

# Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu

30 Mayıs 2005

**Not:** Bu rapor <http://www.erg.sabanciuniv.edu/> adresinde erişime açık olarak sunulmuş olup, okurlarımızla paylaşmak amacıyla izin alınarak yayımlanmıştır.

# Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu

GİRİŞ.....	3
YÖNETİCİ ÖZETİ.....	4
1 BÖLÜM : DIŞ ÖLÇÜTLER .....	9
1.1 ÖNCEKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE KARŞILAŞTIRMALAR.....	9
1.1.1 Temele alınan yaklaşım .....	9
1.1.2 İçerik.....	11
1.1.3 Amaçlar .....	19
1.1.4 Öğrenme-Öğretme Süreci.....	24
1.1.5 Ölçme ve Değerlendirme.....	27
1.2 DİĞER ÜLKELER İLE KARŞILAŞTIRMALAR.....	29
2 BÖLÜM : İÇ ÖLÇÜTLER.....	33
2.1 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	33
2.2 MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	35
2.3 HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	35
2.4 FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI .....	38
3 BÖLÜM : ÖZELLİKLER VE ÖNERİLER.....	39
3.1 ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİNDEKİ DEĞİŞİM.....	39
3.2 PROGRAMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLENDİRMELER .....	40
3.3 PROGRAMLARIN DEĞİŞİM YETENEĞİ .....	42
3.4 PROGRAMLARIN ÖRTÜK ÖZELLİKLERİ .....	43
3.5 ELEŞTİREL DÜŞÜNME .....	43
3.6 SANAT EĞİTİMİ VE ESTETİK.....	46
3.7 PROGRAMLARIN YÜRÜTÜLMESİ İÇİN ÖNERİLER .....	47

## *EKLER: Bireysel Değerlendirme Raporları*

- E.1 Türkçe Dersi Öğretim Programı
- E.2. Matematik Dersi Öğretim Programı
- E.3. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları
- E.4 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı
- E.5. Öğrenci Gelişimsel Özellikleri Açısından İnceleme

Üst Kurul:

Prof. Dr. Üstün Ergüder  
Prof. Dr. Tosun Terzioğlu  
Prof. Dr. İlhan Tekeli  
Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı  
Prof. Dr. İpek Gürkayanak  
Prof. Dr. Süha Sevik  
Prof. Dr. Petek Aşkar

Çalışma Ekibi:

Prof. Dr. Petek Aşkar ( Koordinatör)  
Prof. Dr. Fersun Paykoç (Hayat Bilgisi 1-2-3, Sosyal Bilgiler 4-5)  
Doç.Dr. Fidan Korkut (Eğitim Psikolojisi)  
Doç.Dr. Sinan Olkun (Matematik 1-2-3-4-5)  
Yrd. Doç.Dr. Banu Yangın (Türkçe 1-2-3-4-5)  
Yrd. Doç.Dr. Jale Çakıroğlu (Fen ve Teknoloji 4-5)

## GİRİŞ

Bu raporun amacı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programlarını belirlenen ölçütler ışığında incelemek ve değerlendirmektir.

Değerlendirme, ölçüte dayanarak bir ürününün değeri hakkında karar verme işlemidir. Bu tanımdan hareketle değerlendirme sürecinin genel olarak üç aşamayı içerdiği söylenebilir. Birinci aşama ölçüt ya da ölçütler takımına karar vermektir. İkinci aşama bu ölçütlere göre veri toplama ve sonuncu aşama da bu verilerden hareket ile ürünün değeri, niteliği, kullanılabilirliği, etkililiği ve önemi konusunda bir yargıya varmadır.

Bir öğretim programı ile ilgili dört ayrı boyutta değerlendirme yapılabilir. Bunlar; kapsam , girdi, süreç ve ürün boyutlarıdır. Kapsam boyutu daha ağırlıklı olarak doküman incelemeyi, girdi, süreç ve ürün boyutları ise uygulamaları incelemeyi gerekli kılmaktadır.

Bir değerlendirme çalışmasında, veriler çok değişik yollarla toplanabilir. Bunlar, uzman, öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli görüşleri, sınıf-içi gözlemler, öğretim programının öğrenciler için öngördüğü özelliklerin doğrudan ölçülmesi olabilir. Çok yönlü veri toplama bir öğretim programını her yönüyle ele alması açısından önemlidir.

Elinizdeki bu rapor, sadece uzman görüşüne dayalı doküman incelenmesine dayanmaktadır. İncelemeye temel olan ölçütler, dış ve iç ölçütler olarak ele alınmıştır. Dış ölçütler için daha önce yürürlükte olan öğretim programları ve yurt dışındaki programlar referans alınmış; iç ölçütler ise programın temele aldığı yaklaşım, değerler/beceriler, açıklık, esneklik, öğrenciye görelilik, süreklilik ve tutarlılık olarak belirlenmiştir. Raporda ayrıca, programların özellikleri farklı açılardan ele alınmış ve yürütülmesi ile ilgili önerilere de yer verilmiştir.

Çalışma, Aralık 2004 tarihinde başlamış ve Mayıs 2005 tarihinde Eğitim Reformu Girişimi'ne teslim edilmiştir.

## YÖNETİCİ ÖZETİ

Bu raporun amacı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programlarını belirlenen ölçütler ışığında incelemek ve değerlendirmektir.

Rapor, uzman görüşüne dayalı doküman incelemesine dayanmaktadır. İncelemeye temel olan ölçütler, dış ve iç ölçütler olarak ele alınmıştır. Dış ölçütler için daha önce yürürlükte olan öğretim programları ve yurt dışındaki programlar referans alınmış; iç ölçütler ise programın temele aldığı yaklaşım, değerler/beceriler, açıklık, esneklik, öğrenciye görelilik, süreklilik ve tutarlılık olarak belirlenmiştir. Raporda ayrıca, programların özellikleri farklı açılardan ele alınmış ve yürütülmesi ile ilgili önerilere de yer verilmiştir.

Genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Bireysel farklılıkların her programda vurgulanmış olması dikkat çekmektedir. Ancak, farklı öğretim programlarının farklı kişilerce hazırlanmış olması nedeniyle aynı kavramlar farklı sözcüklerle ifade edilmiştir. Örneğin; “constructivist” sözcüğü yerine oluşturmacı, yapılandırmacı, yapılandırıcı terimler kullanılması gibi.

Yeni öğretim programlarında, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni öğretim programlarına yansıyan en belirgin değişikliklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir.

Önceki ve yeni programların farklılaştığı önemli ayrımlardan biri de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Önceki programlarda ( Önceki Fen Bilgisi öğretim programında kazanım ifadesi kullanılmıştır.) “ amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken yeni programda bu terminoloji terk edilerek yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir. Programlarda kazanım sözcüğü kullanılarak daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır.

Öte yandan yeni programların becerilere ağırlık verdiğini gözlenmiştir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler her programda altı çizilerek belirtilmiştir.

Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur. Önceki programlarda, öğrenme-öğretme durumuyla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış ve bazılarında çok az sayıda etkinlik örneği verilmiştir.

Yeni programlarda eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde zaman zaman Çoklu Zekâ kuramından yararlanıldığı gözlemlenmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan önceki programlarda sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendirildiği düşünülürse çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

Yapılandırmacı görüşten etkilenen ve bu yönde öğretim programları üzerinde çalışmalar yapan ve yapmış olan bazı ülkeler Avustralya, İngiltere, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada ve Singapur'dur.

Dünyadaki matematik programları incelendiğinde, Matematik dersi öğretim programı hazırlanırken geometri öğrenme alanı ve ritmik sayma alt öğrenme alanı hariç diğer unsurların güncel gelişmelerden ve araştırmalardan önemli ölçüde yararlandığı görülmektedir.

Dünyadaki gelişmeler ve araştırmalarla paralellik açısından bakıldığında, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programları yeni yaklaşımlara uygun olarak hazırlanmaya çalışılmış, ancak gerek kuramsal gerekse araştırmaya dayalı kaynaklarda belirtildiği gibi eğitim sistemimiz için geçerli olan diğer yaklaşımlarla bütünlük ve devamlılık içinde ve belli bir denge sağlayarak düzenlenmemiştir.

Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının esas olarak alınması yönünden fen eğitimdeki son gelişmelerle ve bazı ülkelerin fen programlarıyla (Amerika, İrlanda, Kanada, Singapur gibi) paralellik gösterdiği giriş yazılarındaki söylemlerden yola çıkarak söylenebilir. Program içeriği ve sarmal yaklaşımının benimsenmesi yönünden İrlanda'nın “Toplumsal, Çevresel ve Bilimsel Eğitim” (Social, Environmental and Scientific Education) programıyla büyük oranda benzerlikler göstermektedir. Ayrıca “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile ilgili olarak Kanada'lı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalar doğrultusunda geliştirilen “Bilim ve Teknoloji” programı ile içerik ve söylemleri yönünden paralellik göstermektedir. Hatta bazı bölümlerde (öğretmene, öğrencilere ve velilere öneriler gibi) bu programdan direkt alıntılar olduğu gözlenmektedir.

Yeni programlarda öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gerekensinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir. Programlarda öğrencinin aktif ve bilgiyi yapılandırmacı rolü üzerinde altı çizilerek durulmaktadır. Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir.

Yeni öğretim programlarında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici,

planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.

Ancak bu rollerin tümünün programın öğelerine yansıdığı söylenemez. Analizi yapılan kazanım ve etkinliklerde öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği durumlar gözlenmiştir. Öğretmene verilen rolün yönlendirici olmaktan öteye geçtiği kullanılan ifadelerden de anlaşılmaktadır. Kullanılan dil (yaptırılır, buldurulur, hissettirilir, gösterilir, kullanılır, algılatılır, doğrudan vermek gibi) öğretmenin merkezde olduğu ve öğrenciyi yönlendirdiği bir dildir. Öte yandan programlar incelendiğinde, örneğin Sosyal Bilgiler programında öğretmenin aktarıcı ve kontrol edici rolü Hayat Bilgisi programına göre daha da güçlenmiştir.

Eğitim yoluyla geliştirilmeye çalışılan özelliklerin, becerilerin ve değerlerin bütünlüğü ve devamlılığı açısından programlar arasındaki ilişkilendirmeler çok önemlidir. Oysa yapılan incelemeler sonucunda ilişkilendirmenin zayıf olduğu, genellikle belli kazanımlarda odaklaştığı görülmüştür. Örneğin, Hayat Bilgisi dersinin diğer derslerle ilişkisinin anlamlı ve güçlü olması beklenirken, birinci sınıfta Türkçe dersi ile % 20 civarında, Matematik dersi ile de % 4 civarında bir ilişkilendirme yapılmıştır.

Matematik programında kazanım düzeyinde olmak üzere bazı kazanımlarda hem disiplin içi hem de disiplin dışı bazı ilişkilendirmeler yapıldığı görülmektedir. Ancak bu ilişkilendirmelerin nasıl yapılacağı konusu pek açık değildir. Özellikle bazı ilişkilendirmeler, örneğin, 1. sınıf, Sayılar ÖA, Doğal sayılar AÖA, Kazanım 10 için verilen ilişkilendirmede “Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Kazanım 2 ifadesi yanlışlıkla yapılmış izlenimi verecek kadar ilişkisiz görünmektedir. Ya da ilişkilendirme yeterince açıklanmamıştır. Fen ve Teknoloji dersi ile de beklenenin aksine ilişkilendirmeler çok zayıf kalmıştır.

Farklı disiplinlerde de kullanılan bazı bilgi ve beceriler vardır. Örneğin grafik oluşturma, grafik okuma, yorumlama becerileri Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarında da kullanılmaktadır. Bunların hangisinde bu konunun önce ele alınacağı ya da eş zamanlı ele alınacağı konusunda herhangi bir uyarı bulunmamaktadır. Programlar arasında ilişkilendirmeler konusunda çalışmalar yapılması önerilir.

Programların değişime açıklığı ve geleceğe dönük problem çözme özelliği, kazanımlarda, etkinliklerde ve açıklamalarda yapılan incelemelerde, öğrenciye ve öğretmene verilen rolün özelliklerinde ortaya çıkmaktadır. Programlara bakıldığında genel olarak değişen koşullara göre değişebilecek gibi görünmektedir. Programlar değişen bilgi, teknoloji ve sosyal koşullara göre uyarlanabilecek öğeler taşımaktadırlar.

Öte yandan bir programın, değişime açıklığı ile ilgili çok önemli bir boyutu program değerlendirme modelinin nasıl geliştirildiği ve uygulama ile bütünlük içinde nasıl sürdürüldüğüdür. Program değerlendirme, program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir yönüdür ve her programın kendine özgü bir değerlendirme modelinin olması gerekir. Bu modele göre sürekli ihtiyaç belirleme ile desteklenen programın tüm öğeleri ile uygulama süresince nasıl değerlendirileceğinin, değerlendirme araştırmaları ile nasıl destekleneceğinin, verilerin karar vermede nasıl kullanılacağına, gelişimin ve değişimin nasıl izleneceğinin belli program standartlarına göre belirlenmesi gerekmektedir.

Yeni bir program geliştirmek, programdaki, öğrencideki, öğretmendeki, materyallerdeki, ortamlardaki, çevredeki değişimi ve gelişmeyi sürekli izlemek demektir ve bu

değerlendirmenin okul dışındaki uzmanlar tarafından yapılması kadar okul içi öğretmen/uzman/eğitici personel tarafından yapılması bütünlük ve süreklilik açısından önemlidir. Programlarda programa dönük değerlendirme sürecine genel olarak yeterince ağırlık verilmediği gözlenmiştir. Bu durum, gerek bu programla yetişecek bireylerin, gerekse programın uygulayıcılarının ve programın kendisinin değişime açık olmasını, değişimi yönetebilme, geleceğin problemlerini düşünüp çözme, öngörü geliştirme ve değişimle ilişkilerde liderlik rolünü oynama gibi özellikleri geliştirmesini zorlaştırmaktadır.

Programların örtük özellikleri doğrudan amaçlanmayan ancak öğrenme ortamlarında, okulda ve sınıfta yaşama, etkileşimle, yaşanan kültürle ortaya çıkan mesajları, öncelikleri, bilgileri, değerleri ve kısaca yaşam tarzlarını içermektedir. Bu açıdan bakıldığında, yeni programların temel örtük özelliği yeni yaklaşımların “eski ve alışılmış” bakış açılarıyla, değerlerle ve uygulamalarla ele alınacağı ve hala öğretmen merkezli yaklaşımın devam ettiği mesajını verebilir. Bu da alışılmış roller, modeller ve iletişim tarzlarının okulda ve ailede devam etmesinden ileri gelebilir. Vurgulanması gereken bir başka nokta da programlarda cinsiyet, bölgesel farklılıklar, yaşam biçimleri ve inanışlar açısından herhangi bir gizli mesaj unsurunun olmamasıdır.

Öğrenci merkezli yaklaşımların ve çağdaş öğrenme kuramının önemle vurguladığı temel insan özelliklerinden biri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, bireyin bilgi ile etkileşiminde bilgi edinme, kullanma ve üretmede problem çözme ile birlikte geliştirmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. İnsanın kendini geliştirme ve öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol etmesini sağlayan bir güçtür. Bu bakımdan öğrenmede özgürlüğü ve bağımsızlığı sağlayıcı bir araçtır. Eleştirel düşünme, her program farklı yönlerine ağırlık verse de geliştirilmesi beklenen önemli özelliklerden biridir.

Yeni öğretim programlarının özellikle estetik gelişim açısından zayıf kaldığı belirlenmiştir. Örneğin, Hayat Bilgisi programında estetik gelişim ve sanat eğitimi “Yaratıcı Düşünme” becerileri ve “Kültürel değerleri Koruma ve Geliştirme” kişisel niteliği/değeri çerçevesinde yer alan bazı kazanımlarda sınırlı bir biçimde gözlenmektedir. Fen ve Teknoloji programının kazanımlarında estetiğe yönelik vurgu olmasa da, önerilen bazı etkinliklerde estetik ile ilgili bazı izler taşımaktadır. Oysa estetik bir ara disiplin olarak ele alınabilir ve bütün programlara yedirilebilir.

Yeni programların başarılı bir şekilde yürütülmeleri için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitimine gereksinim vardır. Bu eğitimde sınıf öğretmenlerinin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi temeli üzerine de, hizmet içi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretimin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturtulmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir. Okul ortamlarının yeniden düzenlenmesinde özellikle öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulmasında yarar vardır. Öğretmenler için hazırlanan kaynakların, materyallerin, etkinliklerin işlevsel ve kolayca anlaşılır olması yaygın kullanımı sağlayacaktır. MEB, kaynak ve materyallerin kullanımının yaygınlaşması için etkin stratejiler geliştirmelidir.

Derslerde sadece kara tahta kullanılmasının yanı sıra bir de fotokopi ile çoğaltılan materyaller kullanılsa bile çoğu okulda fotokopi makinesinin olmaması, kağıt sorunun yaşanması ders materyallerinin sağlanması sorununu akla getirmektedir. Materyal sorunu kadar materyallerin hazırlanması da düşünülmesi gereken ayrı bir noktadır. Öğretmelere nasıl materyal



hazırlanacağı konusunda desteğin ne zaman, nerde ve nasıl verileceği de önemlidir. Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç, ve materyaller için okullara gerekli destekler sağlanmalıdır.

Öte yandan Temel Eğitim Projesi kapsamında her okula bilgi teknolojileri sınıfları kurulmaktadır. Ancak programlarda bilgi teknolojilerinin derslerde nasıl kullanılacağı ile ilgili bir ipucuna rastlanmamıştır. İlgili birimlerin bir araya gelerek bilgi teknolojileri entegrasyonu ile ilgili bilgilendirici bir çalışma yapmaları hazırlanacak eğitim materyalleri için de önemlidir.

Bu programların uygulanması için sınıf mevcudunun istenilen düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutlarına göre etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir. Sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda bu programların nasıl kullanılacağı da yanıtlanması gereken diğer bir sorudur. Birleştirilmiş sınıflar için de herhangi bir örneğe rastlanmamıştır.

Programların en zayıf yönü yeni yaklaşımlara göre öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağıdır. Bu açıdan öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve onlara destek olunması gerekmektedir. Ancak il bazında yapılan karşılaştırmalı sınavlar yerine okulların ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirip, eksik ve güçlü yönlerini görebilecekleri farklı mekanizmaların geliştirilmesi yerinde olur.

Programların başarısı değerlendirme sürecinin ne kadar sürekli olduğu ve araştırmalarla desteklenerek programı geliştirmede nasıl katkıda bulunacağı ile ilgilidir. Yeni programların geliştirilmesi gerektiren en önemli yönü değerlendirme modelidir. Bu durum programın değişime açıklığını ve sürdürülebilirliğini de etkilemektedir. Program sadece kağıt üstünde bir belge değil, yaşayan ve hem bireysel, hem sosyal ihtiyaçlara cevap veren etkileşimli bir program olmalıdır. Bu da programın uygulama sürecinin çok iyi planlanmasını ve izlenmesini, insan kaynaklarını geliştirme modelinin hazırlanmasını gerektirir.

# 1 BÖLÜM : DIŞ ÖLÇÜTLER

Bu bölümün amacı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Eğitimi derslerinin öğretim programlarının daha önce yürürlükte olan programlarla farklılıklarını ortaya koymak; ayrıca yeni programları dünyadaki gelişmeler açısından da değerlendirmektir.

## 0.0 ÖNCEKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE KARŞILAŞTIRMALAR

Temmuz 2004 tarihinden önce yürürlükte olan öğretim programları ile yeni öğretim programları arasındaki farklılıklar, temele aldıkları yaklaşım, içerik, amaçlar, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştırılmıştır. Bu kısımda bu karşılaştırma sonuçları, öğretim programları tek tek ele alınarak verilmektedir.

### 0.0.0 Temele alınan yaklaşım

Genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Bireysel farklılıkların her programda vurgulanmış olması dikkat çekmektedir. Ancak, farklı alan programlarının farklı kişilerce hazırlanmış olması nedeniyle aynı kavramlar farklı sözcüklerle ifade edilmiştir. Örneğin; “constructivist” sözcüğü yerine oluşturmacı, yapılandırmacı, yapılandırıcı terimlerinin kullanılması gibi. Önceki programlarda belli bir yaklaşımın adı geçmemekle beraber öğrencilerin ilgilerinin, gereksinimlerinin ve kişisel görüşlerinin ön plana alınması gerektiği vurgulanmıştır. Programın içeriğinin günlük yaşamla bağlantılı ve diğer alanlarla ilişkili olması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Yeni programlarda ise benimsenen yaklaşım olarak (matematik programı hariç) yapılandırmacılık (oluşturmacılık) belirtilmektedir. Bunun yanı sıra kavramsal öğrenmeye, çoklu zekâya, aktif öğrenmeye ve yansıtıcı düşünmeye de ağırlık verildiği ifade edilmektedir.

#### *Türkçe 1-5*

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

Önceki programda temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımının alındığı açıkça belirtilmemiştir. Bununla birlikte, “Açıklamalar” (MEB 2000: 13-18\* Birinci Sınıf) bölümünde yer yer, öğrenci katılımının, öğretmen rehberliğinin, tam ve doğru olarak anlamının ve anlatmanın - bir başka deyişle etkili iletişim kurmanın -, bireysel gelişimin ve düzeyin, mevcut bilgilerle ilişkilendirerek anlamlandırmanın, uygulamaların ve değerlendirmenin önemi üzerinde durulmuştur. “Geleneksel eğitim yaklaşımları”nın özelliklerinden olan “öğretmen merkezli anlayış”ı temele alan bir yaklaşımın benimsendiğini gösteren herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir.

Yeni programda temele alınan yaklaşımın açık olarak belirtilmesi, onu önceki programa göre daha kararlı ve iddialı gösteren özelliklerden biridir. Bunun, uygulayıcılar olan öğretmenlerin yeni programı anlamlandırmalarına yardımcı olabilecek bir özellik olduğu da düşünülebilir.

### *Matematik 1-5*

Program içerisinde belirtilmemesine rağmen yeni matematik dersi öğretim programının bazı iç tutarsızlıklarla adı konmasa da “yapılandırmacı” bir felsefeyi uygulamaya çalıştığı söylenebilir. Onun yerine programın kavramsal bir yaklaşımı benimsediği yazılmıştır. “Aktif katılım” “bilginin etkinlik ortamlarında deneyimle çocuk tarafından oluşturulması” gibi görece mikro ölçekli uygulama ve atıflar programın arka planında yapılandırmacı bir felsefeyi benimsediğini göstermektedir.

Önceki programda ise “aktif öğrenci katılımı” “problem çözme becerileri” “etkinlikler kullanılması” gibi kavram ya da söylemlere rastlanılmakla birlikte programın uygulamada davranışçı yaklaşımı benimsediği ve en ince ayrıntısına kadar öğrenciye kazandırılacak hedef davranışların önceden belirlenip programa yazıldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan yeni programın daha net ve önceki programa göre daha öğrenci merkezli bir tutum takındığı söylenebilir.

### *Hayat Bilgisi 1-3*

Yeni Hayat Bilgisi dersi öğretim programında temelde “yapılandırmacı” yaklaşımın kuramsal olarak benimsendiği ve açıkça ifade edildiği gözlenmiştir. Programın çocuk merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısının esas alındığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin ihtiyacı olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasının önemi, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmanın, yetenekleri ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması ve yaşamın ve insanın bütünlüğüne paralel olarak olguların da bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınmasının gereği üzerinde durulmaktadır. Programda ürün kadar sürecin ve değerlendirme ile öğrenme-öğretme sürecinin birlikte ele alınmasının önemi üzerinde durulmaktadır.

Bir önceki programda özellikle dikkati çeken yaklaşım, programın hedef ve davranış ifadeleri ile gözlenen davranışçı yaklaşımdır. Program davranışçı program geliştirme ilkelerine göre ve teknik özelliklere dikkat edilerek hazırlanmıştır. Ancak davranışçı bir yaklaşım için gözlem ve ölçme açısından çok zor olan duyuşsal alanın yüksek oranda kapsanması da dikkat çekicidir. Bu programda davranışçı yaklaşımla önceden öğrenciler için belirlenmiş istenilen vatandaşlık becerileri belli adımlarla öğrencilere aktarılmaktadır. Diğer bir deyişle hayat bilgisi öğretiminde vatandaşlık için gerekli olan bilgi/kültür aktarımı yaklaşımı ağır basmaktadır. Öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak programın uygulanmasıyla ilgili esaslar altında “her öğrenci ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve öğrenme kapasitesi ile kendine özgü bir varlık olduğundan, eğitim ve öğretimde başlangıç noktası onun hazırbulunuşluk seviyesi olmalıdır” ve “öğrencinin derse katılımı ve yaparak, yaşayarak öğrenmesi sağlanmalıdır” gibi ifadelerle öğrenci merkezli özelliklere de gönderme yapıldığı gözlenmiştir.

#### *Sosyal Bilgiler 4-5*

Yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında, programın uygulanmasıyla ilgili genel açıklamalar altında disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisinin çok yönlü olarak ele alındığı, sosyal bilim ve yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışının temel alındığı görülmüştür. Programın vizyonu 21.yüzyıl için ulusal ve evrensel değerler çerçevesinde verilmiştir. Programın temel yaklaşımı, çağdaş gelişmeler ışığında öğrenciyi merkeze alan öğeler taşımaktadır.

Bir önceki sosyal bilgiler programındaki temel yaklaşım, programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalarda ve programın amaçlar, özel amaçlar, konular altında yer alan ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla genel olarak davranışçı olmakla beraber öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenden beklenen roller ile ilgili açıklamalarda öğrenci merkezli özellikler taşımaktadır. Örnek olarak; öğrenciyi aktif kılan ve onu araştırmaya sevk edici tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerde eleştirel düşünme, işbirliği yapma, sorumluluk alma ve öz güven gibi özelliklerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Ancak nasıl yapılacağı ele alınmamıştır.

#### *Fen ve Teknoloji 4-5*

Yeni Fen ve Teknoloji programı öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımını gerektiren “yapılandırıcı” söylemlere ilkeleri arasında yer vermiştir. Programın öğrenci merkezli olduğuna yani yaparak-yaşayarak-düşünerek öğrenmenin gerekliliğine sıkça vurgu yapılmıştır.

2000 yılında kabul edilen bir önceki Fen Bilgisi programında “yapıcı-yaratıcı” yöntemin benimsendiği ve bu nedenle programın “öğrenci merkezli” olarak hazırlandığı belirtilmiştir. Yapılandırıcı öğrenme kuramını esas almaya çalışan önceki program, bu kuramın bazı söylemlerine programın ilkeleri arasında yer vermiştir. Örneğin, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandığı, aktif biçimde uğraşarak daha iyi öğrendikleri ve öğrencilerin öğrenme sürecinde dil dâhil her türlü iletişim becerilerini kullanmaları gerektiği programda ele alınan temel öğrenme ilkeleri olarak belirlenmiştir.

Eski ve yeni programların temel aldıkları yaklaşımlar incelendiğinde her ikisinde de oldukça olumlu beklentiler ve iddialar olduğu gözlenmektedir. Her iki programda da bilginin öğrencinin kendisi tarafından aktif bir şekilde yapılandırılması gerektiğini ileri süren yapılandırıcı öğrenme teorisinin benimsendiği görülmektedir. Fakat “yapılandırıcı öğrenme” yeni programda daha açık ve ön plana çıkarılarak vurgulanmıştır.

### **0.0.0 İçerik**

Yeni öğretim programlarında, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göze önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Türkçe Programının dışındaki, önceki programlarda ise içerik, ünite ve konu adı altında sıralanmıştır. Yeni öğretim programlarına yansıyan en belirgin değişikliklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir. İçeriğin düzenlenmesi ile ilgili olarak ders bazında yapılan açıklamalar aşağıda verilmektedir.

### *Türkçe 1-5*

Yeni programda üniteler ve konular yoktur. Programın şu beş öğrenme alanı üzerine yapılandırıldığı açık olarak belirtilmiştir (MEB 2004: 17-22):

#### I-Dinleme

Dinleme Kurallarını Uygulama, Dinlediğini Anlama, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

#### II-Konuşma

Konuşma Kurallarını Uygulama, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

#### III- Okuma

Okuma Kurallarını Uygulama, Okuduğunu Anlama, Anlam Kurma, Söz Varlığını Geliştirme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

#### IV-Yazma

Yazma Kurallarını Uygulama, Kendini Yazılı Olarak İfade Etme , Tür,Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

#### V-Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Önceki programda da üniteler ve konular yoktur. Program şu ana ve alt başlıklar üzerine yapılandırılmıştır (MEB 2000: 19-21\*Birinci Sınıf):

#### I-Anlama

Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından, Okuma Tekniği Bakımından, Anlama Tekniği Bakımından

#### II-Anlatım

Sözlü Olarak, Yazılı Olarak

#### III-Dil Bilgisi

Görüldüğü gibi, dili oluşturan dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) her iki programın çatısında da yer almıştır.

Yeni programda, programın hangi öğrenme alanları üzerine yapılandırıldığı ilgili başlıklar altında, gerekçesiyle birlikte belli bir düzen içinde ele alınmıştır. Bu, yeni programın çatısını önceki programinkine göre daha anlaşılır kılan bir özelliktir. Önceki programda bununla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış; gerekçesi belirtilmeksizin ve belli bir düzen kaygısı güdülmeksizin, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi ve sözcük dağarcığı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Yeni programın çatısında “Söz Varlığını Geliştirme” yer alırken önceki programda bu, “Dil Bilgisi”nin içinde yer almıştır. Öte yandan yeni programda “Söz Varlığını Geliştirme”ye “Okuma” başlığı altında yer verilirken “Dinleme” başlığı altında yer verilmemiştir. Önceki programın çatısında “Dil Bilgisi” yer alırken yeni programda bu, “Dinleme”, “Konuşma”,

“Okuma” ve “Yazma”nın içinde yer almıştır. Türkçe derslerinde, dil bilgisinin anlama ve anlatım etkinliklerinden kopuk ve soyut bir şekilde ele alınması Türkçe öğretiminin önemli sorunlarından biridir. Önceki programda dil bilgisinin anlama ve anlatımdan ayrılmış gibi farklı bir başlık altında verilmesi bu sorunun ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Yeni programda dil bilginin dört temel öğrenme alanının (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içinde verilmesi söz konusu sorunun çözümünde etkili olabilir. Öte yandan görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir başlık altında ele alınmış olması yeni bir sorunun habercisi olarak düşünülebilir.

Yeni programın çatısında “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” yer alırken, önceki programın çatısında yer almamıştır. Görsel okuma ve görsel sununun yeni programda ayrı bir öğrenme alanı gibi ele alınmış olması sorgulanması gereken özelliklerden biridir. Dil, dört temel beceri olarak da adlandırılan, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. Dil bilgisi ve sözcük bilgisi dilin temel beceri alanlarından değildir; bunlar dört temel becerinin işlevlerini sağlayan alanlardır. Dil bilgisinin ve sözcük bilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın içinde, bu becerilerin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınması gerekmektedir. Yeni program da bu düşünceyi benimsemiştir. Aynı mantıkla, görsel okuma ve görsel sunu da, dil bilgisi ve sözcük bilgisi gibi, dilin temel bir beceri alanı değil; dört temel becerinin işlevlerine katkı getiren bir alandır. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde, görsel okuma ve görsel sunu dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınmalıdır. İlginç olan, aynı programın ikinci kademesinde bu düşüncenin benimsenmiş olmasıdır. Aksi takdirde, önceki programda dört temel beceriden kopuk farklı bir başlık altında verilmesinin dil bilgisini araç olmaktan amaç olmaya götürmesine neden oluşu gibi, görsel okuma ve görsel sunu da “sesli sözlü insan dili”ne dayalı iletişime katkı getirmesi beklenen bir araç olmaktan amaç olmaya götürülebilir.

### *İlk okuma- yazma ve yazı*

Yeni programda, “ilk okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin uygulanması; yazı öğretiminde ise bitişik eğik yazı harfleri benimsenmiştir” (s: 225-249). Bu yöntemde ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Parçadan bütüne doğru bir yol izlenmektedir. Dik temel yazıya ilişkin ne okuma ne de yazma boyutunda herhangi bir kazanıma; dik temel yazının ne zaman ya da nasıl öğretilceğine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Önceki programda, ilk okuma-yazma öğretiminde Cümle Çözümlemesi Yöntemi; yazı öğretiminde ise dik temel yazı benimsenmiştir. Bitişik eğik yazıya ikinci sınıfta yer verilmektedir. Yeni programla önceki program arasındaki en dikkat çekici fark, ilk okuma-yazma öğretimi için önerilen yöntem ve yazı için önerilen biçimdir.

Çocukların çok erken yaşlarda seslere karşı duyarlılıklarını artırmak, heceleri sezmelerini sağlamak, söz varlıklarını geliştirmek, anlama becerilerini geliştirmek, güvenle iletişim kurma tutumunu kazanmalarına yardımcı olmak için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının programlarında bu özelliklerle ilgili kazanımlara ve öğrenme durumlarına yer verilmeli; çocuğun serbest okuma ve yazma öğreneceği sürece yeterince hazır başlaması sağlanmalıdır. Ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması bu bağlamda da oldukça önemlidir.

Yerli ve özellikle yabancı literatüre bakıldığında, okumayı ve yazmayı öğrenmeyle fonetik yeterlilik arasında doğrusal bir ilişki olduğu ortadadır. İster çözümleme ister bireşim, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, sesleri özellikleriyle fark edenler etmeyenlere göre daha kolay okuma ve yazma öğrenmektedirler. Ülkemizde ilgili programlarda uzun yıllar cümle çözümlemesi yöntemi tek ve zorunlu yöntem olarak belirtildiği halde, tecrübeli öğretmenlerin, fonetik yeterliliğe sahip olmadan birinci sınıfa başlayan öğrencilerle karşı karşıya kaldıklarında, seslerin vurgulandığı karma yöntemi kullanmalarının nedeni de bu olamaz mı?

Öte yandan, farklı yöntemlerin etkililiği üzerine nitel ve nicel olarak yapılmış bilimsel araştırmaların azlığı dikkat çekicidir. Bundan sonra Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin bu konuya gerekli özeni ve duyarlılığı göstermesi beklenmektedir.

Çocuklar formal olarak ilk okuma-yazma öğrenmeye ilköğretimin birinci sınıfında başlamaktadırlar. Öte yandan çocuğun okuma-yazmayla ilgili ilk deneyimlerinin okullaşmadan çok öncelere dayandığı düşüncesi artık dünya literatürüne tamamen yerleşmiştir. “Yapılandırmacı” yaklaşım da öğrenme sürecinin başında bireyin beyninin bomboş bir sayfa gibi olmadığını; bireyin beyninde geçmiş yaşantılarından kaynaklanan bir birikim olduğunu savunmaktadır. Bu çok doğrudur. Yazma boyutundan bakıldığında, çocuk yazma ile ilgili ilk deneyimlerini televizyon ya da bilgisayar ekranından, tabelalardan, gazetelerden, hikâye kitaplarından, otomobillerin markalarından vb. edinmektedir. Çocuklar bu sayılanların hemen hemen hiçbirinde bitişik eğik yazı biçimi görmezler; göremezler çünkü yoktur. Bir başka açıdan bakıldığında, öğrenme sürecinde çevre son derece önemli bir unsurdur. Çocuk öğretmenin sunduklarından öğrendiklerini sınıfın dışındaki ortamlarda kullanmak isteyecektir; bunu yapması da gerekir. Sınıf ortamında bitişik eğik yazı biçimi; sınıfın dışındaki tüm ortamlarda dik temel yazı biçimi... Şimdi, ortalama yedi yaşındaki çocuğun (dik temel yazı biçimiyle ilgili) mevcut birikiminden ve doğal çevresindeki olanaklardan yararlanarak yazmayı öğrenmesini beklemek yerine; işi biraz daha güçleştirerek, büyük olasılıkla ilk kez göreceği bir biçime uyum sağlamasını tercih etmek için çok geçerli (deneysel araştırmalara dayalı) nedenlerin ortaya koyulması gerekmektedir.

### *Matematik 1-5*

İçerik açısından bakıldığında bir önceki ve yeni programda önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Konu alanı olarak eski programda yer alan “Kümeler” yeni programda tamamen çıkarılırken, “Varlıklar Arasındaki İlişkiler” simetri, uzamsal ilişkiler, ölçme gibi doğrudan ilgili oldukları alt öğrenme alanları içerisine dağıtılmıştır.

Kümeler konusu ilköğretim için özellikle de ilk sınıflar için oldukça soyut ve kural ağırlıklı bir konudur. Bu yüzden çok sınırlı sayıda kimi matematik problemlerinin çözümünde kümeler bir araç olması gerekirken neredeyse önceki ilköğretim programının yegane amacı haline gelmiştir. Bu haliyle çocuklara kümeleri öğretmenin onların matematiksel düşüncelerini geliştireceği sadece iyi niyetli bir varsayımdan ibaretti. İlköğretimin ilk 5 yılında küme yerine bir grup nesne denmesi ve doğrudan somut nesnelerin aritmetik işlemlerde kullanılması hem daha gerçekçi hem de yeterli görülmektedir. Nitekim, çoğu gelişmiş batı ve uzakdoğu ülkesi (örneğin ABD, Singapur) ilköğretim okulu programlarından kümeler konusunu tamamen atmışlardır. Bunun yerine öğrencilerin sayma ve hesaplama stratejileri ile aritmetik işlemlerin ya da kesirlerin çeşitli anlamlarını içinde barındıran eylem ve problem durumları üzerinde durmaktadırlar.

Yeni programda bu türden değişikliklerin yapılması çok olumlu bir adımdır. Ancak yine de hem günlük hayatta hem de matematikle uğraşan kişilerce çok ender olarak kullanılan bazı bilgi ve beceriler örneğin çok basamaklı sayılar ve onlarla aritmetik işlemler yeni programda da biraz azalmakla birlikte yine yoğun bir şekilde yer almaktadır.

Yine tartışmalı bir konu olan aslında bir konu olmayıp sadece bir sayma stratejisi olan “Ritmik Saymalar” yeni ve eski programda aşağı yukarı aynı oranda yer almaktadır. Bu durum program yapımcıların kafasında “matematığın çocuk tarafından ezbere öğrenilmeye başlandığı, daha sonra bunun mantıklı ve anlamlı bir uğraşı haline dönüşeceği” varsayımını taşıdıkları izlenimini vermektedir. Ritmik sayma konusunun ele alınışı itibariyle sözel sayma (verbal counting) mi yoksa anlamlı atlayarak ( skip counting) mi olduğu belli değildir. Ritmik sayma adı altında verilen etkinliklerin bu anlamda açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Özet olarak, yeni programın ritmik saymadan beklentisi önceki program ile aynıdır.

Önceki programda 7. sınıfta formal düzeyde birden başlayan simetri konusu yeni programda sezgisel düzeyden başlayarak 1. sınıfta eşlik, 2. sınıftan itibaren ise simetri alt öğrenme alanı olarak yerini almıştır. Bu oldukça olumlu bir gelişmedir. Simetri konusu çocukların hem şekil kavramını iyi oluşturmaları için hem de estetik duyularının gelişmesi için önemli bir araçtır.

Sayı kavramı: Çocukta sayı kavramının gelişimi; sözel sayma, düzenli sayma, birebir eşleme, kardinal değer, sayının korunumu ve karşılaştırma sırasıyla olmaktadır. Bunların kazanımlara yansıtılması gerekmektedir.

Programda öngörülen kazanım içerikleri ve bunların sıralaması çocukta sayı kavramının gelişimi aşamalarına uymamaktadır. Örneğin; çocuk ilk olarak sözel yani ezbere saymayı öğrenir ama böyle bir ifade programda geçmemektedir. Şayet Ritmik Sayma ile bu kastediliyorsa bu kazanımlar neden ileriye alınmıştır? Diğer yandan bu ifade ediş yanlıştır. Çocuk sözel saymayı ezbere yapar ama ikişerli, beşerli gibi atlayarak sayma yapması anlamlı olmak zorundadır. Üstelik bunları zamanla öğrenir. Oysa bunların hepsi bir kazanıma sıkıştırılmıştır. Programı yapanların kafasında bu konunun tam olarak aydınlanmadığı izlenimi doğmaktadır. İkinci olarak çocuk düzenli saymayı daha sonra da birebir eşlemeyi yani anlamlı saymayı öğrenir. Çocuk bu tür saymada her bir eşyaya karşılık bir sayı söylenmesi gerektiğini keşfeder. Bu etkinliklerle yeterince zaman geçirip, deneyim yaşandıktan sonra (ki bu her çocuk için farklıdır) ancak sayının kardinal değerini yani bir grup nesneyi temsil eden son sayının anlamını keşfeder. Bazen bu haftalar hatta aylar alabilir. Çocuk daha sonra sayının korunumunu öğrenir. Yani farklı konumlanışların nesne sayısını değiştirmedeğini keşfeder. Bütün bu aşamalardan sonra ancak çocuk sayı sembolleri yani rakamlarla tanışmaya hazırdır denilebilir.

Programda ise ilk konu olarak “rakamları okur ve yazar” diyerek başlanmaktadır ki bu bilişsel gelişim ile ilgili bilimsel bulgulara tamamen aykırıdır. Kaldı ki çocuk okula yeni gelmiştir, henüz belki de kalem tutmayı bile bilmiyordur, okuma yazma bilmiyordur. Diğer yandan çocuğun okul öncesi eğitim sırasında rakamları öğrenmesi de mümkündür; ancak biliyoruz ki ülkemizde okul öncesi okullaşma oranı %15 gibi çok düşük bir düzeydedir.

Kesir konusunda yanlış anlamaya açık 3 durum vardır: Tam yarım çeyrek bir anda verilebilir, verilmelidir. Bunlar ancak birbirleri ile anlamlıdır. Parçalandığında çocuk anlam ya da örüntü oluşturamaz.



Birim kesir yerine kesrin birimi ifadesinin kullanılması hatalara yol açmaktadır. Binlerce öğretmenin ağız alışkanlığı vardır, bunlar bir programa yazmakla değişmez. Üstelik birim kesir, basit kesir ve bileşik kesir ifadeleri birbirleri ile tutarlıdır ve anlamları kullanımda yerleşmiştir. İngilizce de unit fraction da vardır, unit of fraction da veya fractional unit de vardır.

Ondalık kesir ya da ondalık sayı denmesinde bir sakınca yoktur. Tüm dünya da bu böyle kullanılmaktadır. Örneğin İngilizce’de “fractional number”da vardır “decimal fraction” da. Her ikisi de aynı anlamda kullanılabilir.

Geometriye 3 boyutlular ile başlamak tereddütlüdür. Zira çocuk bu yaşlarda 3üncü boyutu algılayamaz. Üç boyutlular somuttur fakat karmaşıktır. Çocuk algısal olarak 2 boyutlulardan başlar. Bir yandan 3 boyutlulara doğru gelişirken bir yandan da ileri yaşlara doğru düzlem, doğru, nokta gibi tanımsız elemanları anlayacak duruma gelir.

Programda 3. sınıfta geçen nokta doğru düzlem gibi konular için çok erkendir. Zira bu elemanlar matematik açısından tanımsız, idealize edilmiş elemanlardır. Gerçek hayatta olmayan ancak bizim zihnimize var olarak kabul ettiğimiz nesnelere. Konu bu haliyle 3. sınıfta ele alındığında somutlaştırma kaygısıyla matematiksel anlamını yitirmekte, somutlaştırılmadığında ise 8-9 yaş çocuğu için anlamsız kalmaktadır.

Benzer bir sorun 3 boyutlular için de sözkonusudur. Somut olmaları gerekçesiyle 1. sınıftan itibaren programda yer verilen 3 boyutlular anlaşılması ve zihinde canlandırılması oldukça güç olan karmaşık nesnelere. 9-10 yaşlarından önce çocuklar 3 boyutluluğu nadiren anlayabilirler. Ancak onları kullanarak bir takım çevre tasarımları yapabilirler.

Çocuk iki boyutlular ile yeterli deneyim kazanmadan şekillerin analitik incelenmesine geçiliyor ki bu van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri kuramına göre öğrenciyi ezber sevkeder (van Hiele, 1986).

Geometride kullanılan terminoloji de başlı başına bir sorun halindedir. Şimdiye kadar karenin, dikdörtgenin alanı denildi ve çoğu dilde de durum böyledir. Şimdi ise karesel, dikdörtgensel, yamuksal bölge gibi çocuğun terminolojisine tamamen aykırı bir durum sözkonusudur. İngilizce’de area of a region vardır ancak area of square de vardır. Çocuk kitaplarında ise area of square, area of a triangle şeklinde geçer. Çocuk bu dönemde zaten nesneyi şeklen algılar dolayısıyla bu detaya girmek için erkendir.

### *Hayat Bilgisi 1-3*

Yeni programda içerik, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenen yakından uzağa ilkesinin uygulandığı gözlenmektedir. Yeni programda içerik belirlenirken insanın bütünlüğü ilkesine paralel olarak izlenen bütüncül yaklaşımın bir sonucu olarak üç sınıf için çocuğun yaşamında temel oluşturan üç ana öğrenme alanı-birey, toplum ve doğa- benimsenmiş ve bu alanları kuşatan ana temalar programda yer almıştır. Bu tematik yaklaşım çerçevesinde ortaya çıkan “Okul heyecanım”, “Benim eşsiz yuvam” ve “Dün, bugün ve yarın” temalarında birbiriyle ilişkili ünite, konu ve kavramların bütünlük içinde ele alınması amaçlanmıştır. Programda temalar altında beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler ve diğer derslerle bütünlükten bir

yaklaşım izlenmesi amaçlanmıştır. Tematik yaklaşımın gerekçesi, özellikleri ve seçilmede dikkate alınan özellikler üzerinde durulmuştur, ancak belirlenen üç temanın nasıl ve neden seçildiği ile ilgili bilgilere rastlanmamıştır. Programda Hayat Bilgisi dersinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi üzerinde durulmuştur.

Programın düzenlenmesinde bir diğer yenilik her sınıf için ve her tema altında kazanımlar ve etkinliklerle ilgili açıklamalarda ara disiplinlerle ilişki kurmanın vurgulanmasıdır. Ara disiplinler, program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulmuş ana disiplinlerle açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinler olarak tanımlanmıştır. Buna göre, afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiyat eğitimi olarak belirlenmiştir. Bu disiplinlerin neden ve nasıl aradisiplin olarak seçildikleri, öğretmen ve öğrenci rolleri açısından önemi ve yeri açık olarak anlaşılamamıştır. Programda “Ara disiplinlere ait kazanımlar”, “Hayat Bilgisi programı kazanımları”yla eşleştirilmiştir.

