 kitabına kıyasla daha güçlü biçimde desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Ders Kitabı, Öğretim Programı, Maarif Modeli

* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, bkalender@gantep.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4175-7099>
This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

How Do Textbooks Guide Teachers? Teachers' Perspectives on the 2018 and 2024 Life Studies Textbooks

Abstract

The aim of this study is to comparatively examine the first-grade Life Studies textbooks prepared in accordance with the 2018 and 2024 curricula in terms of the presentation of written knowledge, the functionality of visuals, the quality of activities, and their impact on classroom practices from the perspective of primary school teachers. The research was conducted using a qualitative case study design. The study group consisted of 16 primary school teachers who were pursuing a master's degree in Primary Education at a public university in the Southeastern Anatolia Region of Türkiye. During the data collection process, document analysis was first carried out on the textbooks prepared according to the 2018 and 2024 curricula, followed by the collection of teachers' opinions through an open-ended questionnaire. The data obtained were analyzed using thematic analysis. Findings based on teachers' views indicate that the 2018 textbook positioned teachers as direct transmitters of knowledge and students as passive recipients, reflecting a structure that prioritized knowledge transmission over skill development. In contrast, the 2024 textbook was found to reflect a student-centered approach in which learners actively participate in activities and their opinions are valued, while positioning teachers in the role of guides. It was further noted that the 2024 textbook incorporated more activities that support student engagement and skill development.

Keywords: Life Studies, Textbook, Curriculum, Maarif Model

1. Giriş

Eğitim programları, toplumun değişen ihtiyaçları, bilimsel gelişmeler ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda belirli aralıklarla güncellenmektedir. Bu güncellemeler, öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarında değişikliklere yol açmakta; buna paralel olarak ders kitapları da yeniden düzenlenmektedir. Ders kitapları, özellikle ilkököl düzeyinde, öğretim programlarının sınıf içindeki somut yansımasıdır ve öğretmenlerin ders planlama, materyal seçimi ve öğretim uygulamalarında başvurdukları temel kaynaklardan biri olma özelliğini taşımaktadır.

Türkiye’de öğretim programları 2005 yılına kadar uzun bir süre davranışçı öğrenme yaklaşımı ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır (Tay & Baş, 2015). Öğretim programları, 2005’te gerçekleşen radikal bir değişimle yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir (Karabağ, 2007). Program

yaklaşımındaki bu değişim, sınıf içi uygulamalar, etkinlikler, sınıf iklimi, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi birçok değişimi beraberinde getirmiştir. Öğretim programlarındaki değişimlerin ders kitaplarını da etkilediği göz önüne alındığında (Pop-Păcurar & Ciascai, 2010), 2005'teki öğrenme yaklaşımındaki değişimle birlikte ders kitaplarında bilginin sunuluş biçimi, görsellerin niteliği, etkinlik düzeyi ve ölçme-değerlendirme yaklaşımı gibi birçok alanda değişim gözlemlenmiştir (Kabapınar, 2019). Yapılandırmacı yaklaşımla ders kitaplarında öğrencinin merkeze alındığı, onların merak duygusunu canlandıran ve keşfetmelerine fırsat sağlayan etkinlikler görünür hale gelmiştir (Mohammadia & Abdib, 2014). İlerleyen yıllarda 2005 programına dair çeşitli paydaşların görüşlerinin alınmasıyla öğretim programlarında güncellemeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim programlarında 2015 yılı ile başlayan değişim süreci 2023 yılına kadar devam etmiştir. Bu yıllar (2015-2023) arasında yapılan değişimler köklü bir değişimi yansıtan nitelikte olmamıştır (Akkaya, 2023). Ancak 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında köklü değişikliklerin gerçekleştiği öğretim programları uygulamaya konmuştur (Ülçay, 2024). Bu kapsamda TYMM kapsamında getirilen değişimlere yer vermek faydalı olacaktır.

1.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Kapsamında Getirilen Değişimler

TYMM, Türkiye'nin eğitim sisteminde kapsamlı bir dönüşümü temsil eden ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı temele alan bir eğitim reformu girişimidir (Ülçay, 2024). Modelin temel amacı, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, karakter, liderlik ve toplumsal sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayacak bütüncül bir eğitim ortamı sunmaktır. TYMM'nin eğitim alanında iki temel yeniliğe odaklandığı ifade edilebilir. Bunlardan ilki beceri temelli öğretim yaklaşımı, diğeri ise kazanımların sadeleştirilmesidir. Sadeleştirme süreci kapsamında, öğrenme süreçlerinin daha sistematik hâle getirilmesi ve ders içeriklerinin hafifletilmesi öngörülmektedir (Karataş, 2024). Öte yandan, beceri temelli öğretim yaklaşımıyla öğrencilerin yalnızca bilgiye erişmeleri değil, aynı zamanda bilgiyi üretmeleri ve

toplumsal sorunlara çözüm üretebilecek donanıma sahip bireyler olarak yetiştirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2024; Sarıgöz, 2023).

Modelin bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimini bütüncül bir şekilde desteklediği görülmektedir (Arslankara & Arslankara, 2024). TYMM, öğrencilerin bilgiye erişim ve üretim süreçlerini kişisel deneyimleriyle ve toplumsal sorumluluk bilinciyle bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım, geleneksel eğitim anlayışlarının ötesine geçerek eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2024; Toprak vd., 2021). Aynı zamanda, eğitimde milli kimlik, adalet ve eşitlik gibi değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi TYMM'nin merkezi unsurlarından biri olarak ifade edilebilir (Arslankara & Arslankara, 2024; MEB, 2024).

TYMM, eğitim reformlarının uygulanabilirliğinde öğretmenlerin rolüne de özel önem atfetmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, rehberlik ve danışmanlık mekanizmalarının etkin şekilde kullanılması ile teknoloji entegrasyonunun sağlanması, modelin başarısında kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Duyul vd., 2025). Bununla birlikte, kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki altyapı farklılıkları ve öğretmenlerin değişime adaptasyon süreçleri, modelin karşılaştığı başlıca zorluklar arasında yer almaktadır (Ülçay, 2024). 2023 ve 2024 öğretim programlarının karşılaştırmalı analizleri sonucunda, TYMM 2024'te üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasına yönelik önemli artışlar olduğunu, ancak duyuşsal ve psikomotor becerilere bütüncül düzeyde yeterince yer verilmediğini göstermektedir (Ünsal, 2024). Bununla birlikte, 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, bu eksikliğe rağmen el-göz koordinasyonu gibi psikomotor boyuta ilişkin bazı kazanımlar ile uygulama esasları ve ölçme-değerlendirme örnekleri açısından olumlu gelişmeler de sunmaktadır (Yurdakal, 2024).

TYMM'nin uluslararası bağlamdaki konumu değerlendirildiğinde, modelin Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerdeki eğitim reformlarıyla benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşım, teknoloji entegrasyonu ve bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri bu benzerlikleri oluşturmaktadır (Sahlberg,

2011). Ancak TYMM'nin özgün yönü, milli ve manevi değerlerin eğitim sistemine entegre edilmesi ve Türkiye'nin kültürel bağlamına uygun bir eğitim paradigması sunmasıdır.

Sonuç olarak TYMM, eğitimde köklü bir dönüşüm vizyonunu temsil etmekte, öğrenci merkezli, beceri odaklı, değer temelli ve teknoloji ile uyumlu bir eğitim anlayışı sunmaktadır. Model, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, eğitim programlarını sadeleştiren ve öğrencilerin hem akademik hem sosyal-duygusal becerilerini geliştiren bütüncül bir yapı ortaya koymaktadır (Akpınar & Köksalan, 2024; Karataş, 2024; Ülçay, 2024).

TYMM kapsamında geliştirilen yeni öğretim programları, ders kitaplarının içerik ve yapı özelliklerinde de belirgin değişikliklere yol açmıştır. Özellikle ilköğretim Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerinde 2023 ve 2024 programlarının karşılaştırmalı analizi, bilişsel kazanımların üst düzeye çıkarıldığını, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerine daha fazla yer verildiğini göstermektedir (Ünsal, 2024; Yurdakal, 2024). Bu değişikliklerle birlikte TYMM hem öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemeyi hem de eğitimde uygulama odaklı bir yaklaşımı güçlendirmeyi hedeflediği ifade edilebilir.

2018 yılında yayımlanan ve 2023'te küçük değişikliklerle güncellenen Hayat Bilgisi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının yapısı şu şekildedir: Kazanıma ilişkin konu başlığının ardından, konuya yönelik bir etkinlik yer almaktadır. Genellikle içerik öncesinde yöneltilecek bir soruyla öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri amaçlanmakta, devamında ise görseller ve metinlerin bütünleştiği bir akış sunulmaktadır. Bölüm sonunda ise bir etkinlik ile konu tamamlanmakta, ünite sonlarında ise ölçme ve değerlendirme kapsamında tüm konulara yönelik etkinliklere yer verilmektedir.

2024 TYMM ders kitabının yapısı, 5E Öğrenme Modelini çağrıştıran beş aşamadan oluşmaktadır: Düşünme Zamanı, Keşif Zamanı, Öğrenme Zamanı, Pekiştirme Zamanı ve Değerlendirme Zamanı. İlk aşama olan *Düşünme Zamanı*'nda, kazanıma yönelik içerik sunulmakta; doğrudan bilgi aktarımı yerine görsel okuma,

karikatür yorumlama ve sorular aracılığıyla öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri teşvik edilmektedir. İkinci aşama olan *Keşif Zamanı*'nda, öğrencilerin uygulamalı etkinlikler aracılığıyla bilgiyi kendi başlarına keşfetmeleri ön plana çıkarılmaktadır. Üçüncü aşama olan *Öğrenme Zamanı*'nda ise bilgi verici metinlere yer verilmektedir; ancak bu metinler öğrencilerin dikkatini çekebilecek görsellerle desteklenerek tasarlanmaktadır. Dördüncü aşama olan *Pekiştirme Zamanı*'nda, öğrencilerin öğrendiklerini derinleştirmelerine yönelik daha üst düzey etkinlikler sunulmaktadır. Son aşama olan *Değerlendirme Zamanı*'nda ise öğrencilerin öğrenme süreçleri değerlendirilmektedir. Ancak bu değerlendirme, geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak, öğrencilerin performanslarını ölçen etkinlikler üzerinden gerçekleştirilmektedir.