İçerikle ilgili bir diğer özellik bu programda her sınıf için üç tema altında dersin temel kavramlarının verilmesidir. Örnek olarak, “Okul heyecanı” teması için 1.sınıfta 54, 2.sınıfta 18 ve 3.sınıfta 20 kavram verilmiştir. Ancak bunların kavram olup olmadığı, temel kavramların hepsini kapsama durumu ve kim için (öğretmen mi, öğrenci mi?) temel kavramlar olduğu tartışmalıdır. Yeni programın sunuluşunda öğrencinin kendisi için gerekli olan temel bilgileri kendi yaşantılarıyla kendisi tarafından yapılandırılacağı vurgulanmaktadır. 2004 programında da belirli gün ve haftalar üç sınıf için ayrı ayrı belirtilmiştir.

Önceki Hayat Bilgisi programında içerik ünite temeline göre düzenlenmiştir ve ünitelerin çocuğun/öğrencinin yaşamındaki temel konular, birey, toplum, çevre ve belli milli ve yaşamsal etkinlikler ile ilgili olarak düzenlendiği gözlenmiştir. Bu programda 1. sınıfta 10 ünite yer almaktadır Bir örnek olarak 1. sınıf üniteleri şöyle sıralanmıştır:

0. Okula başlıyorum
0. Sınıf etkinliklerine katılım ve görev paylaşımı
0. Cumhuriyet bayramı ve Atatürk
0. Ben ve ailem
0. Yılım bölümleri
0. Güneş ve dünyamız
0. Sağlıklı büyüyelim
0. Bizim bayramımız 23 Nisan
0. Çevremizde canlılar
0. Tatile girerken

Programın temelindeki davranışçı yaklaşıma dayalı olarak, her sınıfta hedeflerle ünitelerin öğretim süreci ve değerlendirme sürecinde ağırlıklarını ve dağılımlarını gösteren bir planlama aracı olarak belirtke tablosu verilmiştir.

#### *Sosyal Bilgiler 4-5*

Yeni programda içerik, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenen yakından uzağa ilkesinin uygulandığı gözlenmektedir. Öğrenme alanları 4. ve 5.sınıf için aynı olup alanın içine giren

üniteler değişmektedir. Örnek olarak, “İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanının 4.sınıf ünitesi “Yaşadığımız yer”, 5.sınıf ünitesi ise “Bölgemizi tanıyalım” olarak düzenlenmiştir. Programda yer alan temel kavramlar her sınıf için ve psikoloji, antropoloji, coğrafya, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi ve tarih gibi alanlar için giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerinde verilmiştir. Buna göre 4. sınıfta 53, 5. sınıfta 60 kavram bulunmaktadır. 2004 programının disiplinlerarası düzenlemede yeni olarak ele aldığı ara disiplinlerle ilişkilendirme anlayışı, Hayat Bilgisi dersinde ele alınan aynı ara disiplin alanları ile devam etmektedir.

Önceki Sosyal Bilgiler programında içerik her sınıf için belirlenen üniteler altında konular olarak belirtilmiştir. Örnek olarak, 4.sınıfta dört ünite yer almaktadır ve bunlardan birinci ünite olan “Aile, okul ve toplum hayatı” altında ailemiz, okulumuz ve toplum hayatımız olarak üç ana konu ve her konunun altında alt konular yer almaktadır. Ünitelerin ve konuların düzenlenmesinde özelden genele, ya da yakından uzağa giden bir yaklaşım gözlenmektedir. 4. sınıf ile 5.sınıf karşılaştırıldığında somuttan soyuta doğru düzenlemenin olduğu görülmüştür. Ayrıca konuların işlenişinde kavramların, ilgili olduğu konu ile birlikte verileceği belirtilmiştir. Bu programda Atatürkçülükle ilgili konular bir bütün olarak açıklamalar, hedefler ve davranışlarla ilgili ünitelere göre vurgulanmış ve belirtilmiştir.

#### *Fen ve Teknoloji 4-5*

Yeni programda “tematik yaklaşım” benimsenmiştir. Buna uygun olarak programda 4 konu içerikli öğrenme alanı belirlenmiş ve içerik “sarmal yaklaşım” esas alınarak düzenlenmiştir. Bu nedenle 4 öğrenme alanındaki temel kavramlar her sınıfta ele alınmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça bilgi, anlayış ve becerilerin derinliği artmış ve kapsamı genişlemiştir. Bununla birlikte, eski programda ise ünite yaklaşımı benimsenmiş, içerik birbirinden bağımsız ünitelere bölünmüş ve sarmallık ilkesi benimsenmemiştir.

Yeni programın başlıca amaçları arasında öğrencilere temel fen kavramlarını kazandırmanın yanı sıra, bilimsel süreç becerilerini, fen, teknoloji, toplum ve çevre ile ilgili anlayışlarını, bilimsel tutum ve değerlerini kazandırmak bulunmaktadır. Bu nedenle, programda “konu içeriği” ve “beceri, anlayış, tutum ve değerler” olmak üzere 2 ana öğrenme alanı belirlenmiştir.

Konu içeriği öğrenme alanı altında 4 öğrenme alanı daha bulunmaktadır. Bunlar:

0. Canlılar ve Hayat
0. Madde ve Değişim
0. Fiziksel Olaylar
0. Dünya ve Evren

Beceri, anlayış, tutum ve değerler ile ilgili olarak 3 öğrenme alanı belirlenmiştir. Bunlar:

0. Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)
0. Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ)
0. Tutumlar ve Değerler (TD)

Yukarıdaki sınıflandırmada bütün kategoriler “öğrenme alanı” olarak adlandırılmıştır. Bu da gereksiz bir kavram karışıklığına neden olabilmektedir. Bu durumda “Öğrenme Alanı” olarak ifade edilen kavramın tam olarak ne olduğu net olarak anlaşılmamaktadır. Bu kavram hem “Canlılar ve Hayat” gibi başlıklarla ifade edilen kategorileri adlandırmada hem de bu kategorileri içeren “konu içeriği” gibi üst kategorileri adlandırmada kullanılmıştır.

Beceri, anlayış, tutum ve değerler altında bulunan her bir öğrenme alanı için kazanımlar sıralanmıştır. Bunların vurgulanması oldukça önemli ve yararlı bir yaklaşımdır. Program geliştirme çalışmalarının genel söylemlerinde Bloom taksonomisine ve bu yaklaşıma eleştiriler getirilmesine karşın Fen ve Teknoloji dersinin “Tutumlar ve Değerler” kısmındaki kazanımların Bloom taksonomisi esas alınarak organize edilmesi dikkat çekmektedir.

Konu içeriği öğrenme alanları dikkate alındığında, yeni 4. sınıf Fen ve Teknoloji programında 7 ünite belirlenmiştir. Bunlar; Vücudumuz Bilmecesini Çözelim, Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım, Maddeyi Tanıyalım, Kuvvet ve Hareket, Işık ve Ses, Yaşamımızdaki Elektrik, Gezegenimiz Dünya’dır.

Bir önceki fen bilgisi programında ise fizik, kimya, biyoloji konularının yanında, dünya, uzay ve çevre ile ilgili konulara yer verilmiştir. Bir önceki 4. sınıf Fen Bilgisi programında 4 ünite belirlenmiştir. Bunlar; Çevremizi Tanıyalım, Maddenin Doğası, Canlılar Çeşitlidir ve Gezegenimiz’dir. Bu dört ünitenin üçüne (Çevremizi Tanıyalım, Maddenin Doğası ve Gezegenimiz) yeni programda da yer verilmiştir. Bununla birlikte, eski programda olan “Canlılar Çeşitlidir” ünitesi ise yeni programda bulunmazken, yeni programda olan 4 ünite “Vücudumuz Bilmecesini Çözelim”, “Kuvvet ve Hareket”, “Işık ve Ses”, ve “Yaşamımızdaki Elektrik” eski 4. sınıf Fen bilgisi programında yer almamaktadır. Bu ünitelerden ikisine (Işık ve Ses ve Yaşamımızdaki Elektrik) eski 5. sınıf Fen Bilgisi programında yer verilmiştir.

Yeni 5. sınıf Fen ve Teknoloji programında ise 4 öğrenme alanı içinde 7 üniteye yer verilmiştir. Bunlar; Vücudumuz Bilmecesini Çözelim, Maddenin Değişimi ve Tanınması Kuvvet ve Hareket, Dünya Güneş ve Ay, Canlılar Dünyasının Gezelim Tanıyalım, Işık ve Ses, Yaşamımızdaki Elektrik’tir. Bununla birlikte, önceki 5. sınıf Fen bilgisi programında 4 üniteye yer verilmiştir. Bu ünitelerden hepsi yeni programda da yer alırken, yeni programda olan üç ünite ise (Vücudumuz Bilmecesini Çözelim, Dünya, Güneş ve Ay ve Yaşamımızdaki Elektrik) eski programda bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, konu başlıkları bazında 4. ve 5. sınıf programları incelendiğinde, yeni programda ele alınan temel anlayışlar arasında “az bilginin öz olduğu” iddiasının bulunmasına rağmen her iki sınıf düzeyinde ele alınan konu çeşitliliğinin ve sayısının arttığı görülmektedir. Örneğin, yeni programda olan “Vücudumuz Bilmecesini Çözelim”, “Yaşamımızdaki Elektrik” ve “Dünya, Güneş ve Ay” üniteleri eski programın 4. ve 5. sınıflarında hiç bir şekilde yer almamaktadır. Ayrıca, eski 4. sınıf programında 4 ünite 12 konu başlığı ele alınırken, yeni programda 7 ünite 34 konu başlığı yer almıştır. Benzer olarak, eski 5. sınıf programında 4 ünite 15 konu başlığı ele alınırken, yeni programda 7 ünite 34 konu başlığı yer almıştır.

### **0.0.0 Amaçlar**

Önceki ve yeni programların farklılaştığı önemli ayrımlardan birisi de öğrenme çıktıları için kullanılan terminolojidir. Önceki programlarda ( Önceki Fen Bilgisi öğretim programında kazanım ifadesi kullanılmıştır.) “ amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken yeni programda bu terminoloji terk edilerek yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir. Programlarda kazanım sözcüğü kullanılarak daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır.

Öte yandan yeni programların becerilere ağırlık verdiğini gözlenmiştir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler her programda altı çizilerek belirtilmiştir.

#### *Türkçe1-5*

Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek; etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak; kendini ifade etmelerini sağlamak; sözcük dağarcıklarını geliştirmek; Türkçe'yi sevdirmek ve doğru kullanmalarını sağlamak; okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak; yazılı ve sözlü ürünler yoluyla, Türk ve dünya kültürünü tanımalarını ve milli kültürü kazanmalarını sağlamak; bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek her iki programda da genel amaçlar arasında yer almıştır. Bir başka deyişle, her iki programda da, öğrencilerin dil becerileriyle zihinsel becerilerinin gelişmelerinin yanında kültürel gelişimleri de amaç edinilmiştir.

Önceki programın amaçlarında “bilimsel düşünme” olarak ifade edilen beceri, yeni programda “sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, problem çözme” olarak ayrıntılı ifade edilmiştir.

Önceki programın amaçları arasında yer almayan, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme, kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama gibi zihinsel; bilgi teknolojilerini kullanarak öğrenme gibi zihinsel ve teknik; işbirliği yapma, girişimci olma gibi sosyal; ekonomik ve politik gelişmelerini sağlamaya yeni programın amaçları arasında yer verilmiştir. Bir başka deyişle, yeni programın amaçlarında dil gelişiminin yanında –önceki programdakinden- farklı boyutlarıyla zihinsel, bunun yanında sosyal, ekonomik ve politik gelişime de yer verilmiştir.

Önceki programın amaçları arasında -yeni programda bulunmayan- öğrencilere doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak ve yapıcı düşünme yollarını kazandırmaya da yer verilmiştir.

Yeni programda, “Temel Beceriler” başlığı altında, “öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları; programın kazanımlarıyla gelişmesi beklenen” şu becerilere yer verilmiştir: Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma; eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; iletişim; problem çözme; araştırma; karar verme; bilgi teknolojilerini kullanma; girişimcilik; metinler arası okuma; kişisel ve sosyal değerlere önem verme.

Önceki programda, öğrencilere kazandırılması düşünülen beceriler ayrı bir başlık altında listelenmemiştir. Programın genel amaçları incelendiğinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin şunlar olduğu söylenebilir: Türkçe'yi bilinçle, özenle ve güvenle kullanma; estetik değerlere önem verme; bilimsel, eleştirel, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme.

Yeni programda öğrencilere kazandırılması düşünülen beceriler ayrı bir başlık altında listelenmişken, önceki programda ayrı bir başlık altında listelenmemiştir. Türkçe'yi doğru kullanma; bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme her iki programda da öğrencilerin kazanmaları ya da öğrencilere kazandırılması beklenen ortak becerilerdir. Yeni programda önceki programda yer almayan bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası

okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerileri yer alırken; yeni programda yer almayan estetik değerlere önem verme ve yapıcı düşünme önceki programda yer almamıştır.

Kazanımlar, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla listelenmiştir. Kazanımların sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın izlendiği belirtilmemiştir. Kazanımlardaki yargılar "...yapar, ...eder, ...uygular, ...verir" şeklinde, üçüncü tekil şahsa (öğrenciye) dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir. Kazanımlardan bazılarında bir örüntüye ait davranışları tek tek ifade eden yargılar değil; genel yargılar bildirilmiştir: "Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir. (MEB 2004: 128)", "Kurallara uygun sessiz okur (MEB 2004: 115)." Genel yargı bildiren kazanımlardan bazıları ("Kurallara uygun sessiz okur."), "Açıklamalar" bölümünde (MEB 2004:115), ilgili örüntüye (kurallara uygun sessiz okumaya) ait davranışlar belirtilerek açıklanmıştır: "Fısıldamadan, dudaklarını kıpırdatmadan, başını sağa sola çevirmeden, öne arkaya sallanmadan, gözleriyle takip ederek okuma." Bununla birlikte bazı kazanımlarda (MEB 2004: 111) bir örüntüye (kurallara uygun konuşmaya) ait davranışları ifade eden yargılar bildirilmiştir: "Dinleyicilerle göz teması kurar.", "Sesine duygu tonu katar.", "Kelimleri doğru telaffuz eder."

Önceki programda ise, "hedef" ya da "kazanım" ifadeleri kullanılmamış; "özel amaç" ve "davranış" ifadeleri kullanılmıştır. Özel amaçlar, "Anlama", "Anlatım" ve "Dil Bilgisi" başlıklarının altında, birinci-üçüncü sınıflar için bir, dördüncü-beşinci sınıflar için bir verilmiştir. Özel amaçların sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın izlendiği belirtilmediği gibi, böyle bir özellik de görülmemektedir. Özel amaçlardaki yargılar, genel amaçlardaki yargılar gibi "...becerisini, ...alışkanlığını, ...yeteneğini, ...duygusunu, ...isteğini kazandırmak" şeklinde ifade edilmiştir. Bazı özel amaç maddelerinde birden fazla beceriye dönük yargı belirtilmiştir ("Öğrencilere, dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını doğru anlama ve yorumlama yeteneğini kazandırmaktır.). Davranışlar, "Anlama"nın alt başlığı olan "Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından", "Okuma Tekniği Bakımından", "Anlama Tekniği Bakımından"; "Anlatım"ın alt başlığı olan "Sözlü Olarak", "Yazılı Olarak" ve "Dil Bilgisi"nin altında, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı verilmiştir. Davranışlardaki yargılar, "...oturabilmek, ...dinleyebilmek, ...yorumlayabilmek, ...okuyabilmek" şeklinde öğrencinin kendine dönük olarak ifade edilmiştir. Davranışlardan bazılarında bir örüntüye ait davranışları tek tek ifade eden yargılar değil; genel yargılar bildirilmiştir: "Kendini ve başkalarını tanıtabilmek", "Sessiz okuma teknik ve alışkanlığı geliştirebilmek." Bununla birlikte bazı davranışlarda bir örüntüye ait (kurallara uygun okumaya) davranışları ifade eden yargılar da bildirilmiştir: "Parmakla ya da kalemle izlemeden, vücut ve başı sallamadan okuyabilmek

Hem yeni programın kazanımlarında hem de önceki programın davranışlarında bildirilen yargılarda genellik ya da özellik bakımından bir tutarlılık bulunmamaktadır. Her ikisinde de kimi zaman genel kimi zaman da davranışa dönük yargılar bildirilmiştir.

### *Matematik1-5*

Gerek kazanımların kendileri ve gerekse ifade edilişleri itibariyle hedef davranışları çağrıştırdığı söylenebilir. Bu açıdan programın yine konu merkezli olduğu ve öğrenciye rağmen önceden belirlenen bir takım hedeflere öğrencinin ulaşmasının öngörüldüğü görülmektedir. Örneğin 1. sınıf sayılar öğrenme alanı doğal sayılarla toplama işlemi alt öğrenme alanı 4. kazanımda "verilmeyen toplanan buldurulurken çıkarma işlemi yaptırılmaz" (s.62) denilmektedir. Bu ifade ile öğrencinin problem çözerken kendi stratejisini uygulaması

ve geliştirmesi engellenmektedir. Oysa temele alınan yaklaşım, öğrencinin mevcut bilgi ve becerisiyle uygulayacağı stratejide özgür olmasını öngörür. Öğrencinin kendi stratejisini uygulamasını ve geliştirmesini engelleyecek başka yönlendirmelere de rastlanmaktadır.

### *Hayat Bilgisi 1-3*

Yeni Hayat Bilgisi programında geliştirilmesi amaçlanan özellikler kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Çocuklarda gelişmesi amaçlanan temel yaşam becerileri, olumlu kişisel nitelikler, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler belirlenen temalarla bütünlüştirilerek kazanımlar oluşturulmuştur. Programda kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren ifadeler olarak tanımlanmıştır. Örnek olarak, “Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar”, “Başkaları bir hata yaptığında bunu hoşgörü ile karşılar”, “Her işi belirlenen zaman içinde yapar”, “Kaynak kitaplardan nasıl yararlanacağını bilir” ve “Geçmişten günümüze iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişimi araştırır” gibi kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımların belirlenmesinde becerilerin esas alındığı ifade edilmiştir. Programda öğrencilerin kazanması amaçlanan ve aralarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, işbirliği ve öz yönetimin bulunduğu 17 beceri ifade edilmiştir. Daha sonra bu beceriler ayrıntılı olarak alt becerilerle sunulmuştur. Bu alt becerilerin bir kısmı davranışlar olarak ifade edilmiştir. Programda geliştirilecek becerilerin üç tema altında her sınıf için amaçlanan kazanımlarla eşleştirilmesi tablolar kullanılarak yapılmıştır. Her sınıf ve tema için geliştirilecek becerilerin bir kısmı davranışsal olarak bir kısmı daha genel bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor özellikler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca programda dikkati çeken bir özellik olarak, Hayat Bilgisi dersi kazanımları, ara disiplin kazanımları eşleştirilerek verilmiştir. Ara disiplinler altında verilen kazanımların bir kısmının da, dersin kazanımlarında olduğu gibi davranışsal olarak ifade edildiği dikkati çekmiştir.

Yeni Hayat Bilgisi programında, amaçlanan becerilerin yanı sıra duyuşsal alanda belli kişisel niteliklerin ve değerlerin geliştirilmesi öngörülmüştür. Amaçlanan 15 kişisel nitelik ve değerler arasında öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, yeniliğe açıklık, doğruluk, dürüşlük, adalet, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme bulunmaktadır.

Önceki programda özellikle dikkati çeken yaklaşım, programın hedef ve davranış ifadeleri ile gözlenen davranışçı yaklaşımdır. Ancak davranışçı bir yaklaşım için gözlem ve ölçme açısından çok zor olan duyuşsal alanın yüksek oranda kapsanması da dikkat çekicidir. Örnek olarak Hayat Bilgisi dersinin genel hedefleri altında verilen 26 genel hedeften 15 hedef duyuşsal alanda bulunmaktadır. Diğer hedefler ise bilişsel ağırlıklı olmakla beraber psikomotor ve duyuşsal alanları da kapsamaktadır. Her sınıf için özel hedefler belirlenmiştir. 1. sınıf için 18, 2.sınıf için 21, 3.sınıf için 22 özel hedef belirtilmiştir. Bunlardan bir iki özel konudaki hedeflerin dışında vatandaşlık, toplumsal roller, insan ilişkileri, kişisel özellikler ve beceriler, hak ve sorumluluklar, çevre ile ilişkiler gibi alanlarda üç sınıf için ortak hedefler verilmiştir. Ancak bu özel hedefler de ünitelere bağlı olarak daha ayrıntılı-gözlenebilir ve ölçülebilir- biçimde ifade edilmişlerdir. Her ünitenin altında o ünitenin konusu ile ilgili hedefler ve her birinin altında davranışlar verilmiştir. Üniteler altında verilen hedefler ve davranışlar incelendiğinde, bunların Hayat bilgisi dersinin genel hedefleri arasında yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme, çevreyi koruma, dayanışma ve işbirliği alışkanlığı geliştirme gibi özellikleri geliştirme açısından bilgi ve kavrama gibi başlangıç düzeyindeki davranışlarla sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Bu programda davranışçı yaklaşımla önceden öğrenciler için

belirlenmiş istendik vatandaşlık becerileri belli adımlarla öğrencilere aktarılmaktadır. Diğer bir deyişle hayat bilgisi öğretiminde vatandaşlık için gerekli olan bilgi/kültür aktarımı yaklaşımı ağır basmaktadır. Öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

#### *Sosyal Bilgiler 4-5*

Programda geliştirilmek istenen beceriler, Hayat Bilgisi programının devamı niteliğinde 14 beceriyi içermektedir. Bu beceriler altında yer alan alt beceriler de verilmiştir. Ayrıca özellikle her sınıf için öğrenme alanlarına göre “doğrudan verilecek beceri” başlığı altında belli beceriler seçilmiştir. Örnek olarak; 5.sınıfta “Birey ve Kimlik” öğrenme alanında yazılı anlatım becerisi doğrudan verilecektir. Burada kullanılan becerinin verilmesi ifadesinin öğretmenin kontrolünde davranışçı bir yaklaşımı hatırlattığı söylenebilir. Doğrudan verilecek becerilere ayrıntılı örnekler ve açıklamalar verilmiştir. Programda geliştirilecek değerler de yine daha önceki sınıfların devamı niteliğinde 18 başlık altında verilmiştir. Doğrudan verilecek değerler de yine her öğrenme alanı için 4. ve 5. sınıfta belirtilmiştir. Hayat Bilgisi programının devamı olarak yine dersin kazanımlarının yanı sıra 4. ve 5. sınıf için ara disiplin kazanımları ayrıntılı olarak verilmiştir. Ancak burada da açıklanmaya ihtiyaç gösteren bilgiler ve öneriler yer almaktadır.

Önceki Sosyal Bilgiler Programında genel amaçlar, vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri, çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri ve ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönlerinden dört grup altında toplanmıştır. Daha sonra her sınıf için her ünitenin altında özel amaçlar belirtilmiştir. Özel amaçlar altında bilişsel ve duyuşsal ağırlıklı olan ve alt düzeylerdeki hedef ifadelerine yer verilmiştir. Okullarda geliştirilen programlarda her ünite için hedefler ve davranışlar verilmiştir. Her sınıf için üniteler altında geliştirilecek amaçların sayısı, öngörülen ders saati sayısı ve ağırlıkları verilmiştir.

#### *Fen ve Teknoloji 4-5*

Yeni programda, bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi ve sadece günümüzün bilgi birikimini öğrencilere aktarmayı değil; araştıran, soruşturan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, hayatın her alanında karşılaştığı problemleri çözmeye bilimsel metodu kullanabilen, dünyaya bir bilim adamının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirme amaçlanmıştır. Bir önceki programda ise, çevreleri ve dünya ile aktif bir biçimde ilgilenen, anlamlı sorular sorup gözlem ve deneylerle veriler toplayan ve bunları analiz edebilen, edindikleri bilgileri sözlü ve yazılı olarak başkalarıyla paylaşıp iletişim kurabilen, sorumlu davranan, bilgili ve yetenekli, fen dalında okur-yazar bireyler yetiştirilmesi vurgulanmıştır.

Her iki programın amaçlarında da bilim ve teknolojiye gelişmeleri takip etmenin, bilimsel düşünce becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiş ama yeni programda özellikle teknoloji okuryazarlığı ve fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisi daha çok ön plana çıkmıştır. Ayrıca dersin adının da Fen ve Teknoloji dersi olarak değiştirilmesi de bunun göstergesidir.

Yeni programda konu içeriği öğrenme alanları için belirtilen öğrenci kazanımlarının yanı sıra, her sınıf düzeyinde Bilimsel Süreç Becerileri (BSB; 24 kazanım), Fen-teknoloji-Toplum-



Çevre (FTTÇ; 36 kazanım) ve Değerler ve Tutumlar (TD; 25 kazanım) ile ilgili kazanımlarda belirtilmiştir. Bazı FTTÇ kazanımları ile BSB kazanımlarına, bilgi kazanımlarında atıflar yapılarak öğrenme alanlarının birbiriyle örtüşmesi sağlanmaya çalışılmış. Fakat FTTÇ kazanımlarının hepsi için ve TD kazanımları için benzer eşleştirme yapılmamıştır. Ayrıca FTTÇ de verilen kazanımlar 7 alt başlığa bölünerek verilmiştir. Bu alt başlıklardan “Fen ve Fenin doğası” ile ilgili kazanımlar sadece 2 kazanımla sınırlandırılması yeterli olmamıştır. Ayrıca “İnsan, Toplum ve Teknoloji” ile ilgili verilen kazanımların sınıflandırmalarında dikkatli davranılmalıdır çünkü burada verilen bazı kazanımların diğer kategoriler altında düşünülebilmesi mümkündür.

4. sınıf programında 7 ünite toplam 178 kazanım bulunmaktadır. Önceki programda en çok kazanım “Maddenin Doğası” ve “Çevremizi Tanıyalım” ünitelerinde yer alırken, yeni programda ise “Maddeyi Tanıyalım”, ve “Işık ve Ses” ünitelerinde yer almaktadır. 5. sınıf programında 7 ünite toplam 196 kazanım bulunmaktadır. Önceki programda en çok kazanım “Ses ve Işık” ve “Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri” ünitelerinde yer alırken, yeni programda ise “Maddenin Değişimi ve Tanınması” ve “Işık ve Ses” ünitelerinde yer almaktadır.

## 0.0.0 Öğrenme-Öğretme Süreci

Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur. Önceki programlarda, öğrenme-öğretme durumuyla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış ve bazılarında çok az sayıda etkinlik örneği verilmiştir.

Yeni programlarda eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinlikler de Çoklu Zeka kuramına dayandırılmıştır. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

### *Türkçe1-5*

Temele alınan yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmaların şu beş aşamada ele alınması gerektiği belirtilmiştir: Ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve bilginin değerlendirilmesi. Metnin başka bir yerinde de, öğrenme-öğretme sürecinin şu beş aşamadan oluştuğu belirtilmiştir: Hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme. Her aşama ilgili alt başlıklarla ayrıntılı olarak açıklanmıştır “Kazanımların Öğrenme-Öğretme Sürecine Dağılımı” başlığı altında, öğrenme-öğretme sürecinin hangi aşamasında hangi kazanımların ele alınabileceğine dair örnek verilmiştir. Ayrıca her sınıf düzeyi için birer tane “Metin İşleme Örneği” verilmiştir.

Yeni programda, hem öğrenme-öğretme durumuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış hem de etkinlik örnekleri verilmiştir. Önceki programda bununla ilgili ne bir açıklamaya ne de bir örneğe yer verilmiştir.

### *Matematik 1-5*

Yeni program spesifik bir yöntem önermemekle birlikte verdiği etkinlik örneklerinde daha çok işbirlikli, araştırmacı ve öğrencinin kavram oluşturmaya yönelik yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Ancak kazanımların ifade edilişleri örnek etkinliklerin ele alınışını zaman zaman sınırlamaktadır. Önceki program kabullendiği felsefe gereği genellikle öğretmeci (instructive) yöntemler kullanmıştır. Örneğin anlatım ve gösterip-yaptırma yöntemleri en sık kullanılan ve önerilen yöntemlerdir.

Somut araç-gerecin kullanılmasına yönelik olarak yeni programın eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımını özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örnekler verdiği görülmektedir. Programın eklerinde matematik eğitimi amacıyla kullanılacak somut araçlara çok sayıda örnek vardır. Ayrıca bu araçların nasıl kullanılacağına ilişkin etkinlik örneklerine program içerisinde yer verilmektedir.

### *Hayat Bilgisi 1-3*

Yeni programda amaçlara ulaşılabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin, özellikle etkinliklerin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun sonucu olarak programda kazanımlar için etkinlikler ve süreç ile ilgili açıklamalara ağırlık verilmiştir, ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur.

Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde kazanımların ve kavramların kuramsal olarak etkinliklerle ilişkisi gösterilmiş, etkinliklerde iletişim, öğrenme stilleri, öğretme ve öğrenme stratejileri, zeka alanları, yapılandırmacı yaklaşımın gereği olan ilkeler, bireye sorumluluk verme ve etkili öğrenme üzerinde durulmuştur. Bu programda öğretmenin rolü ve öğretmenlerden beklenen özellikler ve davranışlar belirtilmiştir. Bu özelliklere genel olarak bakıldığında öğretmenin esnek, değişime açık rehber rolü ve öğrenme-öğretme süreci ile izleme-değerlendirmeyi bir bütünlük içinde ele alma gereği üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu sürecin verimi açısından aile katılımının, okul-öğretmen-aile ilişkisinin önemi ve nasıl uygulanacağı üzerinde durulmuştur.

Programda öğretmene yardımcı olmak üzere etkinlik örnekleri verilirken sınıf-okul içi etkinlikler, okul dışı etkinlikler, inceleme gezisi, ders içi ve diğer derslerle, ara disiplinlerle ilişkilendirme vurgulanmıştır. Öğretmene, öğretmen ağırlıklı olan yaklaşımların yanı sıra, aktif öğrenmeye ve etkileşime dayalı, bireysel ve yaşantılara dayalı farklı zeka alanlarını ve öğrenme stillerini dikkate alan öğretim stratejilerinden örnekler sunulmuştur.

Önceki Hayat Bilgisi programında öğrenme/öğretme etkinlikleri altında öğrencilerin aktif katılımına, etkileşime, yaşantılar yoluyla öğrenmeye ağırlık veren uygulamalı yöntemler, demokratik bir ortamın yaratılması üzerinde durulmuştur. Konulara göre öğretmen ağırlıklı yöntemler de önerilmiştir. Önerilen yöntemlere paralel olarak çeşitli öğrenme materyalleri belirtilmiştir.

#### *Sosyal Bilgiler 4-5*

Yeni Sosyal Bilgiler programında öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü bir önceki programa göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Kavramların, değerlerin ve becerilerin öğretimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmıştır. Her sınıf için öğrenme alanları ve ünitelerine göre verilen programda kazanımları gerçekleştirmek üzere önerilen etkinlik örnekleri ve açıklamalar altında öğrenme-öğretme durumu ile ilgili öneriler yapılmıştır. Burada da Hayat Bilgisi programında olduğu gibi sınıf-okul içi ve dışı etkinlik, inceleme gezisi, ders içi ve diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ayırt edilerek belirtilmiştir.

Önceki Sosyal Bilgiler programında öğrenme-öğretme süreci programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar altında çok genel olarak verilmektedir. Bu programda konuların işlenmesinde, öğretmen ağırlıklı yöntemlerin yanı sıra, demokrasi anlayışı, bilimsel düşünmeye açıklık, öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya ve incelemeye sevk eden teknikler, küme çalışması gibi işbirliğine dayalı yöntemler üzerinde durulmaktadır. Ayrıca ünitelerin altında öğretim ilgili bazı açıklamalar yer almaktadır. Ancak örnekler ya da ayrıntılı açıklamalar bulunmamaktadır. Programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalarda öğrenciler için çalışma ortamlarının ders dışı alanları da kapsadığı, ve bu yerlerde inceleme, gezi gözlem ve görüşme yapılabileceği vurgulanmaktadır. Programda verilen araç-gereç listesinde harita, atlas, dilsiz harita, yer küre, video kaset, film, film şeridi, slaytlar, bilgisayar için yazılımlar bulunmaktadır.

#### *Fen ve Teknoloji 4-5*

Yeni Fen ve Teknoloji öğretim programının söylemlerinde öğrencilerin belirlenmiş kazanımları edinmesini sağlamak için koşullara ve duruma göre yapılandırıcı öğrenme teorisini gözetken çeşitli öğretim stratejileri kullanabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Ayrıca bazı önerilen etkinlikler de Çoklu Zeka kuramına dayandırılmıştır. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Önceki programda ise öğretmenin belirtilen kazanımları öğrenciye kazandırmak için tartışma, rol oynama, problem çözme, beyin fırtınası, gezi, gözlem, deney, gösteri, gösterip yaptırma, soru-cevap, proje, görüşme gibi yöntemleri kullanabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin yapacakları etkinliklerle bilgiye kendilerinin ulaşmalarını, edindikleri bilgileri analiz edebilmelerini, bu bilgilerden yaratıcı yönlerini geliştirerek yararlanabilmelerini ve doğru kararlar verebilmeleri hedeflenmiştir. Bununla birlikte, eski 4. sınıf programının iki ünitesinde (Çevremizi Tanıyalım ve Canlılar Çeşitlidir) ve 5. sınıf programının iki ünitesinde (Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri ve Hareket ve Kuvvet) etkinlik önerilerine yer verilmemiştir. Yeni programda ise her ünite için belirli sayıda etkinlik önerileri yapılmıştır. Bu etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) ve Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanlarındaki hangi kazanımlarla eşleştiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, benzer bir eşleştirme Tutum ve Değerler (TD) öğrenme alanlarındaki belirlenen kazanımlarla yapılmamıştır. Tutum ve Değerler için belirlenen kazanımların oldukça genel ve alana özgü olmadığı dikkat çekicidir.

Yeni programda ünite işlenişinde öğretmene yardımcı olacak açıklamalar ve öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlara da yer verilmiştir. Örneğin, açıklamalar kısmında, ünite kapsamında öğrencilerin konu ile ilgili sahip olabileceği kavram yanlışlarını, konu ile ilgili özel açıklamaları ve diğer derslerle bağlantıları verilmektedir. Kazanım ve etkinliklerin ders içi ilişkilendirme, diğer derslerle (Sosyal Bilgiler, Türkçe gibi) ve ara disiplinlerle (Sağlık Kültürü gibi) ilişkilendirmesi de yapılmıştır. Bu ilişkilendirmeler yararlı olmakla birlikte özellikle matematik dersi ile karşılıklı ilişkilendirme konusunda doyurucu bir bilgilendirme göze çarpmamaktadır.

### *Sosyal ve duyuşsal Özellikler*

Bütününe bakıldığında programlar gelişimsel açıdan dikkat edilerek hazırlanmaya çalışılmıştır ancak, arada öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinden daha üst düzeyde olan bazı öğrenme alanlarının/ünitelerinin/konuların olduğu da göze çarpmaktadır. Aslında bu durum, bu öğrenmelerin ağırlıklı olarak somut işlemler dönemindeki çocuklara nasıl kazandırılacağı ile ilgili bir sorun olarak da ele alınabilir. Bunu dışında, bazı sosyal ve duygusal amaçlı kazanımların nasıl kazandırılacağına ilişkin ipuçlarının yeterli olmaması da vurgulanması gereken bir noktadır.

Öte yandan programlara genel olarak bakıldığında öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerini hızlandırmak amaçlı olan öğelerin fazlalığı dikkat çekicidir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanı tarafından kazandırılmaya çalışılan yaşam becerilerinin ders programlarının içeriğine sindirilmiş olması, bu becerilerin daha etkili olarak kazandırılmasına yarayabilecektir.

## **0.0.0 Ölçme ve Değerlendirme**

Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan önceki programlarda sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendirildiği düşünülürse çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

### *Türkçe1-5*

Yeni Türkçe dersi öğretim programında, ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Değerlendirmenin öğrencinin kendini değerlendirmesi ve öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini, öğrenme sürecini, kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi olmak üzere iki şekilde yapılabileceği; değerlendirmenin amacının da öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme araçları süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yeterince yer verilmiştir. Bütün bunların yanında, her sınıf düzeyinde kazanımların listelendiği bölümde, bazı kazanımlar için değerlendirme önerilerine de yer verilmiştir. Önceki programda, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hiçbir açıklama yapılmamıştır.

### *Matematik1-5*

Ölçme ve değerlendirme açısından yeni Matematik dersi öğretim programının eskiye oranla hem araç hem de yöntemler açısından çeşitliliği artırdığı görülmektedir. Böylece sonuç değerlendirmeden süreç değerlendirmeye doğru önemli ölçüde bir yönelim söz konusudur. Değerlendirme araç ve yöntemlerinin çeşitlenmesi doğru ve etkili kullanıldığında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değerlendirilebilmesine de olanak sağlayacaktır. Öte yandan, programın içinde ölçme değerlendirmenin örneklerle ele alınışının tam olarak bir süreç değerlendirmesi niteliği taşıdığı kuşkuludur. Zira bazı kazanımların açıklama bölümlerine konulmuş ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hem kısa soluklu sorulardan oluşmakta hem de ders sürecinin sonunda bulunmaktadır. Ders süresince yapılabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine herhangi bir yönlendirmede bulunulmamaktadır. Bir diğer deyişle, ölçme ve değerlendirme adı altında açıklamalar içinde verilen sorular genellikle sonucu değerlendirmeye dönük, klasik anlayışı aşmamış kısa sorulardır. Ölçme ve değerlendirme amacına yönelik olarak Program kitabının sonuna sıralanmış bir çok aracın nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamaların yetersiz oluşu nedeniyle öğretmenin klasik yola dönmesi kuvvetle muhtemeldir.

### *Hayat Bilgisi 1-3*

Yeni Hayat Bilgisi programında değerlendirme süreci devamlılık ilkesine uygun olarak ele alınmış ve mevcut ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının/yöntem ve tekniklerinin yanı sıra yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmiştir. Ayrıca gözleme, öz değerlendirmeye, akranlarını ve grubu değerlendirmeye, öğrenci ürün dosyasına, önemle üzerinde durulan duyuşsal özellikleri ve performansı değerlendirmede farklı ölçeklerin ve ölçütlerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Programda her sınıf ve tema için kazanımlar ve etkinlik örneklerine uygun olarak ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Sadece ürünün değil, sürecin değerlendirilmesi vurgulanmıştır.

Önceki Hayat Bilgisi programında programın uygulanması ile ilgili esaslar altında belirtke tablosunun ölçme, gözlem ve değerlendirmede kullanılması önerilmiştir. Hedeflerin gerçekleştirilme durumları ile ilgili olarak geri bildirim sağlamak amacıyla belirtke tablosunun kullanılması üzerinde durulmuştur. Her üniteye ölçme başlığı altında hedef davranışların kazanılma durumunu belirlemek için kullanılacak sözlü, açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular ve öğrenci davranışları gözlem formu verilmiştir. Örnek olarak 2.sınıfta Okulumuz Açıldı ünitesinde “Okumanın yararlarını söyleyiniz” ve “Aşağıdakilerden hangisi ders araç gereci değildir? a) Zil b) Yazı tahtası c) Tebeşir” gibi sorular önerilmiştir. Değerlendirme başlığı altında öğretmenin ölçme sonuçlarına göre öğrencilerin başarıları hakkında sonuca ulaşacağı ifade edilmiştir.

### *Sosyal Bilgiler4-5*

Yeni Sosyal Bilgiler programında ölçme ve değerlendirme, öğretim süreci ile birlikte ve destekleyici bir biçimde ele alınmıştır ve programın temel yaklaşımına uygun değerlendirme yaklaşımı önerilen araç ve yöntemlerle açıklanmıştır. Yine Hayat Bilgisi programına paralel olarak çeşitli yöntem ve tekniklerin yanı sıra öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, çok yönlü değerlendirme amacıyla farklı değerlendirme ölçekleri önerilmiştir.

Önceki Sosyal Bilgiler programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak ayrı bir bölüm bulunmamaktadır. Bu konuda programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar altında bazı öneriler yapılmıştır. Öğretmenin öğrencilerin davranışlarındaki gelişmeleri gözlem yoluyla izlemesi, kazanılan bilgilerin çeşitli teknikler ve ölçme araçları ile ölçülmesi önerilmektedir.

#### *Fen ve Teknoloji 4-5*

Yeni Fen ve Teknoloji öğretim programında yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme ve ölçme yaklaşımları kullanılması hedeflenmiştir. Bu amaçla, performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, proje, poster grup ve akran değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme gibi alternatif tekniklerin yanı sıra geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması önerilmiştir. Bu bağlamda sadece öğrenme ürünü (çıktısı) değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, programda önerilen ölçme ve değerlendirme anlayışının açıklanışı doyurucu değildir. Örneğin, uygulanması önerilen “tanılayıcı dallanmış ağaç” yada “fen günlükleri” hakkında gerekli açıklamalar yapılmamıştır, bu konuda öğretmen yalnız bırakılmıştır. Bu açıklamalar, öğretmenlerin özümsemesi ve uygulaması açısından yeterli olmayacaktır. Bu konuda nitelikli örnekleri de içeren daha kapsamlı, ikna edici ve bütün dersleri kapsayan çalışmalara gereksinim vardır. İlköğretim birinci kademede görev yapan öğretmenler sınıf öğretmeni oldukları ve bütün temel derslerin sorumluluğunu aldıkları göz önüne alındığında, her ders için birbirinden kopuk değerlendirme yönergeleri hazırlamak yerine değerlendirme sistemini bir bütün olarak ele almak daha doğru olacaktır. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının başlı başına, geniş kapsamlı ve sistematik olarak ele alınmasında yarar vardır.

Önceki programda ise öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı, bilimsel tutum ve davranışları, gözlem yapma, araştırma-inceleme, bilimsel düşünme, sorumluluk alma, ekip çalışmalarına yatkınlığı gibi becerilerinde değerlendirilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiş, ve gözlem yaparak yada öğrencinin kendi kendini değerlendirme tekniğini kullanarak değerlendirme yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Fakat öğretmene bu konuda yeterli olabilecek düzeyde bilgi verilmemiştir. Ünite bazında bakıldığında ise eski programda, yeni programda olduğu gibi alternatif değerlendirme tekniklerinin çok fazla önerilmemiş olduğu görülmektedir. Hatta bazı ünitelerde bu konuda hiç bir öneri yapılmazken diğerlerinde ise daha geleneksel değerlendirmeye yönelik örnek sorulara yer verilmiştir.

## **0.0 DİĞER ÜLKELER İLE KARŞILAŞTIRMALAR**

Eğitim kavramı bilgi toplumuna geçiş sürecinde yeni anlamlar kazanmaktadır. Eğitimin yeniden kavramsallaşması sürecinde; bilimsel gelişmeler, teknolojideki gelişmeler, bilginin yeniden örgütlenmesi ve akışkanlığı ile toplumsal beklentiler önemli roller oynamaktadırlar.

Eğitim, çağın temel paradigmasına göre şekillenir ve kendi sistemini bütün özellikleri ile birlikte (süreç uzun olsa da) oluşturur. Örneğin, sanayi toplumunda, eğitim ve okul ile ilgili metaforlar incelendiğinde “fabrika” sözcüğü çok sık olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler ham maddedir ve toplumun istediği yönde ve planlanan ürün niteliğine göre biçimlendirilir. Öğrencilerin zihni boş bir kutu gibidir. Eğitim yoluyla istenilen şekilde doldurulur. Zeka sabit ve değişmez bir niteliklidir. Bazıları daha zeki, bazıları değildir. Dolayısıyla bazılarının sistem içinde elenmesi onların “iyi” olmadığını gösterir ve bu beklenen bir sonuçtur. Dersler

alanlara, alanlar konulara, konular alt konulara bölünmüştür ve doğrusal bir biçimde yapılanmıştır. Ölçme ve değerlendirme, sistemin en temel taşıdır.

Toplum sürekli değişim halinde bir yandan yenileşirken, bir yandan da kendi mekanizmalarını yeni durumlara uygulamaktadır. Bilgi toplumu söylemi yeni durumlara uyum sağlamak için ortaya atılan mekanizmalardan biridir; toplumun yenileşmesi ve bu yenileşmesinin yaygınlaşmasını sağlamak içindir. Bu açıdan bakıldığında, birçok alanda özellikle iş dünyasında değişimde gözle görülür sonuçlar elde edilirken, eğitim ve okulun kendi yapısını sıkı sıkıya koruduğunu söylemek yanlış olmasa gerek.

Son beş yıldır, eğitime olan etkilerin uygulamaya dönüşmesi için hemen hemen bütün ülkelerde bir yeniden yapılanma arayışı ve çabası olduğu gözlenmektedir. Eğitim politikaları belirleme çalışmalarında, bir yandan o politikanın olduğu çevre, ülke koşulları ve bağlamın girdileri göz önüne alınırken, bir yandan da uluslar arası ölçütler ve standartlardan yararlanılan bir sentezlemeye gidildiği anlaşılmaktadır. Tam bu noktada uluslar arası kurum ve kuruluşların dikkatle temel aldığı stratejilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: Yaşam boyu öğrenme, okur-yazarlık kavramının genişletilmesi ve yeniden tanımlanması, başarısızlığı engelleme, ortamların çeşitlenmesi, eğitimin içeriği, esneklik ve akışkanlık, bütünlük ya da bileşik programlar, vb....

Türkiye'nin de bu gelişmelerin uzağında kalması beklenemez. Nitekim yeni öğretim programlarında, içinde bulunduğumuz çağ, "bilginin hızla yenilenecek üretildiği çağ" olarak betimlenmiş; bu özelliklere dayandırılarak toplumun bireylerinin sahip olmaları gereken özellikler "bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme" olarak ortaya konulmuş; bireylerin bu özellikleri kazanmalarında geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı; amaca ulaşmanın ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlı olduğu; hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi gerektiği; eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlerin zorunlu olduğu; çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca yeni öğretim programlarında sıralanan becerilerin dünyada belirtilen becerilerle paralellik taşıdığı gözlenmektedir.