Bu araştırma, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi öğretim programlarına göre hazırlanmış 1. sınıf ders kitaplarının sınıf öğretmenlerinin perspektifinden karşılaştırmalı olarak incelenmesi yoluyla literatüre önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Literatür incelendiğin hayat bilgisi dersinin farklı boyutlarına odaklanan çalışmalar olduğu görülmektedir. Farklı yıllarda hazırlanan hayat bilgisi öğretim programlarını karşılaştıran (Akkaya, 2023; Aktay & Çetin, 2019; Kalender, 2020; Ocak & Gündüz, 2006), ölçek geliştiren (Akyürek Tay vd., 2023) öte yandan program değerlendirmesi kapsamında (Akkaya & Çalışkan, 2023), derse yönelik öğrenci tutum ve başarıları bağlamında (Çakabay, Mete & Ketenalp, 2023), öğretim programlarını kazanım bağlamında (Kalender & Baysal, 2021; Mutlu, Altunbaş & Kabur, 2022; Özkan Elgün & Uysal, 2022; Sıcak & Eker, 2016; Yazıcıoğlu, 2023; Yıldırım, 2022), 21. yy becerileri bağlamında (Kıyıkçı & Özyurt, 2023), değerler kapsamında (Karasu & Kayabaşı, 2018), uygulanabilirlik kapsamında (Çelik, 2022), değerlendirme ögesi bağlamında (Gümüş & Aykaç, 2012) inceleyen çalışmalar öne çıkmaktadır. Ancak kazanım (öğrenme çıktısı) kapsamında hazırlanan ders kitaplarının bu amaçları destekleme, farklı boyutlarıyla öğrencilerin öğrenmelerine olan etkisi üzerine ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin çalışmalar sınırlıdır (Kabapınar & Akbal, 2013; Kalender, Kabapınar & Urfalıoğlu, 2023). Ders

kitapları, öğretim programlarının kazanımlarını somutlaştıran ana kaynaklar olarak sınıf içi uygulamalarda hem öğrenen hem de öğretene açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Fan, Zhu & Miao, 2013; Pop-Păcurar & Ciascai, 2010; Robinson vd., 2014; Valverde vd., 2002). Ayrıca ders kitapları, eğitim politikalarının ve öğretim programlarının misyonlarını yansıtmaları bakımından da büyük bir öneme sahiptir (Robinson vd., 2014). TYMM bağlamında yapılan çalışmalarda ise modelin felsefi ve teorik analizleri (Arslankara & Arslankara, 2024; Akpınar & Köksalan, 2024), öğretim programlarının taksonomik incelenmesi (Ünsal, 2024; Yurdakul, 2024) ve öğretmen görüşleri (Duyul vd., 2025) ele alınmış olsa da, 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının yazılı ve görsel içerik, etkinlik niteliği ve sınıf içi uygulamalara etkileri açısından karşılaştırmalı bir analizin yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma hem ders kitaplarının program hedefleriyle uyumunu değerlendirmeyi hem de TYMM kapsamında gerçekleştirilen program yenilemelerinin sınıf içi öğretim süreçlerine yansımalarını anlamayı amaçlayarak önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi öğretim programlarına göre hazırlanmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının yazılı bilginin sunumu, görsellerin işlevselliği, etkinliklerin niteliği ve sınıf içi uygulamalara etkileri bağlamında sınıf öğretmenlerinin perspektifinden karşılaştırmalı olarak incelenmektir. Bu ana amaç doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranmaktadır:

1- Sınıf öğretmenleri, 2018 ve 2024 hayat bilgisi ders kitaplarını; yazılı bilginin sunumu, görsellerin işlevselliği ve etkinliklerin niteliği bakımından nasıl algılamaktadırlar ve bu algıları doğrultusunda ne tür deneyimler yaşamışlardır/yaşamaktadırlar?

2- Öğretme-öğrenme sürecinde, 2018 ve 2024 hayat bilgisi ders kitapları sınıf öğretmenlerinin sınıf içi deneyimlerini nasıl etkilemektedir?

3- Sınıf öğretmenleri, öğrencilerde geliştirebileceği perspektif ve becerileri göz önünde bulundurdıklarında 2018 ve 2024 yıllarına ait ders kitaplarından hangisini daha nitelikli bulmaktadırlar? Neden?

2. Yöntem

Bu araştırma, 2018 ve 2024 öğretim programlarına göre hazırlanmış 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlamakta olup durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, bir veya birden fazla durumu derinlemesine ele alarak (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018), bu durumların gerçek yaşam ve güncel bağlam içerisinde incelendiği (Creswell, 2013; Yin, 2009) bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu desen, incelenen olgunun bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını sağlayarak, ilgili etkenler olguya ilgili unsurların durumu hangi açılardan etkilediğini ve durumdan nasıl etkilendiğini ortaya koymayı hedefler (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Ayrıca, karar verme süreçlerini (Yin, 2009), belirli bir sürecin benzer ve farklı yönlerini (Kohn, 1997) sistematik biçimde analiz etme olanağı sunar.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu bölgesinde bir büyükşehirde bulunan devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans Programında Araştırma Yöntemleri ve Bilimsel Etik dersini alan 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örnekleme kapsamında belirlenen katılımcıların 10'u kadın 6'sı erkek olmakla birlikte 12'si devlet okulunda, 4'ü özel okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların sekizi 0-3 yıl; altısı 4-6 yıl; ikisi 7-9 yıl arasında kıdeme sahiptir.

2.2. Veri Toplama

Araştırmada ilk olarak doküman incelemesi yapılmış olup devamında ise açık uçlu anket formu ile öğretmen görüşleri alınmıştır.

Doküman incelemesi kapsamında bu araştırmada, 2018 ve 2024 öğretim programlarına uygun olarak hazırlanmış ve ilkokullarda kullanılmakta olan 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları inceleme kapsamına alınmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyalleri detaylı ve sistematik bir biçimde analiz ederek, bu belgelerden anlam çıkarma ve konuya ilişkin perspektif geliştirme imkânı sunan (Wach, Ward & Jacimovic, 2013) nitel bir veri toplama yöntemidir (Corbin & Strauss, 2008). Bu

bağlamda öncelikle, her iki öğretim programında ortak olarak yer alan benzer kazanımlar (2024 programında öğrenme çıktısı olarak belirtilmektedir) belirlenmiştir. Doküman analizi sürecinde öğretim programları ve ilgili ders kitapları sistematik biçimde incelenmiş; bu inceleme sonucunda, ortak kazanımlara hizmet eden toplam sekiz ders kitabı içeriği belirlenmiştir. Daha sonra, bu kazanımlar ve doğrultusunda belirlenen ders kitabı içerikleri üç hayat bilgisi alan uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri ve araştırma amacına uygunluk kriterleri dikkate alınarak bu sayı beş kazanıma indirgenmiştir. Belirlenen kazanımlar kapsamındaki ders kitabı içerikleri katılımcı sayısına çoğaltılarak araştırma sürecinde kullanılmıştır.

Açık uçlu anket formu, katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ve konuya ilişkin ayrıntılı bilgi sunma imkânı sağlaması nedeniyle bu araştırmada tercih edilmiştir. Açık uçlu anketler, katılımcılara zaman, mekân ve araştırmacının varlığı gibi faktörlerden kaynaklanan baskıyı hissetmesinin önüne geçerek görüşlerini rahatlıkla ifade etme fırsatı tanır (Büyüköztürk, 2005). Bu doğrultuda, katılımcıların belirlenen örnek ders kitabı içeriklerini hangi açılardan incelemeleri gerektiğini yönlendirmek amacıyla beş sorudan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Anket sorularının hazırlanması sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılmış, ardından taslak form iki sınıf eğitimi alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve formun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla, çalışma grubunda yer almayan iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonuçlarına göre son düzenlemeler yapılarak veri toplama aracı nihai hâline getirilmiş ve katılımcılardan veri toplama süreci başlatılmıştır. Aşağıda açık uçlu formda yer alan sorulara yer verilmiştir:

1- 2018 ve 2024 1. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarını yazılı bilginin sunumu bağlamında karşılaştırınız.

2- 2018 ve 2024 1. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarını görseller ve işlevi bağlamında karşılaştırınız.

3- 2018 ve 2024 1. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarını etkinlikler ve niteliği bağlamında karşılaştırınız.

4- Size ekte sunulan 2018 ve 2024 1. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı örnekleri ile sınıfta 40 ya da 80 dakikalık bir dersi nasıl işlediniz? Lütfen detaylarıyla yazınız.

a. 2018 yılı ders kitabına yönelik öğrenme öğretme süreciniz:

b. 2024 yılı ders kitabına yönelik öğrenme öğretme süreciniz:

5- Öğrencilerde geliştirebileceği perspektif ve becerileri göz önünde bulundurduğunuzda, 2018 ve 2024 1. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarından hangisini daha nitelikli bulmaktasınız? Neden?

Öğretmenlerin soruları yanıtlarken yararlanabilmeleri amacıyla, 2005 ve 2018 ders kitaplarında aynı kazanıma yönelik hazırlanan içeriklerin renkli fotokopileri eşleştirilerek kendilerine sunulmuştur. Bu sayede öğretmenler, her iki kitabı ilgili kazanım çerçevesinde inceleyerek karşılaştırmalı olarak değerlendirme yapabilme imkânına sahip olmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Tematik analiz, verilerin tanımlanması, organize edilmesi, alt boyutlara ayrılması ve kategorize edilmesine olanak tanıyarak derin ve zengin bir bakış açısı geliştirilmesine imkân tanır (Terry vd., 2017). Bu doğrultuda, katılımcılardan toplanan veriler ayrıntılı biçimde incelenmiş, anlamlı bölümlere ayrılarak kodlamalar yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlardan benzer ve ilişkili olanlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Katılımcılar, kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlanmıştır. Farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular bütüncül bir anlayış geliştirmek amacıyla bir araya getirilmiş ve tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiştir.

2.4. İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi sunulması (Johnson & Christensen, 2004) araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamıştır. Aktarılabilirlik ilkesine yönelik

olarak, araştırma süreci tüm aşamalarıyla ayrıntılı biçimde sunulmuştur (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2015). Verilerden çıkarılan anlamın tutarlılığını sağlamak amacıyla, kodlayıcılar arası veri analizi karşılaştırmaları yapılmış, analizlerde ortaya çıkan farklılıklar tartışılmış ve ortak bir karara varılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Analiz sonucunda ulaşılan bulguları destekleyici nitelikte olduğu değerlendirilen öğretmen görüşlerine ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece hem araştırmada anlam oluşturma sürecine dair okuyucuya fikir sunulması hem de araştırmanın teyit edilebilirliğinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir (Silverman, 2010).

3. Bulgular

Araştırma kapsamında sorulan sorulara yönelik öğretmen görüşlerinin tematik analizi sonucunda çıkan bulgular sırayla sunulmuştur.

3.1. Yazılı bilginin sunumuna ilişkin bulgular

Tablo 1’de yazılı bilginin sunumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Yazılı Bilginin Sunumuna İlişkin Bulgular

2018	f	2024	f
Doğrudan Aktarım	11	Bilgiyi Keşfettirme / Beceri Geliştirme	9
Geniş / Uzun bilgilere yer verme	7	Somutlaştırma	2
Hazır bilgi	4	Üst düzey düşünme	1
Kavramların detaylı anlatımı	2	becerilerini geliştirme	2
Açık ve net bilgi sunumu	2	Bilgi / Kavramlar arası ilişki	1
Tümdengelsel bilgi sunumu	1	kurma	1
		Farkındalık oluşturma	
		Bütüncül öğrenme	
Beceri Odaklı Olmama	2	Öğrenci Merkezli	4
Öğrenciyi düşünmeye teşvik etmeyen	3	Farklı yöntem, teknik ve materyal kullanımı	4
Bilgi / Kavramlar arası ilişki kurulmaması	1	Dikkat çekici içerik	4
		Basit ve sade dil	3

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre 2018 yılı Hayat Bilgisi ders kitabında yazılı bilginin sunumunun büyük ölçüde doğrudan bilgi aktarımına dayalı bir yaklaşımla şekillendiği görülmektedir. Bu kategoride yer alan “geniş/uzun bilgilere yer verme” (f:7), “hazır bilgi” (f:4), “kavramların detaylı anlatımı” (f:2), “açık ve net bilgi sunumu” (f:2) ve “tümdengelsel bilgi sunumu” (f:1) gibi kodlar,

bilginin öğrenciye ezber temelli, açıklayıcı ve pasif bir öğrenme modeliyle sunulduğunu göstermektedir. Buna örnek olarak Ö6, 2018 yılı kitabında “*bilgilerin direkt olarak öğrenciye sunulduğunu ve öğrenciden doğrudan bu bilgileri edinmesinin beklendiğini*” ifade etmiştir. Ö7 ise bu sunum biçiminin hem yapısal hem pedagojik açıdan sınırlayıcı olduğunu belirterek, “*bilgiler kopuk bir şekilde art arda sıralanmış, cümleler arası bağ önemsenmemiş*” yorumunu yapmıştır. Yazılı bilginin bu biçimde aktarılması, öğrencinin yalnızca bilgi alıcısı olarak konumlandığını göstermektedir. Buna ek olarak bazı katılımcılar bu konuda şu şekilde görüş bildirmiştir:

“*Bilgi, genelden özele doğru daha çok sunuş yolu ile anlatılmaktadır. Yazılı bilgi daha fazla kullanılmıştır.*” Ö14

“*Yazılı bilgiler ağırlıklı ve çok fazla bilgi verilmiş. Detaylı anlatılmış ve klasik bilgiler düzeyindedir.*” Ö15

Ö5’in “*öğrenciyi düşündürmeden, hazır bilgiyi kısa ve yetersiz biçimde sunduğu*” yönündeki değerlendirmesi yine bu görüşleri desteklemektedir. Öte yandan, bazı öğretmenler “*açık ve net bilgi sunumu*” kodu altında, metinlerin anlaşılır olmasının bir avantaj olduğunu vurgulamıştır. Ancak genel eğilim, bu açık sunumun öğrenciyi aktif kılmaktan uzak olduğu yönündedir.

2018 kitabına ilişkin dikkat çeken bir diğer tema ise beceri odaklı olmamadır. Bu tema, “*öğrenciyi düşünmeye teşvik etmeyen*” (f:3) ve “*bilgi/kavramlar arası ilişki kurulmaması*” (f:1) kodlarıyla desteklenmiştir. Ö9, “*geri dönüşüm kavramı öğrencilere doğrudan sunuluyor; öğrencinin kendi yorumlarını yapabileceği bir alan tanınmıyor*” değerlendirmesiyle bilgilerin işleniş biçiminin yorumlamaya değil ezberlemeye dayandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ö10, geri dönüşüm konusundaki bilgilerin “*dikte edici biçimde verilmiş*” olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşlere ek olarak bir katılımcı, şu ifadesiyle içeriklerin kurgusuna yönelik eleştirisini dile getirmiştir:

“*İlk olarak aile kavramı sorulup aile üyeleri tanımlanıyor. Aile türleri sözel olarak bahsedilip geçiliyor. Ailenin önemi ise öğrenciye hazır olarak bir metinde yazılı olarak sunuluyor. Öğrenci buradan bir çıkarım yapamaz diye düşünüyorum.*” Ö8

Bu tür içeriklerin, öğrencilerin kavramsal ilişki kurma, analiz yapma ve eleştirel düşünme becerilerini yeterince harekete geçiremediği söylenebilir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin bilgi sunumunu klasik, didaktik ve yüzeysel bulmaları, bu yaklaşımın öğrencilerin bilişsel gelişimi açısından sınırlılıklarını ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, 2024 Hayat Bilgisi ders kitabında yazılı bilginin sunumuna ilişkin öğretmen görüşleri, daha çok bilgiyi keşfettirme ve beceri geliştirme ekseninde toplanmıştır. Bu kategoride en çok dikkat çeken vurgu, “*bilgiyi keşfettirme*” (f:9) olurken, “*somutlaştırma*” (f:2), “*üst düzey düşünme becerilerini geliştirme*” (f:1), “*kavramlar arası ilişki kurma*” (f:2), “*bütüncül öğrenme*” (f:1) ve “*farkındalık oluşturma*” (f:1) gibi alt kodlar, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden bir yapı ortaya koymaktadır. Ö10’un, geri dönüşüm konusunun “*örnek olay, hikâye ve görseller yoluyla işlenerek çıkarımın öğrenciye bırakılması*” şeklindeki görüşleri, bu yapının en somut örneklerindendir. Benzer şekilde Ö12 ise öğrenme sürecinin “*etkinliklerle başlatıldığını ve öğrencinin yaparak yaşayarak bilgiye ulaşmasının hedeflendiğini*” aktarmıştır. Bu tür bir yapının öğrencide düşünme süreçlerini harekete geçirdiğine ilişkin Ö16’nın görüşleri şöyledir:

“Öğrencinin bilgiyi keşfetmesi istenmiş. Daha sonra ise karşılaştırma, analiz, sentez gibi üst düzey becerilerin gelişmesi hedeflenmiştir.” Ö16

2024 ders kitabında öğrenci etkinlikleriyle desteklenen yapı, yalnızca bilgiye ulaşmayı değil, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini de hedeflemektedir. Bu durum, Ö16’nın yukarıdaki ifadesiyle uyum sağlamaktadır. Ö6’nın “*hazırbulunuşluk düzeyi kontrol edilmiş, hikâye ve etkinliklerle desteklenmiş*” yorumuyla birlikte, bilgiye ulaşmanın süreç içinde yapılandırıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Ö7, “*metnin altındaki sorular öğrencilerin düşünce ve duygularını ifade etmelerine olanak tanımış*” ifadesiyle, içeriğin sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal gelişimi de hedeflediğini vurgulamaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı, 2024 ders kitabının daha öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlandığını ifade etmiştir. Bu tema altında “*farklı yöntem, teknik ve materyal kullanımı*” (f:4), “*dikkat çekici içerik*” (f:4) ve “*basit ve sade dil*” (f:3) gibi kodlar yer almaktadır. Bu durumu destekleyen bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“2024’te farklı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak ders kitabı dikkat çekici ve somut hale getirilmiştir.” Ö2

Ö13 ise yazılı bilginin “*aktif rol oynamaya yönlendiren*” bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Ö9’un, 2018’deki metinlerin uzun ve düz bir şekilde sunulmasına karşın, 2024’te “*renkli kutucuklar ve parçalar hâlinde dikkat çekici biçimde verildiğini*” belirtmesi, biçimsel ve görsel sunum farkını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin dikkatini sürdürmesine, içeriği daha kolay kavramasına ve etkin katılım sağlamasına olanak tanımaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, 2018 yılı ders kitabı daha çok geleneksel, öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayalı bir yaklaşımı yansıtırken; 2024 yılı ders kitabı yapılandırmacı öğrenme anlayışına daha uygun, öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir içerik sunmaktadır. Bu dönüşüm, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına da yansımakta ve öğretim süreçlerinin işleyişini doğrudan şekillendirmektedir. Bu iki ders kitabı arasındaki farkı bir öğretmen şöyle özetlemiştir: “*2018’de bir ansiklopedi gibi bilgiyi direkt aktarılmış, ardından değerlendirme yapılmış. 2024’te verilen bilgilerin yanında öğrenciyi bilgiyi keşfetmeye yönlendirmiştir.*” (Ö2). Benzer şekilde Ö5, “*2024’te bilgilerin birbiriyle daha ilişkili olduğunu ve örneklerin daha olumlu sunulduğunu*” belirterek yalnızca yöntemsel değil, içeriksel gelişime de dikkat çekmiştir.

3.2. Görseller ve işlevine ilişkin bulgular

Görseller ve işlevine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Görseller ve İşlevine İlişkin Bulgular*

2018	f	2024	f
Alışlagelmiş / kalıplaştırılmış / tek tip	5	İçerikle ilişkilendirilmiş	7
Açıklayıcı değil	5	Farklı, zengin ve yaratıcı	6
Gerçek yaşam görselleri	3	Öğrencinin ilgisini uyandıracak /	
Etkileyici / ilgi çekici değil	3	dikkatini çekecek nitelikte	6
Sade	2	Öğrenmeyi destekleyici nitelikte	5
Gerçeklikten uzak	1	Günlük yaşamla ilişkilendirilmiş	3
		Karikatürize edilen görseller	2
		Net ve anlaşılır	2

Tablo 2’ye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, 2018 yılı Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan görsellerin, öğrenmeyi destekleme işlevi ve estetik nitelikleri açısından büyük ölçüde yetersiz bulunduğu belirlenmiştir. Katılımcıların değerlendirmelerine göre bu döneme ait görseller; “alışlagelmiş, kalıplaşmış ve tek tip” (f:5), “açıklayıcı olmayan” (f:5), “gerçek yaşamdan kopuk” (f:3), “etkileyici ya da dikkat çekici olmayan” (f:3), “sade” (f:2) ve “gerçeklikten uzak” (f:1) niteliklerle betimlenmiştir. Bu durum, görsellerin pedagojik işlev taşımaktan ziyade, yüzeysel veya dekoratif bir unsur olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Bu hususta Ö14, görsellerin konuyla bütünleşmediğine dikkat çekerek, “2018’deki görseller çok sade, dikkat çekmiyor. Sayfaya konmuş ama niçin orada olduğu belli değil.” yorumunu yapmıştır. Benzer şekilde Ö9, görsellerin konuyla ilişkili olmamakla birlikte öğrencinin ilgisini çekmediğini belirterek, “Görseller gerçek yaşamdan kopuk. Konuyla tam ilişkili değil ve öğrencinin dikkatini çekmekte yetersiz.” demiştir. Ö10 ise bu görsellerin sıradan ve açıklayıcı olmadığını, öğrencilerin zihninde iz bırakacak özgünlükten yoksun olduklarını vurgulamıştır: “Görseller oldukça sıradan ve açıklayıcı değil. Öğrencinin aklında kalıcı olabilecek farklı bir yönü yok.”

Bu tür eleştirilerin, diğer katılımcıların görüşlerinde de benzer biçimde dile getirildiği görülmektedir. Ö13, “2018 yılında daha sıradan ve benzer görseller kullanılmışken 2024 yılında daha yaratıcı ve farklı görseller kullanılmıştır.”

ifadesiyle karşılaştırmalı bir bakış sunarken; Ö9, “2018 ders kitabında görseller konuyla alakalı ama çok az” şeklindeki yorumu ile nicel eksikliklere vurgu yapmıştır. Görsellerin çoğunlukla yalnızca bir örnekle sınırlı kaldığı ve çeşitli öğrenme ortamlarını yansıtmadığı (Ö5, Ö7), bazen yazılı metne açıklık getirecek yeterlilikte olmadığı (Ö2, Ö8) da belirtilmiştir. Bu doğrultuda, 2018 yılı ders kitaplarındaki görsellerin çoğunlukla öğretimsel bir amaç taşımadığı, daha çok yüzeysel bir süsleme işlevi üstlendiği söylenebilir.

Buna karşılık, 2024 Hayat Bilgisi ders kitabına ilişkin öğretmen görüşleri, görsellerin içerikle bütünleştirildiğini ve öğrenme sürecini destekleyici bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Bu döneme ait görseller “içerikle ilişkilendirilmiş” (f:7), “farklı, zengin ve yaratıcı” (f:6), “öğrencinin ilgisini uyandıracak / dikkatini çekecek” (f:6), ve “öğrenmeyi destekleyici” (f:5) biçiminde tanımlanmıştır. Ayrıca görsellerin karikatürize, mizahi ya da eleştirel düşünmeyi teşvik edici yapıda olması, görsel tasarımın yalnızca estetik değil, aynı zamanda pedagojik bir amaca hizmet ettiğini göstermektedir.