Yapılandırmacı görüşten etkilenen ve bu yönde öğretim programları üzerinde çalışmalar yapan ve yapmış olan bazı ülkeler Avustralya, İngiltere, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada ve Singapur'dur.

Dünyadaki matematik programları incelendiğinde, geometri öğrenme alanı ve ritmik sayma alt öğrenme alanı hariç diğer unsurların güncel gelişmelerden ve araştırmalardan önemli ölçüde yararlandığı görülmektedir. Örneğin, aritmetik işlemlerin ve kesirlerin değişik anlamlarına ilişkin önemli vurgular vardır. Önceki programda kullanılan aritmetik işlemlerin ezberci anahtar sözcük yaklaşımı tamamen terkedilmiş ve yerine öğrencinin problem durumlarından bu işlemlerin anlamlarını oluşturmaları esas alınmıştır. Ancak, özellikle geometri öğrenme alanında konuların sıralanışı ve ağırlıkları güncel gelişmelerle uyumsuzluklar göstermektedir. Örneğin, nokta, doğru, düzlem gibi görece soyut kavramların dünyada ilköğretimin ikinci kademesinde (6. 7. ve 8. sınıf) bile ele alınmasından kaçınılırken bu programda 3. sınıfta ele alınmaya başlanmıştır. Yine geometri öğrenme alanında 3 boyutlu geometrik cisimlerin işlenilmesine 1. sınıftan itibaren başlanmaktadır ki bu o yaş çocuğunun algılama alanı dışındadır. O yaş çocuğunun 3 boyutlu nesnelere oynaması, onları kullanarak bazı modeller inşa etmesi mümkün ve gereklidir. Ancak bu nesnelere analitik incelenmesi bazı yetişkinleri bile zorlamaktadır.

Dünyadaki gelişmeler ve araştırmalarla paralellik açısından bakıldığında, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programları yeni yaklaşımlara uygun olarak hazırlanmaya çalışılmış, ancak gerek kuramsal gerekse araştırmaya dayalı kaynaklarda belirtildiği gibi eğitim sistemimiz için geçerli olan diğer yaklaşımlarla bütünlük ve devamlılık içinde ve belli bir denge sağlayarak düzenlenmemiştir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının toplumsal ve evrensel çevreden bağımsız olmadığını unutmamak gerekir. Gelişmiş ülkelerde dikkati çeken bir özellik, programların çekirdek nitelikteki standartlarının ulusal düzeyde genel bir çerçeve niteliğinde olması ve esnekliğin, farklılıkların yerel düzeyde ve okulda uygulamalarla gerçekleştirilmesidir. Hayat Bilgisi dersi Cumhuriyet döneminin başında okul programlarına giren özgün yönleri olan bir derstir ve dünyada aynı adla çok az ülkede okul programlarında yer almaktadır. Çeşitli ülkelerde fen ve sosyal bilgiler alanlarını bütünlükten farklı adlar altında ya da sosyal bilgiler, fen, tarih gibi bilinen ders adları altında programlar yer almaktadır. Bazı ülkelerde ise programlar arası alanlar olarak bulunmaktadır.

Bir örnek olarak, Finlandiya’da temel eğitim düzeyi olarak ilköğretimde, tarih ve sosyal bilgiler birleştirilmiş bir alan olarak ve fen alanından ayrı olarak ele alınmaktadır. Tarih ve sosyal bilgiler alanında zaman, insan ve çevre konuları incelenmekte, Avrupa tarihi ve Fin tarihi birbiriyle ilişkili olarak toplumsal konular ve vatandaşlık özellikleriyle birlikte ele alınmakta ve diğer derslerle işbirliği içinde sürdürülmektedir. Tematik olarak ele alınan alanlarda öğrenciler konuların tarihsel temelini ve ilgili sosyal görüşleri incelemektedir. Pratik uygulamalara ve çok yönlü materyallerin kullanımına ağırlık verilmektedir. Tarih ve Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçları genel olarak ifade edilmiştir ve öğrenciler için sosyal ve etik değerleri, zaman ve tarih bilincini, tarihi ve sosyal sorunlara ilgi duymayı ve anlamayı, insandoga ilişkisini anlamayı, kültürel farklılıkları anlama ve saygı göstermeyi, sosyal kararlardaki rolünü anlamayı, araştırma yaparken analitik ve yaratıcı olmayı ve eleştirel düşünmeyi içermektedir. Hollanda’da ise söz konusu dersler coğrafya, tarih, doğa bilimleri, sosyal ilişkiler/vatandaşlık bilgisi, sosyal beceriler ve trafik güvenliği gibi farklı alanlar olarak yer almaktadır. İlköğretimin sosyal boyutu ilk beş yılında ders saatleri olarak programda daha az yer kaplamasına karşın okulda ve sınıfta yaşamın bir parçası olarak yani örtük program çerçevesinde geliştirilmektedir. Sosyal bilgiler ve fen ya da çevre bilgisi dersleri farklı programlar olarak yer alsada bu dersler arasında bütünlük sağlamaya özen gösterilmektedir.

Uzak Doğu ülkelerinden Singapur’da ilköğretimde sosyal bilgiler programı, tarih, coğrafya ve çok temel ekonomi ve sosyoloji alanlarını içermektedir. Topluma ve ülkeye bağlılık, sosyal dayanışma ve sosyal dünyayı daha iyi anlama, topluma ve çevreye etkili katılım öncelikli amaçlardır. Bu çerçevede gerekli olan bilgi, beceri ve değerler ele alınmakta, genişleyen çevre yaklaşımı ve kavramların öğretiminde sarmal yaklaşım kullanılmakta ve alana uygun değerlendirme yaklaşımları benimsenmektedir. Kore’de ise, programlarda periyodik olarak yapılan yenilemeler sonucunda merkezîyetçi yapı yerine yerel yönetimlere daha çok kontrol veren politikalar benimsenmiştir. Böylece okullara ve öğretmenlere programlarla ilgili planlama ve karar verme yetkisi verme yolunda önemli adımlar atılmıştır. İlköğretim düzeyinde 1. sınıftan itibaren Sosyal Bilgiler, 3. sınıftan itibaren Ahlak Eğitimi paralel bir biçimde “Terbiye yaşamı” alanları olarak öğretilmektedir. Ayrıca sosyal nitelikte, değerler, uluslararası anlayış, etik sorunlar gibi belli alanların bu dersler içinde kapsanması öngörülmüştür. Sosyal bilgiler dersi aynı zamanda Fen dersi ile bütünlük içinde “Düşünme/zeka yaşamı” olarak öğretilmektedir. Okulda yer alan diğer etkinliklerde de kişisel ve sosyal özelliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yeni eğitim reformunda bireysel ve yerel ihtiyaçların dikkate alınmasına, bireysel çalışma ve yaratıcılığın geliştirilmesine ve sürekli



değerlendirilmesine ağırlık verilmiştir. Programda özellikle bilgi toplumunun ihtiyacı olan vatandaşların ve küresel toplumun yapıcı üyelerinin yetiştirilmesi ön planda tutulmuştur.

Bugün Avrupa ülkelerinde demokratik vatandaşlık, kalkınmada en öncelikli alanlardan biridir. Sosyal Bilgiler eğitiminin bu alana katkısı açıkça kabul edilmiştir. Çeşitli Avrupa ülkelerinde vatandaşlık eğitimi, programlar arası bir ana tema olarak alındığı gibi, bizim Hayat Bilgisi dersimiz ile örtüşen “Yaşamsal ve kültürel bilgiler”, “Kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi”, “Çevre ve Doğa Bilgileri” içinde ve bağımsız olarak “Vatandaşlık bilgisi” ve “Sosyal bilgiler” gibi ders ve alanlarda gerçekleştirilmektedir. Örnek olarak, Finlandiya’da halen programlarda reform çalışmaları devam etmektedir. İlköğretimde öğrencilerin toplumunun bir üyesi olarak yetişmeleri amaçlanmıştır ve çerçeve program aktif, sorumlu ve eleştirel bakış sahibi vatandaş olmak için gerekli beceri ve tutumları, farklı kültürleri ve insanları tanımayı, aile , iş ve toplum yaşamı için hak ve sorumlulukları, bilimsel düşünme, kendi yaşamına uygulayarak ve işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla geliştirmeyi vurgulamaktadır. Hollanda’da ise vatandaşlık eğitimi “İnsanlar ve Toplum/Dünya” alanı içinde “Coğrafya”, “Tarih”, “Toplum, çevre ve sağlıklı davranış” derslerinde gerçekleştirilmektedir. Bu alanda çok kültürlü toplumu öğrenme, farklı kültür, değerler ve yaşam tarzlarını tanıma, eleştirel bakış, sosyal duyarlılık ve aktif vatandaşlık üzerinde durulmaktadır.

Genel olarak, eğitim alanında başarılı olarak gözlenen Batı ve Uzak Doğu ülkelerine bakıldığında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine karşılık yer alan programlarda çok yönlü bir yaklaşım içinde eğitimin devamlılığına önem verildiği, her ülkenin genel kuramsal çerçeve içinde kendine özgü modelleri ve uygulamaları benimsediği, eğitimde merkezi ve yerel karar verme sürecinde denge sağlandığı, reformlarla ve yeniliklerle sistemin sürdürüldüğü, ancak devamlılık ve bütünlük ilkelerine uyulduğu, söz konusu derslerin sosyal etkinlikler, okul etkinlikleri ve örtük programla desteklendiği ve sürekli olarak izlendiği ve değerlendirildiği gözlenmiştir.

Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının esas olarak alınması, öğrenci merkezli öğretiminin savunulması, programının vizyonunun, fen ve teknoloji okuryazarlığı olarak belirlenmesi, bilimsel süreç becerilerini ve Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkisinin ön plana çıkarılması, öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının önerilmesi, öğrenci çeşitliliğinin (cinsiyet, özel becerili öğrenciler, özel ihtiyacı olan öğrenciler) dikkate alınması yönünden fen eğitimdeki son gelişmelerle ve bazı ülkelerin fen programlarıyla (Amerika, İrlanda, Kanada, Singapur gibi) paralellik gösterdiği giriş yazılarındaki söylemlerden yola çıkarak söylenebilir. Program içeriği ve sarmal yaklaşımının benimsenmesi yönünden İrlanda’nın “Toplumsal, Çevresel ve Bilimsel Eğitim” (Social, Environmental and Scientific Education) programıyla büyük oranda benzerlikler göstermektedir. Yeni programda belirlenen üniteler, “Çevre Eğitimi” ünitesi hariç İrlanda programında verilen ünitelerle örtüşmektedir. Çevre ile ilgili konular ise yeni programda diğer üniteler içine yedirilerek verilmiştir. Ayrıca “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ile ilgili olarak Kanada’lı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalar doğrultusunda geliştirilen “Bilim ve Teknoloji” programı ile içerik ve söylemleri yönünden paralellik göstermektedir. Hatta bazı bölümlerde (öğretmene, öğrencilere ve velilere öneriler gibi) bu programdan direkt alıntılar olduğu gözlenmektedir. Ayrıca dersin adının “Fen ve Teknoloji” olarak değiştirilmesi Kanada ve İrlanda programlarıyla da benzerlik göstermektedir. Öte yandan dersin adında “Fen” yerine “Bilim” kullanılması yani dersin adının “Bilim ve Teknoloji” olması daha da anlamlı olacaktır.

## 0 BÖLÜM : İÇ ÖLÇÜTLER

Bu bölümde, programın öğeleri olan kazanımların, etkinlik örneklerinin, açıklamaların ve ölçme değerlendirme yaklaşım, değerler/beceriler, açıklık, esneklik, öğrenciye görelilik, süreklilik ve tutarlılık ölçütleri açısından yapılan incelemelerin sonuçları program bazında ele alınarak sunulmuştur. Her programdaki öğelerin % 10' u rastgele seçilerek incelenmiştir. Aşağıda bu incelemelerin genel sonuçlarına yer verilmiştir.

### 0.0 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Yeni Türkçe Programı'ndaki bazı kazanımlar genel ifadelerle belirtilmiştir. "Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.", "Kurallara uygun sessiz okur.", "Kitabı özenle kullanır.", "Yazılarında imlâ kurallarını uygular." vb. Öte yandan bazı kazanımların ise daha özel yargılarla ifade edildiği görülmektedir: "Dinleyicilerle göz teması kurar.", "Sesine duygu tonu katar.", "Kelimeleri doğru telaffuz eder.", "İşitilebilir ses tonuyla okur.", "Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur." vb. Sonuç olarak, kazanım ifadelerinin genelliği ya da özelliği bakımından tutarlı olmadığı söylenebilir. Tutarlılık anlaşılabilirlik ve ikna edicilik bakımından önemli bir özelliktir. Bu programın eksiklerini tamamlamak ya da olası hatalarını düzeltmek için bir geliştirme çalışmasına girişildiğinde, bu özelliğin dikkate alınması önerilebilir.

Kazanımların genel olarak açık bir şekilde ifade edildiği söylenebilir.

Kazanımlarda programın temeline alınan yaklaşımlarla örtüşmeyecek özellikler sezilmemektedir. "Dinleme/Okuma amacına uygun yöntem belirle." vb. kazanımların, öğrencinin yalnızca bilgiyi alan değil, bilgiyi nasıl alacağını da bilen ve buna kendi karar veren birey durumuna gelmeleri bakımından; "Dinlediklerinde/Okuduklarında ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur." vb. kazanımların öğrencilerin problem çözebilen yaratıcı bireyler durumuna gelmeleri bakımından temele alınan yaklaşımla oldukça örtüştüğü söylenebilir.

Programın beş sınıf düzeyinde belirlemiş olduğu kazanım sayısı 988'dir. İlk bakışta çok fazla kazanım belirlenmiş gibi görünse de, 988 kazanımın yalnızca 272 tanesi ilk kez ele alınmaktadır. Beşinci sınıftaki 253 kazanımın yalnızca 10 tanesi yenidir; diğerlerinin kiminin üzerinde birinci sınıftan beri durulmaktadır. Dördüncü sınıfın 243 kazanımından 51'i, üçüncü sınıfın 200 kazanımından 48'i ve ikinci sınıfın 170 kazanımından 41'i yenidir; diğerleri önceki sınıflardan beri tekrar edilmektedir. Dolayısıyla kazanımların sürekliliğinin beklendiği görülmektedir. Bu, Türkçe dersi programları için gerekli ve önemli, yeni program için de olumlu bir özelliktir. Türkçe dersinin temel amacı, öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleridir; beceriler ve alışkanlıklar söz konusudur. Becerilerin kazanılması ve bunların alışkanlığa dönüştürülmesi genellikle birkaç dönemden ya da birkaç yıldan fazla bir süreyi gerektirmektedir.

Program, belirlediği kazanımlarla öğrencilerde "Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma; eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; iletişim; problem çözme; araştırma; karar verme; bilgi

teknolojilerini kullanma; girişimcilik; metinler arası okuma; kişisel ve sosyal değerlere önem verme” becerilerinin gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. İncelenen kazanımların, belirlenen becerilerin birini ya da birkaçını geliştirmeye dönük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak kazanımlarla amaçlanan beceriler arasında bir tutarlılığın olduğu söylenebilir.

İncelenen kazanımların genellikle öğrencilerin düzeyine uygun olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt ederek kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesi gerektiren, hem dikkat hem örgütleme hem de eklemleme stratejisi olarak kullanılabilen not almak ve özetleme ile yine bir dikkat stratejisi olan ve yine önemli bilgiyi ayırt etmeyi gerektiren altını çizme stratejilerinin küçük yaştaki öğrenciler tarafından etkili kullanılmayacağı göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin bu stratejileri kullanabilmeleri için gerekli olan rehberliği yeterince ve etkili alıştırmalarla yapmaları ve yüksek beklenti içine girmemeleri önerilebilir.

Kazanımlar farklı etkinlikler yapmaya elverişlidir. Bazı kazanımlar için etkinlik örnekleri verilmiştir. Bunlar genellikle ilgili kazanımla örtüşmektedir.

Ölçme ve değerlendirme amacıyla, her öğrenme alanı için farklı öneriler sunulmuştur. Bunların kazanımlarla örtüştüğü söylenebilir.

Kazanımlarla yer verildikleri öğrenme ya da alt öğrenme alanları arasında genel olarak bir tutarlılık bulunmaktadır. Öte yandan bazı kazanımların, altında verildikleri öğrenme alanıyla örtüşmediği de gözlenmektedir: Konuşmanın Kendini Sözlü Olarak İfade Etme alt öğrenme alanında verilen “Kendini, ailesini ve çevresini tanıtır.” kazanımının Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma alt öğrenme alanında; Yazmanın Kendini Yazılı Olarak İfade Etme alt öğrenme alanında verilen “Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.” kazanımının Dinlemenin Dinlediğini Anlama alt öğrenme alanında ya da Okumanın Okuduğunu Anlama alt öğrenme alanında; Okumanın Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma alt öğrenme alanında verilen “Sorgulayıcı okur.” kazanımının Okuduğunu Anlama alt öğrenme alanında; Okumanın Söz Varlığını Geliştirme alt öğrenme alanında verilen “Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturarak okur.” kazanımının Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma alt öğrenme alanında verilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir.

İncelenen kazanımlardan “Şiir ve müzik dinletilerine katılır.” kazanımı “Atatürk, Millî Mücadele ve Cumhuriyet konularında şiir ve müzik dinletilerinde katılımcı ve izleyici olarak yer alır.” ifadesiyle; “Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.” kazanımı “Bilgi teknolojilerinden yararlanarak Atatürk’ün hayatı, Millî Mücadele ve Cumhuriyet ile ilgili görsel sunu hazırlarlar.” ifadesiyle Atatürkçülük konularıyla ilişkilendirilmiştir.

Türk kültürünün öğelerinden deyimlere, atasözlerine ve özdeyişlere, dördüncü ve beşinci sınıflarda, “Yazılarında söz varlığından yararlanır.” kazanımının kapsamında, “Yazısını güçlendirmek amacıyla deyim, atasözü, özdeyiş vb. kullanmaya özendirilir.” açıklamasıyla yer verilmiştir. Yine “Zorunlu Temalar”dan “Değerlerimiz” kapsamında, Mevlâna, Fatih Sultan Mehmet, Yunus Emre, Mimar Sinan, Nasrettin Hoca, Hacı Bektaş-ı Velî gibi

şahsiyetlere; bayramlara ve törenlere; türkülere ve halk oyunlarına; vatan, kahramanlık ve bayrak gibi değerlere dikkat çekilmiştir.

## 0.0 MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Yeni Matematik dersi öğretim programı giriş bölümünde sayfa 20'den itibaren öğrenme alanları ve etkinlik örneklerine girildiğinde göze çarpan en önemli tutarsızlıkların başında giriş bölümünün başında benimsendiği söylenen yaklaşımla bağdaşmayacak terim ya da eylemlerin örneğin “sezdirilmelidir” “hissettirilmelidir” (s.21) “sezdirilmelidir” “fark ettirilebilir” “hissettirilir” (s.27) kullanılmasıdır. Zira; sezgi, sezmek, his, hissetmek, fark etmek gibi eylemler bireysel ve içsel eylemlerdir. Bunların dıştan zorlanarak yapılması olanaksızdır. En azından bu yapılandırmacı yaklaşımda böyle kabul edilir. Bu açıdan bakıldığında program yapıcılarının zihinlerindeki yerleşik felsefi yaklaşımın yapılandırıcı (constructive) değil öğretici (instructive) unsurlar içerdiği akla gelmektedir. Bu gibi ifadeler yerine “öğrencilerin bu gibi kavramları sezeceği, farkları hissedeceği durumlar yaratılmalıdır” denilebilirdi.

Matematiksel beceriler olarak sıralanan “problem çözme” “iletişim” “akıl yürütme” “ilişkilendirme” ve bazı “psikomotor” becerilerin nasıl geliştirileceği konusu programın girişinde anlatılan bir iki paragraf ile sınırlı kalmıştır. Programda verilen örnek etkinliklerde bu becerilerin hangilerinin, ne zaman ve nasıl geliştirileceği konusunda bir yönlendirme ya da açıklama yoktur. Bu bölümler örnek etkinliklerde boş bırakılmıştır.

Programda bazen matematiksel kavramların farklı anlamları verilirken bunlar öğrenci çözüm stratejileri ile karıştırılmıştır. Örneğin 1. sınıf, sayılar öğrenme alanı, doğal sayılarla çıkarma işlemi alt öğrenme alanı, kazanım 6 (s.67) için verilen örnekte “Çıkarma işleminin ayırma ve geriye doğru sayma anlamlarını içeren problemler çözdürülür ve kurdurulur” ifadesi geçmektedir. Bu ifadede geçen “geriye doğru sayma” bir anlamdan çok bir çocuk çözüm stratejisidir. Yani çocuk ayırma eylemini geriye doğru sayarak gerçekleştirebilir ya da bir grup nesneyi önce sayar sonra onu büyük gruptan ayırır. Böyle bir ifade ediş öğretmenin sanki stratejinin kendisini öğreteceği gibi bir mesajın algılanmasına neden olabilir.

Yeni programında kavramsal bir yaklaşımın benimsendiği iddia edilmekle birlikte işlemsel yön daha fazla ağırlıktadır. Ancak bu durum eskiye nazaran daha azdır.

## 0.0 HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Hayat Bilgisi 1, 2, 3 programlarında genel olarak öğrenci merkezli yaklaşıma dönük değişiklikler göze çarpmaktadır, ancak bu yönden tüm kazanımlarda programın öğeleri arasında tutarlılık gözlenememiştir. Ayrıca programın belli aşamalarında öğrenci merkezli olma çabasının arkasında belli kuralların aktarıldığı ve öğretmen tarafından seçilen durumlara ve örneklere öğrencinin uymasının söz konusu olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler programında genel olarak göze çarpan ve Hayat Bilgisi programına göre farklı olan özellik, öğrenci merkezli yaklaşıma uygun ve tutarlı öğelerin daha az belirgin olmasıdır. Her üniteye kazanımlarla birlikte tekrarlanan “doğrudan verilecek beceri” ve “doğrudan verilecek değer” ifadeleri yaklaşımla hiç tutarlı olmayan ve yeni programda gerçek anlamda

bir değişiklik yapılmadığını düşündüren özellikler olarak göze çarpmaktadır. Değerlendirme sürecinde genel olarak birçok yöntem ve araç birlikte ve açıklama yapılmadan verilmiştir. Buna karşılık programda olumlu bir yön her sınıf ve ünite için ayrıntılı etkinlik örneklerinin sunulmasıdır.

Genel olarak 1-5.sınıf programlarına bakıldığında becerilerin ve değerlerin tam bir süreklilik göstermediği söylenebilir. Bazı durumlarda beceri ile değerlerin ya da kişisel niteliklerin nasıl ayırt edildiği de anlaşılamamıştır. Beceriler ve kişisel nitelikler ayrı ayrı ve bir birinden kopuk olarak sunulduğu için bu özelliklerin geliştirilmesinde devamlılığın nasıl sağlanacağı açık değildir. Hayat Bilgisi 1, 2, 3.sınıflarda beceriler ile kazanımların eşleştirilmesi yapılmıştır, ancak bunu yaparken hangi ilkelerin ve ölçütlerin temel alındığı anlaşılamamıştır. Bu bakımdan belli becerilerin belli temalarda, kazanımlarda ve sınıflarda vurgulanmadığı gözlenmiştir. Örnek olarak, katılım becerisi sadece 1.sınıfta gözlenmektedir, paylaşım becerisi ise sadece “Benim Eşsiz Yuvam” temasında vurgulanmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme de ilk iki temada çok sınırlı olarak gözlenmekte, “Dün.Bugün, Yarın” temasında hiç vurgulanmamaktadır. Buna karşılık 3.sınıfta 1.temada yer alan iki kazanım(s.188) temel yaklaşıma uygun kazanımlardır. İletişim becerisi de genel olarak çok sınırlı vurgulanan becerilerdendir. “Eğlenme becerisi” ise sınırlı olarak belli kazanımlar için düşünülmekte, “Dün.Bugün, Yarın” teması için hiç gözlenmemektedir. Sosyal Bilgiler 4. ve 5.sınıflarda ise her sınıfta sekiz öğrenme alanının her biri için 16 ayrı “Doğrudan verilecek beceri” düşünülmüştür. Bu durum da devamlılığı ve bütünlüğü zorlaştıran ve yaklaşımla ters düşen bir niteliktedir.

Programlarda geliştirilmesi amaçlanan kişisel nitelikler/değerlerde de becerilerde gözlenen sorunlar bulunmaktadır. Hayat Bilgisi 1, 2, 3.sınıfta kişisel niteliklerle kazanımlar eşleştirilmiştir. En çok vurgulanan nitelikler hoşgörü ve sevgidir. Bunları özsaygı ve toplumsallık takip etmektedir. Çok önemli bir nitelik olan özgüven daha sonra gelmektedir. Kültürel değerleri koruma ve geliştirme niteliği de daha çok “Dün, Bugün, Yarın” temasında vurgulanmıştır, 3.sınıfta “Benim Eşsiz Yuvam” temasında yer alan B.3.59”Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip bölgeleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye’nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar” kazanımı ile sevgi ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme niteliğinin nasıl geliştirileceği anlaşılamamıştır, hatta burada önerilen etkinlik ile amaçlanandan çok farklı durumlarla karşılaşılabilceği düşünülmektedir. Buna karşılık 3.sınıfta 3.temada bulunan C.3.16”Müzelerden ve tarihi mekanlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır; nesnelerin müzelerdeki eski hali ile yeni halini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar” kazanımında önerilen müze eğitimi etkinliği, kültürel değerleri koruma ve geliştirme niteliğini/değerini geliştirmek için çok uygundur. Yardımseverlik çok az vurgulanmaktadır. Barışın “Dün, Bugün, Yarın” temasında neden hiç vurgulanmadığı anlaşılamamıştır Sosyal Bilgiler 4. ve 5.sınıfta ise her sınıfta sekiz ayrı öğrenme alanının her biri için 16 ayrı “Doğrudan verilecek değer” düşünülmüştür.

Ayrıca içeriğin seçilmesinde ve düzenlenmesinde tema- öğrenme alanı- ünite arasında nasıl ilişki kurulduğu, öğrenme alanı ve ünite adlarının öğrenci açısından anlamı ve nasıl oluşturuldukları anlaşılamamıştır. Programlarda geliştirilmesi amaçlanan kavramlara bakıldığında Hayat Bilgisi 1, 2, 3.sınıflarda genel olarak her sınıf için listelenen “kavramların”-ki bunların bir kısmının temel kavram olduğu şüphelidir- programın içinde öğrenciye uygun olarak nasıl geliştirileceğine dair açıklamaya rastlanmamıştır. Sosyal Bilgiler 4. ve 5.sınıf programlarında ise kavramların listesi disiplin alanlarına göre giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerinde verilmek üzere sunulmuştur, ancak uygulamada nasıl yapılacağı ve

bu kavramların Hayat Bilgisi 1, 2, 3.sınıf kavramları ile devamlılığının nasıl sağlanacağı anlaşılamamıştır.

Dikkati çeken diğer bir konu da genel olarak her kazanım için bir etkinlik önerilmesidir ki bu durum öğrenme sürecinin bölünmesine ve devamlılığın sağlanamamasına neden olmaktadır. Örnek olarak, 1.sınıf 1.temada 46 kazanımdan 22 kazanım için bir etkinlik önerilmiştir. Üç kazanım için bir etkinliğin önerildiği iki durum, dört kazanım için bir etkinliğin önerildiği bir durum vardır. 2.sınıfta ise 2.temada 59 kazanımdan 22 kazanım için bir etkinlik önerilmiştir. Üç kazanım için bir etkinliğin önerildiği dört durum, beş kazanım için bir etkinliğin önerildiği bir durum, dört kazanım için bir durum vardır. Ancak bunlardan dört kazanımlı durumda önerilen etkinliğin uygunluğu şüphelidir. 3.sınıfta 3.temada ise toplam 33 kazanımdan 25 kazanım için birer etkinlik düşünülmüştür. Sosyal Bilgiler 4.sınıfta ise durum biraz daha farklıdır. 4.sınıfta toplam 7 kazanımdan iki kazanım için birer etkinlik önerilmiştir. Ancak diğerlerinde birden fazla etkinlik önerilmiş ve kazanımlar birlikte ele alınmıştır. Bu durum 5.sınıfta da devam etmiştir. Bazı durumlarda da birkaç kazanım için önerilen bir etkinliğin uygun olup olmadığı düşünülmektedir. Örnek olarak, 2.sınıf 2.temada uygulama ve üstü düzeylerde olan 26., 27., 28., ve 29. kazanımlar için önerilen “Arzu Şenlik’te” etkinliği aynı düzeyde değildir ve tüm kazanımları geliştirebileceği şüphelidir.

Programlarda seçilen kazanımlardan başka öğrenciye görelilik açısından bazı kazanımlar ve etkinlikler dikkati çekmektedir. Örnek olarak, 1.sınıfta 1.temada yer alan A.1.24 “Eğitici çalışmalar ve diğer grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetir” kazanımı ve önerilen etkinlik ne derece uygundur? Olumlu değerler nelerdir? gibi sorulara cevap aranmaktadır. Yine aynı temada A.1.27 “Okulda ortaya çıkan sorunları fark eder” ve A.1.29 “Okulda arkadaşlarının sergiledikleri davranışların etik olup olmadığını fark eder” kazanımları ve önerilen etkinlikler de yeterince açık ve uygun değildir.

Yapılan ayrıntılı analizler açısından beş sınıf için genel olarak baktığımızda, temel olarak alınan yaklaşımın birinci kademedeki ikinci kademeyle doğru daha belirgin olarak azaldığını ya da programa yeterince yansımadağını söyleyebiliriz. Temel olarak alınan yaklaşımın ne kadar gerçekçi ve uygun olduğu ayrı bir tartışma konusudur ve burada farklı yaklaşımların bütünlük içinde ele alınmasının uygunluğu özellikle vurgulanmalıdır. Programların incelenmesinde ortaya çıkan temel kaygı, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde önerilen etkinlik, yöntem ve araçların öğretmen tarafından nasıl kullanılacağı ve uygulanacağı, uygun öğrenme ortamlarının farklı ihtiyaçlara göre nasıl geliştirileceği, örtük programın öğrenciyi nasıl etkileyeceği ile ilgilidir.

Genel olarak, yeni programlarda iç ölçütler açısından yapılan analizler sonucunda programların yeni yaklaşımlar doğrultusunda yenilenmesi ve değiştirilmesi için olumlu bir niyet ve çaba söz konusudur. Ancak bu niyetin programın birey, toplum ve bilgi temellerine göre çok yönlü araştırılarak tasarıma tamamen yansıtılmadığı ve uygulamaya dönük güçlükleri içerdiği görülmüştür. Bunun da başlıca nedenlerinden biri yeni yaklaşımların ve ilgili özelliklerin “konular” olarak programa alınması ve vurgulanmasıdır. Program geliştirmede devamlılık ve bütünlük gibi temel ilkelerin yanı sıra değişim sürecinde çok önemli bir yeri olan denge ilkesi açısından Hayat Bilgisi programında’ analitik ve atomistik yaklaşımın tamamen reddedilip’ sadece bütüncül ve tematik yaklaşımın benimsenmesi bakış açımızı sınırlamakta, uzun vadeli gelişme sürecini engellemektedir. Programın başında belirtilen bütüncü yaklaşıma karşılık çeşitli öğelerinin bölündüğü ve bir birinden yatay ve dikey yönde kopuk olarak ele alındığı görülmektedir.

## 0.0 FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Kazanımlar incelendiğinde bazı kazanımların kapsamlarının dar olduğu ve yaklaşımı tam anlamıyla yansıtmadığı gözlenmiştir.

Önerilen etkinliklerde çeşitliliğin olması ve hatta bazı durumlarda bir kazanım için birden fazla etkinlik önerisinin olması oldukça anlamlıdır. Bu şekilde programın başında söylenen “yaparak, yaşayarak, düşünerek” öğrenme iddiasını yerine getirme çabasında içinde olduğu gösterilmektedir. Bununla birlikte bazı etkinliklerin ifade ediliş tarzında, bu etkinliklerin öğretmen merkezli olarak yapılacağı anlamı da çıkabilmektedir. Bu nedenle, bu kısımlarda gerekli bazı düzenlemelere ihtiyaç vardır.

Kazanım ve etkinliklerin bilimsel süreç becerileriyle (BSB) ilişkilendirilmesi de öğretmenler için oldukça yararlıdır. Benzer olarak, fen, teknoloji, toplum ve çevre (FTTÇ) kazanımları da bilgi kazanımlarıyla, bazen de etkinliklerle de ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımların 7 alt bölüme ayrılarak verilmiş olmasına karşın bazı kazanımları farklı alt başlıklarda gruplamak da mümkündür (18., 21., 28. ve 35. kazanımlar gibi). Bazı FTTÇ kazanımlarının dili bir öğretmen için çok anlaşılır olmayabilir. Burada verilen FTTÇ kazanımlarından 3 tanesi (8., 9. ve 34. kazanımlar) programda herhangi bir şekilde bilgi kazanımıyla veya etkinlikle hiç bir şekilde ilişkilendirilmemiştir. Bazı yerlerde kazanım veya önerilen etkinlikle tam anlamıyla uyum olmayan ilişkilendirmeler de bulunmaktadır. FTTÇ kazanımlarının tekrar gözden geçirilmesi ve bilgi kazanımlarıyla ve etkinliklerle ilişkisinin yeniden düzenlenmesinde yarar vardır. Benzer bir ilişkilendirmenin tutumlar ve değerlerle ilgili hazırlanan kazanımlar için yapılmadığı gözlenmiştir. Programın giriş yazılarında bu kazanımların öğretim sırasında özenle dikkate alınarak kazandırılması gerektiği belirtilmiştir (s.62).

Değerlendirme etkinlik önerileri bazı ünitelerde birden fazla ve çeşitliyen, bazı kazanımlar için değerlendirmeye yönelik öneriler yapılmamıştır. Bunun yanı sıra değerlendirme etkinliklerinde klasik (geleneksel) değerlendirmenin yanı sıra yapılandırıcı yaklaşıma dayanan alternatif değerlendirme örneklerine de rastlanması oldukça anlamlıdır (öğrenci gözlem formu veya proje değerlendirme). Değerlendirme kısmı önerilen etkinlikler kadar detaylandırılmamıştır. Programın başında bahsedilen fen günlükleri hakkında program içinde herhangi bir vurguya rastlanmamıştır.

## 3 BÖLÜM : ÖZELLİKLER VE ÖNERİLER

### 0.0 ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERİNDEKİ DEĞİŞİM

Programlarda yapılan değişikliklerin önemli bir yönü, öğrenci ve öğretmen rollerinin de temele alınan yaklaşımla birlikte şekillenmesidir. Yeni öğretim programlarının giriş bölümleri incelendiğinde öğrenci ve öğretmen rollerinde önemli değişiklikler gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencinin ve öğretmenin rolleri açık ve ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

Öğrenciye, dinleyen, alıştırma yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir. Programlarda öğrencinin aktif ve bilgiyi yapılandırmacı rolü üzerinde altı çizilerek durulmaktadır. Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir.

Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir.

Öğretmenin rolü bir antrenör gibi öğrencileri motive eden, durumlara tanı koyan, gerektiğinde onlara rehberlik eden, öğrencilerin yararına uygun ve destekleyici öğrenme ortamları hazırlayan, öğrenmekten bıkmayan ve sürekli araştıran kişiler olarak tanımlanmıştır. Öğrenim sürecinde öğretmenin rolünün, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerden, öğrencilerin programda belirlenen kazanımları edinmelerini sağlamak amacıyla hangi öğretim stratejilerinin kullanılacağını öğrencilerin özelliklerini ve koşulları göz önüne alarak belirlemeleri beklenmektedir.

Ancak bu rollerin tümünün programın öğelerine yansıdığı söylenemez. Analizi yapılan kazanım ve etkinliklerde öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği gözlenmiştir. Öğretmene verilen rolün yönlendirici olmaktan öteye geçtiği kullanılan ifadelerden de anlaşılmaktadır. Kullanılan dil (yaptırılır, buldurulur, hissettirilir, gösterilir, kullandırılır, algılatılır, doğrudan vermek gibi) öğretmenin merkezde olduğu ve öğrenciyi yönlendirdiği bir dildir. Öte yandan programlar incelendiğinde, örneğin Sosyal Bilgiler programında öğretmenin aktarıcı ve kontrol edici rolü Hayat Bilgisi programına göre daha da güçlenmiştir.

Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta da yaklaşımla birlikte öğretmen ve öğrenci rolünde büyük ve ani bir değişimin gerçekçi olmayacağıdır. Çünkü bu roller sosyal faktörlerle, alışkanlıklarla ve değerlerle belirlenen yaşam tarzlarından bağımsız düşünülemez ve söz konusu değişimin benimsenmesi, uygulanması ve belli dengelerin kurulması için belli bir zaman içinde bir uygulama ve değerlendirme modelinin kullanılması gerekecektir.



## 0.0 PROGRAMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİLENDİRMELER

Öğrencinin bütünlüğü ve programın geliştirmeye çalıştığı özelliklerin bütünlüğü ve devamlılığı açısından diğer programlarla ilişki çok önemlidir.

Hayat Bilgisi dersinin 1.2.3.sınıf programlarında insanın bütünlüğü açısından önemli bir yeri vardır ve diğer derslerle ilişkinin anlamlı ve güçlü olması beklenmektedir. Hayat Bilgisi 1.sınıf programında, beklentilerin aksine toplam 115 kazanımdan 20 kazanımın Türkçe dersi ile, 5 kazanımın Matematik dersi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, A.1.34 “Bilgi edinmek için resimli kaynaklardan yararlanır” kazanımı Türkçe dersi Görsel Okuma-Kazanım 4 ile, C.1.13 “Türk bayrağını ve İstiklal Marşı’ nı tanır ve bunlara saygı gösterir” kazanımı Türkçe dersi Dinleme Kurallarını Uygulama – Kazanım 1,2,3 ile, B.1.4 “Evinin adresini ve telefon numarasını söyler” kazanımı Matematik dersi Doğal Sayılar – Kazanım 1 ile ilişkilendirilmiştir.

İkinci sınıfta ise, toplam 127 kazanımdan ancak 35 kazanımın Türkçe dersi ile, 4 kazanımın Matematik dersi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, A.2.11 “Okulu, öğretmeni ve arkadaşlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini aktarmak için görsel materyaller tasarlar” kazanımı Türkçe dersi Görsel Sunu – Kazanım 5 ile, B.2.24 “Günlük ve haftalık çalışma planı yaparak zaman ifadelerini doğru kullanır” kazanımı Türkçe dersi Kendini Sözlü Olarak İfade Etme – Kazanım 2 ile, C.2.8 “Küçükken sahip olduğu bir oyuncak ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederek bunu arkadaşlarıyla paylaşır” kazanımı Türkçe dersi Kendini Sözlü Olarak İfade Etme – Kazanım 8 ve Görsel Sunu – Kazanım 1 ile, B.2.23 “Gün boyunca neleri, ne zaman yapacağını belirler, bunları sıraya koyar” kazanımı Matematik dersi Zamanı Ölçme – Kazanım 2 ile ilişkilendirilmiştir.

1. ve 2. sınıfa benzer bir biçimde 3. sınıfta toplam 134 kazanımdan 26 kazanımın Türkçe dersi ile, 10 kazanımın Matematik dersi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, A.3.16 “Sınıfın krokisini çizerek sırasının yerini belirler” kazanımı Türkçe dersi Görsel Okuma – Kazanım 3 ve Matematik dersi Üçgen, Kare, Dikdörtgen ve Çember – Kazanım 2 ile, B.3.37 “Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar” kazanımı Türkçe dersi Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma – Kazanım 10 ile, C.3.3 “Atatürk ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder” kazanımı Türkçe dersi Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma – Kazanım 4 ile, B.3.15 “Günlük ve haftalık çalışma planları yaparak bu planlara uyar” kazanımı Matematik dersi Zamanı Ölçme – Kazanım 4 ile ilişkilendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler 4.sınıf programında bulunan toplam 46 kazanımdan 16 kazanımın Türkçe dersi ile, 10 kazanımın Fen ve Teknoloji dersi ile ve 7 kazanımın Matematik dersi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde 5. kazanım “Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Milli Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye yi betimler” Türkçe dersinde Görsel okuma- Tüm kazanımlar ile, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma Kazanım 7 ile, “Yaşadığımız Yer” ünitesinde 4.kazanım “Çevresindeki bir yerin krokisini çizer” Türkçe dersinde Görsel Sunu - Kazanım 2,3,4 ile, “Üretimden Tüketime” ünitesinde 3.kazanım “Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir” Matematik dersinde Doğal Sayılarla Toplama İşlemi – Kazanım 1 ve Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi – Kazanım 1 ile, “Yaşadığımız Yer” ünitesinde 6.kazanım “Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt eder” Fen ve Teknoloji dersinde Gezegenimiz Dünya – Kazanım 2, 9 ve Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım – Kazanım 2,3 ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca burada öğrencinin Matematik dersinde zamanı ölçme, kronoloji, farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerle geometrik cisimler arasında ilişki kurma, uzunluk ölçme, sütun grafiği oluşturma

ile ilişki kurması beklenmektedir. Fen ve Teknoloji dersinin belli ünitelerindeki kazanımlarla ilişki kurulurken, Türkçe dersinde genellikle konuşma, görsel okuma, dinleme, görüşme yapma ve görsel sunu ağırlıklı bir ilişki kurulmuştur.

5.sınıf programında ise, programda bulunan toplam 47 kazanımdan 6 kazanımın Matematik dersi ile, 4 kazanımın Türkçe dersi ile, 1 kazanımın Fen ve Teknoloji dersi ile ve bir ünite de 4 kazanımın Rehberlik Servisi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde 1.kazanım “Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır” Matematik dersinde Uzunlukları Ölçme – Kazanım 1 ve Ondalık Kesirler – Kazanım 1 ile, 2. kazanım “Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” Fen ve teknoloji dersinde Maddenin Değişimi ve Tanınması – Kazanım 1,3 ile ve “Gerçekleşen Düşler” ünitesinde 5.kazanım “Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler” Türkçe dersinde Tür, yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma – Kazanım 9 ile ilişkilendirilmiştir. Burada dikkati çeken ve anlaşılamayan bir ilişki “Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini kabul etme” ile Matematik dersi “Olasılık” ünitesi arasında kurulmuştur. Genel olarak dersler arasında dikey ilişkilere bakıldığında, 1. sınıftan 5.sınıfa doğru kurulan ilişkilerin azaldığı, oysa bunun daha güçlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Matematik programında kazanım düzeyinde olmak üzere bazı kazanımlarda hem disiplin içi hem de disiplin dışı bazı ilişkilendirmeler yapıldığı görülmektedir. Ancak bu ilişkilendirmelerin nasıl yapılacağı konusu pek açık değildir. Özellikle bazı ilişkilendirmeler, örneğin, 1. sınıf, Sayılar ÖA, Doğal sayılar AÖA, Kazanım 10 için verilen ilişkilendirmede “Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Kazanım 2 ifadesi yanlışlıkla yapılmış izlenimi verecek kadar ilişkisiz görünmektedir. Ya da ilişkilendirme yeterince açıklanmamıştır.

Farklı disiplinlerde de kullanılan bazı bilgi ve beceriler vardır. Örneğin grafik oluşturma, grafik okuma, yorumlama becerileri Fen, Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler alanlarında da kullanılmaktadır. Bunların hangisinde bu konunun önce ele alınacağı ya da eş zamanlı ele alınacağı konusunda herhangi bir uyarı bulunmamaktadır.

Yeni Türkçe Programı oluşturulurken diğer derslerin programlarıyla olası ilişkilerin dikkate alındığı gözlenmektedir. Matematik dersi ile ilgili olarak grafik ve tabloda verilenleri yorumlama, şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilme, kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanma kazanımları ile ilişkilendirilmiş; Hayat Bilgisi ile ilgili olarak görgü kuralları uygun dinleme ve kendini, ailesini ve çevresini tanıma ile ilişkilendirilmiştir.

Fen ve Teknoloji programında ders içi, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapıldığı gözlenmektedir. Her sınıf düzeyinde rasgele alınan % 10 kazanım incelendiğinde ders içi ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirmede genel olarak bir problem gözlenmemektedir. Seçilen kazanımlardan ikisi matematik, üçü sosyal bilgiler ve biri Türkçe dersi kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirilmenin daha zengin olmasında yarar vardır. Seçilen kazanımlar bazında bakıldığında özellikle matematik dersi ile ilişkilendirmenin çok zayıf kaldığı gözlenmektedir.

## 0.0 PROGRAMLARIN DEĞİŞİM YETENEĞİ

Programların değişime açıklığı ve geleceğe dönük problem çözme özelliği, kazanımlarda, etkinliklerde ve açıklamalarda yapılan incelemelerde, öğrenciye ve öğretmene verilen rolün özelliklerinde ortaya çıkmaktadır. Programlara bakıldığında genel olarak değişen koşullara göre değişebilecek gibi görünmektedir. Türkçe ve matematik gibi yapısı gereği daha belirgin konuları ve işleniş olan derslerin dışındakiler değişen bilgi, teknoloji, sosyal koşullara göre uyarlanabilecek öğeler taşımaktadırlar. Örneğin Sosyal Bilgiler Dersi 4. sınıf programında yer alan “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanına ait (s. 16) kazanımlardan “çevresindeki teknolojik ürünleri kullanım alanlarına göre sınıflandırır” kazanımında olduğu gibi değişen teknolojiye göre çocuklardan bunu kazanması beklenebilir.

Türkçe Programı'nın kazanımlarında, etkinlik ya da ölçme ve değerlendirme örneklerinde zaman, mekan ya da kültürel açıdan esnek uygulamalar yapmayı engelleyecek herhangi bir özellik sezilmemektedir. Türkçe Programı'nın kazanımları, temele alınan özelliklere de uygun olarak, genellikle öğrencilerin görerek, dinleyerek ya da okuyarak aldıklarını anlamlandırmalarına, karşılaştırmalarına, ilişkilendirmelerine, yapılandırmalarına, ötelemelerine, sorun çözmelerine dönük görünmektedir. Teorik olarak bu anlamda herhangi bir olumsuzluk sezilmemektedir. Öte yandan, amaca ulaşmak için uygulama sahasının alt yapı olanaklarının sağlanmasının, uygulamaların izlenerek, olası sorunlara yerinde ve zamanında çözüm getirilmesinin; uygulama sonuçlarının değerlendirilerek “programın geliştirilmesine” devam edilmesinin önemi de göz ardı edilmemelidir.

Bir programın değişime açıklığı, bilimsel düşünmenin hem öğrenciler ve öğretmenler için, hem de program geliştirme ve değerlendirme süreci için ne derece gerekli olduğu ile yakından ilgilidir. Hayat Bilgisi programında yer alan toplam 376 kazanımdan sadece 55'i “Araştırma, problem çözme, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma” becerileri ile ilgilidir.

Öte yandan bir programın, değişime açıklığı ile ilgili çok önemli bir boyutu program değerlendirme modelinin nasıl geliştirildiği ve uygulama ile bütünlük içinde nasıl sürdürüldüğüdür. Program değerlendirme program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir yönüdür ve her programın kendine özgü bir değerlendirme modelinin olması gerekir. Bu modele göre sürekli ihtiyaç belirleme ile desteklenen programın tüm öğeleri ile uygulama süresince nasıl değerlendirileceğinin, değerlendirme araştırmaları ile nasıl destekleneceğinin, verilerin karar vermede nasıl kullanılacağına, gelişimin ve değişimin nasıl izleneceğinin belli program standartlarına göre belirlenmesi gerekmektedir.

Yeni bir program geliştirmek, programdaki, öğrencideki, öğretmendeki, materyallerdeki, ortamlardaki, çevredeki değişimi ve gelişmeyi sürekli izlemek demektir ve bu değerlendirmenin okul dışındaki uzmanlar tarafından yapılması kadar okul içi öğretmen/uzman/egitici personel tarafından yapılması bütünlük ve süreklilik açısından önemlidir. Programlarda programa dönük değerlendirme sürecine genel olarak yeterince ağırlık verilmediği gözlenmiştir. Bu durum, gerek bu programla yetişecek bireylerin, gerekse programın uygulayıcılarının ve programın kendisinin değişime açık olmasını, değişimi yönetebilme, geleceğin problemlerini düşünüp çözme, öngörü geliştirme ve değişimle ilişkilerde liderlik rolünü oynama gibi özellikleri geliştirmesini zorlaştırmaktadır.

Yeni programların eskiye oranla daha değişime açık olduğu söylenebilir. Örneğin, konuların sıralanması ve sürelerinin ayarlanmasının öğretmene bırakılması söz konusudur. Programda öğretmene kazanımlar için birden fazla etkinlik önerisi sunulması da oldukça anlamlıdır.

Öğretmenlere programda belirtilen öğrenme ve öğretme hakkındaki anlayışları ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak istenen kazanımları edinmesine uygun düzenlemeler yapma sorumluluğu da verilmiş. Bu da programdaki esnekliğinin göstergesidir. Ancak öğretmenin verilen bu esnekliği hem yetki olarak hem de yetkinlik olarak kullanıp kullanamayacağı kuşkuludur ve bu da zamanla görülebilecektir.

Yeni programda öğrencinin düşünme süreçlerine daha çok eğilerek ezberleyen öğrenci yerine düşünen öğrenci modeli yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu durumda öğrencilerin değişen dünyaya uyumda daha başarılı olacağı söylenebilir. Ancak zaman zaman programlara göre ağırlığı değişse de bu serbestlik öğrenciye bırakılmamış yine öğretmen tarafından yapılacak olan açıklamalarla sınırlandırılmıştır.

## **0.0 PROGRAMLARIN ÖRTÜK ÖZELLİKLERİ**

Programların örtük özellikleri doğrudan amaçlanmayan ancak öğrenme ortamlarında, okulda ve sınıfta yaşama, etkileşimle, yaşanan kültürle ortaya çıkan mesajları, öncelikleri, bilgileri, değerleri ve kısaca yaşam tarzlarını içermektedir.

Bu açıdan bakıldığında, yeni programların temel örtük özelliği yeni yaklaşımların “eski ve alışılmış” bakış açılarıyla, değerlerle ve uygulamalarla ele alınacağı ve hala öğretmen merkezli yaklaşımın devam ettiği mesajını verebilir. Bu da alışılmış roller, modeller ve iletişim tarzlarının okulda ve ailede devam etmesinden ileri gelebilir.

Yeni programlarda yer alan “İnsan Hakları ve Vatandaşlık”, “Kariyer Bilici Geliştirme”, “Özel Eğitim”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma”, “Girişimcilik”, “Sağlık Kültürü” ve “Spor Kültürü” gibi ara disiplinler aslında programların örtük özelliklerini yansıtmalıdır. Çünkü bu alanlar bireyler ve toplumlar için yaşamın ve kültürün önemli boyutlarıdır ve okulda yaşam süreci içinde geliştirilmeleri bireyler için daha sağlıklı olacaktır.

Öte yandan bireyin çok yönlü gelişimi için çok gerekli olan sanatın ve kültürün yeni programda yeterince vurgulanmaması yaşamımızdaki önemi ve değeri ile ilgili örtük özellikler taşımaktadır. Yeni programlarda nasıl bir öğrenme ortamı düzenleneceği, bu ortamda ilişkilerin nasıl kurulacağı ve öğretmenin, okul yöneticisi ve personelinin, ana-babaların, ders materyallerinin ve ders kitaplarının nasıl bir insan ve toplum modeli oluşturacağı programdan daha etkili olabilecek örtük özellikleri belirleyecektir.

Vurgulanması gereken bir başka nokta da programlarda cinsiyet, bölgesel farklılıklar, yaşam biçimleri ve inanışlar açısından herhangi bir gizli mesaj unsurunun olmamasıdır.

## **0.0 ELEŞTİREL DÜŞÜNME**

Öğrenci merkezli yaklaşımların ve çağdaş öğrenme kuramının önemle vurguladığı temel insan özelliklerinden biri eleştirel düşümedir. Eleştirel düşünme, bireyin bilgi ile etkileşiminde bilgi edinme, kullanma ve üretmede problem çözme ile birlikte geliştirmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. İnsanın kendini geliştirme ve öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol etmesini sağlayan bir güçtür. Bu bakımdan öğrenmede özgürlüğü ve bağımsızlığı sağlayıcı bir araçtır. Yeni programlarda eleştirel düşünmeye önem verilmektedir.

Eleştirel düşünme Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz tarafından (2003)

“bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerin, açılımların, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünce biçimidir” biçiminde tanımlanmaktadır..

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun 13. sayfasında bu ders aracılığı ile öğrencilerin metinler arası sorgulama, eleştirme ve değerlendirme gibi eleştirel düşüncenin öğeleri olan bazı zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmalarının beklendiğinden söz edilmektedir. Programın özelliklerinin belirtildiği 15. sayfada da programda eleştirel düşünmenin temel becerilerden biri olarak ele alındığı belirtilmektedir. Genel amaçlar arasında, sayfa 16' da, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeniden vurgulanmakta temel beceriler içinde de eleştirel düşünce ve yaratıcı düşünce ayrı ayrı yeniden ele alınmaktadır. Buradan programın genel olarak eleştirel düşünmeyi kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Programda sık sık buna benzeyen öğelere rastlanmaktadır. Programda, benzerlikleri ve farkları bulma, karşılaştırmalar yapma, tahmin etme üzerine oldukça fazla sayıda kazanım yer almaktadır.

Bunların yanı sıra bazı kazanımlarda belirtilen eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmektedir. Örneğin “reklamlarda verilen mesajları sorgular” ve “kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular” kazanımlarıdır. Bunlar gelişimsel olarak bu yaş düzeyine fazla görünmektedir. Aynı kazanımlar 3. sınıf için ise daha uygundur.

Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun daha ilk sayfasında eleştirel düşünme ile ilgili ifadeler rastlanmaktadır. Örneğin matematik eğitiminin akıl yürütme becerilerini geliştiren bir yanı olduğu belirtilerek dersin bu özelliği yapısı gereği barındırdığı açıklaması yapılmaktadır. Yeni programın yaklaşımından söz edilirken geliştirilmesi planlanan özellikler (beceriler) arasında eleştirel düşüncenin bir özelliği olan akıl yürütme de yer almaktadır. Matematik programının kavramsal yapısı ile şemada da akıl yürütme önemli öğelerden biri olarak görülmektedir.

Programın temel öğelerinden söz ederken becerileri tanımlayan bölümde akıl yürütme alt başlığında verilen bazı açıklamalar daha farklı alt becerilerden de (örneğin, mantığa dayalı çıkarımlarda bulunabilme gibi) söz etmektedir. Bu beceriler de eleştirel düşünmenin diğer özelliklerindedir.

Öğrenme alanları ve etkinlik örnekleri ile ilgili açıklamaların yapıldığı sayfalarda ise belirlenen noktaya öğrencinin nasıl geleceği vurgulanmaktadır. Eleştirel düşünmenin yukarıda sözü edilen özelliklerine uymayan, bazı ifadeler bu konuda ipucu vermektedir. Bazı ifadeler,

tahmin ettirmek gibi, akıl yürütmeye ilgili olsa da etkinliklerdeki cümlelerin çoğu şu eylemlerle bitmektedir: Fark ettirilir, yazdırılır, ihtiyaç hissettirilir, hesaplatılır, boyatılır gibi.

Veri öğrenme alanı, eleştirel düşünmeye daha fazla hizmet edebilecek gibi görünen ifadelerle açıklanmıştır (s.34). Kazanımlar ve etkinliklerle ilgili sayfalara bakıldığında (s.51-264) da örneğin 261. sayfadaki etkinliklerin ikincisinde eleştirel düşünceyi geliştirmeye hizmet edebilecek özelliklere rastlanmaktadır: Toplatılan veriler grafik çizilmeden analiz ettirilerek yorumlatılır gibi.

Fen ve Teknoloji dersinin öğretim programı kitabının dokuzuncu sayfasında dersin vizyonu fen ve teknoloji okuryazarlığının artırılması olarak belirtilmektedir. Fen ve teknoloji okuryazarlığının tanımı içinde ise eleştirel düşünme de yer almaktadır. Sayfa 21’de sorgulayıcı araştırma tekniğinden söz ederken belirtilen eleştirel düşünmenin özelliklerine de rastlanmaktadır. Sayfa 40’da ise ilköğretimin 4. ve 5. sınıfında kazandırılması düşünülen bilimsel süreç becerileri tamamen eleştirel düşünmeyi kazandırmayı hedefleyici bir özellik göstermektedir. Benzer biçimde sayfa 54’te bilimsel süreç becerilerinin kazanımları verilmiştir.

Kazanımlara bakıldığında da eleştirel düşünme öğelerine ve bu özellikleri kazandırabilecek etkinlik örneklerine rastlanmaktadır. Örneğin, 4. sınıfların “canlılar ve hayat” öğrenme alanının “vücudumuz bilmecesini çözelim” ünitesinde yer alan soluk alıp veremeye ilgili kazanımda ve etkinlik örneğinde tahmine ve tartışmaya dayalı noktalar vurgulanmaktadır (s. 66). Beşinci sınıf için belirlenen “madde ve değişim” öğrenme alanının “maddenin değişimi ve tanınması” ünitesinde yer alan “erime sıcaklığının donma sıcaklığına çok yakın olduğunu deney sonuçlarından çıkarır” biçimindeki kazanım ve onun için önerilen etkinlik eleştirel düşünceye uygun görünmektedir. Genel olarak bakıldığında bu dersin ağırlıklı olarak eleştirel düşünmeyi kazandırmayı amaçlayan bir yapısının olduğu söylenebilir.

Hayat Bilgisi programında öğrencilere kazandırılacak becerilerin başında yer alan eleştirel düşünme belli aşamaları ile verilmiştir. Bu beceri, “Dün, bugün, Yarın” ünitesinde 2.sınıfta üç kazanımla, 3.sınıfta 5 kazanımla, “Benim Eşsiz Yuvam” ünitesinde 3.sınıfta 3 kazanımla eşleştirilmiştir. Genel olarak ikinci sınıfta ve üçüncü sınıfta neden-sonuç ilişkisi kurma ve değişimi izleme olarak alınmış, üçüncü sınıfta eleştirilere açık olma, reklamların işlevini ve insan özellikleri ile ilişkisini sorgulama gibi boyutlar eklenmiştir.

Programda yer alan bazı kazanımlar eleştirel düşünmeyi yansıtmasına rağmen bu ilişki vurgulanmamıştır. Ancak öğretmenin bu ilişkinin farkında olması gerekir. Örnek olarak, birinci sınıfta A.1.33 “Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorar” gibi bu beceriyi hazırlayıcı, soru sormayı ve farkındalığı geliştirici nitelikte kazanımlar vardır. Aynı şekilde ikinci sınıfta soru sormayı geliştirici üç kazanım dikkati çekmiştir. Üçüncü sınıfta yer alan B.3.26 “Aynı konuyla ilgili farklı bakış açıları olabileceğini kabul eder” kazanımı ise tümüyle eleştirel düşünmeyi yansıtmaktadır. Diğer dikkati çeken bir kazanım da eleştirel düşünmeyi geliştirme yerine yaklaşımla ters düşen bir nitelikte önceden belirlenmiş bilgilerin kavranmasını içeren C.3.21 “Suyun hal değiştirmesini gözlemleyerek maddenin kaybolmadığını, sadece şekil değiştirdiğini kavrar” gibi kazanımlardır.

Sosyal Bilgiler programında ise eleştirel düşünme Hayat Bilgisi programından farklı aşamaları içermektedir ve 4-8.sınıflar için düşünülmüştür. Ancak bu beceride sürekliliğin nasıl sağlanacağı açık değildir. Ayrıca “Araştırma Becerisi-Okuduğunu anlama ve Bilgiyi

Bulma, Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma” altında yer alan bazı beceriler de eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutları olan becerilerdir.

Sosyal Bilgiler programında temel yaklaşımla ters düşen göze çarpıcı bir özellik, eleştirel düşünme becerilerinin, diğer beceriler gibi “Doğrudan verilecek beceri” olarak her sınıfta öğrenme alanlarına göre sıralanmasıdır. Dördüncü sınıfta üç beceri seçilmiştir. Burada neden belli öğrenme alanları için belli becerilerin seçildiği anlaşılamamıştır. Örnek olarak, “Birey ve Kimlik” öğrenme alanı için “Kanıt Tanıma ve Kullanma” becerisi, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” alanı için “Karşılaştırma Yapma” seçilmiştir. Buna karşılık, beşinci sınıfta öğrenme alanları için eleştirel düşünme becerisi seçilmemiştir. Oysa 5.sınıfta yer alan “Görsel Kanıt Kullanma” ve “Basılı ve Görsel Kaynakları Değerlendirme” ve “Olgu ve Düşünceleri Ayırt Etme” de eleştirel düşünme becerileri içinde yer almaktadır.

Ayrıca programda yer alan kazanımlardan bir kısmı eleştirel düşünme becerilerini geliştirici ve hazırlayıcı niteliktedir. Örnek olarak, 4.sınıfta “Yaşadığımız Yer” ünitesindeki 6. Kazanım “Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt eder” ve 5.sınıfta “Küresel Bağlantılar” ünitesindeki 6.Kazanım “Turizmin uluslararası ilişkilerdeki rolü konusunda bakış açısı geliştirir”- Olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisi verilebilir. Sosyal Bilgiler 4-5 programının sonunda önerilen etkinlikler arasında oldukça yüksek sayıda - 4.sınıf için 31, 5.sınıf için 25 - eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan etkinlik önerilmiştir. Ancak bu etkinliklerin öğretmenler için yeterince açık olduğu ve öğretim süreci içinde nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği şüphelidir.

## **0.0 SANAT EĞİTİMİ VE ESTETİK**

Hayat Bilgisi programında estetik gelişim ve sanat eğitimi “Yaratıcı Düşünme” becerileri ve “Kültürel değerleri Koruma ve Geliştirme” kişisel niteliği/değeri çerçevesinde yer alan bazı kazanımlarda sınırlı bir biçimde gözlenmektedir. Örnek olarak, 3.sınıfta “Dün, Bugün, Yarın” temasında C.3.3 “Atatürk’ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder” kazanımı verilebilir. Yine 3.sınıfta aynı temada çok olumlu bir durum C.3.16 “Müzelerden ve tarihi mekanlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır, nesnelerin müzelerdeki eski hali ile yeni halini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar” kazanımında “Kültürel değerleri koruma ve geliştirme” niteliğinin geliştirilmesi ve müze eğitiminin vurgulanmasıdır. Burada önerilen etkinlikte estetik ve sanat eğitimi ile örtüşen özellikler görülmektedir.

Sosyal Bilgiler programında ise programın uygulanması ile ilgili açıklamalardan 12. maddede “öğrencilerin doğal ve tarihi çevreyi koruma bilinci edinmelerinin, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmelerinin sağlanması önerilmektedir. Ancak 5.sınıfta “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yaklaşımla ve sanat eğitimi alanıyla ters düşen bir anlayış içinde “Doğrudan verilecek değer” olarak estetik yer almaktadır.

Fen ve teknoloji programının kazanımlarında estetiğe yönelik vurgu olmasa da, önerilen bazı etkinliklerde estetik ile ilgili bazı izler taşımaktadır. Örneğin bazı etkinliklerde öğrencilerin model oluşturması (el feneri, hırsız alarmı, ağız modelinin yapılması gibi), poster çalışmaları ve reklam hazırlamaları (senaryo yazımı ve reklam afişi hazırlığı) bekleniyor.

## 0.0 PROGRAMLARIN YÜRÜTÜLMESİ İÇİN ÖNERİLER

Programlarda yenilik ve değişim ihtiyacının geliştirilmesi, eğitim kurumları içinde ve kurumlar arasında iletişimin ve koordinasyonun geliştirilmesi, yeniliklere uygun bir yönetim modelinin ve bilgi teknolojileri alt yapısının kurulması ve programı değerlendirme modelinin ve bu modelin gerektirdiği hazırlıkların, araştırma sürecinin hazırlanıp uygulanması gerekir.

Programda her öğenin bütünlük, devamlılık ve denge içinde dikkate alınması ve birbiriyle tutarlı olması gerekir. Örnek olarak, “sadece tek ders kitabı” anlayışı temel yaklaşıma ters düşmektedir.

Öğretmenler başta olmak üzere okul yönetici ve eğitici personeli için okulda/öğrenme ve eğitim ortamında sürekli akademik/psikolojik/sosyal/kültürel destek ve güveni sağlayacak mekanizmaların, birimleri, kurumların kaynak kişilerin, süreçlerin, bölgesel ve okul temelli mesleki gelişim modellerinin düşünülmesi gerekir.

Eğitim ihtiyacına, bir anlık bir dönüşüm için gerekli bir ihtiyaç olmaktan çok yaşam boyu süren bir ihtiyaç olarak bakmak doğru olur. Bu anlamda, okulların öğrenen bireylerden oluşan öğrenen örgütler olarak düşünülmesi gerekmektedir.

Yeni programların başarılı bir şekilde yürütülmeleri için çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitimine gereksinim vardır. Bu eğitimde sınıf öğretmenlerinin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilgi temeli üzerine de, hizmet içi eğitim, öğrenciyi merkeze alan öğretimin gereği olan öğretmen becerilerine odaklanan geliştirici ve uygulamalı yöntem/teknik vb. yaklaşımlara oturtulmalı ve öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir.

Eğitimin önemli bileşenlerinden olan yöneticiler ve müfettişlerin de çoğul öğretim ve öğrenme ortamlarını paylaşacakları bilgilendirici eğitimlere ihtiyaçları olacaktır.

Okul ortamlarının yeniden düzenlenmesinde özellikle öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulmasında yarar vardır. Bu konuda daha önce MEGP çerçevesinde hazırlanmış MLO Modeli ve ilgili Okul Geliştirme raporları incelenebilir. Sosyal ve fiziksel alt yapının güçlendirilmesi için önlemler alınmalıdır.

Başta programda önerilen araç-gereçler olmak üzere eğitim ortamlarının düzenlenmesine ve bu ortamların amaca uygun olarak kullanılmasına ve korunmasına yönelik öğretmen eğitimlerine ihtiyaç vardır.

Eğitim ortamlarının, kazanımları olanak kılacak bir bütünlük ve sistematik içinde demokratikleşmesi, hakça ve özgürlük yönünden ele alınması gerekir.

Yeni programa uygulamada başarı şansını artıracak bir diğer unsur da ders kitaplarıdır. Yeni yazılacak (ya da yazılmakta olan) ders kitaplarının ve öğretmen kılavuz kitaplarının programın yapı ve felsefesine uygun olarak hazırlanması önemlidir. MEB bu konuda yapılan çalışmalardan yararlanmalıdır ( Örneğin: Tarih Vakfı “ Ders kitaplarında İnsan Hakları Projesi; Umut Vakfı “ Yurttaş olmak için-Eİ Kitabı; EARGED-Umut Vakfı-British Council “ Ben İnsanım İlköğretim için İnsan Hakları Dizisi gibi.). Diğer yandan yeni bilgi ve becerilerin öğretmen, yönetici ve müfettişlere kazandırılması gerekeceğinden yeni eğitim ihtiyacı da doğacaktır.



Öğretmenler için hazırlanan kaynakların, materyallerin, etkinliklerin işlevsel ve kolayca anlaşılır olması yaygın kullanımı sağlayacaktır. MEB, kaynak ve materyallerin kullanımının yaygınlaşması için etkin stratejiler geliştirmelidir.

Okulların fiziksel ve diğer açılardan bu programların gerektirdiği koşullara ne derece sahip olduğu da diğer bir önemli sorudur. Ankara'ya bağlı bazı köylerde akar suyu bile olmayan okulların olduğu düşünüldüğünde, bazı deneylerin nasıl yapılacağı insanı düşündürmektedir. Dolayısıyla yeni programların uygulanabilmesi için öncelikle öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitimcilerin ihtiyaçlarının fiziksel olarak giderilmesi gerekmektedir. Bu konuda sivil toplum örgütlerinin çalışmalarından yararlanılmalıdır.

Derslerde sadece kara tahta kullanılmasının yanı sıra bir de fotokopi ile çoğaltılan materyaller kullanılsa bile çoğu okulda fotokopi makinesinin olmaması, kağıt sorunun yaşanması ders materyallerinin sağlanması sorununu akla getirmektedir. Materyal sorunu kadar materyallerin hazırlanması da düşünülmesi gereken ayrı bir noktadır. Öğretmelere nasıl materyal hazırlanacağı konusunda desteğin ne zaman, nerde ve nasıl verileceği de önemlidir. Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç, ve materyaller için okullara gerekli destekler sağlanmalıdır.

Öte yandan Temel Eğitim Projesi kapsamında her okula bilgi teknolojileri sınıfları kurulmaktadır. Ancak programlarda bilgi teknolojilerinin derslerde nasıl kullanılacağı ile ilgili bir ipucuna rastlanmamıştır. İlgili birimlerin bir araya gelerek bilgi teknolojileri entegrasyonu ile ilgili bilgilendirici bir çalışma yapmaları hazırlanacak eğitim materyalleri için de önemlidir.

Bu programların uygulanması için sınıf mevcudunun istenilen düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutlarına göre etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir. Sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda bu programların nasıl kullanılacağı da yanıtlanması gereken diğer bir sorudur. Birleştirilmiş sınıflar için de herhangi bir örneğe rastlanmamıştır.

Her yıl, iller bazında yapılan karşılaştırmalı sınavlar genel yaklaşıma uymamaktadır. Ancak okulların ve öğretmenlerin genel değerlendirme yapabilmeleri için çeşitli mekanizmalar kurulmalıdır. Programların en zayıf yönü yeni yaklaşımlara göre öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağıdır. Bu açıdan öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Programın pilot uygulamasının dikkatli yapılması ve bu uygulama sonucunda gerekli veriler toplanıp incelenerek, programda gerekli düzenlemelerin yapılması için yeterli zaman ayrılmalıdır.

Programların başarısı değerlendirme sürecinin ne kadar sürekli olduğu ve araştırmalarla desteklenerek programı geliştirmede nasıl katkıda bulunacağı ile ilgilidir. Yeni programların geliştirilmesi gerektiren en önemli yönü değerlendirme modelidir. Bu durum programın değişime açıklığını ve sürdürülebilirliğini de etkilemektedir. Program sadece kağıt üstünde bir belge değil, yaşayan ve hem bireysel, hem sosyal ihtiyaçlara cevap veren etkileşimli bir program olmalıdır. Bu da programın uygulama sürecinin çok iyi planlanmasını ve izlenmesini, insan kaynaklarını geliştirme modelinin hazırlanmasını gerektirir.

**Ek.1**  
**Türkçe Dersi Öğretim Programı**

# TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI İNCELEME RAPORU

Yrd. Doç.Dr. Banu Yangın

Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

## GİRİŞ

Bu rapor, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanarak, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evinde 2004 yılında taslak olarak basılan, İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonunda hazırlanmıştır. Söz konusu program, raporda “yeni program” olarak ifade edilmiştir. “Önceki program” olarak ifade edilen ise, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilmiş; 06.07.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmış olan ve yeni programın kabul edilmesine kadar yürürlükte kalan; 2000 yılında, birinci-beşinci sınıflar için ayrı ayrı basılmış olan Türkçe Programı'dır. Rapor boyunca, önceki programın birinci-beşinci sınıflar için ayrı ayrı basılmış ciltlerinde ortak olarak yer alan ifadeler, bilgiler v.b. için, birinci sınıfa ait cildin sayfa numaraları esas alınmıştır.

## 1)DIŞ ÖLÇÜTLER

### 1.1.ÖNCEKİ PROGRAMLA YENİ PROGRAM ARASINDAKİ FARKLILIKLAR

#### a)Temele Alınan Yaklaşım

Yeni programda, temele belirli yaklaşımların alındığı açık olarak belirtilmiş ve bu yaklaşımlar şu şekilde ifade edilmiştir (MEB 2004: 14): “Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.”

Önceki programda herhangi bir yaklaşımın temele alındığından söz edilmemiştir. Bununla birlikte, yeni programda temele alındığı belirtilen bazı özelliklerle örtüşen, önceki programdaki şu söylemler dikkat çekicidir: “...Çağımızdaki toplumsal yaşayış, demokratik düzen, başkalarını anlama kadar, kendimizi anlatmamızı da zorunlu kılmaktadır (MEB 2000: 14\*Birinci Sınıf).” “Öğrencilerin hoşlandıkları türler birbirlerinden farklı olabilir... Onları aynı türden eseleri okumaya zorlamak zararlı sonuç verir... amaç, öğrencileri aynı kalıba sokmak değil onlara okuma alışkanlığı kazandırarak kişiliklerini geliştirmektir... Öğretmenin sürekli izlemesi sonucu aşamalıya ve düzeye özen göstererek zamanında ve yerinde

yapacağı küçük yardım ve özendirmeler, öğrencilerin okuma alışkanlık ve zevkini kazanmalarını sağlayacaktır (MEB 2000: 15\*Birinci Sınıf).” “Türkçe dersleri, öğrencinin... ayrıntıları inceleyerek usa vurmasını... doğru karar verme yeteneğini... düşünme gücünü geliştirecektir... Türkçe derslerinde, öteki derslerde de olduğu gibi, kesin olarak ezbercilikten kaçınmak gerekir... Türkçe öğretiminde başarı sağlanabilmesi için bir takım kuralların, tanımların öğretilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz. Bir öğrencinin noktanın ve büyük harfin nerede kullanılacağını, sıfatın ve zarfın tanımını, fıkranın, makalenin özelliklerini ezbere bilmesinin bir yararı yoktur. Böyle bir yol tutulması, belleği yıpratmaktan, zamanı boşa harcamaktan, dersi öğrenci için sevimsiz kılmaktan başka bir işe yaramaz. ... Türkçeyi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık hâline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilere, sık sık düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma imkân ve koşullarını sağlamaktır... Öğrencilerin ... işlenen düşünce ya da duyguları kavrayıp sezme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için metinler üzerinde çalışırken gözlemlerde bulunmak, kaynakları incelemek, ayrıntıları arayıp bulmak, karşılaştırmalar yapmak, sorunları çözmek suretiyle kurala, tanıma ve bütüne varma yöntemi uygulanmalıdır. Bu yolla, Türkçe öğretimi, aynı zamanda, öğrencilere, bilimsel, eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılmasında ... kendi payına düşen görevi de yerine getirecektir... ana dili etkinlikleri sonucunda çocuk bir yandan yavaş yavaş çeşitlenen ve genişleyen ilgi alanlarına göre anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak duruma gelir; bir yanda da bu çalışmalar, onda yeni, değişik ilgi alanları yaratır, çocuğun kendi kendini tanımaya birinci derecede yardım eder (MEB 2000: 16\*Birinci Sınıf)... “Çevre özellikleri dikkate alınarak bu süre ihtiyaca göre ayarlanmalıdır (MEB 2000: 17\*Birinci Sınıf).” “Sınıfın günlük hayatından güç alan bir ilkokuma ve yazma öğretimi, öğretmenin, ... sınıf ve çevre özelliğine göre cümleler ve metinler üzerinde çalışmasını da gerektirir(MEB 2000: 18\*Birinci Sınıf).”

Bu durumda şunlar söylenebilir:

\*Önceki programda temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımın alındığı belirtilmemiştir. Yeni programda ise temele alınan yaklaşımlar açık olarak ifade edilmiştir.

\*Yeni programın Giriş bölümünün ikinci paragrafında (MEB 2004: 13), özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimler yapmanın zorunlu olduğu; geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı; çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı; bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık vermek gerektiği ifade edilmiştir. Öte yandan önceki programda “geleneksel eğitim yaklaşımları”nın özelliklerinden olan “öğretmen merkezli anlayış”ı temele alan bir yaklaşımın benimsendiğini gösteren herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir. Aksine -yeni programda da olduğu gibi- öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine dayalı öğrenci merkezli öğrenme gibi bir eğitim anlayışı benimsenmiş; tam ve doğru olarak anlamanın ve anlatmanın - bir başka deyişle etkili iletişim kurmanın -, bireysel gelişimin ve düzeyin, mevcut bilgilerle ilişkilendirerek anlamlandırmanın, uygulamanın ile değerlendirmenin önemi üzerinde durulmuştur (MEB 2000: 14-18\*Birinci Sınıf).

\*“Eğitim yaklaşımlarında köklü bir değişim yapma zorunluluğu” düşüncesinden yola çıkılarak hazırlanan yeni programda, öncekinde de vurgulanan pek çok özellik benimsenmiştir. Yeni programda, temele alındığı belirtilen yapılandırmacı yaklaşımın

vurgulanan özellikleri, yukarıdaki paragrafta da belirtildiği gibi, önceki programda da vurgulanmıştır.

\*Önceki programdan farklı olarak, yeni programda çoklu zeka yaklaşımının da benimsendiği belirtilmiştir.

## **b) Üniteler/Konular/Öğrenme Alanları**

Yeni programda üniteler ve konular yoktur. Programın şu beş öğrenme alanı üzerine yapılandırıldığı açık olarak belirtilmiştir (MEB 2004: 17-22):

### I-Dinleme

\*Dinleme Kurallarını Uygulama

\*Dinlediğini Anlama

\*Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

### II-Konuşma

\*Konuşma Kurallarını Uygulama

\*Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

\*Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

### III- Okuma

\*Okuma Kurallarını Uygulama

\*Okuduğunu Anlama

\*Anlam Kurma

\*Söz Varlığını Geliştirme

\*Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

#### IV-Yazma

- \*Yazma Kurallarını Uygulama
- \*Kendini Yazılı Olarak İfade Etme
- \*Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

#### V-Görsel Okuma ve Görsel Sunu

- \*Görsel Okuma
- \*Görsel Sunu

Programın başında (MEB 2004: 17-22), her öğrenme alanı “Öğrenme Alanları” başlığı altında, ayrı ayrı alt başlıklar halinde ve belli bir düzen içinde ele alınarak açıklanmış; önemi üzerinde durulmuş; beceri olarak geliştirilmesine dönük genel bilgiler verilmiş; ilgili kazanımların hangi başlıklar altında listelendiği belirtilmiştir.

Önceki programda da üniteler ve konular yoktur. Program şu ana ve alt başlıklar üzerine yapılandırılmıştır (MEB 2000: 19-21\**Birinci Sınıf*):

#### I-Anlama

- \*Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından
- \*Okuma Tekniği Bakımından
- \*Anlama Tekniği Bakımından

#### II-Anlatım

- \*Sözlü Olarak
- \*Yazılı Olarak

#### III-Dil Bilgisi

Programın bu başlıklar üzerine yapılandırılışına dair herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Programın “Açıklamalar” başlığı altında (MEB 2000: 13-17\**Birinci Sınıf*) numaralandırılmış maddeler halinde, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi ve sözcük dağarcığı ele

alınmış; önemi üzerinde durulmuş; beceri olarak geliştirilmesine dönük genel bilgiler verilmiştir.

Bu durumda şunlar söylenebilir:

\*Yeni programda, programın hangi öğrenme alanları üzerine yapılandırıldığı ilgili başlıklar altında, gerekçesiyle birlikte belli bir düzen içinde ele alınmıştır. Önceki programda bununla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış; gerekçesi belirtilmeksizin ve belli bir düzen kaygısı güdülmeksizin, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi ve sözcük dağarcığı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

\*Yeni programın çatısında “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” yer alırken, önceki programın çatısında yer almamıştır. Görsel okuma ve görsel sununun yeni programda ayrı bir öğrenme alanı gibi ele alınmış olması sorgulanması gereken özelliklerden biridir. Dil, dört temel beceri olarak da adlandırılan, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. Dil bilgisi ve sözcük bilgisi dilin temel beceri alanlarından değildir; bunlar dört temel becerinin işlevlerini sağlayan bilgi alanlarıdır. Dil bilgisinin ve sözcük bilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın içinde, bu becerilerin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınması gerekmektedir. Yeni program da bu düşüncüyü benimsemiştir. Aynı mantıkla, görsel okuma ve görsel sunu da, dil bilgisi ve sözcük bilgisi gibi, dilin temel bir beceri alanı değil; dört temel becerinin işlevlerine katkı getiren bir alandır. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde, görsel okuma ve görsel sunu dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınmalıdır. İlginç olan, aynı programın ikinci kademesinde bu düşüncenin benimsenmiş olmasıdır. Aksi takdirde, önceki programda dört temel beceriden kopuk farklı bir başlık altında verilmesinin dil bilgisini araç olmaktan amaç olmaya götürmesine neden oluşu gibi, görsel okuma ve görsel sunu da farklı bir başlık altında verilmesi onu “sesli sözlü insan dili”ne dayalı iletişime katkı getirmesi beklenen bir araç olmaktan amaç olmaya götürülebilir. Tekrar vurgulamak gerekirse, özellikle ilköğretimin birinci kademesinde amaç, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek değil, dinlediklerini ve okuduklarını anlama becerileri ile sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için görsellerden yararlanmaları olmalıdır.

\*Yeni programın çatısında “Söz Varlığını Geliştirme” yer alırken önceki programda bu, “Dil Bilgisi”nin içinde yer almıştır.

\*Dili oluşturan dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) her iki programın çatısında da yer almıştır.

\*Önceki programın çatısında “Dil Bilgisi” yer alırken yeni programda bu, “Dinleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma”nın içinde yer almıştır. Dil bilgisi konularının sınıflara göre dağılımı önceki ve yeni programlarda aşağıdaki tabloda görüldüğü gibidir. Tablonun birinci sütununda her iki programda da aynı sınıf düzeyinde ele alınan konular; ikinci sütununda önceki programda ele alınan konular; üçüncü sütununda ise yeni programda ele alınan konular gösterilmiştir. İkinci ve üçüncü sütunlarda “Time New Roman” karakterinde yazılan konular her iki programda farklı sınıflarda ele alınanlardır. *İtalik* yazılanlar ise yalnızca belirtilen programda ele alınan, diğerinde yer verilmeyen konulardır:

Her İki Programda da Ortak Olan Dil Bilgisi Konuları	Önceki Programda Olan Dil Bilgisi Konuları	Yeni Programda Olan Dil Bilgisi Konuları
<p><b><u>BİRİNCİ SINIF</u></b></p> <p>1)Cümlenin <b>ilk harfini büyük</b> yazma 2)Cümlenin sonuna <b>nokta</b> koyma 3)Soru cümlelerinin sonuna <b>soru işareti</b> koyma 4)Özel adların <b>ilk harfini büyük</b> yazma*</p> <p>5)Özel adlara gelen ekleri ayırmada <b>kesme işareti</b> kullanma*</p>	<p>4)*Genel olarak “özel ad” diye ifade edilmiş.</p> <p>5)* Genel olarak “özel ad” diye ifade edilmiş; Kesme işaretinin adının öğretilmeyeceği belirtilmiştir.</p> <p>6)Varlıkların <b>tekil</b> ya da <b>çoğul oluşunu</b> kavrayabilmek; adların tekil ya da çoğul olduğunu anlayabilmek; adları yerine göre tekil ya da çoğul olarak kullanabilmek 7)<i>Varlıkların niteliklerini, sayılarını bildiren sözcükleri kullanabilmek</i> 8)<i>Varlıkların yaptıkları iş ve eylemleri bildiren sözcükleri bulabilmek</i></p>	<p>4)*Daha sınırlı olarak “kişi ve yer adları” diye ifade edilmiş.</p> <p>5)* Daha sınırlı olarak “kişi ve yer adları” diye ifade edilmiş.</p> <p>6)Eş görevli sözcükleri ayırmada <b>virgülü</b> kullanma</p> <p>7)Satır sonuna sığmayan sözcükleri ayırmada <b>kısa çizgiyi</b> kullanma</p> <p>8)<b>Kurallı cümleler yazma</b> (Cümlenin öğelerinden bahsedilmemeli ancak kurallı cümleler oluşturmaya özendirilmelidir.)</p>
<p><b><u>İKİNCİ SINIF</u></b></p>	<p>1)Sıralama amacıyla <b>virgülü</b> kullanabilmek</p> <p>2)<b>Satır sonuna sığmayan sözcükleri</b> bölebilmek</p> <p>3)<b>Soru ekini</b> ayrı yazabilmek</p> <p>4)<i>Adları durumlarına göre sözlü ve yazılı anlatımda kullanabilmek</i></p>	<p>1)Sıralama amacıyla <b>noktayı</b> kullanma 2)<i>Hitap sözlerinden sonra virgülü kullanma</i> 3)Özel adların aldığı ekleri ayırmada <b>kesme işareti</b> kullanma 4)<i>Adres yazımında eğik çizgiyi kullanma</i> 5)Adların <b>tekil</b> ve <b>çoğul</b> biçimleri 6)<i>Mahalle, cadde, bayram, ay ve gün adlarının ilk harfini büyük yazma</i> 7)<i>Şiir mısralarının ilk harfini büyük yazma</i></p>



<p><b>ÜÇÜNCÜ SINIF</b> 1)“-ci, -li, -lik, -siz” ekleriyle türetilmiş sözcükler</p>	<p>1)*“-ci, -li, -lik, -siz” ekleriyle türetilmiş sözcüklerin anlamını bilmek 2)<i>Özel adları tanıyabilmek</i> 3)<i>Etkinliklerde geçen birleşik sözcükleri doğru yazabilmek</i> 4)<i>Sıfat ve fiil sözcük türlerini yazılı ve sözlü anlatımda kullanabilmek (Bu çalışmalarda sıfat ve fiil terimleri kullanılacak, tanım yapılmayacak, sözcük türlerinin çeşitlerine geçilmeyecek.)</i> 5)Cümlenin sonuna <b>ünlem işareti</b> koyabilmek 6)<i>Varlıkların sayılarını bildiren kelimeleri kullanabilmek</i> 7)<b>Soru</b> ekinin görevini kavrayabilmek</p>	<p>8)Sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bulur. 9)<b>Eş sesli sözcüklerin</b> anlamlarını ayırt eder.</p> <p>1)*“-cı, -lık, -lı, -sız” eklerini kullanarak sözcükler türetilmelidir. 2)Kısaltmaların sonunda <b>noktayı</b> kullanma 3)Özneyi belirtme amacıyla <b>virgül</b> kullanma 4)<i>Ülke, ulus, kıta ve hayvan adlarının ilk harfini büyük yazma</i></p>
<p><b>DÖRDÜNCÜ SINIF</b> 1)<b>Yüklem, özne ve tümleç*</b>  2)-de ve de*  3)<b>Tırnak işareti*</b>  4)<b>Konuşmaları belirtmede uzun çizgiyi kullanma</b></p>	<p>1)*Cümle içinde <b>yüklem, özne ve tümleci</b> bulabilmek; <i>özne yüklem ilişkisini tekil-çoğul yönünden belirtebilmek</i>  2)*-de durum takısını bitişik; dahi anlamına gelen <b>de bağlacını</b> ayrı yazabilmek  3)*Başkalarından alınan sözleri belirtmek amacıyla <b>tırnak işareti</b> kullanabilmek  5)Çağrışım yoluyla <b>kelimelerin eş ve karşıt anlamlarını</b> bulma 6)<i>En yaygın kök ve işlek eklerden türetilmiş kelimelerin anlamlarını kavrayabilmek</i></p>	<p>1)*<b>Kurallı cümleler yazma (Özne, tümleç ve yüklem</b>in temel anlamları verilmeli ancak bu öğelerin çeşitlerine değinilmemelidir.) 2)*<b>Soru edatı mı</b> ile <b>de ve ki bağlaçlarını</b> ayrı yazma ve <b>bunların görevlerini</b> bilme  3)*Alıntılarda <b>tırnak işareti</b>ni kullanma  5)Açıklamalarda <b>iki noktayı</b> kullanma  6)<i>Seslenme, hitap, uyarı sözlerinden sonra ve anlık duygulara dikkat çekmede ünlem işareti</i>ni kullanma</p>

	<p>7)Eş sesli sözcüklerin değişik anlamlarını söz içinde fark edebilmek</p> <p>8)Kısaltmalarda <b>büyük harfleri doğru</b> kullanabilmek</p> <p>9)<b>İnce ve kalın seslileri</b> ayırabilmek; <b>büyük ses uyumunu</b> kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek</p> <p>10)<b>Süreksiz yumuşak sessizlerin</b> sözcük sonunda bulunmayacağını kavrayabilmek; buna göre söyleyip yazabilmek</p> <p>11)<b>Süreksiz sert sessizlerin yumuşaması kuralını</b> kavrayıp uygulayabilmek</p> <p>12)<b>“Mi” soru ekini</b> zarf yaptığı durumlarda da doğru yazabilmek</p> <p>13)Öznelerden sonra; birbiri ardınca sıralanan aynı işi gören sözcüklerle aynı görevdeki öğeler arasında (bir tamlamanın birden çok tamlayanı; bir adı sıfatlandıran birden çok niteleme sıfatları; bir yüklem birden çok öznesi, nesnesi vb.) <b>virgül</b> kullanabilmek</p> <p>14)<b>Tarihlerin öğeleri arasında</b>; kısaltma harflerinin sonunda; sayılardan sonra –inci anlamında <b>nokta</b> kullanabilmek</p>	<p>7)<b>İlişkili sözler arasında kısa çizgiyi</b> kullanma</p> <p>8)Kısaltmaların ve sıralama bildiren sayıların aldığı ekleri ayırmada <b>kesme işaretini</b> kullanma</p> <p>9)Bir önceki kavramı açıklamada <b>parantezi</b> kullanma</p> <p>10)<b>Dil, din, gezegen, yıldız, savaş, devir, çağ ve kurum adlarının ilk harfini büyük</b> yazma</p> <p>11)<b>Ünlü düşmesi kuralını</b> uygulama</p> <p>12)Sözcüklerin <b>gerçek, mecaz ve terim anlamlarını</b> ayırt eder.</p>
<p><b>BEŞİNCİ SINIF</b></p> <p>1)İki nokta*</p>	<p>1)*Açıklanacak sözlerden sonra ve <b>tırnak içine alınan sözlerden önce iki nokta</b> kullanabilmek</p> <p>2)<b>Sıfat türeten ve ilgi zamiri olan –ki’leri sözcüğe bitişik</b>; ilgi bağlacı olan <b>ki’leri</b> sözcükten ayrı yazabilmek</p> <p>3)<b>Fiilin üç temel zamanını (şimdiki, geçmiş, gelecek), üç</b></p>	<p>1)*<b>Örnek vermede iki nokta</b> kullanma</p> <p>2)Yüklemleri ve tümleçleri ayırmada <b>virgül</b> kullanma</p> <p>3)<b>Daha fazlası olduğunu belirtmede üç nokta</b> kullanma</p>

	<p><b>temel kişisini (tekil, çoğul, 1.-3. kişiler) kavrayabilmek</b>  4)Cümle içinde <b>ad ve sıfat tamlamalarını</b> küme olarak tanıyıp, <b>tamlayan</b> ve <b>tamlananları</b> ayırt ederek aralarındaki ilişkileri kavrayabilmek ve bunları yerli yerinde kullanabilmek (Bu terimlerin tanımları yapılacak ancak öğrencilerden tanım olarak istenmeyecek.)  5)<b>Zarfların</b> fiillerin anlamları üzerindeki etkilerini fark edebilmek  6)<b>Zamirlerin</b> hangi adların yerini tuttuklarını belirtebilmek  7)<b>Sert sessizlerin benzeşmesini</b> kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek  8)<b>Küçük ses uyumu kuralını</b> doğru uygulayabilmek (Kural verilmeyecek.)</p>	<p>4)Birbirine bağlı cümleleri ayırmada <b>noktalı virgül</b> kullanma  5)Tekrarlarda <b>denden işareti</b> kullanma</p>
--	---	--

Tabloda görüldüğü gibi, önceki programın birinci sınıfında yer verilen “**Varlıkların niteliklerini, sayılarını bildiren kelimeleri kullanabilmek; Varlıkların yaptıkları iş ve eylemleri bildiren sözcükleri bulabilmek**”; ikinci sınıfında yer verilen “**Adları durumlarına göre sözlü ve yazılı anlatımda kullanabilmek**”; üçüncü sınıfında yer verilen “**Özel adları tanıyabilmek; Etkinliklerde geçen birleşik sözcükleri doğru yazabilmek; Sıfat ve fiil sözcük türlerini yazılı ve sözlü anlatımda kullanabilmek (Bu çalışmalarda sıfat ve fiil terimleri kullanılacak, tanım yapılmayacak, sözcük türlerinin çeşitlerine geçilmeyecek.); Varlıkların sayılarını bildiren kelimeleri kullanabilmek**”; dördüncü sınıfında yer verilen “**-de durum takısını** bitişik yazabilmek; **En yaygın kök ve işlek eklerden türetilmiş kelimelerin anlamlarını** kavrayabilmek; **Kısaltmalarda büyük harfleri** doğru kullanabilmek; **İnce ve kalın seslileri** ayırabilmek; **büyük ses uyumunu** kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek; **Süreksiz yumuşak sessizlerin** sözcük sonunda bulunmayacağını kavrayabilmek, buna göre söyleyip yazabilmek; **Süreksiz sert sessizlerin yumuşaması kuralını** kavrayıp uygulayabilmek; “**Mi**” soru ekini zarf yaptığı durumlarda da doğru yazabilmek; Tarihlerin öğeleri arasında **nokta** kullanabilmek” ve beşinci sınıfında yer verilen “**Tırnak içine alınan** sözlerden önce **iki nokta** kullanabilmek; **Sıfat türeten ve ilgi zamiri olan -ki**’leri sözcüğe bitişik yazabilmek; **Fiilin üç temel zamanını (şimdiki, geçmiş, gelecek), üç temel kişisini (tekil, çoğul, 1.-3. kişiler) kavrayabilmek; Cümle içinde ad ve sıfat tamlamalarını küme olarak tanıyıp, tamlayan ve tamlananları ayırt ederek aralarındaki ilişkileri kavrayabilmek ve bunları yerli yerinde kullanabilmek (Bu terimlerin tanımları yapılacak ancak öğrencilerden tanım olarak istenmeyecek.); Zarfların fiillerin anlamları üzerindeki etkilerini fark edebilmek; Zamirlerin hangi adların yerini tuttuklarını belirtebilmek; Sert sessizlerin**

*benzeşmesini kavrayarak çekim ve yapım eklerini doğru kullanabilmek; Küçük ses uyumu kuralını doğru uygulayabilmek (Kural verilmeyecek.)” ifadeleriyle belirtilen konulara yeni programda yer verilmemiştir.*

Yine tabloda görüldüğü gibi, yeni programın birinci sınıfında yer verilen “**Kurallı cümleler yazma** (Cümlelerin öğelerinden bahsedilmemeli ancak kurallı cümleler oluşturmaya özendirilmelidir.)”; ikinci sınıfında yer verilen “**Hitap sözlerinden sonra virgülü kullanma; Adres yazımında eğik çizgiyi kullanma; Mahalle, cadde, bayram, ay ve gün adlarının ilk harfini büyük yazma; Şiir mısralarının ilk harfini büyük yazma**”; üçüncü sınıfında yer verilen “**Ülke, ulus, kıta ve hayvan adlarının ilk harfini büyük yazma**”; dördüncü sınıfında yer verilen “**Seslenme, hitap, uyarı sözlerinden sonra ve anlık duygulara dikkat çekmede ünlem işaretini kullanma; İlişkili sözler arasında kısa çizgiyi kullanma; Kısaltmaların ve sıralama bildiren sayıların aldığı ekleri ayırmada kesme işaretini kullanma; Bir önceki kavramı açıklamada parantezi kullanma; Dil, din, gezegen, yıldız, savaş, devir, çağ ve kurum adlarının ilk harfini büyük yazma; Ünlü düşmesi kuralını uygulama, Sözcüklerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder**” ve beşinci sınıfında yer verilen “**Örnek vermede iki nokta kullanma; Daha fazlası olduğunu belirtmede üç nokta kullanma; Birbirine bağlı cümleleri ayırmada noktalı virgül kullanma; Tekrarlarda denden işareti kullanma**” ifadeleriyle belirtilen konulara önceki programda yer verilmemiştir.