Ö2’nin, “2024 kitabında kullanılan görseller hem renkli hem de konu ile uyumlu. Öğrencinin dikkatini hemen çekiyor” ifadesi, görsellerin ilgi çekiciliğine dikkat çekerken; Ö16, görsellerin öğrenmeyi doğrudan desteklediğini şu sözlerle vurgulamıştır: “Görseller konunun içeriğiyle doğrudan bağlantılı. Öğrenci bu sayede hem okuyarak hem görerek öğreniyor.” Ö13’ün “2024 kitabındaki resimler daha çok günlük yaşamdan örneklerle desteklenmiş. Böylece çocuklar kendilerini konunun içinde hissediyor” yorumu ise, görsellerin öğrencinin yaşam dünyasıyla örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Ö3 “2024 programında öğrencilerin görsellerden anlam çıkarması ve konuya dair açıklayıcı olmasına önem verilmiş” derken görsellerin artık pasif değil, aktif öğrenmeye destek sunan bir unsur hâline geldiğini ifade etmiştir. Ö6 ise “2024 yılına ait ders kitabında görseller arttırılmış, öğrenci dikkati çekilmiştir. Görseller konuyu tanımlar ve tamamlar niteliktedir” diyerek, görsellerin artık tamamlayıcı bir işlev kazandığını belirtmiştir.

Bir diğeri önemli bulgu, görsellerin hem çeşitli biçimlerde sunulması hem de gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmiş olmasıdır. Ö14'ün, *“2024'te çocuklar ile birlikte görsel verilmiştir. Bu da günlük hayat ile daha çok ilişkilendirilmiştir”* ifadesi, görsellerin yalnızca soyut kavramları değil, öğrencinin günlük yaşamına dokunan içerikleri de yansıttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, farklı türde ailelerin görsellerle temsil edilmesi (Ö8), öğrencinin toplumdaki farklı yapıları tanınmasına da katkı sağlamaktadır. Bu çeşitlilik hem kapsayıcı bir anlayış sunmakta hem de öğrencinin özdeşlik kurmasını kolaylaştırmaktadır.

Görsellerin karikatürize biçimde sunulması, bazı öğretmenler tarafından *“dikkat çekici”, “eğlenceli”* ve *“duygusal-düşünsel bağ kurmayı kolaylaştırıcı”* olarak değerlendirilmiştir. Ö7'nin, *“Karikatürize edilen görseller öğrenciye hem duygusal hem de düşünsel düzeyde hitap ediyor. Bu sayede dikkatlerini kolayca tophuyorlar”* ifadesi bunu açıkça göstermektedir. Aynı şekilde Ö11'in *“2024'teki fotoğrafların daha karikatürize bir şekil içermesi güzel olmuş”* yorumunda da estetik ve pedagojik uyum öne çıkmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, 2018 Hayat Bilgisi ders kitabındaki görseller, açıklayıcı olmaktan uzak, büyük ölçüde yüzeysel ve dekoratif düzeyde kalırken; 2024 kitabında yer alan görseller içerikle bütünleşmiş, dikkat çekici ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte tasarlanmış olup, pedagojik açıdan anlamlı bir işlev kazanmaktadır. Bu dönüşüm yalnızca görsel tasarım açısından değil, eğitimde görsel materyalin kullanım amacının da evrildiğini ortaya koymaktadır. Görseller artık yalnızca metni süsleyen unsurlar olmaktan çıkmış; öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencinin düşünmesini teşvik eden ve duygusal bağ kurmasına imkân sağlayan araçlar hâline gelmiştir.

3.3. Etkinlikler ve niteliğine ilişkin bulgular

Etkinlikler ve niteliğine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Etkinlikler ve Niteliğine İlişkin Bulgular

2018		2024	
Tema	Kod	Tema	Kod
Olumsuz	Yüzeysel ve Bilgi Odaklı Yaklaşım	Öğrenmeyi zenginleştiren etkinlikler	Zengin ve çeşitli etkinlik sayısı (f:8) Beceri odaklı (f:5) Üst düzey öğrenmelere yönelik (f:4) Çoklu öğrenme alanı içeren (f:3) Kalıcı öğrenme sağlayan (f:3) Dikkat çekici (f:1)
Olumlu	Yetersiz Uygulama ve Katılım İmkânı	Öğrenciye Uygunluk ve Katılım	Öğrenci düzeyine uygun (f:1) Duyuşsal öğrenmeyi destekleyen (f:2) Öğrencinin karar almasını destekleyen (f:1) Kazanım düzeyine uygun (f:1)
Olumlu	Yaratıcılığı geliştiren (f:1)	Etkileşim ve Katılım Odaklılık	Öğrenci katılımını ve etkileşimini sağlayan (f:10) Öğrencinin düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanıyan (f:6)
		Olumsuz	Yaratıcılığı geliştirmeyen (f:1) Günlük yaşama aktarımdan uzak (f:1) Yüzeysel (f:1)

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre 2018 yılı Hayat Bilgisi ders kitabındaki etkinlikler büyük ölçüde olumsuz bir biçimde değerlendirilmiştir. “Dikte odaklı / tekrarlı yazma” (f:4), “alt düzey öğrenmelere dönük / bilgi odaklı” (f:7), “kazanım için yetersiz / uyumsuz” (f:2), “etkinlik sayısı yetersiz” (f:3), “öğrenciye uygulama alanı tanımayan” (f:2) ve “yüzeysel” (f:4)

kodları, 2018 kitabındaki etkinliklerin daha çok geleneksel, öğretmen merkezli ve sınırlı öğrenme fırsatları sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum Ö6'nın *“etkinlikler daha çok yazma üzerine, öğrencinin düşünmesini ya da üretmesini sağlayacak yönler yok”* ifadesinde net biçimde görölmektedir. Benzer şekilde Ö9, *“çocukların yorum yapmasına fırsat vermeyen, daha çok tekrara dayalı, klasik ödev tarzında etkinlikler var”* sözleriyle eleştirisini dile getirmiştir. Ayrıca Ö14, *“bazı etkinlikler öğrencinin düzeyine uymuyor, sadece bilgiyi tekrar ettiriyor”* yorumuyla kazanım-uyum eksikliğini vurgulamıştır. 2018 yılı kitabına dair olumlu değerlendirme olarak *“yaratıcılığı geliştiren”* (f:1) ifadesi öne çıkmıştır. Ö11'in *“bazı resim çizme ya da hikâye tamamlama etkinlikleri yaratıcı olabilir ama bunlar çok sınırlı”* yorumu ise bu olumlu değerlendirme üzerinde görüş birliğinin sağlanmadığını göstermiştir.

Buna karşılık 2024 yılı Hayat Bilgisi ders kitabı etkinlikleri, öğretmenler tarafından güçlü şekilde olumlu değerlendirilmiştir. *“Etkinlik sayısı fazla ve zengin”* (f:8), *“çoklu öğrenme alanı içeren”* (f:3), *“kalıcı öğrenme sağlayan”* (f:3), *“dikkat çekici”* (f:1), *“beceri odaklı”* (f:5), *“öğrenci düzeyine uygun”* (f:1) ve *“duygusal öğrenmeyi destekleyen”* (f:2) gibi kodlar, etkinliklerin çeşitliliğini ve öğrenmeye katkısını ortaya koymaktadır. Ö12'nin *“etkinlikler bol, farklı becerilere hitap ediyor; öğrenciler hem bilişsel hem duyuşsal anlamda aktif oluyor”* ifadesi bu genel olumlu tabloyu pekiştirmektedir. Ö7, *“etkinliklerde öğrenci-öğrenci etkileşimi var, grup çalışmalarıyla öğrencilerin birbirinden öğrenmesi sağlanıyor”* diyerek öğrenci merkezli yapının altını çizmiştir. Ö2 ise *“öğrencinin düşüncelerini ifade etmesine fırsat veren etkinlikler var, kendini rahatça ifade edebiliyor”* sözleriyle yapılandırmacı yaklaşımın yansımasını belirtmiştir.

2024 kitabındaki olumlu değerlendirmeler, *“öğrenciyi sürece aktif katan”* (f:9) kodu ile öne çıkmaktadır. Ö16'nın *“etkinlikler öğrenciyi derse katıyor, keşfetmeye yönlendiriyor, kendi sonuçlarını çıkarmasına fırsat veriyor”* yorumu bu durumu net biçimde ifade etmektedir. Bununla birlikte, nadir de olsa bazı olumsuz eleştiriler de bulunmaktadır. *“yaratıcılığı geliştirmeyen”* (f:1), *“günlük yaşama*

aktarımdan uzak” (f:1) ve *“yüzeysel”* (f:1) kodları bu eleştirileri temsil etmektedir. Ö14, *“yaratıcılık boyutu daha da güçlendirilebilir”* derken; Ö10, *“bazı etkinlikler günlük hayatla tam bağ kuramıyor”* ifadesiyle gelişime açık noktaları belirtmiştir. Buna rağmen, genel eğilim 2024 yılı kitabındaki etkinliklerin öğrenci merkezli, çok boyutlu ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir yapıda olduğu yönündedir.

Etkinlikler ve niteliğine dair bulgular genel olarak incelendiğinde, 2018 yılı etkinliklerinin çoğunlukla tekrara dayalı, alt düzey öğrenmelere odaklı ve öğrenciye sınırlı uygulama alanı tanıyan bir yapıya sahip olduğu; yaratıcı ve öğrenci merkezli özelliklerin ise oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. 2024 yılı kitabı ise, çok boyutlu öğrenme fırsatları sunan, beceri odaklı, öğrencinin karar alma süreçlerini ve duyuşsal öğrenmesini destekleyen, kalıcı öğrenmeyi hedefleyen etkinliklerle öne çıkmaktadır. Her ne kadar 2024 kitabında da yaratıcılık ve günlük yaşam bağlantısı açısından bazı eksiklikler belirtilmiş olsa da, genel eğilim etkinliklerin öğrenci merkezli, zengin ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte olduğu yönündedir. Bu fark, öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir dönüşümü yansıtmaktadır.

3.4. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bulgular

Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular

Tema	2018 Kod	2024 Kod
Dersin Giriş Aşaması (Dikkat Çekme / Güdüleme)	Öğretmen merkezli dikkat çekme (video ve fotoğraf desteği, soru-cevap) Tek aşamalı ve kısa süreli güdüleme Hazır materyal kullanımı	Öğrenci merkezli dikkat çekme (bilmece, görsel yorumlama, drama, hikaye) Öğrenci katılımını teşvik eden güdüleme Öğrenci ilgi ve merakını uyandıran
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap Anlatım Yazı yazdırma Tek tip yaklaşım Kısıtlı öğrenci katılımı / Cevap verme düzeyinde öğrenci katılımı	Grup çalışması Akran öğrenmesi Dramatizasyon Rol oynama Keşfe ve deneyime dayalı yaklaşımlar Çoklu duyuya yönelik etkinlikler

Materyal ve teknoloji kullanımı	Kitap Video ve fotoğraf	Kitap Dijital içerik (karekod, EBA) Somut materyaller (atıklar, albüm oluşturma, maket tasarım) Öğrencilerin getirdiği / ürettiği materyallerin kullanımı
Ölçme ve değerlendirme	Soru-cevap Gözlem formu Çalışma kağıdı Ders sonunda yapılan sonuç odaklı uygulamalar	Dersin aşamalarına yayılan süreç odaklı değerlendirmeler Akran değerlendirmesi Performans görevleri Aile ile birlikte yapılabilecek etkinlikler
Öğretmen – Öğrenci rolü	Öğretmen Bilgi aktaran Yönlendiren Öğrenci Alıcı konumda	Öğretmen Kolaylaştırıcı Rehber Öğrenci Aktif Keşfeden Üreten

Tablo 4 temalara göre açıklanmıştır.