### c)Genel Amaçlar, Beceriler, Hedefler, Davranışlar/Kazanımlar

#### Genel Amaçlar

Yeni programda, Türkçe öğretiminin amacı, şu şekilde belirtilmiştir (MEB 2004: 16-17):  
“Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak:

Öğrencilerin;

- 1.Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
- 2.Türkçeyi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- 3.Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
- 4.Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
- 5.Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- 6.Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,

7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlâki, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır.”

Önceki programda, ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı şu şekilde belirtilmiştir (MEB 2000: 13\* Birinci Sınıf): “Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yönleltmek;
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.”

Yukarıda yazılan amaçlarından altı çizilenler her iki programda da var olanlardır. Bu durumda şunlar söylenebilir:

\*Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek; etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak; kendini ifade etmelerini sağlamak; sözcük dağarcıklarını geliştirmek; Türkçeyi sevdirmek ve doğru kullanmalarını sağlamak; okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak; yazılı ve sözlü ürünler yoluyla, Türk ve dünya kültürünü tanımalarını ve milli kültürü kazanmalarını sağlamak; bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek her iki programda da genel amaçlar arasında yer almıştır. Bir başka deyişle, her iki programda da, öğrencilerin dil becerileriyle zihinsel becerilerinin gelişimlerinin yanında kültürel gelişimleri de amaç edinilmiştir.

\*Önceki programın amaçlarında “bilimsel düşünme” olarak ifade edilen beceri, yeni programda “sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, problem çözme” olarak ayrıntılı ifade edilmiştir.

\*Önceki programın amaçları arasında yer almayan, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme, kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama gibi zihinsel; bilgi teknolojilerini kullanarak öğrenme gibi zihinsel ve teknik; işbirliği yapma, girişimci olma gibi sosyal; ekonomik ve politik gelişimlerini sağlamaya yeni programın amaçları arasında yer verilmiştir. Bir başka deyişle, yeni programın amaçlarında dil gelişiminin yanında –önceki programdakinden- farklı boyutlarıyla zihinsel, bunun yanında sosyal, ekonomik ve politik gelişime de yer verilmiştir.

\*Önceki programın amaçları arasında -yeni programda bulunmayan- öğrencilere doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak ve yapıcı düşünme yollarını kazandırmaya da yer verilmiştir.

### **3.8 Beceriler**

Yeni programda, “Temel Beceriler” başlığı altında, “öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları; programın kazanımlarıyla gelişmesi beklenen” şu becerilere yer verilmiştir (MEB 2004: 17): Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma; eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; iletişim; problem çözme; araştırma; karar verme; bilgi teknolojilerini kullanma; girişimcilik; metinler arası okuma; kişisel ve sosyal değerlere önem verme. Öte yandan, öğrencilerin kazanması beklenen beceriler 13.-14. ve 17. sayfalarda farklı başlıklar altında, farklı derinlikte ele alınmıştır. Bu tekrarlar sırasında bilgilerin bire bir örtüşmemesi anlam karmaşasına neden olmaktadır.

Önceki programda, öğrencilere kazandırılması düşünülen beceriler ayrı bir başlık altında listelenmemiştir. Programın genel amaçları incelendiğinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin şunlar olduğu söylenebilir: Türkçeyi bilinçle, özenle ve güvenle kullanma; estetik değerlere önem verme; bilimsel, eleştirel, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme.

Bu durumda şunlar söylenebilir:

\*Yeni programda öğrencilere kazandırılması düşünülen beceriler ayrı bir başlık altında listelenmişken, önceki programda ayrı bir başlık altında listelenmemiştir.

\*Türkçeyi doğru kullanma; bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme her iki programda da öğrencilerin kazanmaları ya da öğrencilere kazandırılması beklenen ortak becerilerdir.

\*Yeni programda önceki programda yer almayan bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerileri yer alırken; yeni programda yer almayan estetik değerlere önem verme ve yapıcı düşünme önceki programda yer almaktadır.

### **Hedefler, Davranışlar, Kazanımlar**

Yeni programda, “hedef” ve “davranış” ifadeleri kullanılmamış; “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Kazanımlar, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanlarının altında alt başlıklarla listelenmiştir (MEB 2004: 28-129). Kazanımların sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın izlendiği belirtilmemiştir. Kazanımlardaki yargılar “...yapar, ...eder, ...uygular, ...verir” şeklinde, üçüncü tekil şahsa (öğrenciye) dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir. Kazanımlardan bazılarında bir örüntüye ait özellikleri tek tek ifade eden yargılar değil; genel yargılar bildirilmiştir: “Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir. (MEB 2004: 128)”, “Kurallara uygun sessiz okur (MEB 2004: 115).” Genel yargı bildiren kazanımlardan bazıları (“Kurallara uygun sessiz okur.”), “Açıklamalar” bölümünde (MEB 2004:115), ilgili örüntüye (kurallara uygun sessiz okumaya) ait özellikler belirtilerek açıklanmıştır: “Fısıldamadan, dudaklarını kıpırdatmadan, başını sağa sola çevirmeden, öne arkaya sallanmadan, gözleriyle takip ederek okuma.” Bununla birlikte bazı kazanımlarda (MEB 2004: 111) bir örüntüye (kurallara uygun konuşmaya) ait daha belirgin özellikleri ifade eden yargılar bildirilmiştir: “Dinleyicilerle göz teması kurar.”, “Sesine duygu tonu katar.”, “Kelimeleri doğru telaffuz eder.”

Önceki programda, “hedef” ya da “kazanım” ifadeleri kullanılmamış; “özel amaç” ve “davranış” ifadeleri kullanılmıştır. Özel amaçlar, “Anlama”, “Anlatım” ve “Dil Bilgisi” başlıklarının altında, birinci-üçüncü sınıflar için bir, dördüncü-beşinci sınıflar için bir verilmiştir (MEB 2000: 19-21\**Birinci Sınıf*). Özel amaçların sıralanmasında herhangi bir taksonomik yaklaşımın izlendiği belirtilmediği gibi, böyle bir özellik de görülmemektedir. Özel amaçlardaki yargılar, genel amaçlardaki yargılar gibi “...becerisini, ...alışkanlığımı, ...yeteneğini, ...duygusunu, ...isteğini kazandırmak” şeklinde ifade edilmiştir. Bazı özel amaç maddelerinde birden fazla beceriye dönük yargı belirtilmiştir (“Öğrencilere, dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını doğru anlama ve yorumlama yeteneğini kazandırmaktır (MEB 2000: 19\**Birinci Sınıf*).”).

Davranışlar, “Anlama”nın alt başlığı olan “Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından”, “Okuma Tekniği Bakımından”, “Anlama Tekniği Bakımından”; “Anlatım”ın alt başlığı olan “Sözlü Olarak”, “Yazılı Olarak” ve “Dil Bilgisi”nin altında, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı verilmiştir (MEB 2000: 19-21). Davranışlardaki yargılar, “...oturabilmek, ...dinleyebilmek, ...yorumlayabilmek, ...okuyabilmek” şeklinde öğrencinin kendine dönük olarak ifade

edilmiştir. Davranışlardan bazılarında bir örüntüye ait özellikleri tek tek ifade eden yargılar değil; genel yargılar bildirilmiştir: “Kendini ve başkalarını tanıtabilmek (MEB 2000: 18\*Dördüncü Sınıf).”, “Sessiz okuma teknik ve alışkanlığı geliştirebilmek (MEB 2000: 17\*Beşinci Sınıf).” Bununla birlikte bazı kazanımlarda bir örüntüye ait (kurallara uygun okumaya) özellikleri ifade eden yargılar da bildirilmiştir: “Parmakla ya da kalemle izlemeden, vücut ve başı sallamadan okuyabilmek (MEB 2000: 20\*Birinci Sınıf).”

Bu durumda şunlar söylenebilir:

\*Yeni programda “öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler” (MEB 2004: 23) kazanım olarak adlandırılmıştır. Önceki programda ise, “öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve alışkanlıklar” (MEB 2000: 19\*Birinci Sınıf) davranış olarak adlandırılmıştır.

\*Kazanımlar öğrenciye dönük olarak “...yapar. ...eder.” şeklinde ifade edilmişken; davranışlar yine öğrenciye dönük olarak “...yapabilmek. ...edebilmek.” şeklinde ifade edilmiştir.

\*Hem yeni programın kazanımlarında hem de önceki programın davranışlarında bildirilen yargılarda genellik ya da özellik bakımından bir tutarlılık bulunmamaktadır. Her ikisinde de kimi zaman genel kimi zaman da özel yargılar bildirilmiştir.

## ç)Öğrenme-Öğretme Durumu/Etkinlikler

### Öğrenme-Öğretme Durumu

Yeni Programda, öğrenme- öğretme süreci iki farklı başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan biri yüz elli üçüncü sayfadaki (MEB 2004) “2. Öğrenme ve Öğretme Süreci”, diğeri ise yüz elli beşinci sayfadaki (MEB 2004) “C. Öğrenme-Öğretme Süreci”dir. Yüz elli üçüncü sayfada, temele alınan yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmaların şu beş aşamada ele alınması gerektiği belirtilmiştir: Ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve bilginin değerlendirilmesi. Yüz elli beşinci sayfada ise, öğrenme- öğretme sürecinin şu beş aşamadan oluştuğu belirtilmiştir: Hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme. Her aşama ilgili alt başlıklarla ayrıntılı olarak açıklanmıştır (MEB 2004: 155-161). Yüz altmış ikinci-yüz altmış sekizinci sayfalarda (MEB 2004), “Kazanımların Öğrenme-Öğretme Sürecine Dağılımı” başlığı altında, öğrenme-öğretme sürecinin hangi aşamasında hangi kazanımların ele alınabileceğine dair örnek verilmiştir. Yüz yetmiş birinci-iki yüz yirmi ikinci sayfalarda her sınıf düzeyi için birer tane “Metin İşleme Örneği” verilmiştir. Öte yandan, öğrenme ve öğretme sürecinin 153., 155.-160. sayfalarda farklı başlıklar altında, farklı derinlikte ele alınarak tekrar edilmiş olması; bu tekrarlar sırasında da bilgilerin bire bir örtüşmemesi anlam karmaşasına neden olmaktadır.



Önceki programda, öğrenme-öğretme durumuyla ilgili herhangi bir açıklama yapılmadığı gibi örnek de verilmemiştir.

### **Etkinlikler**

Yeni programda, kazanımların yanında “Etkinlik Örnekleri” bölümüne yer verilmiştir. Bu bölümde bazı kazanımlar için etkinlikler önerilmiştir?(MEB 2004: 28-129). İki yüz elli üçüncü-üç yüz elli sekizinci sayfalarda “Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Görsel Okuma ve Görsel Sunu, Atatürkçülük ve Ara Disiplin Alanları” etkinliklerinden örneklere yer verilmiştir. Üç yüz elli dokuzuncu-üç yüz seksen üçüncü sayfalarda “Öğrenme Tür, Yöntem ve Teknikleri” açıklanmıştır.

Önceki programda hiçbir etkinlik örneği verilmemiştir.

Bu durumda şunlar söylenebilir:

\*Yeni programda, hem öğrenme-öğretme durumuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış hem de etkinlik örnekleri verilmiştir. Önceki programda bununla ilgili ne bir açıklamaya ne de bir örneğe yer verilmiştir.

### **d)Ölçme ve Değerlendirme**

Yeni programda, yüz altmış birinci sayfa ile üç yüz seksen altıncı-dört yüz üçüncü sayfalarda ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Değerlendirmenin öğrencinin kendini değerlendirmesi ve öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini, öğrenme sürecini, kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi olmak üzere iki şekilde yapılabileceği; değerlendirmenin amacının da öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme araçları süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yeterince yer verilmiştir. Bütün bunların yanında, her sınıf düzeyinde kazanımların listelendiği bölümde, bazı kazanımlar için değerlendirme önerilerine de yer verilmiştir.

Önceki programda, ölçme ve değerlendirme ile ilgili hiçbir açıklama yapılmamıştır.

Bu durumda şunlar söylenebilir:

\*Yeni programda, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterince açıklama yapılarak örnekler verilmişken, önceki programda bu konuya hiç değinilmemiştir.

## e) Dil, Kavram ve Söylem

Yeni programın söylemi şudur: **Çağımız bilginin hızla yenilenecek üretildiği bir çağdır. Buna bağlı olarak toplumun bireyleri, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme özelliklerine sahip olmalıdırlar. Bireylerin bu özellikleri kazanmalarında geleneksel eğitim yaklaşımları yetersiz kalmaktadır; amaca ulaşmak ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlıdır. Hızla gelişen bilim ve teknoloji eğitimin her alanını etkilemektedir; eğitim yaklaşımlarında da köklü değişimler zorunludur. Bu bağlamda ön plana çıkan öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları bu programın temelini oluşturmaktadır.** Bu söylem son derece açık ifadelerle programın on üçüncü-yirmi dördüncü sayfalarında sıkça tekrar edilmiştir.

Vizyon belirtilirken, “Öğrencilerden ... kazanmaları/edinmeleri beklenmektedir.” (s: 13-14); örnekler verilirken “...kullanılabilir/yapılabilir/ekleyebilirsiniz/değerlendirebilirsiniz.” (s: 387-389) gibi yumuşak, esnek ifadeler kullanılmıştır. Amaç son derece ayrıntılı olarak ortaya koyulmuştur. Anlatım genellikle açıktır. Öte yandan yer yer yapılan gereksiz tekrarların bazı anlam karmaşalarına neden olduğu da görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin kazanması beklenen beceriler 13.-14. ve 17. sayfalarda; öğrenme ve öğretme süreci 153., 155.-160. sayfalarda farklı başlıklar altında, farklı ağızlardan çıkmış gibi farklı derinlikte ifade edilmiştir. Bu tekrarlamalardaki bilgilerin bir ?bir örtüşmemesi anlam karmaşasına neden olmaktadır.

Yeni programın 147.-148. sayfalarda yer verilen “Ara Disiplinler”; 168.-169. sayfalarında yer verilen “Zorunlu ve Seçmeli Temalar” ve 170.-222. sayfalarında yer verilen “Metin İşleme” üzerinde durulması gereken kavramlardır.

Önceki programda dikkati çeken ilk söylem şudur: **Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak önemli ve gereklidir** (MEB 2000: 13-17). Bu, son derece açık bir ifadeyle ortaya koyulmuştur. Bunun dışında, ilki kadar vurgulanamamış olsa da şu söylemler oldukça önemlidir: **Etkinlikler sırasında öğrenci düzeyine, aşamalılığa dikkat edilmelidir. Öğretmen öğrencileri sürekli izlemeli, onlara uygulama yapabilecekleri fırsatlar sağlamalıdır. Kesin olarak ezbercilikten kaçınmak gerekir. Öğrencilerin araştırarak, gözlemleyerek, inceleyerek, ayrıntıları arayıp bularak, karşılaştırarak kavrayıp sorunu çözeceği bütüne varma yöntemi uygulanmalıdır. Bu yolla öğrencilere, aynı zamanda, bilimsel, eleştirici, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneği kazandırılmalıdır** (MEB 2000: 16). Bir diğer önemli söylem de şudur: **Ulusal kültürle evrensel kültür öğrencilere birbirini tamamlayıp geliştirecek şekilde verilerek; onların hayata ve dünyaya en geniş açıdan, en iyi, en insancıl ve en sağlıklı duygularla bakmalarını sağlayacak bir yol izlenmelidir** (MEB 2000: 15). Tekrar belirtmek gerekir ki bu söylemler üzerinde yeterince durulmamıştır. Burada da gözlenen sıklık önceki programın en olumsuz özelliklerinden biridir. Bu sıklık temele alınan düşüncelerin, öğrencilerde gelişmesi beklenen becerilerin? ve programın çatısının ortaya koyulmasında da açıkça hissedilmektedir. Bunların yeterince açık ortaya koyulmamasının, etkinlik ve değerlendirme örneklerine yer verilmemesinin uygulamalardaki başarısızlıkta büyük payı olduğu söylenebilir.

Bu durumda şunlar söylenebilir:

\*Yeni programın söylemi oldukça anlaşılır bir şekilde ortaya koyulmuştur. Anlatım genellikle açıktır. Öte yandan yer yer yapılan gereksiz tekrarlar bazı anlam karmaşalarına neden olmaktadır. Önceki programda herhangi bir söylemin özellikle ön plana çıkarılmaya çalışıldığı sezilmemekle birlikte üzerinde yeterince durulmayan bazı söylemler fark edilmektedir.

\*Yeni programda, “köklü değişim” ve “zorunluluk” sözcükleri yan yana kullanılarak iddialı bir giriş yapılmıştır. Bu, programdan daha başında “köklü değişim” önerileri beklenmesine neden olmaktadır. Öte yandan, önceki programla benzerlik gösteren pek çok özellik dikkati çekmektedir. Bu benzerliği olumsuz bir durum gibi değerlendirmemek gerekir. Zira program geliştirme, önceki programın tamamen reddedilmesine dayalı bir süreç değil; eldeki sonuçlara bağlı olarak değişiklikler yapılması gereken bir süreçtir.

\*Yeni programda tartışılması gereken kavramlardan biri de “metin işleme”dir. “Metin işleme”, önceki programda kavram olarak yer almadığı halde, öğretmenler ve öğrenciler tarafından Türkçe derslerinde yapılanları ifade etmek için kullanılmaktadır. “Metin işleme” Türkçe öğretimini “geleneksel” etkinliklerin içine hapseden bir eğilimdir. Metin işlemede, yeni programın da 170. sayfadan başlayarak 222. sayfaya kadar örneklerini vererek önerdiği gibi, genellikle değişmeyen bir sırayla yapılan bir örnek etkinlikler söz konusudur. “Metin işleme” sözcük anlamı olarak düşünüldüğünde de metni araç olmaktan çıkarıp amaç olmaya yükselten anlam yüklenmektedir. Türkçeyi “dil becerilerinin edinileceği” ders olarak değil de “metin işlenen” ders olarak ortaya koymak geleneksel olarak yapıla gelen yanlışların başında yer almaktadır. Türkçe dersinin amacı metin işlemek olmamalıdır; metinler, amaca uygun olarak seçilir ve kullanılırsa, Türkçe dersinin etkili araçlarındandır.

\*Metinler konusunda tartışılması gereken bir konu da metinlerin içeriğidir. Yeni Programda da önceki programın benimsemiş olduğu “mihver derslerin üniteleri”ni çağrıştıran “zorunlu ve seçmeli temalar” söz konusudur. “Her temada üç farklı türden dört metin işlenmesi gerektiği” (s: 168) vurgulanmaktadır. Bu ifadeden de anlaşılıyor ki, hazırlanmakta olan Türkçe kitaplarındaki metinler, önceki kitaplarda da söz konusu olduğu gibi, dil becerilerinin kendine dönük içerikten yoksun olacaktır.

## f) İlk Okuma-Yazma ve Yazı

Yeni programda, “ilk okuma-yazma öğretiminde **Ses Temelli Cümle Yöntemi**’nin uygulanması; yazı öğretiminde ise **bitişik eğik yazı** harfleri benimsenmiştir” (s: 225-249). Bu yöntemde ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Parçadan bütüne doğru bir yol izlenmektedir. Dik temel yazıya ilişkin ne okuma ne de yazma boyutunda herhangi bir kazanıma; dik temel yazının ne zaman ya da nasıl öğretileneğine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Yalnızca 228. sayfada, “bitişik eğik yazı alışkanlığının, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında

problem çıkarmadığı; deneysel çalışmaların, öğrencilerin değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koyduğu” ifade edilmiştir.

Önceki programda, ilk okuma-yazma öğretiminde **Cümle Çözümlemesi Yöntemi**; yazı öğretiminde ise **dik temel yazı** benimsenmiştir. Bu yöntemde ilk okuma-yazma öğretimine dilin en anlamlı birimleri olan tümcelerle başlanmakta; bir süre sonra tümceler sözcüklerine ayrılmakta ve bu sözcüklerden yeni ve anlamlı tümceler oluşturulmakta; zamanı gelince sözcükler hecelerine ayrılmakta ve bu hecelerden yeni sözcükler ve tümceler oluşturulmakta; daha sonra heceleri meydana getiren harflerin sesleri duyurulmakta ve bu seslerden yeni heceler, sözcükler ve tümceler oluşturulmaktadır. Bütünden parçaya doğru bir yol izlenmektedir. Bitişik eğik yazıya ikinci sınıfta yer verilmektedir.

Bu durumda şunlar söylenebilir:

\*Yeni programla önceki program arasındaki en dikkat çekici fark, ilk okuma-yazma öğretimi için önerilen yöntem ve yazı için önerilen biçimdir.

\*İlk okuma ve yazma öğretimi için hangi yöntemin ya da yöntemlerin uygun olacağı konusunda isabetli karar verebilmek için, Cumhuriyetten günümüze kadar ülkemizdeki ilk okuma ve yazma öğretimi uygulamalarını değerlendirmek yerinde olabilir. İlk okuma ve yazma öğretimi için Cumhuriyet Dönemine kadar bireşime dayalı harf yöntemi kullanılmaktaydı. 1920’lerden itibaren, Gestalt Psikolojisinin etkisiyle, Batı Avrupa ve Amerika’da 1940’lı yıllara kadar cümle yöntemi tartışmasız doğru kabul edilmiştir. Ülkemize baktığımızda, 1924 ve 1926 programlarında yöntem seçimi öğretmene bırakılırken; 1936 programıyla çözümlemeye dayalı cümle yöntemi zorunlu hale getirilmiştir. 1940’lardan sonra Amerika ve Avrupa’da cümle yöntemi sorgulanmaya başlanmış; farklı yöntemlerin etkililiğiyle ilgili araştırmalar yapılmış; 1960’lardan itibaren farklı yöntemler kullanılmıştır. Bize bakınca, 2004’e kadar cümle çözümlemesi yöntemi tek ve zorunlu yöntem olarak kullanılmaya devam edilmiş; 2004’te hazırlanan taslak programda ise ses temelli cümle yöntemi tek ve zorunlu yöntem olarak ortaya konulmuştur. Ülkemizdeki ilgili literatüre bakıldığında, ilk okuma ve yazma öğretimi yöntemleriyle ilgili taraf ya da karşı söylemlerin genellikle alışkanlıklara, eğilimlere ya da gözlemlere dayandırıldığı; deneysel araştırma sonuçlarına dayandırılmadığı görülmektedir. Farklı ilk okuma ve yazma öğretimi yöntemlerinin etkililiğinin sorgulandığı deneysel araştırmaların, ne yazık ki, çok yetersiz olduğu ortadadır. Bu sonuçta, 1936 ve sonrasında hazırlanan programlarda tek bir yöntemin kullanılmasının zorunlu tutulmasının rolünün olduğu da düşünülebilir.

İlk okuma ve yazma öğretimi için kullanılacak yöntemin seçimine karar vermede pek çok hususun dikkate alınması uygun olacaktır: İlk okuma ve yazma öğretiminin amacı, öğrenecek olanların çeşitli yönlerden özellikleri, Türkçenin özellikleri vb. Bu ve bunun gibi hususlarla ilgili bağımlı ve bağımsız değişkenlerin merkeze konulduğu deneysel araştırmalarla farklı yöntemlerin olumlu ve olumsuz özellikleri sorgulanmalıdır.

Okuma ve yazma nedir? Okuma, gördüğü sembolleri ve bu sembollerin ses olarak karşılığını hatırlamaya, sembollerle sesleri birleştirerek oluşturacağı bütüne anlam vermeye, anladığını ön bilgileriyle harmanlayıp yorumlamaya dayalı bir etkinlik olarak tanımlanabilir. Yazma ise, anlatmak istediklerine karar vermeye, bunları karşılayacak uygun bütünleri (sözcükleri,

cümleleri) belirlemeye, bu bütünlerin seslerini çözümlenmeye, bu seslere karşılık gelen sembolleri hatırlamaya ve bu sembolleri görsel olarak sunmaya dayalı bir etkinliktir. Okuma öğretiminin amacı, doğru, hızlı ve anlayarak okuma becerisinin; yazma öğretiminin amacı doğru, hızlı ve anlaşılır yazma becerisinin desteklenmesidir. Farklı yöntemlerin bu okuma ve yazma özellikleri bakımından farklı olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir. Örneğin bazı ilk okuma ve yazma öğretimi yöntemleri daha kısa sürede mekanik olarak (basitçe seslerle sembollerin eşleştirilmesi) okumayı ve yazmayı desteklerken; doğru, anlayarak ya da hızlı okumayı desteklemeyebilir. Bazı yöntemler ise doğru, anlayarak ve hızlı okumayı desteklerken; öğrenenlerde bıkkınlığa neden olabilir. Bu durumda, yöntem seçerken öğreneceklerde oluşması beklenen öncelikli özelliklere karar verilmesi söz konusu olacaktır.

Yöntem seçiminde bireylerde oluşması beklenen özellikler bir başka boyutuyla da dikkate alınabilir: Yeni programda bireylerin bilgiyi doğrudan alıp ezberlemeleri değil; gözlemleyerek, ilişkileri anlamaya çabalarak, karşılaştırarak ortaya çıkarmaları ve bu bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretmeleri, aktif olmaları, kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmaları beklenmektedir. Zihinsel gelişimle dil gelişimi birbirini desteklemektedir. Bu tarafından bakıldığında belki de, harflerin karşılığı olan sesleri doğrudan vermek yerine; onların bir şifre çözer gibi bütünü analiz ederek bilgiye kendilerinin ulaşmalarını beklemek tercih edilebilir.

Yöntem seçiminde öğrencilerin çeşitli yönlerden bireysel farklılıkları özellikle dikkate alınmalıdır. Bireysel farklılıklar, yeni programlarda da sıkça vurgulanmaktadır. Kimi öğrenciler -mevcut birikimlerinden dolayı- algıladıkları bütünü analiz etmede becerikliken, kimi öğrenciler için –yine mevcut birikimlerinden dolayı- parçaları tek tek birleştirmek daha anlamlı olabilir. Bu, öğrencilerin var olan görgü, bilgi, beceri ve tutumlarına bağlı olarak değişebilir.

Okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçiminde ilgili dilin özellikleri de dikkate alınmalıdır. İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi fonetik olmayan dillerin yanında, Türkçe gibi fonetik olan diller de vardır. Fonetik olmayan dillerde -ülkemizdeki yerli literatürde sıkça belirtildiğinin aksine- okuma ve yazmanın bütünden parçaya doğru öğretilmesi nispeten güçtür. Bu düşünceyi de destekleyecek şekilde, resmi dilleri fonetik olmayan Amerika, İngiltere ve Fransa gibi ülkeler okuma ve yazma öğretiminde -Gestalt Psikolojisinin etkisiyle- cümle yöntemini kullanırken, bir süre sonra ses temelli yöntemleri kullanmaya başlamıştır. Bu dillerde bazı harflerin karşılığı olan sesler kendinden sonra gelen harfe göre değişmektedir. Örneğin, Fransızca da **c** harfi kendisinden sonra **a**, **o** ya da **u** harfi gelirse bizdeki “**k**” gibi (carnaval, comme, culture); kendisinden sonra **e**, **i** ya da **y** harfi gelirse bizdeki “**s**” gibi (cependant, cigale, cynisme) okunur. Yine bu dillerde bazı harfler başka harflerle birleşerek bir sese karşılık gelmektedir. Örneğin, Fransızca da **ch** harfleri (istisnaları olmakla birlikte) bizdeki “**ş**” gibi okunur. Bilmeyenlerin bu ilişkileri, kuralları bütünün içinde fark etmesi güçtür. Bu güçlük öğrenen açısından yıldırıcı olabilir. Dolayısıyla fonetik olmayan dillerde okuma ve yazma öğretimi sürecinin başında bu kuralların doğrudan verilmesi daha uygun görünmektedir. Yalnız, burada belirtilmesi gereken bir özellik daha söz konusudur: Fonetik olmayan dillerde harf-ses ilişkisi verildikten sonra –ki bu genellikle serbest okuma ve yazma öğretimi etkinliklerinden önce bizim ana sınıfına karşılık gelen düzeyde tamamlanmaktadır-, sesler birleştirilip anlamsız hecelere gidilmemektedir; harfleri gösterilerek duyurulan seslerin, başında, arasında ya da sonunda yer aldığı sözcüklerle devam edilmektedir; bu sözcüklerde yalnızca duyurulan seslerin yer alması gibi bir özellik de yoktur.

Seçmeci (eklektik) yaklaşımın benimsendiği Fransa ve Almanya gibi ülkelerde farklı uygulamalarla karşılaştırılması bu durumun bir göstergesidir.

Yöntem seçerken fonetik bir dil olan Türkçenin şu özelliği de dikkate alınmalıdır: Özellikle süreksiz yumuşak sessiz harflerin (**b, c, d, g**) önünde ya da ardında bir sesli harf olmaksızın doğru seslendirilmesi güçtür; bunları sözcük içinde doğru seslendirmek daha kolaydır. Örneğin, “b” harfinin sesini tek başına çıkarmak güçtür; bunu denerken ortaya çıkan ses, “**bi**” ya da “**be**” gibidir.

Yerli ve özellikle yabancı literatüre bakıldığında, okumayı ve yazmayı öğrenmeyle fonetik yeterlilik arasında doğrusal bir ilişki olduğu ortadadır. İster çözümlene ister bireşim, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, sesleri özellikleriyle fark edenler etmeyenlere göre daha kolay okuma ve yazma öğrenmektedirler. Ülkemizde ilgili programlarda uzun yıllar cümle çözümlenmesi yöntemi tek ve zorunlu yöntem olarak belirtildiği halde, tecrübeli öğretmenlerin, fonetik yeterliliğe sahip olmadan birinci sınıfa başlayan öğrencilerle karşı karşıya kaldıklarında, seslerin vurgulandığı karma yöntemi kullanmalarının nedeni de bu olamaz mı? Öte yandan bu bilgiden çıkarılacak tek sonuç, ilk okuma ve yazma öğretimi için en uygun yöntemin bireşim yöntemi olduğu olmamalıdır. Belki şöyle bir sonuç çıkarılabilir: Öncelikle tartışılması gerekenin okuma ve yazma öğretimi yöntemi mi olduğu sorgulanmalıdır. Hangi yöntem kullanılacak olursa olsun, çocukların çok erken yaşlarda seslere karşı duyarlılıklarını artırmak, heceleri sezmelerini sağlamak, söz varlıklarını geliştirmek, anlama becerilerini geliştirmek, güvenle iletişim kurma tutumunu kazanmalarına yardımcı olmak için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının programlarında bu özelliklerle ilgili kazanımlara ve öğrenme durumlarına yer verilmeli; çocuğun serbest okuma ve yazma öğreneceği sürece yeterince hazır başlaması sağlanmalıdır. Ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması bu bağlamda da oldukça önemlidir.

\*Çocuklar formal olarak ilk okuma-yazma öğrenmeye ilköğretimin birinci sınıfında başlamaktadırlar. Öte yandan çocuğun okuma-yazmayla ilgili ilk deneyimlerinin okullaşmadan çok öncelere dayandığı düşüncesi artık dünya literatürüne tamamen yerleşmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım da öğrenme sürecinin başında bireyin beyninin bomboş bir sayfa gibi olmadığını; bireyin beyinde geçmiş yaşantılarından kaynaklanan bir birikim olduğunu savunmaktadır. Bu çok doğrudur. Yazma boyutundan bakıldığında, çocuk yazma ile ilgili ilk deneyimlerini televizyon ya da bilgisayar ekranından, tabelalardan, gazetelerden, hikaye kitaplarından, otomobillerin markalarından vb. edinmektedir. Çocuklar bu sayılanların hemen hemen hiçbirinde bitişik eğik yazı biçimi görmezler; göremezler çünkü yoktur. Bir başka açıdan bakıldığında, öğrenme sürecinde çevre son derece önemli bir unsurdur. Çocuk,? öğretmeninin sunduklarından öğrendiklerini sınıfın dışındaki ortamlarda kullanmak isteyecektir; bunu yapması da gerekir. Sınıf ortamında bitişik eğik yazı biçimi; sınıfın dışındaki tüm ortamlarda dik temel yazı biçimi... Şimdi, ortalama yedi yaşındaki çocuğun (dik temel yazı biçimiyle ilgili) mevcut birikiminden ve doğal çevresindeki olanaklardan yararlanarak yazmayı öğrenmesini beklemek yerine; işi biraz daha güçleştirerek, büyük olasılıkla ilk kez göreceği bir biçime uyum sağlamasını tercih etmek için çok geçerli (deneysel araştırmalara dayalı) nedenlerin ortaya koyulması gerekmektedir.

### 3.8.1 Genel Özet ve Yorum

\*Yeni programda temele alınan yaklaşım açık olarak belirtilmişken, önceki programda böyle bir özellik yoktur. Bu, yeni programı önceki programa göre daha kararlı, kendinden emin ve iddialı gösteren özelliklerden biridir. Bunun, uygulayıcılar olan öğretmenlerin yeni programı anlamlandırmalarına yardımcı olabilecek bir özellik olduğu da düşünülebilir. Öte yandan, yeni programda, “köklü değişim” ve “zorunluluk” sözcükleri yan yana kullanılarak iddialı bir giriş yapılmıştır. Bu, programdan daha başında “köklü değişim” önerileri beklenmesine neden olmaktadır. Oysa yeni programda önceki programla benzerlik gösteren pek çok özellik dikkati çekmektedir. Bu benzerliği olumsuz bir durum gibi değerlendirmemek gerekir. Zira program geliştirme, önceki programın tamamen reddedilmesine dayalı bir süreç değil; eldeki sonuçlara bağlı olarak değişiklikler yapılması gereken bir süreçtir. Her iki programda da pek çok ortak özelliğin vurgulanmış olmasına dayanarak, eğitim alanında istenen düzeye gelememiş olmamız sorununun, teorik olarak benimsenen eğitim yaklaşımı seçiminden değil; uygulamalardan ya da daha başka unsurlardan kaynaklandığı düşünülebilir.

\*Yeni programda, programın hangi öğrenme alanları üzerine yapılandırıldığı, gerekçesiyle birlikte belli bir düzen içinde ele alınmışken, önceki programda bununla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Bu, yeni programın çatısını önceki programına göre daha anlaşılır kılan bir özelliktir.

Türkçe derslerinde, dil bilgisinin anlama ve anlatım etkinliklerinden kopuk ve soyut bir şekilde ele alınması Türkçe öğretiminin önemli sorunlarından biridir. Önceki programda dil bilgisinin anlama ve anlatımdan ayırmış gibi farklı bir başlık altında verilmesi bu sorunun ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Yeni programda dil bilginin dört temel öğrenme alanının (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içinde verilmesi söz konusu sorunun çözümünde etkili olabilir. Öte yandan görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir başlık altında ele alınmış olması yeni bir sorunun habercisi olarak düşünülebilir.

Her iki programda da dil bilgisi konularının seçiminde yer yer ilginç durumlar dikkati çekmektedir. Önceki programda süresiz sert sessizlerin yumuşaması kuralına yer verilirken, ünlü düşmesi kuralına yer verilmemesi; öte yandan yeni programda ünlü düşmesi kuralına yer verilirken süresiz sert sessizlerin yumuşaması kuralına yer verilmemesi belli bir mantığa dayandırılması güç durumlardandır. Önceki programda yer alan “**Süresiz yumuşak sessizlerin sözcük sonunda bulunmayacağını kavrayabilmek, buna göre söyleyip yazabilmek; Küçük ses uyumu kuralını doğru uygulayabilmek (Kural verilmeyecek.)**” ifadeleriyle belirtilen konuların gerekliliği tartışılabilir. Öte yandan yeni programda “*Birbirine bağlı cümleleri ayırmada **noktalı virgül kullanma***”ya yer verilirken; sıfatlara ya da zarflara yer verilmemesi tartışılabilir. Zira bunlar özellikle betimlemeleri daha anlaşılır kılan sözcük türleridir. Yine bunlar söz konusu yaş düzeyindeki öğrencilerin günlük konuşmalarında yer alan sözcük türleridir. Öğrencilerin bu sözcük türlerini bilinçle kullanmaları önemlidir.

\*Dil gelişimiyle zihinsel gelişim birbiriyle sıkı ilişki içindedir. Birinin gelişimi diğerinin de gelişimini etkilemektedir. Kültüre gelince, düşüncenin ürünüdür. Dil kültürün hem parçası hem de göstergesidir. Bu nedenlerle, her iki programın genel amaçlarında, öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin yanında, zihinsel ve kültürel gelişimlerine de yer verilmiş olması oldukça yerindedir.

Önceki programın amaçlarında “bilimsel düşünme” olarak ifade edilen beceri, yeni programda “sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, problem çözme” olarak ayrıntılı ifade edilmiştir.

Yeni programın amaçlarında –önceki programdakinden- farklı boyutlarıyla zihinsel, bunun yanında sosyal, ekonomik ve politik gelişime de yer verilmiştir. Dilin sosyal yaşamdaki önemi dikkate alınacak olursa, sosyal gelişime genel amaçlar arasında yer verilmesinin de yerinde olduğu düşünülebilir. Öte yandan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin birincil genel amaçları arasında yer alması gereken ekonomik ve politik gelişime yeni programın genel amaçları arasında yer verilmiş olması tartışma gerektirebilir.

\* Yeni programda önceki programda yer almayan bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerileri yer alırken; yeni programda yer almayan estetik değerlere önem verme önceki programda yer almıştır.

-Yeni programda “Temel Beceriler” başlığı altında yer verilmeyen- estetik değerlere önem verme Türkçe derslerinde üzerinde durulması gereken bir beceridir. Türkçe derslerinde en fazla kullanılan araçlar metinlerdir. Öğrencilerde söz konusu becerilerin gelişmesinde araç olarak kullanılacak metinlerin düzeye uygunluk, dikkat çekicilik gibi özelliklerin yanında estetik özelliklere de sahip olması beklenmelidir. Gelişigüzel ifadeler gelişigüzel düşüncelerin; estetik özelliklere sahip ifadeler ise örüntü gerektiren düşüncelerin ürünüdür. Düşünce gelişiminin dil gelişimini etkilediği; genel amaçlarda Türkçeyi **güzel** kullanmaya da yer verildiği düşünülecek olursa, bu becerinin dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Yeni programda öğrencilerin kazanmaları beklenen beceriler ayrı bir başlık altında listelenmişken, önceki programda ayrı bir başlık altında listelenmemiştir. Bu, anlaşılabilirlik bakımından, yeni program lehine olumlu özelliklerden biridir. Öte yandan yeni programda bu konuyla ilgili yer yer yapılan gereksiz tekrarlar bazı anlam karmaşalarına da neden olmaktadır.

\*Her ne kadar uygulamalar sırasında yapılacaklara bağlı olsa da, sözcük olarak ele alındığında, “kazanım”ın öğrenmenin –temele alınan yaklaşıma da uygun olarak- öğrenci tarafından gerçekleştirileceği düşüncesini yansıttığı söylenebilir. Davranış sözcüğünün ise bu anlamda olumlu bir mesaj vermediği; öğrencinin kazanacaklarının çok ayrıntılı olarak belirlenmiş olduğu mesajını verdiği söylenebilir.

Yeni programda kazanımlar “...yapar. ...eder.” şeklinde ifade edilmişken; önceki programda davranışlar “...yapabilmek. ...edebilmek.” şeklinde ifade edilmiştir. Her iki ifade de öğrenciye dönüktür; “yapacak” olanın, “edecek” olanın öğrenci olduğu açıktır. Öte yandan bu ifadelerde öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde öğrencinin mi öğretmenin mi yer alacağını ya da hangi yaklaşımın benimseneceğini ortaya koyan bilgi olduğu söylenemez.

Hem yeni programın kazanımlarında hem de önceki programın davranışlarında bildirilen yargılarda, genellik ya da özellik bakımından bir tutarlılık bulunmamaktadır. Her ikisinde de kimi zaman genel kimi zaman da özel yargılar bildirilmiştir. Bu, her iki program için olumsuz bir özelliktir.



\*Yeni programda, bir öğretim programının temel öğelerinden olan öğrenme-öğretme durumuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış ve yeterince etkinlik örnekleri verilmiştir. Önceki programda bununla ilgili hiçbir açıklama yapılmamış, hiçbir örnek verilmemiştir. Bu özelliğin yeni programı önceki programa göre daha etkili ve verimli kılacağı düşünülebilir. Öte yandan yeni programda bu konuyla ilgili yer yer yapılan gereksiz tekrarlar bazı anlam karmaşalarına da neden olmaktadır.

\*Yeni programda tartışılması gereken kavramlardan biri de “metin işleme”dir. “Metin işleme”, önceki programda kavram olarak yer almadığı halde, öğretmenler ve öğrenciler tarafından Türkçe derslerinde yapılanları ifade etmek için kullanılmaktadır. “Metin işleme” Türkçe öğretimini “geleneksel” etkinliklerin içine hapseden bir eğilimdir. Metin işlemede, yeni programın da 170. sayfadan başlayarak 222. sayfaya kadar örneklerini vererek önerdiği gibi, genellikle değişmeyen bir sırayla yapılan bir örnek etkinlikler söz konusudur. “Metin işleme” sözcük anlamı olarak düşünüldüğünde de metni araç olmaktan çıkarıp amaç olmaya yükselten anlam yüklenmektedir. Türkçeyi “dil becerilerinin edinileceği” ders olarak değil de “metin işlenen” ders olarak ortaya koymak geleneksel olarak yapıla gelen yanlışların başında yer almaktadır. Türkçe dersinin amacı metin işlemek olmamalıdır; metinler, amaca uygun olarak seçilir ve kullanılırsa, Türkçe dersinin etkili araçlarındandır.

\*Metinler konusunda tartışılması gereken bir konu da metinlerin içeriğidir. Yeni Programda da önceki programın benimsemiş olduğu “mihver derslerin üniteleri”ni çağrıştıran “zorunlu ve seçmeli temalar” söz konusudur. “Her temada üç farklı türden dört metin işlenmesi gerektiği” (s: 168) vurgulanmaktadır. Bu ifadeden yola çıkarak, hazırlanmakta olan Türkçe kitaplarındaki metinlerin, önceki kitaplarda da söz konusu olduğu gibi, dil becerilerinin kendine dönük içerikten yoksun olacağı düşünülebilir.

\*Yeni programda, bir öğretim programının temel öğelerinden olan ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterince açıklama yapılarak örnekler verilmişken, önceki programda bu konuya hiç değinilmemiştir. Bu, yeni program lehine oldukça olumlu bir özelliktir.

\*Tüm derslerin yeni öğretim programları dikkate alındığında bile, en çarpıcı değişikliğin Türkçe programında olduğunu söylemek yanlış olmaz. Yeni programda iddia edilen “köklü değişim”, önerilen ilk okuma-yazma öğretimi yönteminde ve yazı biçiminde gerçekten hissedilmektedir.

## **1.2.DÜNYADAKİ GELİŞMELER VE ARAŞTIRMALARLA PARALELLİK**

Yeni programın başında (MEB 2004: 13), içinde bulunduğumuz çağ, “bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağ” olarak betimlenmiş; bu özelliklere dayandırılarak toplumun bireylerinin sahip olmaları gereken özellikler “bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme” olarak ortaya konulmuş; bireylerin bu özellikleri kazanmalarında geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı; amaca ulaşmanın ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlı olduğu; hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi gerektiği; eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlerin zorunlu olduğu; çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımlarının ön plana çıktığı belirtilmiştir.

Yeni programda yapılan, içinde bulunduğumuz çağ, buna bağlı olarak da bireylerde bulunması gereken özelliklerle ilgili betimlemeler oldukça yerindedir. Belirtilen özelliklere sahip bireyleri yetiştirmede yarışı önde götüren ülkelerin başında gelen Japon eğitim sisteminin temelinde, batılı ülkelerdekinin aksine, bağımsız bir toplumun özgür insanını yetiştirmek yerine, büyük bir aile topluluğunun birbirine bağlı üyelerini eğitmek hedeflenmektedir. Batıdaki bireysel model yerine, Japonya’da takım modeli esastır. Her takım bir üst takımın parçasıdır; bütün takımlar Japonya’dır.

Öğrenmenin bir takım faaliyeti olarak kabul edildiği Japonya’da bilgi elde etme sürecinde öğretmenin (rehberin) rolüne önem verilmektedir. Takım lideri olarak öğretmen çok değerli, saygı gösterilmesi gereken bir varlıktır. Başlangıçtan itibaren öğretmen çocuğun tüm yaşamına karışmaktadır. Öğrencilerin nasıl oturacakları, ayakta duracakları ve yürüyecekleri, sınıfta parmak kaldırırken parmaklarını hangi açı ve yükseklikte tutacakları en ince ayrıntısına kadar kurallarla belirtilmektedir. Ev ile okul arasında izlenecek yol bile çoğu zaman tanımlanmaktadır. Bazı okullar öğrencilerin sokakta konuşmasını yasaklayan kurallar koymaktadır. Okullardaki öğle yemeğinin bile hangi sıra ile yeneceği önceden belirlenmektedir. Okul kuralları evde ve hatta tatilde bile geçerlidir. Akşam saat altıdan sonra sokağa çıkmak genellikle yasaktır. Öğrencinin pazar günü dahil her gün saat kaçta uyanacağı talimatlarla belirlenmektedir. Sadece okulun seçtiği kitaplar okunabilmekte; öğrencilerin hangi televizyon programlarını izleyebileceklerini ana-babaları değil, okulları tayin etmektedir. Bazı okullar aile ile birlikte gidilecek tatiller için bile izin alınmasını talep etmektedir.

Japon çocuklarının yıl içinde okula devam ettikleri gün sayısı (cumartesiler yarım gün dahil) 220, ABD’de ise yaklaşık 180 gündür. Japonya’da gün boyunca uygulanan ders süresi de daha uzun olduğu için, bir Japon çocuğun 14 yaşına kadar gördüğü eğitim, bir Amerikalı öğrencinin 17 ya da 18 yaşına kadar gördüğü eğitime denktir. Japon çocukları matematik veya bilim yeteneklerini ölçen uluslararası standartlaştırılmış testlerde çok yüksek puanlar almaktadırlar. Eğitimdeki yoğunluğun doğal sonucu olarak kişilik gelişimi ve IQ testlerinde de Japon çocukları Kuzey Amerikalı ve Avrupalı akranlarından öndedirler. Zeka testlerinde Amerikalı ve Avrupalı öğrenciler ortalama 100 IQ seviyesinde iken Japon öğrencilerin aldığı puan 117’dir. Aradaki 17 puanlık fark yoğun eğitim programının sonucudur.

Japon eğitim sisteminde, okul öncesinden başlayarak öğrencileri yarıştırmaya, sürekli daha iyiyi arama ve standartları yükseltme eğilimi söz konusudur. Başka toplumlarda baskı unsuru olarak nitelendirilebilecek şekilde katı ve tekdüze bir uygulama, saptanmış yüksek genel standartlar ve herkesin bunlara erişmek için çaba göstermesi dikkat çekici özelliklerdir. Japon çocukların tamamına yakını sosyalleşmenin erken başladığı dönem olan okul öncesi eğitimi görmektedirler. Batıda ve Türkiye’de temel eğitim faaliyeti olarak görülen okuma-yazma Japonya’da nerede ise bebeklik çağında başlatılmaktadır. Anaokuluna giriş sınavında heceler sorulmakta; okul öncesi döneme ait kitaplardaki basit hikayeler öğrenciler tarafından okunup anlaşılabilir düzeyde yazılmaktadır. Örneğin 28 kitaplık, bol resimli bir doğa dizisi oluşturulmuştur. Çocuk nereye götürülse çantasına bu diziden uygun bir kitap koyulmaktadır. Balıkçı köyünde dinlenen çocuğun elinde “Balığın Sırrı” vardır. Kitapta yer alan açıklamalar, çocuğun okuyabileceği ya da sorup öğrenebileceği hecelerle yazılmıştır.

Okul öncesi eğitimi, uygulama ilkesi olarak oyun, şarkı gibi ritmik ve toplu eylem etkinlikleri üzerine kurulmuştur. Yalnız yazı ve sayıların değil okulda öğretilen her konunun özel bir şarkısı vardır. Temel öğretimde, birlikte şarkı söylemek birlikte yapmak kadar temel bir ilkedir. Önce “serbest zaman” eğitimi ile çocuğu yap-yapma ikileminden kurtarmaya

çalışılmaktadır. Sonra çocukların şarkılı-oyunlu grup çalışmalarına gönüllü katılmaları sağlanmaktadır. Özendirici ödül vardır; zorlama yoktur. Programlarda yaratıcılığı uyaran araç ve oyuncaklardan da yararlanılmaktadır. Beş yaş grubu için hazırlanmış oyuncaklarla ortaokul ve lise düzeyinde fen deneyleri yapılabilmektedir. Oyuncak endüstrisi mekanik ve estetikten elektroniğe geçmiştir. Okul öncesi dönemde, çocuklar radyo ile uzaktan yönetimi öğrenebilmekte; şehir trafiğini yönetebilmekte; kavşak sorunlarını çözebilmektedirler.

Okul öncesi eğitiminden sonra, Japonya’da herkes en az dokuz yıl zorunlu eğitim görmekte ve büyük çoğunluk da orta öğretime devam etmektedir. İlköğretimi bitirenlerin %90’ı hatta daha fazlası orta öğretimden mezun olmaktadır. Bu oran ABD’den, İngiltere’den ve diğer bir çok ülkeden daha yüksektir. Bunun sonuçlarından biri de , halen Japonya’da okur yazar olmayanların binde yedi gibi çok küçük bir oranda kalmasıdır.

Japonya’da ilköğretim 6 yıl süreli ilkokul ve 3 yıl süreli ortaokul olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. 6-14 yaş arası ilköğretim zorunlu ve parasızdır. 6 yaşını dolduran her çocuk ilkokula başlar. Okul müfredatları Japon toplumunun ve kültürünün temel değerlerinin öğretilmesine odaklanmıştır. İlkokulun amacı, iş birliği ruhunu; bölgesel ve ulusal gelenek bilgisini; uluslar arası anlayış ruhunu; matematik, dil ve bilim yeteneğini; müzik, sanat ve edebiyata olan ilgiyi geliştirmek ve kazandırmaktır. Her sınıf bir tek öğretmen tarafından okutulmakta ve o öğretmenin sorumluluğundadır. İlkokulda Japonca, sosyal çalışmalar, matematik, fen bilgisi, müzik, resim ve el sanatları, ev işleri ( 5.ve 6.sınıfta ), beden eğitimi, ahlâk eğitimi ve özel faaliyetler dersleri verilmektedir. Japonlar, sınıftaki (takımdaki) herkesin gerekli görülen seviyede standarda (örneğin, sözel ve sayısal yeteneğe) ulaşmasını sağlamaya gayret etmektedirler.

Japonya’da ilkokulun temeline iki ana düşünce hakimdir. Birincisi, hemen hemen bütün çocuklar okul programını anlayacak ve başarabilecek yetenektedir. İkincisi, çalışkanlık ve işin detayına ilgi göstermek gibi belli alışkanlıklar bütün öğrencilere kazandırılabilir. Bütün çocukların eşit potansiyele sahip oldukları düşünülmektedir. Öğrenci başarısındaki farklılıklar bireysel farklılıklardan değil, genel olarak bireysel çaba, azim ve öz disiplin gibi farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğrenciler yeteneklerine göre gruplandırılmazlar. Üst sınıfa geçiş ders başarısına göre değil, otomatik olarak gerçekleşir. Dersler bireysel farklılıklara göre düzenlenmemekle birlikte öğretmenler zayıf öğrencileri teşvik etmeye ve onlara ayrıca özen göstermeye dikkat etmektedirler. Japon temel öğretim programı ihtiyaca yönelik ve kümülatiftir. Her sınıfta çocuğun birçok şey öğrenmesi ve çabuk ilerlemesi gerekmektedir. Öğrencilerin çoğu öğretilenleri izleyebilmelerine rağmen bazıları geride kalmaktadır. Geri kalan öğrencilerin durumları Japonya için ciddi bir problem oluşturmaktadır. Öğretimde bireyselliğin olmaması, yavaş öğrenenlerin ya da başka öğrenme sorunları bulunanların başarısızlığını artırmaktadır. Japonya’da bu sorunların giderilmesi ve eğitimde bireyselliği gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Bu sorunlara rağmen sistemin akademik başarısı üzerinde Japon kültüründen gelen çok çalışma, azim ve sebat gibi özelliklerin etkisi büyüktür.

Yukarıda sözü edilen sorunları çözmek adına, eğitimde değişme zorunluluğu düşüncesi doğrultusunda, Japonya’ da da reform çalışmalarına girişilmiştir. 2001 yılında başlatılan bu çalışmalarda “İzlenecek Yedi Öncelikli Strateji” şu şekilde ifade edilmektedir:

1.Öğrencilerin temel öğrenme yetkinliklerini artırma, dersleri daha kolay anlamalarını sağlama.

- a)En fazla 20 öğrencili sınıflar oluşturmak
- b)İnternet teknolojisi olan sınıflar oluşturmak

- c)Ulusal akademik erişimli araştırmalar yapmak
- 2.Topluma hizmet ve benzeri çeşitli programlarda görevlendirerek, gençlerin açık ve sıcak yürekli Japonlar olarak yetişmelerini teşvik etmek
- a)Öğrenme ortamının keyifli ve sıkıntılardan uzak olmasını sağlamak
- b)Okul kulüplerinin aktivitelerini destekleyerek, kültürel aktiviteler ile spor aktivitelerini zenginleştirmek
- c)Çocuklar arasında oluşabilecek sorunlu davranışlarda gerekli önlemleri almak
- ç)Çocukları zararlı bilgilerden korumak
- 3.Okulları, ailelerin ve toplulukların güvenebilecekleri ortamlar haline getirmek
- a)Kendi kendini geliştirme sistemlerinin yardımıyla okulun gelişim sistemini kurmak
- b)Ailenin katılımını sağlamak ve açıklamalarla okul derneğini canlandırmak
- c)Değişik toplulukların gereksinimlerini karşılamak üzere, yeni özelliklere sahip okullar açmak
- 4.Öğretmenleri, “eğitimin gerçek profesyonelleri” olarak eğitmek
- a)Ödüllendirme sistemlerini tanıtmak, gelişmeyi teşvik etmek
- b)Öğretmenlere değişik topluluklarda (çeşitli kuruluşlarda/şirketlerde) çalışma deneyimi kazandıracak sistemler oluşturmak
- c)Yetersiz kalan öğretmenler için uygun önlemler almak
- 5.Üniversiteleri uluslar arası standartlara getirmek
- 6.Yeni yüzyıla uygun eğitim felsefesi oluşturmak ve eğitimin gereksinimlerini karşılamak
- a)Temel Eğitim Yasasını gözden geçirerek yeni yüzyıla göre uyarlamak
- b>Eğitimsel ölçütlerin gelişimini göz önüne alarak ayrıntılı bir plan geliştirmek

Bu reform programında göze çarpan konulardan biri, öğrenciye yönelik rehberliğı ve manevi eğitimi geliştirmektir. Özellikle, okuldan kaçma, zorbalık ve saldırganlık gibi davranış bozukluğu sergileyen sorunlu öğrencilerin davranışlarını işbirliğı ile düzeltmek için okul, aile ve toplum örgütlerinin birlikte çalışma zorunluluğı getirilmiştir. Bununla amaçlanan, öğrencinin doğru ile yanlışı ayırt etmesini sağlamanın yanı sıra, başkalarına şefkatli, merhametli davranma gibi ahlaki değerlerin hayatına katacağı anlamın önemini kavratmaktır. Bu programda göze çarpan bir diğere özellikler, eğitimde öğrencinin anlamasını kolaylaştıracak yöntemlere yönelme, ezber yerine araştırmaya özendirecek bilgisayar ve internet olanakları ile desteklenen programlar hazırlama, en önemlisi de öğretmen kalitesini daha iyiye götürecektir çabalarıdır.

Japonya’ da okulların % 90’ında jimnastik salonu, % 75’inde yüzme havuzu bulunmaktadır. Bütün okullarda eğitim amaçlı Japon Televizyon Kurumu (Nippon Hosa Kyokai) tarafından hazırlanmış radyo ve televizyon sistemi mevcuttur. Yeni reform çalışmaları kapsamında sınıflara bilgisayar ve internet erişimi sağlanmaya çalışılmaktadır

Yüksek okullaşma oranına rağmen Japonlar tempolarını daha yükseğe çıkartmanın arayışı içerisindeyler. Arayışlar sonucu ulaşılan aşama eğitimin okul ortamı ile sınırlı olmamasıdır. Kasım 1984’te OECD Eğitim Komitesi Toplantısı’nda sunulan Japonya Eğitim Bakanlığı Raporu’nda, eğitimin okullardaki örgün eğitim ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda evde ve toplumda yapılacak bir iş, bir görev olduğu; bunun için, okul, aile ve toplumun kendi aralarındaki iş birliğini güçlendirmesi gerektiğı; zorunlu eğitim dönemlerindeki çocukların

temel eğitimi açısından, okullara gerektiğinden fazla sorumluluk yüklendiği, okullardan beklenen hizmetlerin düzeyinin çok yüksek tutulduğu; okulların işlevlerini daha etkili gerçekleştirebilmeleri için okul ile toplumun, eğitim sürecindeki görevleri aktif olarak üstlenmelerinin gerektiği ifade edilmiştir.

Japonlar aileyi ve giderek tüm toplumu eğitim sürecinin aktif unsuru olarak devreye sokmayı başarmışlardır. Yaptıkları bir başka iş ise örgün eğitimi okul ortamı dışında da gerçekleştirebilmektir. Japon okullarındaki eğitim, evde ya da dersanelerde (juku) sürdürülen eğitim ile takviye edilmektedir. Burada esas olan serbest tartışma ve fikir ortamı oluşturmaktan çok bilginin doğrudan edinilmesidir. Aile, özellikle de anne çocuğun başarısından sorumlu tutulmakta; çocuğun sınavlardaki başarısı ya da başarısızlığı annesinin çevredeki saygınlığına tesir etmektedir. Sınavda başarısızlık, sadece aday öğrenci için değil, bütün aile için psikolojik bir yıkım olabilmektedir. Japon eğitiminin başarısı, okullardaki disiplin ve annelerin kendilerini çocuklarının eğitimine adanmalarından kaynaklanmaktadır. Tokyo’da oturan ailelerin bir çoğu 3-6 yaşları arasındaki çocuklarını haftada en az bir kere kent dışına, doğaya çıkarmayı babanın görevinden saymaktadırlar.

Japonya’da yaygın olarak kullanılan bir yöntem de derslerin okul ve sınıf ortamı dışında sürdürülmesidir. Japonya’da kütüphaneler ve müzeler eğitim kurumudur ve Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Toplum bilim dersleri tarih müzelerinde; fen bilimleri dersleri bilim, teknoloji ve endüstri müzelerinde; sanat eğitimi de çoğu zaman müze ve sanat galerilerinde; matematik ve lisan gibi diğer dersler sınıfta yapılmaktadır. Örneğin, çocuğun müzeyi severse, yalnız tarih derslerinde değil, hayatı boyunca tarih öğreneceği yaklaşımdan yola çıkılarak; öğretmek kadar tarihi kabul ettirmenin ve müzeyi sevdirmenin amaç edinildiği Tarih Müzesinde yapılan bir tarih dersinde, öğrencilerin sanki kıra-pikniğe gider gibi hazırlıklı geldikleri; müze çevresinde öğle yemeği yedikten sonra içeri girdikleri sevinçli, mutlu oldukları; sorup araştırdıkları; yapılan açıklamaları dinleyip not aldıkları; yarım saatlik bir toplu çalışmadan sonra tek tek dolaştıkları; istedikleri, beğendikleri köşelere dağıldıkları; bu müze çalışmasını tümü ile çok sevdikleri; rahat oldukları gözlenebilmektedir. Japon müzelerinde, batı müze geleneğindeki “Lütfen dokunmayınız!” kuralı yerine, dayanıklı eşyaya dokunulabilir, ilkesi benimsenmekte; yangın tehlikesi olmayan, flaşsız kameraların kullanılmasına da izin verilmektedir.

Japon Öğrencisinin hayatı sınavlarla geçmektedir. Tokyo Üniversitesine girmeye hak kazanan başarılı öğrencilerin %10’u ülkedeki 5453 lisenin üç tanesi tarafından yetiştirilmektedir. Üniversite giriş sınavlarının hayati önemi, kârlı bir yan sanayi doğurmuştur. Normal ders saatlerinden sonra özel ders veren uzmanlaşmış paralı dersanelere “juku” denilmektedir. Jukular, kaç öğrencisinin hangi sınavlarda başarılı olduğu kriterine göre derecelendirilmektedir. Ünlü üniversitelerin giriş sınavlarında başarılı olamayan pek çok öğrenci bazen 3-4 yıl tekrar şansını denemektedir. Bu arada öğrenci juku veya yardımcı dersanelere (yobiko) devam etmektedir.

Sonuç olarak, Japon eğitiminde bir alt sınır belirlenmiştir; hiçbir öğrencinin standardın altında kalmaması beklenmektedir. Üst sınır yoktur; yetenek ve çalışmasıyla öğrencinin yeni ufuklara açılması teşvik edilmektedir. Mümkün olan her fırsatta derslerin sınıf ortamı dışında görerek, dokunarak, yaşayarak yapılması öğrenmenin hızını ve kalıcılığını sağlamaktadır.

Japon ve Türk eğitim sistemleri öğretim kademeleri, temel eğitime başlama yaşı, okul yönetimi, karma eğitim yapılması, verilen dersler, müfredatın yetiştirilmesi zorunluluğunun neden olduğu ezberciliğe götüren bazı öğretim uygulamaları, sınav ve dersane çokluğu gibi özellikler açısından benzerlik göstermektedir. Farklılıklar için şunlar söylenebilir: Temel eğitimin dokuz yıl olması; ilkokulda yabancı dil derslerinin verilmemesi, buna 7.sınıftan itibaren başlanması; yıllık ders günü sayısının fazla olması; eğitim-öğretimin üç dönem

halinde uygulanması, çok uzun süreli ( 2-3 ay gibi ) tatillerin olmaması; eğitimin hem merkezi hem de yerel bir özellik taşıması; eğitimin finansmanına yerel yönetimlerin de ortak olması; ailelerin ve eğitim bakanlığının çocukların eğitimine büyük önem vermesi; çok çalışma anlayışının egemen olması; ahlâk eğitimine okulun ilk gününden itibaren ağırlık verilmesi; anaokulundan itibaren kişilik gelişimi, kendine güven duyma, çevreye ve topluma karşı sorumlu olma eğitiminin verilmesi; okullaşma ve okur-yazar olma oranının yüksek olması.

Japon kültürünü ve tarihini şekillendiren en önemli unsurlardan biri eğitim sistemidir. Japon geleneği topluma ve kurulu düzene saygıyı, kolektif amaçların yüceltilmesini bireyselliğe üstün tutmayı vurgular. Eğitim sistemi çalışkanlık, bireyin kendisini sorgulaması ve düzenli çalışma alışkanlıklarının edinilmesinin gerekliliği üzerine kurulmuştur. Öğrencilerin okul hayatının büyük bir kısmı dolaylı ya da dolaysız olarak ahlaki davranışların öğrenilmesi ve kişilik gelişiminin gerçekleşmesi sürecidir. Okul müfredatları Japon toplumunun ve kültürünün temel değerlerinin öğretilmesine adanmıştır.

Yeni Türkçe programı hazırlanırken, Avrupa Birliğine 1973 yılında İngiltere ve Danimarka ile birlikte üye olan **İrlanda**'nın İngilizce programından öyküldüğü düşünülebilir.

İrlanda' da eğitimle ilgili temel yükümlülükler ile hak ve özgürlükler anayasada belirlenmiştir. Zorunlu eğitim konusundaki temel yükümlülükler devlet tarafından üstlenilmiştir.

#### **İlköğretimin genel amaçları şunlardır:**

Çocuğun tüm yaşamı için gerekli olan potansiyelinin ve kendisinin farkına varmasını sağlamak; sosyal çevreye uyum sağlaması, diğer insanlarla işbirliği içinde olabilmesi için çocuğu sosyal bir varlık olarak yetiştirmek; çocuğu bir sonraki eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak.

#### **İngilizce programının temel ilkeleri şunlardır:**

Okuma, yazma ve oral dil (dinleme-konuşma) becerilerini geliştirmek

Özellikle oral dil becerilerini programın merkezinde tutmak

Okuma becerilerini geliştirmek

Yazma sürecinin üzerinde önemle durmak

#### **İngilizce programının amaçları şunlardır:**

Çocuklarda dile karşı olumlu tutum gelişmesine yardımcı olmak; onların dilin önemini takdir etmelerini sağlamak

Çocukların ilgileri doğrultusunda iletişimi, anlatımları arttırmak, desteklemek, sürdürmek

Çocukların dinleme ve konuşma becerilerini birlikte geliştirmek.

Zihinsel becerilerini geliştirmek; zihinsel kapasitelerini okuma, yazma ve oral becerileriyle zenginleştirmek

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine karşı güven oluşturmak

Bağımsız olarak okuma ve yazmalarını sağlamak

Okuma, yazma ve oral deneyimleriyle duyuşsal, yaratıcı ve estetik becerilerini geliştirmek

#### **İngilizce programının genel hedefleri şunlardır:**

Dil aktivitelerini zevk alarak yerine getirir.

Aktif dinleme becerileri gelişir. Dinlerken ses tonuna, mimiklere ve jestlere dikkat eder.

Oral becerilerini her türlü sosyal ortamda kullanır.

Sözcük hazinesini genişletir. Dil bilgisine, söz dizimine ve noktalamalara hakim olur.

İletişimde düşüncelerini ve deneyimlerini açık olarak ifade eder.

Konuşken, tartışırken ve yazarken yeni düşünceler keşfeder ve geliştirir.

Tartışma, konuşma ve dramada yeni, hayali durumlar yaratıp geliştirir.

Yazılı ya da sözlü olarak sunulan bir metindeki anahtar sözcükleri, önemli noktaları, ana düşünceyi belirler, değerlendirir ve işlevsel bir bilgi haline getirir.

Düşüncelerini konuşma ve yazma yoluyla tutarlı bir şekilde sunar.

Konuşurken, tartışırken ve yazarken duygu, düşünce ve tahminlerini ifade eder ve bunlarla ilgili sorulara yanıt verir.

Yaşantılarını sözlü ve yazılı aktivitelerde düzgün bir dille ifade eder.

Şiir, sanat, estetik gibi becerilerini keşfederek bunları sözel ve yazılı etkinliklerinde gösterir.

Kendi hikayesini ve şiirini oluşturur.

Dilin eğlenceli taraflarını keşfeder.

Yazma amacının farkına varır.

Okuma becerilerini ve yeteneklerini geliştirerek söz dağarcığını genişletir.

Okuma materyalini kendi seçer.

Kitle iletişim araçlarıyla anlama becerisini geliştirir.

Farklı amaçlarla dinler ve yazar.

Yazısını nasıl sunması, nasıl düzeltilmesi ve nasıl hatasız hale getirmesi gerektiğini öğrenir.

Kendi yazı biçimini geliştirir.

Yazma ve okuma deneyimlerini diğer çocuklarla paylaşır.

Bilgisayar teknolojilerini yazmada kullanır.

Okuma ve yazma gelişimini ailesiyle paylaşır.

### **Aynı programda,**

•çocukların dili kullanırken adlandırma, sınıflandırma, düzenleme vb. yaparak zihinsel becerilerini daha iyi geliştirebilecekleri; bunun için çocuğun sorular sormaya, sonuçları tahmin etmeye, problemlerin çözüm yollarını tartışmaya uygun durumlarda konuşma ve yazı yoluyla fikirlerini ifade etmeye teşvik edilmesinin gereği

•çocukların kendi duygularını keşfetmede diğer insanlarla ilişki içine girmelerinin önemi  
•okul yaşamındaki konuşma, tartışma, okuma ve yazma deneyimlerinin çocuğun hayal gücünün gelişmesinde önemli rol oynadığı

•bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın çocuğun dil gelişimini ve bilgiye ulaşma becerilerini olumlu yönde etkileyeceği

•“beyin fırtınası”, “hikaye haritaları”, “ağlar”, “araştırma ve soruşturma yoluyla öğrenme”, “çalışma dosyaları”, “sözlü ve yazılı sunularda resimlerin kullanılması” vb. kavramlar

▪çocukların dil ile ilgili bilgilerinin olmasının; dil bilgisinin dilin öğrenme alanlarının içinde verilmesinin; sözcüklerin genel özelliklerinin ve işlevlerinin son sınıfta verilmesinin gerekliliği

▪değerlendirmenin sürece ve ürüne dönük olmasının; öğrencinin kendi konuşmasını, dinlemesini, okumasını ya da yazmasını değerlendirme ölçekleri ile değerlendirmesinin; öğretmenin standart testlerin yanında bireysel gözlem formlarını da kullanmasının önemi özellikle vurgulanmaktadır.

### E-Kaynaklar

[www.ncca.ie/bigriver/index.html](http://www.ncca.ie/bigriver/index.html)

[www.irlgov.ie/education](http://www.irlgov.ie/education)

## 2)İÇ ÖLÇÜTLER

### 2.1.PROGRAMIN ÖĞELERİ OLAN KAZANIMLARIN, ETKİNLİK ÖRNEKLERİNİN, AÇIKLAMALARIN, ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN BELİRTİLEN ÖLÇÜTLERE (Yaklaşım, Değerler/Beceriler, Açıklık, Esneklik, Öğrenciye Görelilik, Süreklilik, Tutarlılık) GÖRE İNCELENMESİ

Yeni programdaki kazanımların her sınıf düzeyi için öğrenme alanlarına göre dağılımı ve her sınıf düzeyinde incelenen kazanım sayısı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

	DİNLEME	KONUŞMA	OKUMA	YAZMA	GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU	TOPLAM	YENİ	İNCELENEN KAZANIM
BİRİNCİ SINIF	20	30	35	23	14	122	122	13
İKİNCİ SINIF	29	32	47	36	26	170	41	4
ÜÇÜNCÜ SINIF	38	39	61	43	19	200	48	5
DÖRDÜNCÜ SINIF	46	49	67	57	24	243	51	5
BEŞİNCİ SINIF	49	49	69	61	25	253	10	1
TOPLAM	182	199	279	220	108	988	272	28

Her sınıf için o sınıf düzeyindeki **yeni** kazanımların toplamının %10' u etkinlik örnekleri, açıklamaları, ölçme ve değerlendirme örnekleri ile birlikte belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Herhangi bir sınıf düzeyinde ele alınan kazanıma sonraki sınıf düzeylerinde de yer verilmişse, kazanım yer verildiği her sınıf düzeyi için de irdelenmiştir.

#### 2.1.1. BİRİNCİ SINIF



Programda birinci sınıf için belirlenen kazanım sayısı 122; incelenen kazanım sayısı 12' dir.

**1) Kazanım 1.3:** Görgü kurallarına uygun dinler. **Öğrenme Alanı:** Dinleme/Dinleme Kurallarını Uygulama; **s:**29. Türkçe Programı'nda, genel bir ifadeyle belirtilip, "Açıklamalar" kısmında ayrıntılandırılarak daha belirgin hâle getirilen kazanımların en iyi örneklerinden biridir. Görgü kuralları bir toplumda genel olarak kabul edilen kurallar olmakla birlikte, aynı toplumun daha küçük birimleri arasında farklılıklar da gösterebilmektedir; bunlar nispeten göreceliği olan kurallardır. Öte yandan öğrencilerin, Türkçe Programı'nın temel amacı olan etkili iletişim kurma becerisini kazanabilmeleri için, kurallara uygun dinlemeleri gerekmektedir. Etkili iletişim kurabilme adına, dinlemenin kurallarının göreceli olmaması gerekir. Belki bu düşünce de göz önünde bulundurularak bu kazanım açıklamalar kısmında, "Konuşanın sözünü kesmeme, söz isteme, saygılı olma, kendini konuşanın yerine koyma vb." ifadesiyle ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır (Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar, tüm sınıf düzeyleri için aynı açıklama yapılmıştır.). Bunu yapmak için kullanılan "saygılı olma" ifadesiyle bir kısır döngüye de girilmiş olduğu düşünülebilir. "Görgü kurallarına uygun dinler.", programın temele aldığı **yaklaşım**la ters düşecek herhangi bir özelliği sezilmeyen, **esnek** bir ifadedir. Buna göre, öğrenci birikimine bağlı olarak, ait olduğu topluluğun görgü dağarcığında ne varsa ona uygun dinlemelidir. Söz konusu kazanımın "iletişim" ile "Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma" **becerilerini** bire bir karşılamazken "Kişisel ve sosyal değerlere önem verme" **becerisini** karşılayacağı; görgü kurallarının göreceliğinden dolayı **açık** olmadığı; 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde olduğu için **sürekliliğinin** beklendiği; **tüm sınıf düzeylerine** uygun olduğu söylenebilir. Bu kazanım için hiçbir sınıf düzeyinde **etkinlik** örneği verilmemiştir. **Ölçme ve değerlendirme** için önerilenlerden "gözlem formları", öğretmenin öğrencilerin dinlerken belirtilen kurallara uygun dinlemeyi alışkanlık haline getirip getiremediklerini takip etmesinde kullanılabilir.

**2) Kazanım 3.2:** Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler/izler. **Öğrenme Alanı:** Dinleme/Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme; **s:** 31. Kazanım ifadesinde temele alınan **yaklaşım**la ters düşen herhangi bir özellik sezilmemektedir. "Bilgi teknolojilerini kullanma" ve "Araştırma" **becerilerini** geliştirebilir. İfade yeterince **açıktır**. Haber, sunu ve belgesel gibi üç örnek verilerek gerisi öğretmene ya da öğrenciye bırakılmıştır; **esnektir**. 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde olduğu için **sürekliliğinin** beklendiği söylenebilir. **Tüm sınıf düzeylerine** uygundur. Örnek olarak, **birinci sınıf için**, "Televizyondan çocuk programlarını izlemeleri ve sınıfta anlatmaları istenebilir."; **ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar için**, "Televizyondan ve radyodan dinlenen güncel haberlerin anlatılması istenebilir." **etkinliği** verilmiştir. Sınıf düzeyi dikkate alınacak olursa, **birinci ve ikinci sınıflar için** verilen etkinliklerin başlangıç için uygun olduğu düşünülebilir. Öte yandan **üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar için** gittikçe güçleşen farklı etkinlik örneklerinin verilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir. Önerilenlerden "çalışma dosyası" ve "çalışma yapırları" **ölçme ve değerlendirme** için kullanılabilir. "Açıklamalar" kısmında, "Atatürk'ün çocukluğuyla ilgili anıları dinler." ifadesiyle **Atatürkçülük Konularıyla** da ilişkilendirilmiştir.

**3) Kazanım 1.4:** Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır. **Öğrenme Alanı:** Konuşma/Konuşma Kurallarını Uygulama; **s:** 32. **Yaklaşım**la ters düşen herhangi bir özellik sezilmemektedir. "Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma" ve "İletişim" **becerilerine** dönük olduğu söylenebilir. Son derece **açık** bir ifadedir. **Esneklige** ters düşen herhangi bir özellik sezilmemektedir. 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde olduğu için **sürekliliğinin** beklendiği söylenebilir. **Tüm sınıf düzeylerine** uygundur. Örnek olarak, **birinci sınıf için**, "Söylenen bir cümlede anlamı bozan kelime buldurulur ve bu kelimenin yerine doğrusunu

kullanmaları istenebilir.” **etkinliği** verilmiştir. Kazanım ile örtüşen ve sınıf düzeyine uygun bir etkinlik olduğu söylenebilir. **Diğer sınıflar için** etkinlik örneği verilmemiştir. **Ölçme ve değerlendirme** için önerilenlerden gözlem formları, sözlü anlatım ve rol yapma kullanılabilir.

**4) Kazanım 2.3:** Öğrendiği yeni kelimeleri konuşmalarında kullanır. **Öğrenme Alanı:** Konuşma/Kendini Sözlü Olarak İfade Etme. **s:** 33. Kazanım ifadesinde **yaklaşım ile** örtüşmeyen bir özellik sezilmemektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ve “İletişim” **becerilerine** dönük; **açık** ifade edilmiş; **esnekliği** olan bir kazanım olarak değerlendirilebilir. 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde olduğu için **sürekliliğinin** beklendiği söylenebilir. **Tüm sınıf düzeylerine** uygundur. **Birinci, üçüncü ve beşinci sınıflar için etkinlik** örneği verilmemiştir. **İkinci sınıf için**, “Yeni öğrenilen kelimelerle farklı cümleler oluşturması istenebilir.” etkinliği örnek olarak verilmiştir; bu sınıf düzeyi için uygun bir etkinliktir. **Dördüncü sınıf düzeyi için** verilen, “Yeni öğrenilen bir kavram hakkında bilgi toplanarak sınıfta paylaşıması istenebilir.” etkinliğinin, kazanım ile doğrudan örtüşmediğinden, uygun olmadığı söylenebilir. **Ölçme ve değerlendirme** için önerilenlerden gözlem formları kullanılabilir, sözlü anlatımdan ve rol yapmadan yararlanılabilir.

**5) Kazanım 2.9:** Kendini, ailesini ve çevresini tanıtır. **Öğrenme Alanı:** Konuşma/Kendini Sözlü Olarak İfade Etme. **s:** 33. Bu, anlatım yollarından “betimleyici anlatım” a dönük bir kazanımdır (Özdemir, 1993: 186-198). “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” alt öğrenme alanı yerine, “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma”nın içinde verilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir. **Yaklaşım ile** örtüşmeyecek bir özellik sezilmemektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ve “İletişim” **becerilerini** karşılayabileceği düşünülebilir. Yeterince **açık** ifade edildiği; farklı uygulamalarla gerçekleştirilebilecek **esnekliğe** sahip olduğu; 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde olduğu için **sürekliliğinin** beklendiği; **tüm sınıf düzeyleri için** uygun olduğu; söylenebilir. **Hiçbir sınıf düzeyinde etkinlik** örneği verilmemiştir. **Ölçme ve değerlendirme** için sözlü anlatımdan ve rol yapmadan yararlanılabilir.

**6) Kazanım 1.4:** İşitilebilir ses tonuyla okur. **Öğrenme Alanı:** Okuma/Okuma Kurallarını Uygulama; **s:** 35. **Yaklaşım ile** örtüşmeyen bir özellik sezilmemektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerine** dönük ve **açık** ifade edilmiş olduğu söylenebilir. **Sınıf düzeyine** uygundur. **İlk üç sınıfın** kazanımları arasında yer almaktadır. Üç yıl, sağlanacak uygun ortamlarla bu kazanım öğrenciler tarafından alışkanlığa dönüştürülebilir. Öte yandan bu, duruma bağlı olmayıp tüm sesli okuma etkinliklerinde öğrencilerden beklenecek bir özellik olduğu için, **dördüncü ve beşinci sınıf** kazanımları arasında buna da yer verilmesinin **süreklilik** bakımından uygun olacağı düşünülebilir. **Hiçbir sınıf düzeyi için etkinlik** örneği verilmemiştir. Önerilenlerden “gözlem formları” ile “sesli okumalar” **ölçme ve değerlendirme** için seçilebilir.

**7) Kazanım 1.6:** Okuduğuna dikkatini yoğunlaştırır. **Öğrenme Alanı:** Okuma/Okuma Kurallarını Uygulama; **s:** 35. **Yaklaşım ile** örtüşmeyen bir özellik sezilmemektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerine** dönük ve **açık** ifade edilmiş olduğu söylenebilir. **Esnek** uygulamalar yapılamayacağına dair herhangi bir özellik sezilmemektedir. **Sınıf düzeyine** uygundur. 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde olduğu için **sürekliliğinin** beklendiği söylenebilir. **Birinci sınıf için örnek etkinlik** olarak verilen “İlgilerini çekebilecek konular seçilebilir ve okunacak metne yönelik sorular sorulabilir.” ifadesindeki “İlgilerini çekebilecek konular seçilebilir...” yargısının “Açıklamalar” kısmında verilmesi daha uygun olabilir. **Diğer sınıf düzeyleri için** etkinlik örnekleri verilmemiştir. **Ölçme ve değerlendirme** için “gözlem formları” kullanılabilir.

**8) Kazanım 2.4:** Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar. **Öğrenme Alanı:** Okuma/Okuduğunu Anlama; s: 36. **Yaklaşım**la örtüşmeyen bir özellik sezilmemektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerine** dönük; **açık** ifade edilmiş; **esnek** uygulamalara elverişli; beş yıl boyunca **sürekliliği** beklenen; **her sınıf düzeyine** uygun bir kazanım olduğu söylenebilir. **Birinci, ikinci, üçüncü ve beşinci sınıflar için**, “Hikaye Haritası Oluşturma”, **etkinlik** örneği olarak verilmiştir. Bu, hem kazanımın gerçekleşmesi, hem de öğrencilerin zevkle katılımını sağlaması bakımından belirtilen sınıf düzeyleri için oldukça uygundur. Öte yandan farklı sınıf düzeyleri için aynı etkinliğin verilmiş olmasının pek işlevsel olmayacağı da göz ardı edilmemelidir. Programın 220. sayfasında bir hikaye oluşturma haritası örneği verilmiştir. **Dördüncü sınıf için** herhangi bir etkinlik örneği verilmemiştir. Örnek olarak verilenlerden “sözlü ve yazılı anlatım, görselleştirme, çalışma yaprakları (eşleştirme, resimleme-boyama, boşluk doldurma, resimden bulma, doğru-yanlış) ve çalışma dosyası” **ölçme ve değerlendirme** amacıyla seçilebilir.

**9) Kazanım 3.1:** Metin içi anlam kurar. **Öğrenme Alanı:** Okuma/Anlam Kurma; s: 37. Bu, birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar yer alan bir kazanımdır. Bu anlamda **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. Öte yandan hiç **açık** değildir. **Beş sınıf düzeyinde** de “Açıklamalar” kısmında yer verilen “Bir metin içindeki; cümle, paragraf veya paragraflardan yararlanarak anlam kurma.” ifadesi de hiç açık değildir. “Okuduğunu Anlama” alt öğrenme alanında beklenenlerden farklı olarak ne beklendiği anlaşılamamaktadır. **Hiçbir sınıf düzeyinde**, bu kazanımla ilgili bir **etkinlik** örneğine de yer verilmemiştir. Programın “Sözlük” bölümünde (s: 440), “Metin içi anlam kurma” şu şekilde açıklanmıştır: “Metinde verilen bilgilerle anlam kurmadır. Bu tür anlam kurmada anlam derinliği, zenginliği ve çeşitliliği söz konusu değildir.” Bu tanım da kavramın anlaşılabilirliğini sağlayamamaktadır.

**10) Kazanım 4.3:** Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturarak okur. **Öğrenme Alanı:** Okuma/Söz Varlığını Geliştirme; s: 37. Öğrencilerin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okumayı öğrenmelerine dönük olduğundan yalnızca **birinci sınıf düzeyinde** verilmesinin ve **sürekliliğinin** beklenmemesinin yerinde olduğu söylenebilir. Öte yandan, Söz Varlığını Geliştirme **alt öğrenme alanının** içinde değil; Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma alt öğrenme alanının içinde verilmesinin doğru olacağı düşünülebilir. Bu kazanımın Yazma öğrenme alanındaki karşılığının Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma alt öğrenme alanının içinde yer verilmiş olması da bu görüşü desteklemektedir. Kazanım ifadesinin **açık**; verilen **etkinlik** örneğinin (“Karışık olarak verilen hecelerden anlamlı kelimeler türetmesi istenebilir.”) uygun olduğu söylenebilir. Kazanım ifadesi **yaklaşım**la (benimsenen ilk okuma-yazma öğretimi yöntemiyle) tamamen örtüşmektedir. “İletişim” **becerisine** dönük olduğu; öte yandan, bireşim yöntemlerinin bazı olumsuz özelliklerinden dolayı, “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisinin gelişiminde ne kadar uygun olduğunun tartışılacağı söylenebilir. Bu kazanımla ilgili herhangi bir **ölçme ve değerlendirme** önerisinde bulunulmamıştır.

**11) Kazanım 5.6:** Rehber yardımıyla okur. **Öğrenme Alanı:** Okuma/Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma; s: 38. Beklentinin yeterince **açık** olmadığı söylenebilir. Yalnızca **birinci ve ikinci sınıflarda** yer alan bir kazanımdır. Buradan yola çıkarak, öğrenciler tarafından alışkanlık haline getirilmesi (**sürekliliği**) beklenmeyen bir kazanım olduğu düşünülebilir. **Her iki sınıf düzeyi için** de “Açıklamalar” kısmında “Öğretmenin veya bir yetişkinin, okumayı daha akıcı hale getirmesi ve anlamayı geliştirmesi için öğrenciye rehberlik etmesi. Örneğin; öğrenci okuduğunu anlamakta güçlük çekiyorsa; öğrencinin

anlayacağı biçimde okuma hızı ayarlanabilir, cümleler, paragraflar halinde okunabilir, gerekli yerlerde açıklama yapılabilir.” ifadeleriyle açıklanmaya çalışılmıştır. Burada, öğrencilerin serbest okumaya geçinceye ve okuduğunu anlar hale gelinceye kadar, öğretmenlerin neler yapabileceği anlatılmaktadır. Bir başka deyişle, “Serbest okur.” kazanımını edinemeyen, beklentiye henüz gerçekleştirilemeyen, öğrenciler için yapılabilecekler anlatılmaktadır. Dolayısıyla, “rehber yardımıyla okuma”nın, üstelik bir “yöntem ya da teknik” gibi düşünülerek, kazanım olarak verilmesinin doğruluğu tartışılabilir. **İki sınıf düzeyinde** de, bu kazanımla ilgili bir **etkinlik** örneğine yer verilmemiştir.

**12) Kazanım 1.9:** Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder. **Öğrenme Alanı:** Yazma/Yazma Kurallarını Uygulama; **s:** 39. **Yaklaşım**la örtüşmeyecek herhangi bir özellik sezilmemektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerine** dönük olduğu düşünülebilir. Yeterince **açık** ifade edilmiş olmakla birlikte; sayfa düzeniyle ilgili olarak öğrencilerden beklenen özellikler “Açıklamalar” kısmında şu şekilde belirtilmiştir: “Satır çizgisine dikkat etme, satırlara aynı hizadan başlama, sayfa kenarlarında boşluk bırakma.” **Birinci ve ikinci sınıflar için** “Açıklamalar” kısmında aynı ifadeye yer verilmiştir. **Üçüncü sınıfta** bu ifadeye, “...tarihi sağ üst köşeye yazma; başlıkla metin arasında uygun boşluk bırakma.” açıklaması da eklenmiştir. **Dördüncü ve beşinci sınıflar için** bu ifadeye, “...başlık sayfa ortalanarak yazılmalıdır.” açıklaması eklenmiştir. Sayfa düzeni ve temizliği konusunda öğrencilerin kazanımları beklenen özelliklerin birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artması oldukça yerindedir. **Esnek** uygulamalara elverişli; beş yıl boyunca **sürekliliği** beklenen ve **tüm sınıf düzeylerine** uygun bir kazanım olduğu söylenebilir. Bu kazanım için **etkinlik** örneği verilmemiştir. Önerilenlerden “gözlem formu, çalışma yaprakları, yazılı anlatım ve çalışma dosyası” **ölçme ve değerlendirme** için uygun olabilir.

**13) Kazanım 1.1:** Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. **Öğrenme Alanı:** Görsel Okuma ve Görsel Sunu/Görsel Okuma; **s:** 42. Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar yer alan bir kazanım olduğu için **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. **Hiçbir sınıf düzeyinde etkinlik** örneği verilmemiştir. Bu haliyle öğrencilerden ne beklendiği **açık** değildir. Şekiller, semboller ve işaretler, bunlar çeşitliliği oldukça geniş görsellerdir; dilin okuma ve yazma boyutlarını işlevselleştiren harfler de birer semboldür. “Açıklamalar” kısmında, **birinci sınıf düzeyinde**, “Öğretmenin defterine çizdiği sembolleri (yıldız, gülen yüz vb.), yönlendirme ve uyarı işaretlerinin ne anlama geldiğini bilmesi.” bilgisine yer verilmiştir; bu, oldukça **açıklayıcıdır**. “İletişim” **becerisine** dönük olduğu düşünülebilir. **Yaklaşım**la örtüşmeyecek herhangi bir özellik sezilmemektedir; gereksinim doğrultusunda çeşitli semboller, şekiller ve işaretler söz konusu edilebilir. Bu anlamda **esneklik** olduğu söylenebilir. Bu kazanım için “çalışma yaprakları ve çalışma dosyası” **ölçme ve değerlendirme** amacıyla seçilebilir.

## 2.1.2. İKİNCİ SINIF

Programda ikinci sınıf için belirlenen toplam kazanım sayısı 170; bunlardan 129 tanesi birinci sınıfta da yer almaktadır. Birinci sınıfta yer almayanların (yeni kazanımların) sayısı 41 ve incelenen kazanım sayısı da 4’ tür.