Dersin Giriş Aşaması: Dikkat Çekme ve Güdüleme

Tablo 4’e göre 2018 bulgularında öğretmen merkezli dikkat çekme sürecinin ön planda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin daha çok soru-cevap, fotoğraf veya video göstererek bu aşamaya odaklandığı anlaşılmaktadır. Ö14, “Çocuklara ilk olarak geri dönüşüm ile ilgili bir video izleterek hedeften haberdar olmalarını sağlar ve dikkatlerini çekmelerini sağlarım.” şeklinde bir giriş etkinliği planladığını ifade etmektedir. Ö14’ün girişte bir video ile dikkat çekmeye çalıştığı ifade edilebilir. Benzer şekilde Ö15 ise “Sınıfa bir aile albümü ile girilir, öğrencilere aile üyelerinden bahsedilir, öğrencilere aile üyelerinin ismi sorulur ve deftere yazdırılır.” ifadesi ile bir materyalin gösterimi, onun üzerine soru-cevap yaklaşımı ve deftere yazdırma ile giriş etkinliğini gerçekleştirmeyi planladığı anlaşılmaktadır. Bu ifadelerin dikkat çekmenin çoğunlukla öğretmenin kontrolünde ve tek yönlü olduğu söylenebilir. 2024 yılında ise dikkat çekme sürecinde öğrenci katılımının daha fazla olduğu ön plana çıkmaktadır. Ö5, “Öğrenme-öğretme süreci; sınıfa aile üyelerini sorgulayan bir bilmece ile giriş yapılır ve dikkat çekilir.” şeklindeki

ifadeleri ile öğrencinin ilgi ve merakını canlandıracak bir giriş etkinliği tasarladığı ifade edilebilir. Ö8'in "*Kitapta yer alan farklı aile görsellerini karşılaştırıp yorumlardık*" şeklinde ifadeleri ise kitabın farklı örnekler sunarak öğrencinin karşılaştırma yapmasını destekleyecek bir giriş etkinliği yapmaya fırsat sağladığı belirtilebilir. Giriş etkinliklerinde 2018 ders kitabında tercihlerin daha çok öğretmene odaklı ve daha dar kapsamda olduğu; 2024 ders kitabında ise tercihlerin farklı etkinliklerle desteklendiğini ve öğrencinin ilgi ve merakının canlı tutulmasına dikkat edildiği yorumu yapılabilir.

Yöntem ve Teknikler

Tablo 4 incelendiğinde, 2018 ders kitabı kapsamında öğretim sürecine yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde kullanılan yöntem tekniklerin ağırlıklı olarak geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımın izlerini taşıdığı ifade edilebilir. Ö10'nun şu yöndeki görüşleri bu durumu yansıtan bir nitelik taşımaktadır:

"...görebileceklerini öğrenebileceğimiz ön bilgilerin kontrol edilmesi gibi bir soru ile başlar daha sonra verilen bilgi parçalarını çocuklara anlatım yoluyla doğrudan aktarım yaparak ve sonuçta bu bilgilerden ne anladınız siz ne yapıyorsunuz bu öğrendiğiniz konu hakkında diye bir genel özet geçerdim." Ö10

Başka bir katılımcı ise bu durumu şu şekilde belirtmektedir:

"2018'deki program bilgi odaklı olduğundan ötürü öğretmenin ve öğrencinin etkileşimini sınırlamakta. Bu yüzden muhtemelen metin okunduktan sonra öğrencilere metin ile ilgili bilgi odaklı sorular sorardım, genel çerçevem bu yönde olurdu." Ö7

Ö7'nin görüşlerinin de Ö10 ile paralel yönde olduğu görülmekle beraber ders kitabının bilgi odaklı yapısının öğretmeni ve öğrenciyi sınırladığını ve öğretmenin öğretim sürecini etkilediğini ortaya koymaktadır. Ö4 ise "*2018 ders kitabına göre ders işleyen bir öğretmen, kitapta yer alan bilgileri öğrencilere ezberletme, uzun uzun deftere yazdıracak kalıcılığı arttırma eğiliminde olması beklenir.*" ifadeleriyle 2018 ders kitabının bilgi odaklı yapısına dikkat çekmektedir. 2024 yılında ise yöntem ve teknikler çeşitlenmiş olup öğrenci merkezli yapının daha görünür hale geldiği ifade edilebilir. Bu bağlamda, Ö9'un "*Ders kitabındaki grup çalışması etkinliğini direkt uyguladım, öğrencilerin iş birliği ile konu pekiştirildi.*"

şeklindeki ifadeleri ders kitabının öğrenciyi aktif hale getirme ve öğrenci etkileşimini arttırmaya yönelik önemli bir görüş oluşturmaktadır. Benzer bir bakış açısıyla Ö5 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Görselde verilen öğrencilerle çocukların empati kurmasını sağlayacak şekilde görselleri inceletir ve çocukları konuştururdum. Çocukları farklı gruplara ayırarak çocukların farklılıklara saygı duydukları/duymadıkları durumu düşünüp paylaşımlarını isterdim.” Ö5

Ö5, öğrencilerin grupla çalışmasını, kitaptaki görsellerle empati kurmasını sağlayacağını ifade ederek öğrencilerin görüşlerine değer verildiğini göstermektedir. Özetle, 2018 ders kitabının öğretmen ve öğrenciyi belirli rollerle kısıtladığı, öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi akışının daha ön plana çıkaran bir yapıya sahip olduğu; 2024 ders kitabının ise daha etkileşimli, iş birlikçi ve öğrencinin deneyim kazanmasına olanak sağlayan yöntemlerin kullanılmasına imkan tanıyan bir yapıda olduğu belirtilebilir.

Materyal ve Teknoloji Kullanımı

Tablo 4’e göre 2018’deki materyallerin genellikle öğretmen tarafından sağlanan sınırlı kaynaklardan oluştuğu görülmektedir. Bunu yanı sıra yer yer öğrencilerin evden getirdikleri bazı materyallerin de derste kullanıldığı durumlar bulunmaktadır. Bir katılımcının bu yöndeki görüşleri şöyledir:

“...önceden çocukların ailesinin fotoğrafını getirmesini veya aile resmi çizmesini isterim. Derse soru ile başlayıp kitabı okuturum. Getirdikleri aile fotoğrafı veya resimleri ilgili etkinlikte yerlerine yapıştırırız.” Ö6

Ö6, çocukların getirdikleri veya çizdikleri resimleri materyal olarak kullanacağını belirtmiştir. Ö16 ise “*Kitaptan bölüm yapılır. Geriye kalan zamanda video izletilir.*” ifadeleriyle süreçte materyal kullanımını ders kitabı ve video ile sınırlı tuttuğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan yer yer Ö14’ün ifade ettiği gibi “*sınıf içi atık kutuları oluşturma*” gibi öğrenciyi merkeze alan somut materyallerden bahsedilse de bu girişimin ders kitabından değil öğretmenin inisiyatifinden kaynaklandığı görülmektedir. 2024 yılı ders kitabında ise materyal ve teknoloji kullanımının arttığını ve çeşitlendiğini belirtmek mümkündür.

2024'te materyal çeşitliliği ve teknolojinin kullanımı belirgin biçimde artmıştır. Ö3 “...kitaptaki etkinliği yaparak trafik lambası oluşturdum. Oluşan bu trafik lambası ile dramalar yaparak derste öğrendiğimiz konuların devamlılığını ve kalıcı olmasını sağladım.” ifadeleriyle ders kitabının materyal oluşturmayı sağlayacak yönlendirmeyi yaptığı görülmektedir. Ö1’in “Tanımları öğrenirken kitapta bulunan karekoddan konumuzla ilgili örneklerle göz atarız.” yönündeki görüşleri ders kitabının sağladığı teknolojik içeriklere dikkat çekmektedir. Yine benzer şekilde Ö2’nin “...kitaptaki bilgileri görsellerle ilişkilendirerek EBA’da konu ile ilgili videolar izletirim.” yönündeki ifadelerin de ders kitabı ile farklı platformlar arasında bağlantı kurulabileceğini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, 2018 ders kitabı ile öğretim sürecini tasarlama yönündeki katılımcı görüşleri 2018’in daha kısıtlı materyal kullanımını desteklediği; 2024’ün ise çeşitliliği fazla olan materyal kullanımını desteklediği ifade edilebilir.

Ölçme ve Değerlendirme

2018 ders kitabına göre katılımcıların ölçme ve değerlendirme etkinliklerini genellikle ders sonunda ve sonuç odaklı yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda Ö5 “Ders tamamlanınca soru-cevap yapılır, gözlem formu doldurulur.”, Ö3 “Ders sonunda çalışma kağıtları ile öğrenme düzeylerini değerlendirirdim.” ifadeleri ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ders sonunda yapıldığını ve sonuç odaklı bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan 2024 ders kitabı kapsamında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin süreç odaklı olmakla birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiği ön plana çıkmaktadır. Ö6’nın “Dersin aşamalarına yayılan süreç odaklı değerlendirmeler yapılır, akran değerlendirmesi ve performans görevleri kullanılır.” yönündeki görüşleri ile Ö16’nın “Grup çalışması veya bireysel olarak ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilir (süreç değerlendirme). Daha sonra öğrenci gelişim düzeylerine göre yeni etkinlikler yapılır.” yönündeki görüşleri 2024 ders kitabının öğrenci gelişimini dikkate alan farklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yöneldiğini ortaya koymaktadır. Ö8 ise “...değerlendirme aşamasında ise aile albümü hazırlatıp

sonraki derste sunum yapmalarını isterim.” şeklindeki ifadeleriyle öğrencini aktif katıldığı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımına vurgu yapmaktadır. Özetle, 2018 ders kitabı sınırlı ve geleneksel sonuç odaklı yaklaşıma yöneltirken; 2024 ders kitabı ile öğretmenler daha süreç odaklı ve çeşitli yaklaşımları kullanarak ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmektedir.

Öğretmen-Öğrenci Roller

2018 ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri öğretmenin bilgi aktaran ve yönlendiren, öğrencinin ise pasif alıcı olduğu bir rol dağılımına işaret etmektedir. Ö7’nin “*Öğretmen metni okur, öğrenciler bilgi alır.*”, Ö4’ün “*...kitapta yer alan bilgileri öğrencilere ezberletme, uzun uzun deftere yazdıracak kalıcılığı artırma eğiliminde olması beklenir.*” ve Ö15’in “*Ders kitabındaki bölümler okutulur. Aile üyelerinin özellikleri deftere yazdırılır*” ifadeleri öğretmenleri yönlendirici ve aktaran rolünü güçlü şekilde yansıtmakla birlikte pasif öğrenci profili çizmektedir. Diğer taraftan 2024 ders kitaplarına göre sınıf içinde daha katılımcı, karar verebilen, görüşleri dinlenen aktif öğrenciler olarak ön plana çıkarken öğretmenlerin rehber ve kolaylaştırıcı rolleri görünür hale gelmektedir. Bu bakımdan Ö10’un şu görüşleri dikkat çekicidir:

“Verilen hikaye okutulup sorular cevaplandığında konu hala net değil, doğrudan verilmez ve çocuk hikayeden yola çıkarak öğrenmeye başlar. Son kısımda verilen şema öğrencide adım adım aslında öğrenilen konunun amacına ulaştırır.” Ö10

Ö10’un görüşleri, öğretim sürecinin öğrencilerin keşfine ve yorumlamalarına dayandığını göstermektedir. Ö9 ise “*Ön araştırma yapmaları için yaşadıkları yeri tanıtan doğal ve tarihi güzellikleri, yemekleri gibi konularda araştırma yapmalarını isterdim.*” öğrencilere okul dışı ortamlarda deneyime dayalı etkinliklere yöneltebileceğini belirtmektedir. Diğer bir katılımcı:

“Çocukları farklı gruplara ayırarak çocukların farklılıklara saygı duydukları/duymadıkları durumu düşünüp paylaşımlarını isterdim. Çocuklara farklı duyguların yazılı olduğu kartlar verip tıpkı kitaptaki gibi o duyguya uygun bir şekilde konuşmalarını isterdim. Günlük hayattan örnek vermelerini sağladım.” Ö5

ifadeleriyle öğrencilerin düşüncelerini paylaşmasını önemseydiğini, empati geliştirmesini ve günlük yaşamla bağlantı kurmasına özen göstererek hem öğrenciyi temele alan bir yaklaşım sergilemiş hem de rehber rolünü yansıtmıştır. Özetle, 2018 ders kitapları öğrenci ve öğretmenlere geleneksel rollerde kalmalarını destekleyici içerik tasarımına sahipken; 2024 öğretmen ve öğrencilere daha geniş bir spektrumda öğrenciyi birey olarak kabul eden ve öğretmeni bilgiyi aktaran rollerinden uzaklaştıran bir yapıya sahiptir denebilir.

Genel olarak 2018 ve 2024 yıllarına ait öğretme-öğrenme süreçleri karşılaştırıldığında, önemli bir dönüşümü göze çarpmaktadır. 2018 yılı ders kitabına dair öğretmen görüşleri, öğretmenin merkezi olduğu, bilgi aktarımının ve öğretmen odaklı klasik yöntemlerin hakim olduğu bir öğretim sürecini yansıtmaktadır. Bu dönemde öğrenciler daha çok pasif dinleyici ve cevap veren konumunda yer almakta, materyal kullanımı sınırlı ve gelenekseldir, ölçme değerlendirme ise sonuç odaklıdır. 2024 yılı ise öğrenci merkezli, etkileşimli, iş birlikçi ve çoklu duyuya hitap eden öğrenme ortamlarının kurulduğu bir dönemi temsil etmektedir. Dikkat çekme sürecinden başlayarak öğrencilerin merakını uyandıran ve katılımlarını teşvik eden yöntemler ön plandadır. Teknoloji ve somut materyal kullanımını teşvik eden yapısı, süreç odaklı değerlendirme ve akran geri bildirimi gibi yaklaşımlar öğrenmenin sürekliliğini ve derinliğini artırmaktadır. Öğretmen rehberlik ve kolaylaştırıcılık rolüne bürünürken, öğrenciler aktif, keşfeden ve üretici bireyler olarak öğrenme sürecinde etkin rol almaktadırlar. Bu dönüşüm, öğretme-öğrenme süreçlerinin pedagojik uygulamalarda çağdaş eğitim anlayışının benimsendiğinin önemli bir göstergesidir.

3.5. Öğrencilerde geliştireceği perspektif ve beceriler doğrultusunda öğretmen tercihlerine yönelik bulgular

Veri toplamının son aşamasında katılımcılara “*öğrencilerde geliştireceği perspektif ve becerileri göz önünde bulundurduğunuzda, 2018 ve 2024 ders kitaplarından hangisini daha nitelikli bulmaktasınız? Neden?*” sorusu sorulmuştur.

Bu soru bağlamında ilk olarak öğretmenlerin tercih ettikleri ders kitabı Tablo 5’te; bu tercihin gerekçelerine dair bulgular ise Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kitap Tercihlerine Yönelik Bulgular

2018’i tercih edenler	--
2024’ü tercih edenler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16
Kararsız kalanlar	Ö11, Ö14

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan 16 sınıf öğretmeninden 14’ü 2024 yılı Hayat Bilgisi ders kitabını nitelik açısından üstün bularak tercih edeceğini belirtmiş; buna karşın, hiçbir öğretmen 2018 yılı kitabını tercih etme eğiliminde bulunmamıştır. Sadece iki öğretmen bir karar veremediğini belirtmiştir. Buna rağmen bu öğretmenler özellikle Ö11 2024 ders kitabını daha nitelikli bulunduğunu şu ifadelerle belirtmiştir:

“2024 ve 2018 arasında ciddi bir fark göremesem de 2024’ü daha nitelikli buldum. Çünkü 2024 daha örnekli ve konunun nedenini nasıldını anlatmaya yönelik. 2024 ile öğrencinin daha iyi anlayacağını düşünüyorum. Daha anlaşılır ve net.” Ö11

Ö11, her ne kadar 2024 ile 2018 arasında önemli bir fark olmasa da 2018’i bazı unsular açısından daha nitelikli bulunduğunu belirtmiştir. Ö14 ise bazı açılardan 2024’ü nitelikli bulsa da 2018 ders kitabındaki etkinliğin öğrencide yaratıcılık becerisini geliştirmesinin iki ders kitabı arasında bir tercih yapmasını engellemiştir. Bu noktada katılımcıların 2024 ders kitabını tercih etme gerekçeleri ile 2018’i tercih etmeme gerekçelerini ele almak önemlidir. Tablo 6’da bu duruma dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Kitaplara Dair Gerekçelerine İlişkin Bulgular

2018 tercih edilmeme gerekçeleri	2024 tercih edilme gerekçeleri
Doğrudan bilgi aktarımı (f:4)	Öğrenciyi sürece dahil etme / merkeze alma (f:9)
Tekdüze ve ezbere dayalı yapı yaklaşım (f:2)	Öğrenciyi düşünmeye sevk etme (f:8)
Okuma ve yazma odaklı (f:1)	Etkinlik çeşitliliğı ve zenginliğı (f:6)
Yeterli değerlendirme çalışmasının olmaması (f:1)	Daha dikkat çekici ve eğlenceli (f:5)
Öğrenciyi pasif kılma (f:1)	Ek materyal kullanmaya gerek kalmaması (f:4)

Öğrenci merkezli olmaması (f:1)	Çoklu öğrenme çıktısı (f:4) Öğrenci düzeyini ve bireysel farklılığı dikkate alma (f:4) Görsel zenginlik (f:3) Süreç değerlendirme (2) Bilginin beceriye dönüşümü (f:2) Yaparak-yaşayarak öğrenme (f:2) Çağdaş öğrenme yaklaşımları (f:1) Teknoloji destekli yaklaşım (f:1) Değerlere daha fazla yer verme (f:1)
---------------------------------	---

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu 2018 Hayat Bilgisi ders kitabını 2024 yılı kitabına kıyasla daha az nitelikli bulmuştur. 2018 yılı ders kitabının tercih edilmeme gerekçeleri incelendiğinde, görüşler genel olarak “doğrudan bilgi aktarımı” (f:4), “öğrenciyi pasif kılma” (f:1), “okuma ve yazma odaklı” (f:1) ve “tekdüze ve ezbere dayalı yapı” (f:2) görüşleri altında toplanmıştır. Bu kitap yapısı, öğretmenler tarafından öğrenci merkezli öğrenme anlayışına uygun bulunmamıştır. Örneğin Ö9, 2018 kitabında “öğrenci pasif, direkt bilgiyi sunuyor” diyerek, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol alamadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö5, “2018 kitabında bilgi hazır sunulduğu için öğrenci merkezli yaklaşıma pek uygun değil bence” ifadesiyle bu yaklaşımın sınırlılığını ortaya koymuştur. Bazı öğretmenler ayrıca 2018 kitabının içerik sunumunu tekdüze ve yüzeysel bulmuştur. Ö8, “2018 kitabında konu tekdüze verilip pekiştirip değerlendirilmeden bitiriliyor” diyerek sürecin hem öğrenme hem de ölçme boyutunda eksiklik taşıdığını dile getirmiştir. Ö1 ise 2018’in “ezbere dayalı sistem üzerinde dayalı” olduğunu ifade ederek öğrencinin bilgiyi sorgulama ve yapılandırma fırsatının bulunmadığını belirtmiştir. Bu görüşler, 2018 kitabının öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayalı yapısının, güncel eğitim anlayışına uygun bulunmadığını göstermektedir.

Buna karşılık, 2024 yılı Hayat Bilgisi ders kitabı öğretmenler tarafından daha nitelikli bulunmuş ve tercih edilme gerekçeleri “öğrenciyi sürece dahil etme” (f:9), “öğrenciyi düşünmeye sevk etme” (f:8), “etkinlik çeşitliliği ve zenginliği” (f:6), “ek materyal kullanımına gerek kalmaması” (f:4) “görsel zenginlik” (f:3) ve “bilginin beceriye dönüşümü ve yaparak-yaşayarak öğrenme” (f:4) şeklinde öne

çıkmuştır. Katılımcıların ifadeleri, 2024 kitabının öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve etkileşimli bir öğrenme sürecini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Örneğin Ö16, 2024 kitabını “*görsel, etkinlik, süreç değerlendirme, öğrenciyi sürece dahil etme açısından tercih ederim*” sözleriyle açıklamış, farklı öğrenci özelliklerine uygun içerik çeşitliliğini vurgulamıştır. Ö15 ise “*görsellere daha çok ağırlık verilmiş, etkinlik sayısı fazla, değer yargılarımıza daha çok önem verilmiş, daha eğlenceli*” diyerek 2024 kitabının hem estetik hem pedagojik açıdan güçlü yanlarını belirtmiştir.