**1) Kazanım 2.9:** Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkisi kurar. **Öğrenme Alanı:** Dinleme/Dinlediğini Anlama; **s:** 48. **Birinci sınıf düzeyinde** yer verilmeyen bir kazanımdır. Öte yandan birinci sınıf düzeyinde, Okuduğunu Anlama alt öğrenme alanında “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımı yer almaktadır. Dinleme ve okuma,

uyarıcıları (sesler ve harfler) farklı olsa da, temellerindeki “anlama” boyutu bakımından çok benzer süreçlerdir (Horowitz and Samuels, 1985: 186-189). Dolayısıyla okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurabilecek bireylerin, dinlediklerinde de aynı ilişkiyi kurabilmelerini beklemek yanlış olmaz. Piaget ile Piagetçi teorisyenler de 3-7 yaş arasında İşlem Öncesi Dönemdeki çocukların bile neden-sonuç ilişkisini az, biraz da olsa anlayabildiklerini belirtmektedirler (Ruddell and Ruddell, 1995: 36). Üstelik yine birinci sınıf düzeyinde dinlediğini anlama alt öğrenme alanında “Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.” kazanımı yer almaktadır. Bir olayın sonucunu doğru tahmin edebilmek için, sebebini bilip ikisi arasındaki ilişkiyi kavraması gerekmektedir. “Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkisi kurar.” kazanımı ikinci sınıftan sonra üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde de yer almaktadır; bundan dolayı **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerinden** başka, “Eleştirel düşünme”, “Problem çözme” ile “Karar verme” becerilerine de dönük olduğu söylenebilir. Kazanımı **açık** bir şekilde ifade edildiği; **esnek** uygulamalar yapmaya elverişli olduğu; **yaklaşım**a ters düşecek herhangi bir özelliğinin sezilmediği; birinci sınıf dahil **tüm sınıf düzeyleri için** uygun ve gerekli olduğu söylenebilir. **İkinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde** herhangi bir **etkinlik** örneğine yer verilmemiştir. **Dördüncü ve beşinci sınıflar için**, “Neden? Çünkü...” etkinliği verilmiştir. Bu etkinliğin kazanımla **tutarlı** olduğu düşünülebilir. Önerilenlerden, “sözlü ve yazılı anlatım, görselleştirme, çalışma yaprakları ve çalışma dosyası” **ölçme ve değerlendirme** için seçilebilir.

**2) Kazanım 4.2:** Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur. **Öğrenme Alanı:** Okuma/Söz Varlığını Geliştirme; **s:** 56. Bu kazanıma **birinci sınıfın** dışındaki **tüm sınıflarda** yer verildiği için **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. Bu kazanım önceki programda dördüncü sınıftan itibaren yer almaktaydı. Bu konuların **ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler için** erken olduğu söylenebilir. Öte yandan kazanım ifadesinde **yaklaşım**la örtüşmeyecek herhangi bir özelliğinin sezilmediği; ifadenin yeterince **açık** olduğu; **esnek** uygulamalar yapmaya elverişli olduğu söylenebilir. **İkinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde** herhangi bir **etkinlik** örneği verilmemiştir. **Dördüncü için**, verilen “Cümle içinde verilen kelimelerin eş veya zıt anlamlısını verilen seçenekler arasından belirlemeleri istenebilir.” ve **beşinci sınıf için** verilen, “Cümle içinde verilen kelimelerin eş veya zıt anlamlılarını yazmaları/söylemeleri istenebilir.” **etkinliklerinin** kazanımla örtüştüğü söylenebilir. Verilenlerden “çalışma yaprakları ve çalışma dosyası” **tüm sınıf düzeylerinde ölçme ve değerlendirme** amacıyla seçilebilir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerileriyle** örtüştüğü söylenebilir.

**3) Kazanım 5.11:** Sorgulayıcı okur. **Öğrenme Alanı:** Okuma/Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma; **s:** 57. Bu kazanıma **birinci sınıfın** dışındaki **tüm sınıflarda** yer verildiği için **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. Okuma yazılı sembolleri tanıyıp seslendirmek demek değildir; yazılı sembolleri görünce tanıma, bunları kendinde var olan bilgilerle harmanlayıp anlamlandırma ve en sonunda bu anlamı yine kendinde var olan bilgilerle karşılaştırıp sorgulama bir başka deyişle değerlendirme yine bir başka deyişle eleştirmedir (Burns, Roe and Ross, 1992:5-17). Dolayısıyla daha ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinin en başından itibaren öğrencilerin anlamlı ve düzeylerine uygun birimleri sorgulayarak okuma becerisini kazanmaları amaçlanmalıdır. Yani bu (sorgulayıcı okuma), bir okuma türü, yöntemi ya da tekniği olarak değil; okumanın bir özelliği olarak görülmelidir. Dolayısıyla bu kazanıma okumanın farklı bir türü gibi “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma” alt öğrenme alanının içinde yer verilmesinin doğru olmayacağı düşünülebilir. Zaten, bu düşünceyi destekleyecek şekilde, **dördüncü ve beşinci sınıf düzeyleri için** “Açıklamalar” kısmında bu

kazanım için şu ders içi ilişkilendirmeye yer verilmiştir: “Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. Metindeki anlamsal çelişkileri saptar. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler. (Yalnızca **beşinci sınıf için**) Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder. (Bunlar “Okuduğunu Anlama” alt öğrenme alanında yer alan kazanımlardır.)” Bu açıyla bakıldığında, **birinci sınıf düzeyi için** de beklenmesi gereken bir kazanım olduğu düşünülebilir. “Sorgulayıcı okur.” kazanım ifadesi, “Açıklamalar” kısmında belirtilen kazanımları içinde barındıracak şekilde geneldir (**esnektir**); dolayısıyla yeterince **açıklayıcı** değildir. **Yaklaşım**la örtüşmeyecek herhangi bir özellik sezilmemektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerinden** başka, “Eleştirel düşünme”, “Problem çözme” ile “Karar verme” becerilerine de dönük olduğu söylenebilir. Bu kazanım için **hiçbir sınıf düzeyinde etkinlik** örneği verilmemiştir. Önerilenlerden, “çalışma yaprakları ve çalışma dosyası” **dört sınıf düzeyi için de ölçme ve değerlendirme** amacıyla seçilebilir.

**4) Kazanım 1.2:** Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. **Öğrenme Alanı:** Görsel Okuma ve Görsel Sunu/Görsel Okuma; **s:** 61. **Yaklaşım**la örtüşmeyecek herhangi bir özellik sezilmemektedir. **Açık** bir dille ifade edilmiş ve **esnek** uygulamalar yapmaya elverişli olduğu söylenebilir. Bu kazanıma **birinci sınıfın dışındaki tüm sınıflarda** yer verildiği için **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. Öte yandan, öğrencilerin “görsel okuma” becerisi kazanmaları adına, bu kazanıma Türkçe programında yer verilmiş olması tartışma götürülebilir. **İkinci sınıf için**, “Sınıftaki öğrencilerin yaş, boy, kilo, kız-erkek öğrenci grafiklerini yorumlamaları istenebilir.” **etkinliği** örnek olarak verilmiştir. **Üçüncü sınıf için** herhangi bir **etkinlik** örneği verilmemiş; “Açıklamalar” kısmında, “Hava durumu, veli, ağırlık vb. grafiklerin ve basit tabloların yorumlanması.” açıklamasına yer verilmiştir. **Dördüncü sınıf için**, “a) Bir haftalık hava durumunu grafikten takip ederek okumaları istenebilir. b) Tablo (çizelge) incele” gibi iki **etkinlik** verilmiştir. **Beşinci sınıf için**, dördüncü sınıfta verilen iki örnek etkinlikten biri olan, “Tablo (çizelge) incele” **etkinliği** ile yine dördüncü sınıfta yer verilen açıklamanın aynısı verilmiştir. Açıklamalardan ve etkinlik örneklerinden de anlaşılacağı gibi bu, Matematik dersinin bir kazanımıdır; İlköğretim Matematik Dersi Programı’nda ikinci sınıfın Sayılar öğrenme alanının Veri ünitesinin Veri konusunun ikinci kazanımıdır (s: 73). **Ölçme ve değerlendirme için**, önerilenlerden “çalışma yaprakları ve çalışma dosyası” dört sınıf için de kullanılabilir.

### 2.1.3. ÜÇÜNCÜ SINIF

**1) Kazanım 3.1:** Katılımlı dinler. **Öğrenme Alanı:** Dinleme/Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme; **s:** 67. Kazanım ifadesinin yeterince **açık** olduğu söylenemez. “Açıklamalar” kısmında, “Dinlerken etkileşimde bulunması, soru sorması, açıklama yapması.” ifadesine yer verilmiştir. Öğrencinin etkin katılımı beklendiği için temele alınan **yaklaşım**la örtüşmektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerine** dönük olduğu düşünülebilir. **Esnek** uygulamalar yapmayı engelleyecek herhangi bir özellik sezilmemektedir. Bu kazanıma **ilk iki sınıfta** yer verilmemiştir. Oysa birinci sınıf öğrencilerinin bile dinlerken anlamadıklarını sorma bakımından doğal bir eğilimleri olduğu gözlenebilmektedir. Bu kazanıma **üçüncü sınıftan sonraki sınıflarda da** yer verildiğinden **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. **Üç sınıf için de** aynı açıklama yapılmış; **hiçbir sınıf düzeyinde etkinlik** örneği verilmemiştir. Önerilenlerden, “gözlem formları” öğrencilerin kazanımla ilgili beceriyi edinin edinemediklerini **değerlendirmek** amacıyla kullanılabilir.

**2) Kazanım 1.2:** Dinleme amacını belirler. **Öğrenme Alanı:** Dinleme/Dinleme Kurallarını Uygulama; s: 65. **Üçüncü-beşinci sınıflar için** belirlenmiş bir kazanımdır; **ilk iki sınıfta** yer verilmemiştir. **Sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. Kazanım ifadesi yeterince **açıktır**. Öte yandan **her sınıf düzeyinde**, “Açıklamalar” kısmında, “Dinleme sonucunda neler öğrenebileceğinizi düşünüyorsunuz? Bunu niçin dinleyeceğiz? Bunu dinlemenizin nedenleri neler olabilir? soruları sorularak öğrenciler dinleme amaçlarını belirlemeye yönlendirilebilir.” ifadesine yer verilmiştir. Bu açıklamadan yola çıkarak, bu kazanıma birinci sınıf düzeyinde de yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Amaç, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı olumlu etkileyen unsurlardandır. Öğretmenlerin daha ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinin başında, öğrencilerin bir amaç doğrultusunda okumayı ve dinlemeyi, hatta konuşmayı ve yazmayı, alışkanlık edinmelerine yardımcı olmaları beklenmelidir. Bu kazanım için **hiçbir sınıf düzeyinde etkinlik** örneği verilmemiştir. Bu kazanım için, ELVES Yöntemi, InQuest (Araştırma-Soruşturma) Süreci, Amaçlı Dinleme Etkinliği, Sorulara Cevap Vererek Dinleme Etkinliği vb. (Yangın, 2002) yöntem ve teknikler, birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar kullanılabilir. Kazanım ifadesinde **yaklaşım** ters düşecek herhangi bir özellik sezilmemektedir. Farklı etkinliklere elverişli (**esnek**) olduğu söylenebilir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerinin** dışında, “Karar verme” ve “Problem çözme” becerileriyle de örtüştüğü düşünülebilir. **Ölçme ve değerlendirme için**, önerilenlerden “çalışma yaprakları ve çalışma dosyası” üç sınıf için de kullanılabilir.

**3) Kazanım 5.2:** Not olarak okur. **Öğrenme Alanı:** Okuma/Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma; s: 75. Yeterince **açık** ifade edilmiş olan bu kazanım çeşitli uygulamalar yapmaya elverişli (**esnek**) görünmekte; **yaklaşım**la ters düşecek herhangi bir özellik de sezilmemektedir. **Üçüncü-beşinci sınıfların** kazanımları arasında yer almaktadır; **sürekliliğinin** beklendiği söylenebilir. **Hiçbir sınıf için etkinlik** örneği verilmemiştir. **Üçüncü sınıf için** herhangi bir açıklama yapılmamıştır. **Dördüncü sınıf için** “Görselleştirerek, kısaltmalar yaparak vb.”; **beşinci sınıf için** ise, “Görselleştirerek, kısaltmalar yaparak, zihin ve kavram haritaları yaparak vb.” açıklaması yapılmıştır. Not almak için, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt ederek kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesi gerekmektedir. Not alma hem dikkat, hem örgütleme hem de ekleme stratejisi olarak kullanılabilir. Yine bir dikkat stratejisi olan ve yine önemli bilgiyi ayırt etmeyi gerektiren, fakat yeniden örgütlemeyi gerektirmediği için not almadan daha basit olduğu düşünülecek, altını çizme küçük yaştaki öğrenciler tarafından etkili kullanılamamaktadır. Brown ve Smiley altıncı sınıfın daha alt sınıflarındaki çocukların önemli bilgiyi yeterli düzeyde ayırt edemediklerini belirlemişlerdir (Senemoğlu, 2004: 557-555). Bir öğrenme stratejisi olan okurken not almanın üçüncü sınıf için ağır olduğu söylenebilir. Bu kazanımın “Karar verme” becerisine dönük olduğunu söylemek yanlış olmaz.

**4) Kazanım 2.15:** Özet çıkarır. **Öğrenme Alanı:** Yazma/Kendini Yazılı Olarak İfade Etme; s: 77. Özet bir anlatım türü olduğu için, bu kazanımın “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma” alt öğrenme alanının içinde yer alması beklenebilir. Kazanım ifadesinde temel alınan **yaklaşım**la ters düşecek herhangi bir özellik sezilmemektedir. Yeterince **açık** ifade edilmiştir ve farklı uygulamalar yapmaya elverişlidir (**esnek**). “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerinin** dışında, “Karar verme” becerisiyle de örtüştüğü düşünülebilir. **Üçüncü-beşinci sınıfların** kazanımları arasında yer almaktadır; **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. **Üç sınıf düzeyi için** de “Konunun ana fikir ve önemli noktalarının, öğrencinin kendi ifade biçimiyle özetlenmesine dikkat edilmelidir.” açıklaması yapılmıştır. **Her üç sınıf için** öğrenciden beklenen, **düzeye** uygundur. **Üçüncü ve dördüncü sınıflar için etkinlik** örneği verilmemiştir. **Beşinci sınıf için**, “Tiyatroya, müzeye, resim galerisine,

sinemaya, konsere vb. gidilmesi ve izledikleri hakkında yazmaları istenebilir.” **etkinliği** örnek olarak verilmiştir. İzlenen bir tiyatro eserinin ya da sinema filminin aktarılması, yapılan bir müze ya da resim galerisi gezisinin aktarılması, bir konserle ilgili izlenimlerin aktarılması, bunlar birbirinden farklı özellikleri gerektiren aktarımlardır. İzlenen bir tiyatro eserinin ya da sinema filminin aktarılması için özet uygun bir anlatım yoluyla diğerleri için uygun olduğu söylenemez. Dolayısıyla bu etkinlik örneğinin yerinde olmadığı söylenebilir. Bu kazanım için **her üç sınıf düzeyinde** de, önerilenlerden “çalışma yaprakları ve çalışma dosyası” kullanılabilir.

**5) Kazanım 1.3:** Harita ve kroki okur. **Öğrenme Alanı:** Görsel Okuma ve Görsel Sunu/Görsel Okuma; **s:** 79. Bu kazanıma **üçüncü-beşinci sınıf düzeylerinde** yer verilmiştir; bu anlamda **sürekliliğinin** beklendiği söylenebilir. **Açık** ifade edilmiş; **esnek** uygulamalar yapmaya elverişli; **yaklaşım**la ters düşecek herhangi bir özelliği sezilmeyen bir kazanımdır. **Her üç sınıf için** de aynı açıklama (“Öğrencilerden, verilen kroki (ev, okul) ve haritayı (yaşadığı il, ilçe) yorumlamaları istenebilir.”) yapılmıştır. **Üçüncü ve beşinci sınıflar için etkinlik** örneği verilmemiştir. **Dördüncü sınıf için** verilen “Harita üzerinde incelemeler yaparak haritanın sembolleri açıklanabilir.” **etkinliği verilmiştir.** Bu, yapılan açıklamalardan ve verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi, Hayat Bilgisi dersinin (B.3.47. Harita ve küre üzerindeki su ve kara alanlarını ayırt eder.) ve Sosyal Bilgiler dersinin (Dördüncü sınıf, Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi; Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır.) kazanımlarındandır. Bu kazanıma, öğrencilerin “görsel okuma” becerisi kazanmaları adına, Türkçe dersinin kazanımları arasında yer verilmiş olması tartışılabilir.

#### 2.1.4. DÖRDÜNCÜ SINIF

**1) Kazanım 1.3:** Dinleme amacına uygun yöntem belirler. **Öğrenme Alanı:** Dinleme/Dinleme Kurallarını Uygulama; **s:** 83. Bu kazanıma **beşinci sınıf düzeyinde** de yer verilmiştir. **Sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. Bu kazanım, programın temelinde alınan **yaklaşım**la bire bir örtüşecek şekilde, bilgiyi yalnızca alan değil, nasıl alacağını da bilen ve buna kendi karar verebilecek yeterlikte olan bireylerin yetişmesi adına iyi bir örnek olarak kabul edilebilir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerinin** dışında, “Karar verme” becerisiyle de örtüştüğü düşünülebilir. İfade **açıktır**, ancak bu düzeydeki öğrenciden beklenecekler belirgin değildir. **Her iki sınıf düzeyinde** de, “Öğrencilerden dinleme sırasında kullanabilecekleri, kendilerine en uygun gelen yöntemi (not alma, görselleştirme, soru sorma vb.) belirlemeleri istenebilir.” açıklamasına yer verilmiştir. Bu, yerinde bir açıklamadır. Bu kazanım için iki sınıf düzeyinde de **etkinlik** örneği verilmemiştir. Önerilenlerden, “gözlem formları ve kendini değerlendirme ölçeği” **ölçme ve değerlendirme** amacıyla kullanılabilir.

**2) Kazanım 3.7:** Şiir ve müzik dinletilerine katılır. **Öğrenme Alanı:** Dinleme/Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme; **s:** 86. Bu kazanım için yeterince **açık** ifade edilmiş ve **esnek** uygulamalara elverişli olduğu; **yaklaşım**la örtüşmeyecek herhangi bir özelliğinin sezilmediği; “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “İletişim” **becerilerinin** dışında, “Eleştirel düşünme” becerilerini de geliştirmeye dönük olduğu söylenebilir. Aynı kazanıma **beşinci sınıfta** da yer verildiği için **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. İki sınıf düzeyinde de **etkinlik** örneği verilmemekle birlikte, yine her iki sınıf düzeyinde “Açıklamalar” kısmında, “Atatürkçülük Konuları: Atatürk, Millî Mücadele ve Cumhuriyet konularında şiir ve müzik



dinletilerinde katılımcı ve izleyici olarak yer alır.” ifadesine yer verilmiştir. Bu aynı zamanda bir etkinlik örneği olarak da düşünülebilir. Önerilenlerin hepsi **ölçme ve değerlendirme** amacıyla kullanılabilir.

**3) Kazanım 2.6:** Yazılarında söz varlığından yararlanır. **Öğrenme Alanı:** Yazma/Kendini Yazılı Olarak İfade Etme; **s:** 98. Bu kazanıma **beşinci sınıfta** da yer verilmiştir; **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilir. **Açık** ifade edilmiş bir kazanım olmakla birlikte, **her iki sınıf için** de yapılan “Yazısını güçlendirmek amacıyla deyim, atasözü, özdeyiş vb. kullanmaya özendirilir.” açıklamasıyla, “söz varlığı”yla kastedilen, daha da belirgin hâle gelmiştir. **Esnek** uygulamalar yapmaya elverişlidir. **Yaklaşım**la örtüşmeyecek herhangi bir özellik sezilmemektedir. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ve “İletişim” **becerileriyle** örtüştüğü söylenebilir. **Her iki sınıf için** verilen “a)Atasözünü bul; b)Deyimleri bul” **etkinlikleriyle** ne anlatılmak istendiği **açık** değildir. **Ölçme ve değerlendirme** için önerilenlerden “yazılı anlatım çalışmaları, çalışma yapıları ve çalışma dosyaları” seçilebilir.

**4) Kazanım 2.30:** Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar. **Öğrenme Alanı:** Yazma/Kendini Yazılı Olarak İfade Etme; **s:** 100. Bu kazanıma **beşinci sınıfta** da yer verilmiştir; **sürekliliğinin** beklendiği ve **iki sınıf için** de düzeye uygun olduğu düşünülebilir. Yeterince **açık** ifade edilmiş bir kazanımdır. Farklı uygulamalar yapılabilecek **esnekliktedir**. **Yaklaşım**la uyuşmayacak herhangi bir özelliği sezilmemektedir. **İki sınıf düzeyinde** de bir **etkinlik** örneği verilmemiştir. Bu kazanımda ifade edildiği gibi, öğrencinin “eksik bırakılan metni” tamamlayabilmesi için, metni dinlemesi ya da okuması, dinlediğini ya da okuduğunu anlaması gerekir. Dolayısıyla bu, Yazmanın Kendini Yazılı Olarak İfade Etme alt öğrenme alanından ziyade, Dinleme öğrenme alanının Dinlediğini Anlama alt öğrenme alanıyla ya da Okuma öğrenme alanının Okuduğunu Anlama alt öğrenme alanıyla ilişkilidir. **Ölçme ve değerlendirme** için, önerilenlerden “yazılı anlatım çalışmaları, çalışma yapıları ve çalışma dosyaları” seçilebilir.

**5) Kazanım 2.9:** Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. **Öğrenme Alanı:** Görsel Okuma ve Görsel Sunu/Görsel Sunu; **s:** 104. **Beşinci sınıfta** da yer verildiğinden **sürekliliğinin** beklendiği düşünülebilecek bu kazanımın, ilgili öğrenci düzeylerine uygun, yeterince **açık** ifade edilmiş ve farklı uygulamalar yapılabilecek kadar **esnek** olduğu; temele alınan **yaklaşım**la oldukça uyuştığı; özellikle “Bilgi teknolojilerini kullanma” ve “Yaratıcılık” **becerilerine** dönük olduğu söylenebilir. **Dördüncü sınıf için** “Bilgisayardan yararlanılarak poster hazırlanabilir.”; **beşinci sınıf için** ise, dördüncü sınıf için verilenle birlikte, “Belirlenen bir konuda etkileşimli (gerektiğinde soru sorulabilecek, açıklama istenebilecek, başka kaynaklara başvurulabilecek bir ortamda) bilgisayar sunumu geliştirmeleri istenebilir.” **etkinlikleri** önerilmiştir. Yine **beşinci sınıf için** “Bilgi teknolojilerinden yararlanarak Atatürk’ün hayatı, Millî Mücadele ve Cumhuriyet ile ilgili görsel sunu hazırlarlar.” ifadesiyle Atatürkçülük Konularıyla ilişkilendirilmiştir. **Ölçme ve değerlendirme** için önerilenlerden “gözlem formları” tercih edilebilir.

### 2.1.5. BEŞİNCİ SINIF

**1) Kazanım 1.15:** Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir. **Öğrenme Alanı:** Görsel Okuma ve Görsel Sunu/Görsel Okuma; **s:** 128. Bu kazanıma yalnızca **beşinci sınıfta** yer verilmiştir. **Yaklaşım**la oldukça örtüşmektedir. Bu kazanım ifadesi, Türkçe programındaki birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar Görsel Okuma alt

öğrenme alanındaki neredeyse on dört kazanımı içerecek kadar **geneldir**. Bu on dört kazanımın dışında daha başka ne beklendiği anlaşılamamaktadır; yeterince **açık** değildir. Bununla ilgili olarak ne bir **etkinlik** örneği verilmiş ne de açıklama yapılmıştır.

### 3.9 Genel Özet ve Yorum

\*Yeni Türkçe Programı'ndaki bazı kazanımlar genel ifadelerle belirtilmiştir. “Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.”, “Kurallara uygun sessiz okur.”, “Kitabı özenle kullanır.”, “Yazılarında imlâ kurallarını uygular.” vb. Öte yandan bazı kazanımların ise daha özel yargılarla ifade edildiği görülmektedir: “Dinleyicilerle göz teması kurar.”, “Sesine duygu tonu katar.”, “Kelimeleri doğru telaffuz eder.”, “İşitilebilir ses tonuyla okur.”, “Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.” vb. Sonuç olarak, **kazanım ifadelerinin genelliği ya da özelliği bakımından tutarlı olmadığı** söylenebilir. Tutarlılık anlaşılabilirlik ve ikna edicilik bakımından önemli bir özelliktir. Bu programın eksiklerini tamamlamak ya da olası hatalarını düzeltmek için bir geliştirme çalışmasına girişildiğinde, bu özelliğin dikkate alınması önerilebilir.

3.9.1 \*Yeni Türkçe Programı'nın kazanımları genel olarak yeterince açıktır, anlaşılmaktadır: “Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler/izler.”, “Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.”, “Öğrendiği yeni kelimeleri konuşmalarında kullanır.” vb. Bu kazanımlarla öğrencilerden neler bekleneceği anlaşılmaktadır. Öte yandan, “Görgü kurallarına uygun dinler.”, “Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır.”, “Metin içi anlam kurar.” ya da “Kurallara uygun sessiz okur.” gibi bazı kazanım ifadelerinde öğrencilerden ne beklendiği yeterince anlaşılamamaktadır: Öğrenciler hangi görgü kurallarına göre dinleyecekler? Hangi noktalama işaretlerini doğru yazıp yerinde kullanacaklar? Sessiz okurken hangi kurallara uyacaklar? Bu tür kazanımlar için “Açıklamalar” kısmında bu görgü kurallarının, noktalama işaretlerinin ya da sessiz okuma kurallarının hangilerinin söz konusu olduğu belirtilerek, kazanımların sınırları belirginleştirilmiştir. Örneğin, sessiz okurken hangi kurallara uyulacağı “Fısıldamadan, dudaklarını kıpırdatmadan, başını sağa sola çevirmeden, öne arkaya sallanmadan, gözleriyle takip ederek okuma.” ifadesiyle yeterince açık hâle getirilmiştir. Bununla birlikte, “açıklamalar” kısmında ele alındığı halde öğrencilerden neyin beklendiği anlaşılamayan istisna bir kazanım da vardır. “Açıklamalar” kısmında yer verilen “Bir metin içindeki; cümle, paragraf veya paragraflardan yararlanarak anlam kurma.” ifadesiyle açıklanmaya çalışılan “Metin içi anlam kurar.” kazanımı açık değildir. Bu kazanımla “Okuduğunu Anlama” alt öğrenme alanında beklenenlerden farklı olarak ne beklendiği anlaşılamamaktadır. Hiçbir sınıf düzeyinde, bu kazanımla ilgili bir etkinlik örneğine de yer verilmemiştir. Bununla birlikte **yeni programın kazanımlarının genel olarak açık bir şekilde ifade edilmiş olduğu** söylenebilir.

\***Kazanımlarda programın temeline alınan yaklaşımlarla örtüşmeyecek özellikler sezilmemektedir.** “Dinleme/Okuma amacına uygun yöntem belirle.” vb. kazanımların,

öğrencinin yalnızca bilgiyi alan değil, bilgiyi nasıl alacağını da bilen ve buna kendi karar veren birey durumuna gelmeleri bakımından; “Dinlediklerinde/Okuduklarında ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.” vb. kazanımların öğrencilerin problem çözebilen yaratıcı bireyler durumuna gelmeleri bakımından temele alınan yaklaşımla oldukça örtüştüğü söylenebilir.

\*Programın beş sınıf düzeyinde belirlemiş olduğu kazanım sayısı 988’dir. İlk bakışta çok fazla kazanım belirlenmiş gibi görünse de, 988 kazanımın yalnızca 272 tanesi ilk kez ele alınmaktadır. Beşinci sınıftaki 253 kazanımın yalnızca 10 tanesi yenidir; diğerlerinin kiminin üzerinde birinci sınıftan beri durulmaktadır. Dördüncü sınıfın 243 kazanımından 51’i, üçüncü sınıfın 200 kazanımından 48’i ve ikinci sınıfın 170 kazanımından 41’i yenidir; diğerleri önceki sınıflardan beri tekrar edilmektedir. Dolayısıyla **kazanımların sürekliliğinin beklendiği görülmektedir**. Bu, Türkçe dersi programları için gerekli ve önemli, yeni program için de olumlu bir özelliktir. Türkçe dersinin temel amacı, öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleridir; beceriler ve alışkanlıklar söz konusudur. Becerilerin kazanılması ve bunların alışkanlığa dönüştürülmesi genellikle birkaç dönemden ya da birkaç yıldan fazla bir süreyi gerektirmektedir.

\*Program, belirlediği kazanımlarla öğrencilerde “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma; eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; İletişim; Problem çözme; Araştırma; Karar verme; Bilgi teknolojilerini kullanma; Girişimcilik; Metinler arası okuma; Kişisel ve sosyal değerlere önem verme” becerilerinin gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. İncelenen kazanımların, belirlenen becerilerin birini ya da birkaçını geliştirmeye dönük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak **kazanımlarla amaçlanan beceriler arasında bir tutarlılığın olduğu söylenebilir**.

\***İncelenen kazanımların genellikle öğrencilerin düzeyine uygun olduğu söylenebilir**. Bununla birlikte, öğrencinin önemli bilgiyi ayırt ederek kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden örgütlemesi gerektiren, hem dikkat hem örgütleme hem de ekleme stratejisi olarak kullanılabilen not almak ve özetleme ile yine bir dikkat stratejisi olan ve yine önemli bilgiyi ayırt etmeyi gerektiren altını çizme stratejilerinin küçük yaştaki öğrenciler tarafından etkili kullanılmayacağı göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin bu stratejileri kullanabilmeleri için gerekli olan rehberliği yeterince ve etkili alıştırmalarla yapmaları ve yüksek beklenti içine girmemeleri önerilebilir.

\***Kazanımlar farklı etkinlikler yapmaya elverişlidir**.

\***Bazı kazanımlar için etkinlik örnekleri verilmiştir. Bunlar genellikle ilgili kazanımla örtüşmektedir**.

\***Ölçme ve değerlendirme amacıyla, her öğrenme alanı için farklı öneriler sunulmuştur. Bunların kazanımlarla örtüştüğü söylenebilir**.

\***Kazanımlarla yer verildikleri öğrenme ya da alt öğrenme alanları arasında genel olarak bir tutarlılık bulunmaktadır**. Öte yandan bazı kazanımların, altında verildikleri öğrenme alanıyla örtüşmediği de gözlenmektedir: Konuşmanın Kendini Sözlü Olarak İfade Etme alt öğrenme alanında verilen “Kendini, ailesini ve çevresini tanıtır.” kazanımın Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma alt öğrenme alanında; Yazmanın Kendini Yazılı Olarak İfade Etme alt öğrenme alanında verilen “Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.” kazanımın Dinlemenin Dinlediğini Anlama alt öğrenme alanında ya da Okumanın Okuduğunu Anlama alt öğrenme alanında; Okumanın Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma alt öğrenme alanında verilen “Sorgulayıcı okur.” kazanımının Okuduğunu Anlama alt öğrenme alanında; Okumanın Söz Varlığını Geliştirme alt öğrenme alanında verilen

“Seslerden heceler, hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturarak okur.” kazanımının Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma alt öğrenme alanında verilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir.

**\*İlköğretim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Matematik Derslerinin Programlarında yer alan bazı kazanımlara, Türkçe Dersi Programında da, özellikle Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanında yer verilmiş olmasının gerekçesi tartışılabilir.** Diğer derslerin üniteleriyle ilişkili olan bu kazanımları Türkçe Programı’nda tekrarlamak yerine, bu kazanımların Türkçe dersi ile ilişkisi ait olduğu programda belirtilebilir. Bu kazanımlardan bazıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

<b>Türkçe Programı’nda Yer Alan Kazanım</b>	<b>Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler/Matematik Programı’nda Yer Alan Kazanım</b>
Reklamlarda verilen mesajları sorgular.	<b>H.B./</b> (B.3.23) Reklamlar, istekler, ihtiyaçlar ve imkânlar arasındaki ilişkiyi sorgular.
Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.	<b>H.B./</b> (C.1.16.) Hava, su ve toprakta mevsimlere bağlı olarak ne tür değişiklikler meydana geldiğini gözlemler. <b>H.B./</b> (C.3.31.) Mevsim değişikliklerine bağlı olarak canlılardaki değişiklikler hakkında sonuç çıkarır.
Trafik işaretlerinin anlamını bilir.	<b>H.B./</b> (C.1.25.) Trafik işaret ve levhâlarını tanır ve bunlardan yararlanır.
Harita ve kroki okur.	<b>H.B./</b> (B.3.47.) Harita ve küre üzerindeki su ve kara alanlarını ayırt eder. <b>S.B./</b> (Dördüncü sınıf, Bölgemizi Tanıyalım Ünitesi) Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır.
Sunularında harita ve krokiden yararlanır.	<b>H.B./</b> (A.3.16.) Sınıfının krokisini çizerek sırasının yerini belirtir. <b>H.B./</b> (C.3.22.) Takvimi kullanarak hava durumundaki değişiklikleri günlük, haftalık, aylık olarak gözlemler ve gözlem sonuçlarını grafikte gösterir. <b>S.B./</b> (Dördüncü sınıf, Yaşadığımız Yer Ünitesi) Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.
Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar	<b>S.B./</b> (Dördüncü sınıf, Hep Birlikte Ünitesi) Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.
Bilgileri tablo ve grafikte sunar.	<b>M/</b> (İkinci sınıf, Nesne Grafiği Ünitesi, s: 111) Bir

	<p>problemlerle ilgili veri toplar ve nesne grafiğini oluşturur.</p> <p><b>M</b>/(İkinci sınıf, Tablo Ünitesi, s: 112) Veriyi tablo şeklinde düzenler.</p>
Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.	<p><b>M</b>/(İkinci sınıf, Nesne Grafiği Ünitesi, s: 112) Nesne grafiğini yorumlar.</p>

\* İncelenen kazanımlardan “Şiir ve müzik dinletilerine katılır.” kazanımı “Atatürk, Millî Mücadele ve Cumhuriyet konularında şiir ve müzik dinletilerinde katılımcı ve izleyici olarak yer alır.” ifadesiyle; “Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.” kazanımı “Bilgi teknolojilerinden yararlanarak Atatürk’ün hayatı, Millî Mücadele ve Cumhuriyet ile ilgili görsel sunu hazırlarlar.” ifadesiyle **Atatürkçülük Konularıyla ilişkilendirilmiştir.**

\***Türk kültürünün öğelerinden** deyimlere, atasözlerine ve özdeyişlere, dördüncü ve beşinci sınıflarda, “Yazılarında söz varlığından yararlanır.” kazanımının kapsamında, “Yazısını güçlendirmek amacıyla deyim, atasözü, özdeyiş vb. kullanmaya özendirilir.” açıklamasıyla yer verilmiştir. Yine “Zorunlu Temalar”dan “Değerlerimiz” kapsamında, Mevlâna, Fatih Sultan Mehmet, Yunus Emre, Mimar Sinan, Nasrettin Hoca, Hacı Bektaş-ı Velî gibi **şahsiyetlere; bayramlara ve törenlere; türkülere ve halk oyunlarına; vatan, kahramanlık ve bayrak gibi değerlere dikkat çekilmiştir.**

## 2.2.ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENİN ROLÜNDEKİ DEĞİŞİM

Önceki programda, çok açık ifade edilmemiş olsa da, öğretmenin öğrenciyi çeşitli özellikleri bakımından tanıması, buna göre türlü uygun ortamlar düzenleyerek öğrencinin gelişimini sağlaması, bu gelişim sürecini izleyerek gerekli yardımda bulunması gibi sorumluluklarından söz edilmektedir (s: 13-19). Yeni programda, hemen hemen tüm konular için geçerli olduğu gibi, öğrencinin ve öğretmenin rolleri daha açık ve ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Buna göre öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir (s: 151-152). Öğretmen ise, söz konusu özelliklere sahip olabilmesi için öğrenciyi rehberlik etmesi beklenen bireydir (s: 154-155).

## 2.3.PROGRAMIN DİĞER PROGRAMLARLA YATAY VE DİKEY İLİŞKİSİ

3.10 Yeni Türkçe Programı oluşturulurken diğer derslerin programlarıyla olası ilişkilerin dikkate alındığı gözlenmektedir. İncelenen kazanımlardan diğer derslerle ilişkilendirilenler aşağıda belirtilmiştir.

<b>Türkçe Programı’nda Yer Alan Kazanım</b>	<b>Hayat Bilgisi/Matematik Programı’nda Yer Alan Kazanım</b>
Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.	<p><b>M</b>/(Simetri) Bir şeklin iki eş parçaya ayrılıp ayrılmayacağını belirler; uygun olan şekilleri iki eş parçaya ayırır./Simetriyi modelleri ile açıklar.</p> <p><b>M</b>/(Örüntü ve Süslemeler) Bir örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek tamamlar./Bir örüntüdeki ilişkiyi kullanarak farklı</p>

	malzemelerle aynı ilişkiye sahip yeni örüntüler oluşturur.
Şekil, sembol ve işaretlerin anlamını bilir.	<b>M</b> /(Doğal Sayılar) Rakamları okur ve yazar. <b>M</b> /(Örüntü ve Süslemeler) Bir örüntüdeki ilişkiyi belirler.
Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.	<b>M</b> /(Uzamsal İlişkiler) Uzamsal ilişkileri ifade etmek için uygun terimleri kullanır.
Görgü kurallarına uygun dinler.	<b>H.B.</b> /(A.1.26.) Öğretmeninin ve arkadaşlarının sözlerini kesmeden dinler. <b>H.B.</b> /(C.1.13.) Türk bayrağını ve İstiklâl Marşı'nı tanır ve bunlara saygı gösterir.
Kendini, ailesini ve çevresini tanıtır.	<b>H.B.</b> /(B.1.7.) Aile bireylerinin iş ve mesleklerini tanır.

### 3)PROGRAMIN DEĞİŞİME AÇIKLIĞI/GELECEĞE DÖNÜK PROBLEM ÇÖZME ÖZELLİĞİ

Türkçe Programı'nın kazanımlarında, etkinlik ya da ölçme ve değerlendirme örneklerinde zaman, mekan ya da kültürel açıdan esnek uygulamalar yapmayı engelleyecek herhangi bir özellik sezilmemektedir.

Türkçe Programı'nın kazanımları, temele alınan özelliklere de uygun olarak, genellikle öğrencilerin görerek, dinleyerek ya da okuyarak aldıklarını anlamlandırmalarına, karşılaştırmalarına, ilişkilendirmelerine, yapılandırmalarına, ötelemelerine, sorun çözmelerine dönük görünmektedir. Teorik olarak bu anlamda herhangi bir olumsuzluk sezilmemektedir. Öte yandan, amaca ulaşmak için uygulama sahasının alt yapı olanaklarının sağlanmasının, uygulamaların izlenerek, olası sorunlara yerinde ve zamanında çözüm getirilmesinin; uygulama sonuçlarının değerlendirilerek "**programın geliştirilmesine**" devam edilmesinin önemi de göz ardı edilmemelidir.

### 4)PROGRAMIN ÖRTÜK ÖZELLİKLERİ

Yeni Türkçe Programında herhangi bir örtük özellik sezilmemektedir.

### 5)PROGRAMIN UYGULANABİLMESİ İÇİN ALT YAPI GEREKSİNİMİ VE YÜRÜTÜLME KOŞULLARI

Daha önce çeşitli bölümlerde de değinildiği gibi, yeni programda teorik olarak pek çok olumlu özellik bulunmaktadır. Bununla birlikte bir öğretim programında teorik olarak ortaya koyulanların pratikte gerçekleşebilmesi için, sistemin içinde yer alacak canlı ve cansız öğelerin yeterli hale getirilmiş olması gerekir. Bu anlamda yönetici-egitici-denetçi üçlüsünün bu programı uygulamaya yetkin hale gelmeleri için gerekli hizmet içi eğitimi almış olmaları oldukça önemlidir. Bunun dışında, Programda yer alan "Şiir ve müzik dinletilerine katılır.;" Kitle iletişim araçlarıyla (Gazete, dergi, televizyon) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri

sorgular.; Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.; Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.; Gazete ve dergi okur.” gibi kazanımlar için gerekli olan araç ve gerecin de sağlanabilecek olması önemlidir. Yine, hikaye haritası, balık kılıcı vb. çalışma yapılarıyla bireysel gözlem formlarının ya da kendini değerlendirme formlarının programda önerildiği gibi gerek öğretme-öğrenme gerekse ölçme ve değerlendirme sürecinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin elinin altında bilgisayar, baskı makinesi vb. araçların bulunması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- \*Barr, R. and Johnson, B. (1997). (Second Edition). *Teaching Reading and Writing in Elementary Classrooms*. New York: Longman.
- \*Burns, P.C., Roe, B.D. and Ross, E.P. (1992). (Fifth Edition). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- \*Çelenk, S. (1992). Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma ve Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 8, 369-378.
- \*Horowitz, R. and Samuels, S.J. (1985). Reading and listening to expository text. *Journal of Reading Behavior*. Volume: XVII. No: 3.
- \*Kılıç, A. (2000). İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- \*Özcan, A. O. (1992). İlkokuma-Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 8, 167-178.
- \*Özdemir, E. (1993). *Sözlü Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- \*Ruddell, R.B. and Ruddell, M.R. (1995). *Teaching Children to Read and Write*. Boston: Allyn and Bacon.
- \*Senemoğlu, N. (2004). (9. baskı). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- \*Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

**Ek.2.**  
**Matematik Dersi Öğretim Programı**



## Matematik Öğretim Programı İnceleme Raporu

Doç. Dr. Sinan OLKUN

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
olkun@education.ankara.edu.tr

Çocuklar herhangi bir formal eğitime başlamadan çok önce matematik öğrenmeye başlamaktadırlar. Daha öncesini henüz bilmememize rağmen yapılan araştırmalar henüz 1 ila 7 günlük bebeklerin bile 2 ve 4 nesneden oluşan sayısal çoklukları ayırabildiklerini ancak 4 ve 6 nesneden oluşan gruplarla başedemediklerini göstermektedir (Antell & Keating, 1983). Wynn (1992) tarafından 6 aylık bebekler üzerinde yapılan bir deneyde ise bu yaş bebeklerin 3-4 sayıya kadar olan çokluklara ve bunların azalıp çoğalmasına karşı duyarlı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Çok tartışma yaratan bu deneyler bebeklerin sandığımızdan da erken matematiksel nesnelere ilgilenmeye başladığını ve gittikçe artan bir detayla çokluklarla başetme mekanizmaları geliştirdiklerini göstermektedir. Doğumdan itibaren var olduğu görülen bu matematik bilme-öğrenme isteği ve yeteneği çocuğun okula başlaması yani formal, programlı ve sistematik bir ortama girmesinden sonra nasıl değişim göstermektedir?

Okul yıllarının başlarında öğrencilerin matematiğe karşı tutumları oldukça olumlu iken yıllar ilerledikçe bu olumlu tutumda bir azalma gözlenmektedir. Özellikle 6. sınıfta bu düşüş en yüksek düzeyine ulaşmaktadır. Bu olumsuz gidiş için birçok neden sayılabilir. Bunlardan belki de en önemlileri öğretim programı ve bununla bağlantılı olarak matematiği ele alışımızdaki yöntem ve teknikler olarak sayılabilir. Özellikle çocuğun ilgisini çekmeyen sunular, yöntemler kullanmak ve çocuğun yapabileceğinden fazlasını istemek onun anlayamamasına ve konudan soğumasına neden olmaktadır.

Bu raporun amacı 2004 yılı Eylül ayında taslak olarak yayınlanan İlköğretim Matematik Dersi (1-5 sınıflar) Öğretim Programı'nın belirlenen bazı ölçütler açısından incelemesidir. Bu amaçla öncelikle bir dış ölçüt aracı olarak eski program ele alınacak, yeni programın eskisinden farklılaşan yönleri bazı alt başlıklar halinde tartışılacaktır. Daha sonra yeni taslak programın iç tutarlılığının kontrolü amacıyla programın iddiaları ile bu iddiaları gerçekleştirme eylem ve araçları arasındaki uyumlar ya da uyumsuzluklar tartışılacaktır.

### 1. DIŞ ÖLÇÜTLER

#### 1.1. Önceki programla yeni program arasındaki farklılıklar:

##### a) Temele alınan yaklaşım (felsefe/değerler, öğrenme, öğretme)

Taslak programın ilk 44 sayfasında genel olarak programın felsefi yaklaşımı ile öğrencilerde geliştirmeyi öngördüğü bilgi, beceri ve tutumlardan bahsedilmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde kullanılması önerilen öğrenme (öğretme değil) yaklaşımı, öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin önerilere yer verilmektedir.

Giriş bölümlerinde bahsedildiği kadarıyla, bazı iç tutarsızlıklar olmakla birlikte, programın açıkça belirtilmemesine rağmen “yapılandırmacı” bir felsefeyi uygulamaya çalıştığı söylenebilir. Ancak dünyada gerçek anlamda yapılandırmacı felsefeyi eğitim pratiğine uygulamakta yerleşik, sınırları belli bir sistemden bahsetmek için henüz erken olduğundan program yapımcıların da bu programın felsefesine “yapılandırmacı” demekten kaçındıkları düşünülebilir. Safya 8’de açıkça belirtildiği gibi programın felsefesi yerine programın yaklaşımının adlandırılması yoluna gidilmiş ve programın kavramsal bir yaklaşımı

benimsediği yazılmıştır. Yine sayfa 8’de belirtilen “aktif katılım” “bilginin etkinlik ortamlarında, deneyimle çocuk tarafından oluşturulması” gibi görece mikro ölçekli uygulama ve atıflar programın arka planında yapılandırmacı öğrenme felsefesini benimsediğini göstermektedir. Özetle; girişte anlatıldığı kadarıyla programın iddiasının “*aktif öğrenci katılımına dayalı kavramsal yaklaşım*” olduğunu fakat bu yaklaşımın bazı zorlamalarla zaman zaman ihlal edildiğini söyleyebiliriz.