Bazı öğretmenler, 2024 kitabının öğrencinin düşünmesini ve problem çözmesini teşvik eden bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Ö12, “*2018 ders kitabında bilgi direkt sunulmuş, 2024 ders kitabında ise etkinliklerle öğrencinin akıl yürütmesine fırsat veriyor*” diyerek iki kitap arasındaki farkı net şekilde ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ö10, 2024’ün “*öğrenciyi dersin hazırbulunuşluğu ve ön bilgileri ortaya çıkararak ve düşünmeye sevk ederek daha etkili bir kaynak*” olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca 2024 kitabının öğretmenler için ders sürecini kolaylaştırıcı bir işlev gördüğü de belirtilmiştir. Ö2, “*beni bu tür durumlara sokmadan öğretmene öğrenciyi aktif edecek çalışmalar sağlamış*” diyerek öğretmenin ek planlama yükünü azalttığını ifade etmiştir. Ö4 ise kitabın “*karekod ile farklı elektronik kaynakların kitaba entegre edilmesi bakımından*” teknolojiyi ders sürecine kattığını belirtmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, 2018 yılı ders kitabı büyük ölçüde geleneksel, öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayalı bir yapıya sahipken; 2024 yılı ders kitabı, öğrenci merkezli, etkinlik ve beceri temelli, görsel ve materyal açısından zengin bir öğrenmeyi destekleyici kaynak niteliği taşımaktadır. Katılımcıların ifadeleri, 2024 yılı ders kitabının hem öğrencinin aktif katılımını teşvik ettiğini hem de öğretmenin rehberlik rolünü güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen değerlendirmeleri, 2024 kitabının pedagojik açıdan daha işlevsel ve çağdaş eğitim anlayışına daha uygun olduğunu göstermektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, 2018 ve 2024 Hayat Bilgisi öğretim programlarına göre hazırlanmış 1. sınıf ders kitaplarının yazılı bilginin sunumu, görsellerin işlevselliği, etkinliklerin niteliği, öğretme-öğrenme süreci ve nitelikli ders kitabı boyutları açısından sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlamıştır. Ulaşılan sonuçlar, iki ders kitabı arasında önemli pedagojik ve içeriksel farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazılı bilginin sunumu kapsamında, 2018 ders kitabının daha çok geleneksel, öğretmen merkezli ve bilgi aktarımına dayalı bir yaklaşımın ön planda olduğu sonucuna varılmıştır. 2018 ders kitabında öğrenciler, genellikle pasif konumda olup bilginin alıcısı konumundadır. Literatürde, 2018 ders kitabının öğretmeni bilgiyi aktaran, öğrenciyi ise tek yönlü bilgiyi pasif olarak alan bir kişi şeklinde sunduğuna dair bulgular, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Çelik, 2022; Kalender vd., 2023). Öte yandan, 2024 ders kitabı öğretmenler tarafından yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun bir şekilde; öğrenciyi bilgiyi keşfetmeye yönlendiren ve içerikleri birbirleriyle ilişkili olarak sunan bir tasarım şeklinde algılanmıştır. Bu sonuç, Kıyıkçı ve Özyurt'un (2023) 21. yüzyıl becerileri bağlamında hayat bilgisi derslerinin öğrenme süreçlerini destekleme gerekliliği ile uyum göstermektedir. Öğretmenlerin ifadeleri, bilgi sunumundaki bu değişimin dersin etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığını ortaya koymaktadır.

Görsellerin işlevselliği açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda, 2018 yılı ders kitabındaki görsellerin büyük ölçüde dekoratif ve yüzeysel nitelikte olduğu ve metinle yeterince bütünleşmediği belirlenmiştir. 2024 kitabında ise görsellerin öğrenmeyi destekleyen, dikkat çekici ve içeriklerle uyumlu bir şekilde sunulduğu, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal süreçlerini destekleyen bir niteliğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, Fan vd. (2013) ve Robinson vd. (2014) tarafından vurgulanan, ders kitaplarının öğrenme sürecine yön verme ve materyal kullanımını etkili kılma işleviyle paralellik göstermektedir. Ayrıca, görsel içeriğin

öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olarak kullanımının literatürdeki çalışmalar tarafından önerilen taksonomik ve etkin öğrenme ilkeleriyle de uyum göstermektedir (Mutlu vd., 2022; Yıldırım 2022).

Etkinlikler ve niteliği bakımından öğretmen görüşlerine göre 2018 ders kitabı etkinliklerinin tekrara dayalı, alt düzey öğrenmelerle sınırlı ve öğrencinin karar almasına olanak tanımayan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. 2024 ders kitabı ise çok boyutlu öğrenme fırsatları sunmakla beraber beceri odaklı etkinlikler aracılığıyla öğrencinin düşünme, problem çözme ve iş birliği becerilerini geliştirmeyi hedeflediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguetkinliklerin öğrenme çıktıları ve öğrencilerin aktif katılımını artırmadaki rolü vurgusuyla benzerlik taşımaktadır (Akkaya & Çalışkan; 2023; Çakabay vd., 2023). Ayrıca öğretmenlerin, 2024 kitabındaki etkinliklerin çeşitliliğini ve öğrenci merkezli yapısını daha nitelikli bulmaları, ders kitaplarının pedagojik işlevselliğini ve uygulanabilirliğini desteklediği ifade edilebilir (Kalender & Baysal, 2021).

Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin sonuçlar, 2018 kitabının öğretmen merkezli ve tek yönlü bilgi akışını öne çıkaran bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler pasif alıcı konumunda yer almakta ve materyal kullanımı sınırlı kalmaktadır. Buna karşın 2024 kitabı, öğrenci merkezli, etkileşimli, iş birliği ve çoklu duyuya hitap eden öğrenme ortamları sunmaktadır. Çağdaş öğrenme yaklaşımlarınca teknoloji ve somut materyal kullanımı teşvik edilmekte, öğrenmenin sürekliliğinin gerçekleşmesi için süreç odaklı değerlendirme ve akran geri bildiriminin artırılması önerilmektedir (Sıcak & Eker, 2016; Valverde vd., 2002). Öğretmenler rehberlik ve kolaylaştırıcılık rolünü üstlenirken, öğrenciler aktif, keşfeden ve üretici bireyler olarak süreçte etkin rol almaktadır (Pop-Păcurar & Ciascai, 2010; Robinson vd., 2014). Literatürdeki bu vurgular, TYMM'nin felsefi temelleri ve çağdaş eğitim anlayışı ile uyumlu bir değişimi yansıttığı ifade edilebilir (Arslankara & Arslankara, 2024; Akpınar & Köksalan, 2024). Literatürdeki bu çalışmaların sonuçları bu araştırmanın 2024 ders kitabına ilişkin sonuçlarını destekler nitelikte olduğu da söylenebilir.

Nitelikli ders kitabı tercihi bağlamında, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (16 öğretmenden 14'ü) 2024 kitabını daha nitelikli bulmuştur. Tercih gerekçeleri arasında öğrenciyi sürece dahil etme ve merkeze alma, düşünmeye sevk etme, etkinlik çeşitliliği, materyal zenginliği, çoklu öğrenme çıktısı ve bireysel farklılıkları dikkate alma gibi unsurlar yer almaktadır. Bu sonuç, ders kitaplarının öğretim programların kazanımları doğrultusunda temel kaynak işlevi görmesi ve sınıf içi öğretim sürecine yönlendime rolü ile olduğu yönündeki önceki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Gözütok vd., 2014; Kalender vd., 2023; Fan vd., 2013).

Sonuç olarak, 2018 ve 2024 ders kitapları arasında pedagojik yaklaşım, içerik sunumu ve öğretme-öğrenme süreçleri bakımında kayda değer farklılaşmalar gözlemlenmiştir. 2018 kitabı, daha geleneksel ve öğretmen merkezli bir yaklaşımı yansıtırken, 2024 kitabı öğrenci merkezli, beceri ve süreç odaklı, görsel ve materyal açısından zengin bir öğrenmeyi destekleyici kaynak niteliği taşımaktadır. Öğretmen görüşleri, 2024 kitabının pedagojik açıdan daha işlevsel ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, hayat bilgisi ders kitaplarının öğrenme süreçlerindeki etkisini, öğretim programlarının uygulanabilirliğini ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda eğitimde dönüşümü destekleyici rolünü ilgili literatürdeki sonuçları destekler nitelikte ortaya koymaktadır (Ülçay, 2024; Duyul vd., 2025; Yurdakul, 2024). Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulmuştur:

- 2024 TYMM Hayat Bilgisi ders kitabı, 2024-2025 akademik yılında 1. Sınıflara uygulanarak başlamıştır. İlerleyen akademik yıllarda farklı sınıf düzeyinde bu tür araştırmalar yapılabilir.
- Farklı yıllardaki öğretim programlarının ders kitapları (2005 gibi) ile 2024 ders kitaplarının karşılaştırması yapılarak öğretmenlerin görüşleri alınabilir. Böylece ders kitabının niteliği hakkında daha derin bilgiler elde edilebilir.

- Bu araştırmanın bulguları yalnızca öğretmen görüşleri ile sınırlıdır; ilerleyen çalışmalarda öğrenci perspektifi de dikkate alınarak değerlendirmeler yapılabilir.
- Ders kitaplarının en önemli yansıması sınıf içi uygulamalarda ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, sınıf içi gözlem süreçlerini de kapsayan edildiği araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırma aynı kazanıma yönelik hazırlanmış belli içeriklerin seçimiyle gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin karşılaştırmaları bu içeriklerle sınırlıdır. Daha kapsamlı ve bütünü yansıtan görüşler, her iki programa ait kitapların tamamının kapsamlı şekilde incelenmesi ile ortaya çıkabilir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2023). 2018 ve 2023 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 60-69.
- Akkaya, A., & Çalışkan, N. (2023). Hayat bilgisi dersi öğretim programını CIPP modeline göre değerlendirilmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 20239-2056.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 27-48.
- Aktay, S., & Çetin, S. H. (2019). 2015, 2017 ve 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 577-600.
- Arsılkara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1557889>
- Akyürek Tay, B., Öztürk, D., Ergül, S. & Tay, B. (2023). Hayat Bilgisi Dersi İnanç Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1694-1715. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1282588>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. baskı). Sage.
- Çakabay, S., Mete, P., & Ketenalp, B. (2023). Şehir merkezi ile köy okulu öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin başarı ve tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2388-2408.
- Çelik, Ö. (2022). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 588-608.

- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>
- Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: Development status and directions. *ZDM Mathematics Education*, 45, 633-646. doi:10.1007/s11858-013-0539-x
- Gözütok, D., Bıkmaz, F., Mızıkacı, F., Şahin, A. S., Ulubey, Ö., Koçer, E., Türe, E., & Akçatepe, G. A. (2014). *Öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği*. Yargı Yayınevi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gümüş, M., & Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 59-68
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Pearson Education Inc.
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (6. baskı.). PegemA Yayıncılık.
- Kabapınar, Y., & Akbal, Y. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 yılı ilköğretim programlarına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 95-122.
- Kalender, B. (2020). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Çocuk Hakları Sözleşmesinin Eğitim Hedefleri Maddesi Açısından İncelenmesi: Tarihsel Bir Analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 44-70.
- Kalender, B., & Baysal, N. Z. (2021). Öğretim programı ve ders kitaplarının program öğelerinin uyumu açısından incelenmesi: Hayat bilgisi örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 75-96.
- Kalender, B., Kabapınar, Y., & Urfaloğlu, K. (2023). An investigation into 2005 and 2018 life studies textbooks in the context of learning approaches: how do classroom teachers interpret the change? *Education and Science*, 48(214), 149–175. <https://doi.org/10.15390/eb.2023.10976>
- Karabağ, G. S. (2007). Hayat bilgisi öğretim programı. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı yaklaşım*. PegemA Yayıncılık.
- Karasu, A. E., & Kayabaşı, K. E. Z. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.
- Kıyıkçı, A., & Özyurt, M. (2023). The investigation of the 2018 life studies curriculum and practices to provide students with 21st century skills. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 21-40.
- Kohn, L. T. (1997). *Methods in case study analysis*. The Center for Studying Health System Change.
- MEB. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni, <https://tymm.meb.gov.tr/>'den erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new materials*. Sage.

- Mohammadia, M. & Abdib, H. (2014). Textbook evaluation: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1148-1155. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.528
- Mutlu, E., Altunbaş, B. B., & Kambur, S. (2022). Taxonomic investigation of affective domain objectives in the life science curriculum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 188-203.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). 1998-2005 hayat bilgisi ders programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği). *Milli Eğitim*, 35(172), 40-54.
- Özkan Elgün, İ., & Uysal, F. (2022). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yaşam Becerileri Kapsamında İncelenmesi. *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 122-135.
- Pop-Păcurar, L. & Ciascai, L. (2010). Biology school textbooks and their role for students' success in learning sciences. *Acta Didactica Napocensia*, 3(1), 1-10.
- Robinson, T. J., Fischer, L., Wiley, D. & Hilton III, J. (2014). The impact of open textbooks on secondary science learning outcomes. *Educational Researcher*, 43(7), 341-351. doi:10.3102/0013189X14550275
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of educational change*, 12(2), 173-185.
- Sarıgöz, O. (2023). Ortaokul matematik dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri yönünden incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 1-16. <https://doi.org/10.19160/eijer.1200499>
- Sıcak, A., & Eker, C. (2016). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-144.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Sage Publication.
- Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2(17-37), 25.
- Toprak, M., Bayraktar, Y., Yorgun, S., & Özyılmaz, A. (2021). Dijital dönüşüm, araştırma üniversitesi ve yükseköğretimde yeniden yapılanma: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi için bir model önerisi. *Journal of Economy Culture and Society*, 63, 67-92. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-801234>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum Ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Ünsal, H. (2024). İlkokul hayat bilgisi dersi 2023 ve 2024 öğretim programlarındaki öğretim amaçlarının taksonomik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(7), 20242. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13270497>
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Kluwer. doi:10.1007/978-94-007-0844-0
- Wach, E., Ward, R., & Jacimovic, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. <http://www.ids.ac.uk/publication/learning-about-qualitative-documet-analysis>
- Yazıcıoğlu, A. (2023). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan kazanımların tarih, vatandaşlık ve coğrafya boyutunda incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 16(62), 601-615.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.

- Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Milli Eğitim*, 51(233), 655-687.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Sage.
- Yurdakal, i. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) İncelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76-88.

Extended Abstract

Curricula are periodically updated in response to societal needs, scientific developments, and evolving pedagogical paradigms. Such revisions not only reshape the objectives, content, instructional processes, and assessment dimensions of curricula but also necessitate changes in textbooks, which serve as the most visible and practical reflections of curricular transformations in the classroom. In the Turkish context, curriculum development has followed a distinctive trajectory. Until 2005, curricula were largely grounded in the principles of behaviorist learning theory, emphasizing knowledge transmission and teacher-centered instruction. The reform introduced in 2005 marked a radical shift toward constructivist pedagogy, which placed students at the center of learning processes and redefined classroom practices, activities, and teacher–student roles. As international research has demonstrated, these paradigm shifts inevitably shaped textbooks in terms of the presentation of knowledge, integration of visuals, and the design of learning activities, positioning textbooks as both mirrors and drivers of educational change.

Subsequent years witnessed minor revisions, yet the introduction of the Türkiye Century Maarif Model (TYMM) in 2024 represented a more profound reform. The TYMM is grounded in a student-centered and skill-oriented philosophy, aiming not only to enhance academic learning but also to cultivate character, social responsibility, and 21st century competencies such as problem solving, collaboration, and critical thinking. Unlike previous curricula (especially between 2015-2023), the TYMM emphasizes both simplification of content and a skills-based approach that integrates cognitive, affective, and psychomotor development. At the primary school level, this philosophy is clearly reflected in the structure of Life Studies textbooks, which moved away from linear content delivery toward a five-phase design reminiscent of the 5E learning cycle: Thinking Time, Discovery Time, Learning Time, Reinforcement Time, and Assessment Time. This design encourages exploration, higher-order thinking, and performance-based evaluation, distinguishing the 2024 textbooks from their predecessors.

Despite the central role of textbooks in curriculum implementation, few studies have examined how teachers perceive and experience the changes brought by the TYMM. Existing research has tended to focus on program philosophy, taxonomic analysis of learning outcomes, or general teacher opinions, leaving a gap in comparative textbook analysis. Addressing this gap, the present study investigates classroom teachers' perspectives on the 2018 and 2024 first-grade Life Studies textbooks, with particular attention to written content, visuals, activities, and classroom applications.

This study employed a qualitative case study design to comparatively examine the first-grade Life Studies textbooks prepared in line with the 2018 and 2024 curricula. Case study research allows for in-depth exploration of a phenomenon within its real-life context, providing a holistic understanding of the factors shaping and shaped by the case (Creswell, 2013; Yin, 2009). This approach also enables systematic analysis of similarities and differences across processes (Kohn, 1997), making it particularly suitable for investigating how curricular changes are reflected in textbooks.

The study group consisted of 16 classroom teachers enrolled in the Research Methods and Scientific Ethics courses within the master's programs (with and without thesis) of a state university in southeastern Türkiye. The participants were selected through convenience sampling and included 10 women and 6 men; 12 worked in public schools and 4 in private schools. Their teaching experience varied from 0-3 years (n=8), 4-6 years (n=6), and 7-9 years (n=2).

Data were collected in two stages. First, document analysis was conducted on first-grade Life Studies textbooks used in primary schools. Learning outcomes common to both curricula were identified, and eight textbook contents corresponding to these outcomes were initially selected. After review by three Life Studies education experts, the set was refined to five outcomes to ensure relevance to the research aims. To support comparative evaluation, participants were provided with color copies of textbook materials representing the same outcomes from both years. Second, an open-ended questionnaire was administered to elicit teachers' perspectives. The instrument included five questions prompting comparisons of textbooks in terms of written information, visuals, activity design, classroom implementation, and overall quality. The questionnaire was developed through literature review, expert consultation, and pilot testing with two teachers outside the study group to ensure clarity and applicability.

Data were analyzed using thematic analysis (Terry et al., 2017). Teachers' responses were coded, organized into categories, and clustered into themes. To protect confidentiality, participants were anonymized as Ö1, Ö2, etc. Credibility was enhanced through triangulation of data sources, peer debriefing among coders, and inclusion of direct quotations to illustrate themes. Transferability was addressed by providing detailed descriptions of participants and procedures, while consistency and confirmability were strengthened by documenting the analytic process and resolving coding discrepancies through consensus.

The analysis of classroom teachers' perspectives revealed significant differences between the 2018 and 2024 Life Studies textbooks, which were examined across five main themes: presentation of written information, visuals, activities, teaching and learning processes, and overall textbook quality and preference. Findings consistently indicated that while the 2018 textbook reflected a traditional, teacher-centered approach focused on knowledge transmission, the 2024 textbook embraced a constructivist, student-centered philosophy aligned with 21st century skills and contemporary learning expectations.

Presentation of Written Information: Teachers emphasized that the 2018 textbook predominantly presented information in a static and descriptive manner, treating students as passive recipients. Knowledge was fragmented, disconnected from real-life contexts, and directed toward memorization. Several teachers highlighted that this style limited opportunities for critical thinking and student engagement. For instance, Ö6 noted that "...the 2018 textbook introduces facts without encouraging students to relate them to their own lives..." reflecting the textbook's traditional orientation. In contrast, the 2024 textbook was described as process- and skill-oriented, encouraging students to actively construct meaning. Information was presented in an interconnected way, often linking concepts across units and subjects. Teachers stressed that this design facilitated comprehension, critical thinking, and creativity. One participant (Ö11) stated that "...the 2024 textbook does not just deliver information, but provides opportunities for exploration and discovery..." underscoring its alignment with constructivist pedagogy.

Visuals: The role of visuals emerged as another key point of divergence. In the 2018 textbook, visuals were perceived as decorative or supplementary, often failing to support the text meaningfully. Teachers described them as "superficial" and "unrelated to content,"

arguing that they neither captured students' attention nor facilitated comprehension. Conversely, visuals in the 2024 textbook were regarded as purposeful, engaging, and pedagogically functional. They were integrated with the written material to illustrate key concepts, stimulate interest, and foster emotional connection. Teachers observed that such visuals enhanced both cognitive and affective learning processes. For example, Ö3 remarked that "...the visuals in the 2024 textbook make abstract ideas concrete and help students grasp meanings more effectively..." highlighting their instructional value.

Activities: Analysis of activities further illustrated the pedagogical contrast. The 2018 textbook relied heavily on repetitive, low-level tasks focused on recall and reproduction of knowledge. These activities were criticized for limiting student decision-making and creativity, thereby reinforcing a passive learning environment. Teachers described them as monotonous and inadequate for promoting higher-order thinking. In sharp contrast, the 2024 textbook incorporated a wide variety of multidimensional and student-centered activities. These included problem-solving tasks, collaborative group work, and exercises that required reasoning and communication. Teachers widely agreed that such activities developed students' critical thinking, creativity, and social skills. Ö8 explained, "...the activities in the 2024 textbook allow students to discuss, cooperate, and make their own decisions, which motivates them to participate actively..."

Teaching and Learning Process: The textbooks' differing pedagogical orientations were also evident in teachers' accounts of classroom implementation. With the 2018 textbook, teachers reported a unidirectional flow of information, in which they assumed the central role while students remained passive. Lessons were dominated by explanation and note-taking, with minimal interaction or use of supplementary materials. In contrast, the 2024 textbook was associated with interactive, collaborative, and multi-sensory learning environments. Teachers described adopting guiding and facilitative roles, while students engaged as explorers and producers of knowledge. The 2024 textbook also encouraged the integration of technological tools and concrete materials, promoting an active learning atmosphere. Assessment practices shifted from summative evaluation to continuous feedback and peer assessment, supporting formative learning processes. These findings suggest that the 2024 textbook aligns closely with contemporary pedagogical approaches and the principles of the Türkiye Century Maarif Model.

Textbook Quality and Preference: When evaluating overall quality, fourteen out of sixteen teachers expressed a clear preference for the 2024 textbook. Their reasons included its alignment with student needs, emphasis on critical thinking, rich and diverse activities, and sensitivity to individual differences. Teachers highlighted that the 2024 textbook empowered students to take an active role in their learning and provided flexible opportunities for teachers to adapt lessons to classroom contexts. Two teachers, however, noted that the 2018 textbook offered clearer guidance for novice teachers due to its structured and directive nature. Despite this minority view, the general consensus was that the 2024 textbook better supported both pedagogical effectiveness and the holistic development of students.

Overall, the comparative analysis demonstrated that the 2018 textbook perpetuated a traditional, teacher-centered model of instruction, whereas the 2024 textbook promoted a student-centered, skill-based, and process-oriented approach. Teachers' perspectives underscored that the 2024 textbook not only enhanced classroom interaction and student motivation but also fostered the development of critical and creative thinking, collaboration, and problem-solving skills. These findings highlight the transformative potential of textbooks in shaping classroom practices and implementing curriculum reforms effectively.

In conclusion, the study identified substantial pedagogical, content, and instructional differences between the 2018 and 2024 textbooks. While the 2018 textbook reflected a traditional, teacher-centered approach, the 2024 textbook promoted a student-centered, skill- and process-oriented learning environment with rich visual and material resources. Teacher perspectives suggest that the 2024 textbook is more pedagogically functional and aligned with contemporary educational approaches. These findings underscore the role of Life Studies textbooks in shaping learning experiences, supporting curriculum implementation, and facilitating educational transformation in line with the Türkiye Century Maarif Model. Recommendations include conducting similar studies across different grade levels, comparing textbooks from other curriculum years, incorporating student perspectives, and including classroom observation to gain a more comprehensive understanding of textbook effectiveness in real learning environments.