Önceki programın giriş bölümünde “aktif öğrenci katılımı” “problem çözme becerileri” “etkinlikler kullanılması” gibi kavram ya da söylemlere rastlanılmakla birlikte programın uygulamada katı davranışçı (behaviorist) yaklaşımı benimsediğine ve en ince ayrıntısına kadar öğrenciye kazandırılacak hedef davranışların önceden tekyanlı olarak belirlenip programa yazıldığına tanık olmaktadır. Bu yaklaşımın, öğrenci tepkilerinin ya da yanıtlarının tek tip olacağını varsaydığı anlamına gelir. Eski programın problem çözmeye yaklaşımı çelişkiler içermektedir. Örneğin bir yerde “problemler, konular ve işlemler kavratıldıktan sonra kullanılmalıdır” derken bir başka yerde “konulara giriş amacıyla problemler kullanılabilir” demektedir. Bu konularda yeni programın görece daha net ve daha öğrenci merkezli bir tutum takındığı söylenebilir.

#### *b) İçerik: Konular/Üniteler/Öğrenme alanları/Alt öğrenme alanları*

İçerik açısından bakıldığında eski ve yeni programda önemli farklılıkların olduğu görülmektedir. Konu alanı olarak eski programda yer alan “Kümeler” konusu yeni programda tamamen çıkarılırken, “Varlıklar Arasındaki İlişkiler” konusu simetri, uzamsal ilişkiler, ölçme gibi doğrudan ilgili oldukları alt öğrenme alanları içerisine dağıtılmıştır.

Kümeler konusu ilköğretim okulu için özellikle de ilk sınıflar için oldukça soyut ve kural ağırlıklı bir konudur. Bu yüzden kümeler konusunun çok sınırlı sayıda kimi matematik problemlerinin çözümünde bir araç olması gerekirken, neredeyse eski ilköğretim programının yegâne amacı haline gelmiştir. Bu haliyle çocuklara kümeleri öğretmenin onların matematiksel düşüncelerini geliştireceği sadece iyi niyetli bir varsayımdan ibaretti. İlköğretimin ilk 5 yılında küme yerine bir grup nesne ya da varlık denmesi ve doğrudan somut nesnelerin aritmetik işlemlerde kullanılması hem daha gerçekçi hem de yeterli görülmektedir. Nitekim çoğu gelişmiş batı ve uzakdoğu ülkesi (örneğin ABD, Singapur) ilköğretim okulu programlarından kümeler konusunu tamamen atmışlardır. Bunun yerine öğrencilerin sayma ve hesaplama stratejileri, aritmetik işlemlerin ve kesirlerin çeşitli anlamlarını içinde barındıran eylem ve problem durumları, sayı hissi ve uzamsal hissin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır.

Yeni programda bu türden değişikliklerin yapılması çok olumlu bir adımdır. Ancak yine de hem günlük hayatta hem de matematikle uğraşan kişilerce çok ender olarak kullanılan bazı bilgi ve beceriler örneğin çok basamaklı sayılar ve onlarla kâğıt-kalem aritmetik işlemler yeni programda da biraz azalmakla birlikte yine yoğun bir şekilde yer almaktadır. Kavramsal yaklaşımı benimsediğini iddia eden bir programda bu konuların bu yoğunlukta olması tartışılabilir.

Yine tartışmalı bir konu olan aslında bir konu olmayıp sadece bir sayma stratejisi olan “Ritmik Saymalar” yeni ve eski programda aşağı yukarı aynı oranda yer almaktadır. Bu durum program yapımcıların kafasında “matematiğin çocuk tarafından ezberlenmeye başlandığı, daha sonra bunun mantıklı ve anlamlı bir uğraşı haline dönüşeceği” varsayımını taşıdıkları izlenimini vermektedir. Ritmik sayma konusunun ele alınışı itibarıyla İngilizce’de

kullanılan “verbal counting” mi yoksa “skip counting” mi olduğu belli değildir. Bu nedenle bir sayma etkinliğinin amacının “sözel sayma” mı yoksa “anlamli atlayarak sayma” mı olduğu açık değildir. Ritmik sayma adı altında verilen etkinliklerin bu anlamda açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Özet olarak, yeni programın ritmik saymadan beklentisi eski program ile hemen hemen aynıdır.

Geometri bölümlerinin içeriği, sıralaması ve bu bölümde kullanılan terminoloji gerek çocukta geometrik düşüncenin gelişimi (van Hiele, 1986) ve gerekse çocuğun bilişsel gelişimi (Piaget & Inhelder, 1967; Piaget, Inhelder & Szeminska, 1970) açısından uyumsuzluklar içermektedir. Örneğin daha 1. sınıfta 3 boyutlu cisimlerin incelenmeye başlanması, karesel bölge, dikdörtgensel bölge, yamuksal bölge, dikdörtgensel bölgenin sınırları gibi ifadelerin kullanılması o yaş çocuğu için anlamsızdır. Çocuk bu yaşlarda şekli bütünsel ve görünüşü itibariyle değerlendirmektedir. Şeklin içinin boşluğu ya da doluluğu çocuk için farketmez.

Eski programda 7. sınıfta formal düzeyde birden başlayan simetri konusu, yeni programda sezgisel düzeyden başlayarak 1. sınıfta eşlik, 2. sınıftan itibaren ise simetri alt öğrenme alanı (AÖA) olarak yerini almıştır. Ayrıca, eski programda bulunmayan örüntü ve süslemeler konusu yeni programda her sınıf düzeyinde yer almaktadır. Bunlar oldukça olumlu gelişmelerdir.

Gerek simetri ve gerekse örüntü ve süslemeler konuları çocukların hem şekil kavramını iyi oluşturmaları için hem de **estetik** duyularının gelişmesi için önemli ve çekici birer araçtır. Örüntü ve süslemeler konusu ayrıca çocukların matematiğin düzenli yapısını algulamaları ve matematiksel genellemeler yapabilmelerinin önemli birer aracıdır. Küçük çocukların bile bu konularda yapabileceği birçok somut etkinlik varken bu konuların ileri sınıflara kadar ertelenmesi oldukça anlamsız idi.

### *c) Öğrenme Çıktıları (Amaçlar, Hedefler, Davranışlar/Kazanımlar)*

Eski ve yeni programın farklılaştığı önemli ayrımlardan birisi de kullanılan terminolojidir. Eski programda “hedef” ve “hedef davranışlardan” bahsedilirken yeni programda bu terminoloji terkedilerek yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Bu kullanımın amaç olarak yüzeysel olmadığı, aksine programın benimsediği felsefi yaklaşıma uygun bir çıkış olduğu söylenebilir. Hedef davranış yerine kazanım kullanılarak daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır.

Ancak gerek kazanımların kendileri ve gerekse ifade edilişleri itibariyle hedef davranışları çağrıştırdığı söylenebilir. Bu açıdan programın yine konu merkezli olduğu ve öğrenciyi rağmen önceden belirlenen bir takım hedeflere öğrencinin ulaşmasının öngörüldüğü görülmektedir. Örneğin her alt öğrenme alanının başında “öğrenci bu alt öğrenme alanının sonunda; ...” ifadesi yer almaktadır. Oysa programın felsefesi gereği, sonucu değil süreci vurguluyor olması gerekirdi. Farklılaşma ise kısmen bu hedeflere nasıl ulaşılacağına ilişkin verilen etkinlik örneklerinde ortaya çıkmaktadır. Ancak etkinlik örneklerinde bile *algılatılır, farkettirilir, sezdirilir, ifade ettirilir* gibi son derece zorlayıcı, “*öğretmeci*” ifadelerle sıkça rastlanılmaktadır. Bu ifadeler program yapımcılarının zihnen öğretmeci (instructive) bir felsefeye sahip olduklarını göstermektedir.

Ayrıca yeni programın eskisine oranla kavramsal bilgiyi görece daha çok önemseydiği görülmektedir. Örneğin somut araç ve resim gibi çoklu temsillerin kullanılması, aritmetik işlemlerin, kesirlerin çeşitli anlamlarının vurgulanması bunun en önemli işaretleridir. Böylece yeni program konu merkezli olmakla birlikte konuların kavramsal yönüne öncelik ve ağırlık

vermesi nedeniyle öğrencinin anlayarak matematik öğrenmesini sağlayacak önemli bir potansiyel içermektedir.

#### *d) Öğretme-öğrenme durumları/ Etkinlikler*

Eski program kabullendiği felsefe gereği genellikle öğretmeci (instructive) yöntemler kullanmıştır. Örneğin anlatım ve gösterip-yaptırma yöntemleri en sık kullanılan ve önerilen yöntemlerdir. Yeni program ise spesifik bir yöntem önermemekle birlikte verdiği etkinlik örneklerinde daha çok işbirlikli, araştırmacı ve öğrencinin kavram oluşturmaya yönelik yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Ancak kazanımların ifade edilişleri, verilen örnek etkinlikler ya da uyarı açıklamaları konuların ve kavramların ele alınışını zaman zaman sınırlamaktadır. Örneğin 1. sınıf, Sayılar öğrenme alanı (ÖA), Doğal Sayılarla Toplama İşlemi AÖA, Kazanım 4'ün etkinlik açıklamasında “verilmeyen toplanan buldurulurken çıkarma işlemi yaptırılmaz” (s.62) denilmektedir. Bu ifade ile öğrencinin problem çözerken kendi stratejisini uygulaması ve geliştirmesinin engellenmesi ihtimali vardır. Öğrenci ileri bir strateji uygulasa bu yasaklanacak mıdır? Oysa çağdaş eğitim kuramları öğrencinin mevcut bilgi ve becerisiyle uygulayacağı stratejide özgür olmasını öngörür. Benzer şekilde 5. sınıf Sayılar ÖA, Doğal Sayılarla Toplama İşlemi AÖA, Kazanım 3 (s. 225) için yazılan uyarı “sayıların toplamının bulunmasında genel formül çakarttırılmaz” ifadesi yer almaktadır. Bu da yine hızlı öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilerin ileri keşif yapma ihtimalinin düşünülmediğini göstermektedir.

Özellikle geometri ve ölçme bölümlerinde çocuğun kavram oluşturmaya engelleyecek düzeyde terminolojik sınırlılıklar ya da çok uzun, izlenmesi zor açıklamalar vardır. Örneğin; 5. sınıf geometri ÖA, Dörtgenler AÖA, kazanım 5 için verilen etkinlik örneğinde “Yüksekliğin bina, duvar, gönder, basket potası vb. nesnelerin tabanlarından tepelerine veya tepelerinden tabanlarına inilen **dikmenin** uzunluğu olduğu **fark ettirilir**” denilmektedir (s.248). Yine aynı kazanım için verilen bir başka etkinlik örneğinde “Farklı duruşlarıyla verilen üçgen, kare, dikdörtgen, paralelkenar ve yamuğun yüksekliklerinden birinin, köşelerin veya kenarların birinden karşı kenara (veya bu kenarın üzerinde bulunduğu doğruya) olan uzaklık olduğu ve bu uzaklığın o kenara ait yükseklik olarak adlandırıldığı **fark ettirilir**. Bunun aynı zamanda karşı kenarın herhangi bir yerinden (noktasından) sözkonusu kenara inilen dikmenin uzunluğuna karşılık geldiği vurgulanır. Yükseklik h ile gösterilir” (s. 248) şeklinde uzun bir açıklama vardır. Ölçme ÖA, çevre AÖA, kazanım 2 için “bir ip veya kağıt şeritle, dairesel nesnelere çevreletilir ve bu ipin uzunluğunun dairesel nesnenin çevre uzunluğu olduğu **fark ettirilir**” kazanım 3 için ise “çevre = çap x  $\Pi$ , çevre = 2 x r x  $\Pi$  biçimindeki çevre=çap-yarıçap ilişkileri kullanılarak çevre hesaplamaları **yaptırılır**” (s. 259) örnek etkinlikleri verilmektedir. Bu etkinlikler bilginin çocuk tarafından yapılandırılmasını ya da oluşturulmasını değil ancak ezberlenmesini sağlayabilir. Açıklamalar oldukça uzun ve karmaşıktır. Bilgi yine hem de karmaşık bir halde verilmiştir. Oysa bu türden sonuçlar çoğu kez öğrenciler tarafından deneysel yollarla bulunabilir ve bulunmalıdır.

Somut araç-gerecin kullanılmasına yönelik olarak, yeni programın eskiye oranla eğitim ortamında daha fazla somut araç-gereç kullanımını özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örnekler verdiği görülmektedir. Programın EK'lerinde matematik eğitimi amacıyla kullanılacak somut araçlara çok sayıda örnek vardır. Ayrıca bu araçların nasıl kullanılacağına ilişkin bazı etkinlik örneklerine program içerisinde yer verilmekle birlikte bunlar yetersiz düzeydedir. Ayrıca, bu araçların nereden ve nasıl temin edileceği henüz belli değildir. Çok sayıda somut materyalin sınıf ortamında bulunamayışı durumunda programın

önerdiği etkinliklerin yapılamama durumu vardır. Hatta bazı kazanımların ele alınmasında araç-gereçsiz etkinlik ortamı yaratmakta oldukça güçtür.

#### *e) Ölçme ve değerlendirme*

Yeni programın giriş bölümlerinde Ölçme ve Değerlendirmenin ele alınışına baktığımızda eskiye oranla hem araç hem de yöntemler açısından çeşitliliğin arttığı görülmektedir. Böylece sonuç değerlendirmeden süreç değerlendirmeye doğru önemli ölçüde bir yönelim sözkonusudur. Değerlendirme araç ve yöntemlerinin çeşitlenmesi doğru ve etkili kullanıldığında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değerlendirilebilmesine de olanak sağlayacaktır. Ancak bu kadar çeşitli ölçme aracının nasıl, nerede ve ne zaman kullanılacağına ilişkin açıklama ve ilişkilendirmeler yetersizdir.

Öte yandan, programın içinde ölçme değerlendirmenin örneklerle ele alınışının tam olarak bir süreç değerlendirmesi niteliği taşıdığı kuşkuludur. Zira bazı kazanımların açıklama bölümlerine konulmuş ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hem kısa soluklu sorulardan oluşmakta hem de ders sürecinin sonunda bulunmaktadır. Ders süresince yapılabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine herhangi bir yönlendirmede bulunulmamaktadır. Bir diğer deyişle, ölçme ve değerlendirme adı altında açıklamalar içinde verilen sorular genellikle sonucu değerlendirmeye dönük, klasik anlayışı aşamamış kısa sorulardır. Ölçme ve değerlendirme amacına yönelik olarak Program kitabının sonuna sıralanmış birçok aracın nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamaların yetersiz oluşu nedeniyle öğretmenin klasik yola dönmesi kuvvetle muhtemeldir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak oluşabilecek diğer önemli bir sorun da öğretmenlerin bu kadar çeşitli ölçme araç ve yöntemini doğru kullanabilmesi için eğitilmeleri esnasında çıkacaktır. Ayrıca uygun eğitim verilse bile gerek kalabalık sınıflar gerekse birleştirilmiş sınıflar gerçeği dolayısıyla öğretmene fazla bir iş yükü binmesi söz konusudur.

#### *f) Dil, kavram ve söylem*

Yeni programın giriş bölümünde öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerden bahsedilirken zaman zaman beceri ve tutumların karıştırıldığına (bkz., s.14, s.15, s.16) rastlanmaktadır. Örneğin: “matematiğin mantıklı ve anlamlı bir alan olduğuna inanabilme” (s.14) Akıl yürütme becerileri altında sıralanmıştır. Oysa bu bir beceri değil inançtır.

Önceki program ile yeni program arasında görülen önemli ayrımlardan bir tanesi, önemli matematiksel becerilerin program içerisine dâhil edilmesidir. Böylece matematiksel gelişim açısından daha bütüncül bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak bu becerilerin nasıl ve hangi tür etkinliklerle geliştirileceği ya da mevcut etkinliklerin ele alınışının nasıl bu becerileri geliştireceğine ilişkin yeterince açıklama veya ilişkilendirme yoktur. Özetle, programda bilgi içerikli bir sıralama sözkonusu olup becerilerin bunlarla ilişkilendirilmesi yeterince yapılmamıştır.

### **1.2. Dünyadaki gelişmeler ve araştırmalarla paralellik**

Geometri ÖA ile Sayılar ÖA, Doğal Sayılar AÖA içinde geçen Ritmik Sayma etkinlikleri hariç diğer unsurların hazırlanışında güncel gelişmelerden ve araştırmalardan önemli ölçüde yararlandığı görülmektedir. Matematiksel bilginin çoklu temsilleri, kavramsal bilginin önemsenmesi ve öncelik verilmesi, aritmetik işlemlerin ve kesirlerin değişik anlamlarına ilişkin önemli vurguların olması buna örnek olarak gösterilebilir. 1998 programında

kullanılan aritmetik işlemlerin ezberci anahtar sözcük yaklaşımı tamamen terkedilmiş ve yerine öğrencinin problem durumlarından bu işlemlerin anlamlarını oluşturmaları esas alınmıştır.

Ancak, özellikle geometri öğrenme alanında konuların sıralanışı ve ağırlıkları güncel gelişmelerle uyumsuzluklar içermektedir. Örneğin, nokta, doğru, düzlem gibi görece soyut ve idealize edilmiş kavramların dünyada orta sınıflarda bile ele alınmasından kaçınılırken (Hoffer & Hoffer, 1992) bu programda 3. sınıfta ele alınmaya başlanmıştır. Benzer şekilde 5. sınıfta yalnızca 1 kazanımda geçen uzay kavramı için erkendir. Bu kavramın oluşması için verilen etkinlik örneğinde ise kavram oluşumu değil oluşturulması yani ezberletilmesi temel alınmıştır.

Yine geometri öğrenme alanında 3 boyutlu geometrik cisimlerin işlenmesine 1. sınıftan itibaren başlanmaktadır ki bu o yaş çocuğunun algılama alanı dışındadır. O yaş çocuğunun 3 boyutlu nesnelere oynaması, onları kullanarak bazı modeller inşa etmesi, hatta 3 boyutlular üzerinde iki boyutlu geometrik şekilleri görmesi mümkün ve gereklidir. Ancak bu nesnelere kendilerinin isimlendirilmesi ve analitik incelenmesi bazı yetişkinleri bile zorlamaktadır. Birinci sınıfta adları verilmeden (nasıl olursa) “küp, prizma, silindir ve küreye benzeyen nesnelere belirtir” diyerek başlayan geometri 2. sınıfta “küp ve prizma modellerinde yüzleri köşeleri ve ayrıtları gösterir” diyerek hemen şeklin analitik incelenmesine başlanmaktadır. İki boyutlu geometri ile uğraşmayı kolay veya doğal bulan çoğu yetişkin insan bile üç boyutlu yapıları daha karmaşık bulabilmektedirler (Eisenberg & Dreyfus, 1989). Bu nedenle erken sınıflarda 3 boyutlu geometrik cisimlerin birer araç olarak kullanılması gereklidir ancak onların inceleme konusu yapılması için erkendir. Bu güçlüğün öğrenci üzerinde yaratacağı stress öğrenciyi dersten soğutabilir, dersin zor bir ders olduğu algısının yerleşmesine neden olabilir. Nitekim böyle bir sorun zaten vardır. Bu anlamda yeni program 1998 programından fazlaca bir farklılık göstermemektedir.

Geometri ÖA içerisine bir miktar serpiştirilen “birim küplerle” etkinlikler oldukça gerekli fakat yetersiz kalmıştır. Oysa birim küplerle yapılabilecek çoğu etkinlik birim, boyut, alan, hacim, ölçme, 3 boyutluluk gibi kavramların oluşturulmasında hayati öneme sahiptir. Bu tür kazanım ve etkinlikler matematik eğitiminde başarılı çoğu ülkenin (örneğin, Hollanda, Singapur) program ve ders kitaplarında daha ağırlıklı olarak ele alınmaktadır. Geometri konuları arasına dâhil edilen simetri, örüntü ve süslemeler bazı terminolojik sınırlılıklara rağmen güncel gelişmelerle uyumludur.

## 2. İÇ ÖLÇÜTLER

### 2.1. Programın öğeleri olan Öğrenme Alanları, Alt Öğrenme Alanları, Kazanımlar (toplam 366 adet kazanım vardır, bunlardan %10=37 adet kazanım incelenecektir), Etkinlik örnekleri, Ölçme ve Değerlendirme ve ilişkilendirmenin aşağıda belirtilen ölçütlere göre incelenmesi

#### Sınıf 1, ilk 5 Kazanım

a) **Yaklaşım:** İlk 5 kazanım ve örnek etkinliklere bakıldığında program yaklaşımının öncelikle içerik merkezli olduğu ancak farklı etkinlikler verilerek ve bu etkinliklerde çeşitli somut araçlar kullanılması önerilerek bu durumun öğrenciye yönelik hale getirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

**b) Beceri / Değerler:** İlk 5 kazanımda temel sayma becerilerinin işlendiği görülmektedir. Herhangi bir değer unsuruna rastlanmamıştır.

**c) Açıklık, (ilişkilendirme ve ifade edişlerin açıklığı, ...):** “Rakamları okur ve yazar” şeklinde bir kazanımın ilk kazanım olmasının gerekçesi açık değildir. Öğrenciler bu beceriyi daha geç öğrenebilir, bu arada somut araçlar kullanarak (rakamları okuyup yazmadan) çeşitli sayısal işlemler yapabilmeleri mümkündür ancak bunu rakamla yazması ve okuması daha geç olabilir. İkinci kazanım için verilen Müzik ilişkilendirmesi anlaşılammamaktadır.

**d) Esneklik:** Kazanımlar içerik odaklı olup çok küçük parçalar halinde yazılmıştır. Bu halleriyle hedef davranışları çağrıştırmaktadırlar. Böylece esneklik oldukça sınırlanmış gözükmektedir. Ancak etkinlikler birkaç kazanıma yönelik olarak ve çeşitlendirilerek hazırlanacak olursa biraz daha esneklik sağlanabilir. Burada kullanılacak yardımcı araçlar ve yapılacak etkinlikler esnekliği artırmada büyük önem taşıyacaktır.

**e) Öğrenciye Görelik:** Farklı öğrenme biçim ve hızlarındaki öğrencilere yönelik herhangi bir uyarı yoktur. Alt Öğrenme Alanları başında verilen “öğrenci bu alt öğrenme alanının sonunda; ...” ifadesi sürece değil sonuca yönelik bir ifadedir. İlk kazanımlar ve devamı sanki okul öncesi eğitimi almış öğrencilere göre hazırlanmıştır. İlk kazanımın “Rakamları okur ve yazar” şeklinde olması bazı öğrencilere özellikle okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere göre olmayabilir.

**f) Süreklilik (aynı sınıf ve sınıflar arasında bir kararlılık var mı?):** Öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları süreklilik bakımından kendi içlerinde tutarlıdırlar. Herhangi bir atlama ya da kopukluğa rastlanılmamıştır.

**g) Programın öğeleri arasında tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik örnekleri genellikle uyumludur. Ancak bazen yersiz uyarılara rastlanmaktadır. Örneğin, sayılar, doğal sayılar, kazanım 1 için verilen uyarıda “öğrenciler okur-yazar duruma geldiklerinde rakamlar harflerle yazdırılır” ifadesi yer almaktadır. Bu uyarı ile bu kazanımın çeşitli zamanlarda tekrar tekrar yeniden ele alınması mı önerilmektedir bu belli değildir. Diğer yandan önerilen kimi ilişkilendirmelerin nasıl yapılacağı belli değildir. Örneğin, 2. kazanımın açıklamasında verilen Müzik ilişkilendirmesini (s.56) anlamak güçtür.

## **Sınıf 2, ilk 6 Kazanım**

**a) Yaklaşım:** Kazanım ifadeleri hedef davranışları çağrıştırmakla birlikte taksonomik bir ifade yerine beceriye dayalı bir ifade kullanılmıştır. Etkinlik ifadeleri içinde geçen “fark ettirilir” “ifade ettirilir” gibi söylemlerin programın girişinde belirtilen yaklaşıma uymadığı söylenebilir. Kavramsal yaklaşım, kavramın öğrenci tarafından oluşturulmasını öngörür ancak bu ifadelerde öğrenciye zorla birşeylerin yaptırılması ima edilmektedir. Bu haliyle programın oluşturmacı (constructive) olmaktan çok öğretmeci (instructive) olduğu görülmektedir.

**b) Beceri / Değerler:** Temel matematiksel becerilerden bazılarının (sayma, sayılar arası ilişki kurma, ilişkilendirme) ele alındığı görülmektedir. Herhangi bir değer unsuruna rastlanılmamıştır. İkişer, üçer, beşer saymalar zamanla kazanılabilecek ve gelişebilecek sayma stratejileridir. Bunların bir kazanım içine sığdırılması konunun ezberle dönük olarak ele alınmasına neden olacaktır. Bu türden saymalar ezberle yapıldığında diğer konularla ve problem durumları ile ilişkilendirilmesi güçleşmektedir. Oysa bu beceriler problem durumlarında, bir gereklilik sonucu, sayılararası ilişkiler keşfedilerek öğrenilmelidir.

**c) Açıklık, (ilişkilendirme ve ifade edişlerin açıklığı, ...):** Bu açıdan bir sorun yoktur. İncelenen bölümler kendi içlerinde açık ve tutarlıdır.

**d) Esneklik:** Kazanımların içerik odaklı ve çok küçük parçalar halinde yazılmış olması esnekliği sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılık birkaç kazanımı içeren çeşitli etkinliklerin yazılması ile azaltılabilir. Esneklik ancak kullanılacak araç gereç ve etkinliklerde sağlanabilir. Bu açıdan öğretmenin ek materyaller (araç - gereç ek etkinlik vs.) ile desteklenmesi gerekmektedir.

**e) Öğrenciye Görelik:** Ezbere ritmik saydırmalar hariç diğer bölümlerdeki beklentiler öğrenci yaş düzeylerine uygundur. Öğrencinin bir ritmik saymadan örneğin 3'eri ritmik saymadan örüntü oluşturabilmesi için üçerli artışı anlamış olması gerekir. Oysa bu kazanımda 3'eri saymanın öğrenilmesi beklentisi vardır.

**f) Süreklilik (aynı sınıf ve sınıflar arasında bir kararlılık var mı?):** Kazanımların ve etkinliklerin sıralanışında süreklilik vardır. Benzer nesnelere farklı amaçlarla kullanılarak öğrencide kavram oluşumu desteklenmektedir. Herhangi bir atlama ya da kopukluğa rastlanılmamıştır.

**g) Programın öğeleri arasında tutarlılık:** Kazanım 2 için verilen uyarıda "Türkçe dersi yazma öğrenme alanı, yazma kurallarını uygulama (kazanım 5)" ifadesi yer almaktadır. Bu uyarı aynı ad ve numara ile 1. sınıfta da vardı. Bunlar aynı şeyler midir? Belli değildir. Programın diğer unsurları birbirleriyle tutarlıdır.

### **Sınıf 3, ilk 8 Kazanım**

**a) Yaklaşım:** İlk 8 kazanım incelendiğinde programın girişinde belirtilen yaklaşıma uygun olmayan bir öncelik söz konusudur. Girişte kavramsal yaklaşımın benimsendiği belirtilmesine rağmen çok fazla işlemsel yöne ağırlık verildiği görülmektedir.

**b) Beceri / Değerler:** Sayısal beceriler, ilişkilendirme ve akıl yürütme becerileri ele alınmıştır. Herhangi bir değer unsuruna rastlanılmamıştır.

**c) Açıklık, (ilişkilendirme ve ifade edişlerin açıklığı, ...):** İfadeler yeterince açıktır. Ritmik saymaların çarpma ile ilişkilendirilmesi ezbere bir çarpma fikrine neden olabilir. Oysa çarpmanın kavramsal anlamının oluşabilmesi için somut nesnelere veya çoklukların tekrarlı toplanmasına ihtiyaç vardır.

**d) Esneklik:** Kazanımların genellikle içerik odaklı ve çok küçük beceri parçaları içerecek şekilde yazılması esnekliği sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılık, etkinlik çeşitliliği ve etkinliklerin birkaç kazanımı içerecek şekilde ve bir bağlam içerisinde ele alınması sayesinde aşılabılır.

**e) Öğrenciye Görelik:** Farklı öğrenme biçim ve hızlarına sahip öğrencilere yönelik herhangi bir uyarı yoktur. Oysa bu durum etkinlik çeşitliliği ile sağlanabilir. Yine bu grupta da yer alan altışar, yedişer, sekizer ve dokuzar ritmik saymaların tek kazanıma sıkıştırılması bunların ne anlaşılmasını ne de ezberlenmesini olanaklı kılmamaktadır. Bu tür beceriler zamanla gelişecek becerilerdir.

**f) Süreklilik (aynı sınıf ve sınıflar arasında bir kararlılık var mı?):** Benzer somut araçların farklı etkinliklerde kullanılması sürekliliği ve kavram oluşumunu desteklemektedir. Herhangi bir atlama ya da kopukluğa rastlanılmamıştır.

**g) Programın öğeleri arasında tutarlılık:** Öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve uyarılar birbirleriyle tutarlıdır.

### **Sınıf 4, ilk 9 Kazanım**



**a) Yaklaşım:** Kazanımlara ilişkin olarak verilen etkinliklerin içinde geçen (gösterilir, açıklatılır, buldurulur, okutulur, yazdırılır, çözümlenir, gibi) bazı ifadeler programın öğrenci merkezli ve kavramsal yaklaşımı benimseme iddiasını zorlamaktadır. Ayrıca, yine Kavramsal olarak ifade edilen yaklaşıma rağmen işlemsel yöne ağırlık verildiği gözlemlenmektedir.

**b) Beceri / Değerler:** Sayısal beceriler, problem çözme becerileri ele alınmıştır. Herhangi bir değer unsuruna rastlanılmamıştır.

**c) Açıklık, (ilişkilendirme ve ifade edişlerin açıklığı, ...):** Uyarılarda bazı karışıklıklar vardır. Örneğin 1. kazanım için verilen “10 000 içinde yaptırılan ritmik saymalar hatırlatılır” denmektedir. Böyle bir ritmik sayma daha önce geçmemektedir. Diğer derslerle ilişkilendirmeler oldukça azdır. Etkinlikler planlanırken diğer derslerin konularından tema seçilerek ilişkilendirmeler kuvvetlendirilebilir.

**d) Esneklik:** İçerik odaklı kazanımlar esnekliği sınırlamaktadır. Birkaç kazanıma bir etkinlik yazılarak ve etkinlik çeşitliliği sağlanarak esneklik artırılabilir. Öğretmenin etkinlik tasarlaması durumunda daha fazla esneklik sağlanabilir. Aynı amaca yönelik farklı etkinlikler tasarlamak mümkün ve gereklidir.

**e) Öğrenciye Görelik:** Farklı öğrenme biçimi ve öğrenme hızlarındaki öğrencilere yönelik etkinlik çeşitliliği ve uyarılara gereksinim vardır.

**f) Süreklilik (aynı sınıf ve sınıflar arasında bir kararlılık var mı?):** Benzer somut araçların farklı kavramlar için tekrar kullanılması süreklilik sağlamaktadır. Herhangi bir atlama ya da kopukluğa rastlanılmamıştır.

**g) Programın öğeleri arasında tutarlılık:** Öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve uyarılar kendi içlerinde birbirleriyle tutarlıdır.

### **Sınıf 5, ilk 9 Kazanım**

**a) Yaklaşım:** Girişte programın kavramsal bir yaklaşımı benimsediği belirtilmesine rağmen işlemsel yön fazla ele alınmıştır. Örneğin 5. sınıf öğrencisi için 9 basamaklı sayıların okunması veya yazılması ne kadar önemlidir? Tartışılabilir. Ayrıca bazı uyarılarda (s.225, ilk uyarı “sayıların toplamının bulunmasında genel formül çıkarttırılmaz” gibi) yine programın girişte belirtilen yaklaşımıyla bağdaşmayacak ifadeler vardır.

**b) Beceri / Değerler:** Programda açıkça belirtilmese de işlem becerileri, problem kurma-çözme becerileri, akıl yürütme, ilişkilendirme becerileri ele alınmıştır. Herhangi bir değer unsuruna rastlanılmamıştır.

**c) Açıklık, (ilişkilendirme ve ifade edişlerin açıklığı, ...):** Kazanım, etkinlik ve uyarılardaki ifadeler açıktır. Ancak uyarıların bazıları (s.225, ilk uyarı) yasaklayıcı bir ifade tarzı ile yazılmıştır.

**d) Esneklik:** Kazanımlar içerik odaklı olarak yazılmıştır. Bu yüzden esneklik azalmıştır. Birkaç kazanıma bir etkinlik yazılarak ve etkinlik çeşitliliği sağlanarak esneklik artırılabilir. Öğretmenin etkinlik tasarlaması durumunda daha fazla esneklik sağlanabilir.

**e) Öğrenciye Görelik:** Farklı öğrenme biçim ve hızlarındaki öğrenciler yönelik herhangi bir uyarı yoktur. Ayrıca, çok basamaklı sayılar ve bunlarla işlemlerin gerekliliği tartışılmalıdır.

**f) Süreklilik (aynı sınıf ve sınıflar arasında bir kararlılık var mı?):** Süreklilik sağlanmıştır. Herhangi bir atlama ya da kopukluğa rastlanılmamıştır.

**g) Programın öğeleri arasında tutarlılık:** Yaklaşıma uygunluk hariç diğer unsurlar kendi içlerinde birbirleri ile tutarlıdır.

Programa yukarıda sayılan açılardan genel olarak bakıldığında:

1. Giriş bölümünde sayfa 20’den itibaren öğrenme alanları ve etkinlik örneklerine girildiğinde göze çarpan en önemli tutarsızlıkların başında giriş bölümünün başında benimsendiği söylenen yaklaşımla bağdaşmayacak terim ya da eylemlerin örneğin “sezdirilmelidir” “hissettirilmelidir” (s.21) “sezdirilmelidir” “fark ettirilebilir” “hissettirilir” (s.27) kullanılmasıdır. Zira sezgi, sezmek, his, hissetmek, fark etmek gibi eylemler bireysel ve içsel eylemlerdir. Bunların dıştan zorlanarak yapılması olanaksızdır. En azından bu yapılandırmacı yaklaşımda böyle kabul edilir. Bu açıdan bakıldığında program yapımcıların zihinlerindeki yerleşik felsefi yaklaşımın yapılandırıcı (constructive) değil öğretici (instructive) unsurlar içerdiği akla gelmektedir. Bu gibi ifadeler yerine “öğrencilerin bu gibi kavramları sezeceği, farkları hissedeceği durumlar yaratılmalıdır” denilebilirdi.

2. Matematiksel beceriler olarak sıralanan “problem çözme” “iletişim” “akıl yürütme” “ilişkilendirme” ve bazı “psikomotor” becerilerin nasıl geliştirileceği konusu programın girişinde anlatılan bir iki paragraf ile sınırlı kalmıştır. Programda verilen örnek etkinliklerde bu becerilerin hangilerinin, ne zaman ve nasıl geliştirileceği konusunda bir yönlendirme ya da açıklama yoktur. Bu bölümler örnek etkinliklerde boş bırakılmıştır.

3. Programda bazen matematiksel kavramların farklı anlamları verilirken bunlar öğrenci çözüm stratejileri ile karıştırılmıştır. Örneğin 1. sınıf, sayılar öğrenme alanı, doğal sayılarla çıkarma işlemi alt öğrenme alanı, kazanım 6 (s.67) için verilen örnek etkinlikte “Çıkarma işleminin ayırma ve geriye doğru sayma anlamlarını içeren problemler çözdürülür ve kurdurulur” ifadesi geçmektedir. Bu ifadeye geçen “geriye doğru sayma” bir anlamdan çok bir çocuk çözüm stratejisidir. Yani çocuk ayırma eylemini geriye doğru sayarak gerçekleştirebilir ya da bir grup nesneyi önce sayar sonra onu büyük gruptan ayırır. Böyle bir ifade ediş öğretmenin sanki stratejinin kendisini öğreteceği gibi bir mesajın algılanmasına neden olabilir.

4. Programda kavramsal bir yaklaşımın benimsendiği iddia edilmekle birlikte işlemsel yön daha fazla ağırlıktadır. Ancak bu durum eskiye nazaran daha azdır.

## **2.2. Öğrenci ve öğretmenin rolündeki değişim**

Yeni programın giriş bölümlerine bakıldığında öğrenci ve öğretmen rollerinde de önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici” ve “yönlendirici” roller yüklenmektedir. Öğrenciye ise dinleyen, alıştıran yapan yerine sorular soran, problem kuran, problem çözen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörmektedir.

Ancak, içeriğin konu başlıkları halinde sıralandığı programın ana gövdesine gelindiğinde öğretmeni merkezden atmadığı gözlenmektedir. Burada öğretmene verilen rolün yönlendirici olmaktan öteye geçtiği kullanılan ifadelerden anlaşılmaktadır. Kullanılan dil (algılatılır, sezdirilir, yaptırılır, buldurulur, hissettirilir, gösterilir, kullandırılır, gibi) öğretmenin öğretici olarak yine merkezde olacağını ve öğrenciyi aşırı yönlendireceğini göstermektedir.

Bu durumda programın kuramsal düzeyde kavramsal ve yapılandırmacı felsefeyi benimsediği, uygulamada ise bu yaklaşımı tam olarak pratiğe geçiremediği söylenebilir. Sağlanacak araç-

gereç ve zengin etkinliklerle öğrencinin keşfederek matematiksel kavramlarını oluşturacağı ortamlara ihtiyaç vardır.

### 2.3 Programın diğer programlarla yatay ve dikey ilişkisi

Matematik programında kazanım düzeyinde olmak üzere bazı kazanımlarda hem disiplin içi hem de disiplin dışı bazı ilişkilendirmeler yapıldığı görülmektedir. Ancak bu ilişkilendirmelerin nasıl yapılacağı konusu pek açık değildir. Özellikle bazı ilişkilendirmeler, örneğin, 1. sınıf, Sayılar ÖA, Doğal sayılar AÖA, Kazanım 10 için verilen ilişkilendirmede “Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Kazanım 2 ifadesi yanlışlıkla yapılmış izlenimi verecek kadar ilişkisiz görünmektedir. Ya da ilişkilendirme yeterince açıklanmamıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma için böyle bir kazanımın varlığı ve nerede olduğu belli değildir.

Farklı disiplinlerde de kullanılan bazı bilgi ve beceriler vardır. Örneğin grafik oluşturma, grafik okuma, yorumlama becerileri Fen, Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler alanlarında da kullanılmaktadır. Matematik programında gerekli ilişkilendirmeler yapılmıştır ancak bunların hangisinde bu konunun önce ele alınacağı ya da eş zamanlı ele alınıp alınmayacağı konusunda herhangi bir uyarı bulunmamaktadır.

### 4.1 Programın sınıflara göre, öğeler arasındaki ilişkisi

Bu bölümde öğrenme alanları temel alınarak bunların çocukta gelişimi ile programda ele alınışı arasındaki uyum ya da uyumsuzluklar tartışılacaktır.

#### *Sayı kavramı (doğal sayılar)*

Sayı kavramının 1. sınıfta ilk olarak ele alınışı okul öncesi eğitimi almış çocuklar düşünülerek hazırlanmış izlenimi vermektedir. Zira Sayılar öğrenme alanı Doğal sayılar alt öğrenme alanının ilk kazanımı “Rakamları okur ve yazar” (s.56) şeklindedir. Ayrıca bunu izleyen her kazanım da bu kazanımı temel alacak şekilde bina edilmiştir. Dolayısıyla kazanımların yer değiştirilmesi imkânsız hale gelmiştir. Her ne kadar programın başında “öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarının işleniş süreleri ve sıraları, zümre öğretmenlerince belirlenir” (s.10) ifadesi yer alsaydı bu fiilen imkânsız hale getirilmiştir. Bu kısımda çocukta sayı kavramının gelişimini dikkate alan bir düzenleme kaçınılmazdır.

Çocukta sayı kavramının gelişimi; sözel sayma, düzenli sayma, birebir eşleme, kardinal değer, sayının korunumu ve karşılaştırma sırasıyla olmaktadır. Bunların kazanımlara yansıtılması gerekmektedir. Ayrıca sayı adlarının öğrenilmesi için doğrudan nesnelere sözel olarak sayılması da mümkündür. Rakamların yazılması ve okunması ise daha sonra olmalıdır.

Programda öngörülen kazanım içerikleri ve bunların sıralaması çocukta sayı kavramının gelişimi aşamalarına uymamaktadır. Örneğin; çocuk ilk olarak **sözel** yani **ezbere saymayı** öğrenir. Ancak bunu başkalarının anlamlı saymalarını dinleyerek ve onlara eşlik ederek öğrenebilir. Ama bu türden ifadeler programda geçmemektedir. Şayet Ritmik Sayma ile bu kastediliyorsa bu kazanımlar neden ileriye alınmıştır? Diğer yandan bu ifade ediş yanlıştır. Çocuk sözel saymayı ezbere yapar ama ikişerli, beşerli gibi **atlayarak sayma** yapması anlamlı olmak zorundadır. Üstelik bunları zamanla öğrenir. Oysa bunların hepsi bir kazanıma sıkıştırılmıştır. Programı yapanların kafasında bu konunun tam olarak aydınlanmadığı izlenimi doğmaktadır.

İkinci olarak çocuk **düzenli saymayı** daha sonra da **birebir eşlemeyi** yani **anlamlı saymayı** öğrenir. Çocuk bu tür saymada her bir eşyaya karşılık bir sayı söylenmesi gerektiğini

keşfeder. Bu etkinliklerle yeterince zaman geçirip, deneyim yaşandıktan sonra (ki bu her çocuk için farklıdır) ancak **sayının kardinal değerini** yani bir grup nesneyi temsil eden son sayının anlamını keşfeder. Bazen bu haftalar hatta aylar alabilir. Daha sonra **sayının korunumunu** öğrenir. Yani farklı konumlanışların nesne sayısını değiştirmedigini keşfeder. Bütün **bu aşamalardan sonra** ancak çocuk sayı sembolleri yani rakamlarla tanışmaya hazırdır denilebilir.

Programda ise ilk konu olarak “rakamları okur ve yazar” diyerek başlanmaktadır ki bu bilişsel gelişim ile ilgili bilimsel bulgulara tamamen aykırıdır. Kaldı ki çocuk okula yeni gelmiştir, henüz belki de kalem tutmayı bile bilmiyordur, okuma yazma bilmiyordur. Diğer yandan çocuğun bu aşamaları okul öncesi eğitimde öğrenmesi mümkündür ancak biliyoruz ki ülkemizde okul öncesi okullaşma oranı %15 gibi çok düşük bir düzeydedir. Çağ nüfusunun %85’i ise bu tür bir olanaktan yoksundur.

### ***Kesir kavramı***

Bu konuda yanlış anlaşılmalara açık 3 durum vardır

1. Tam yarım çeyrek bir anda verilebilir, verilmelidir. Bunlar birbirleri ile daha da anlamlıdır. Parçalandığında çocuk anlam ya da örüntü oluşturamaz.
2. Birim kesir yerine kesrin birimi ifadesinin kullanılması hatalara yol açmaktadır. Binlerce öğretmenin ağız alışkanlığı vardır, bunlar bir programa yazmakla değişmez. Üstelik birim kesir, basit kesir ve bileşik kesir ifadeleri birbirleri ile tutarlıdır ve anlamları kullanımda yerleşmiştir. İngilizce de unit fraction da vardır, unit of fraction da veya fractional unit de vardır.
3. Ondalık kesir ya da ondalık sayı denmesinde bir sakınca yoktur. Tüm dünyada bu böyle kullanılmaktadır. Örneğin İngilizce’de “fractional number”da vardır “decimal fraction” da. Her ikisi de aynı anlamda kullanılabilir. Kesir sayı denmesi mutlaka bir sayı kümesi olduğu anlamına gelmemektedir. Bahsedilen bir sayıdır ve tam sayı değildir.

### ***Geometri***

Geometriye 3 boyutlular ile başlamak tereddütlüdür. Zira çocuk bu yaşlarda 3üncü boyutu tam olarak algılayamaz. Üç boyutlular somuttur fakat karmaşıktır. Çocuk algısal olarak 2 boyutlulardan başlar. Bir yandan 3 boyutlulara doğru gelişirken bir yandan da ileri yaşlara doğru düzlem, doğru, nokta gibi tanımsız elemanları anlayacak duruma gelir.

Programda 3. sınıfta geçen nokta, doğru, düzlem gibi konular için çok erkendir. Zira bu elemanlar matematik açısından tanımsız, idealize edilmiş elemanlardır. Gerçek hayatta olmayan ancak bizim zihnimizde var olarak kabul ettiğimiz nesnelere. Konu bu haliyle 3. sınıfta ele alındığında somutlaştırma kaygısıyla matematiksel anlamını yitirmekte, somutlaştırılmadığında ise 8-9 yaş çocuğu için anlamsız kalmaktadır.

Ayrıca, nokta, doğru, doğru parçası, ışın ve düzleme ilişkin ifade ve örneklerde bir karmaşa söz konusudur. Öncelikle 9-10 yaşlarındaki çocukları bu ifade ve örnekleri anlayabileceği kuşkuludur. Verilen örnekler bu kavramlara örnek olmaktan çok uzaktır. Örneğin “Örgü şişleri, ucu açılmış kalem, cami minaresi, vb. modeller ile ışının bir ucundan istenildiği kadar uzatılabileceği vurgulanır” (s.143) ifadesi yer almaktadır. Bu nesnelere gerçekten uzayıp uzamadığı çocuk tarafından sorulursa öğretmen ne diyecektir? Oysa bu kavramlar matematiğin tanımsız elemanları olup, bunların anlaşılabilmesi çocuğun analitik düşüncesinin

oldukça gelişmiş olmasını gerektirir. Bu da yaklaşık olarak 13 yaş civarına yani 7. sınıftan sonraya denk gelir.

Benzer bir sorun 3 boyutlular için de sözkonusudur. Somut olmaları gerekçesiyle 1. sınıftan itibaren programda yer verilen 3 boyutlular anlaşılması ve zihinde canlandırılması oldukça güç olan karmaşık nesnelere. 9-10 yaşlarından önce çocuklar 3 boyutluluğu nadiren anlayabilirler. Ancak onları kullanarak bir takım çevre tasarımları yapabilirler. Çocuk iki boyutlular ile yeterli deneyim kazanmadan şekillerin analitik incelenmesine geçiliyor ki bu van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri kuramına göre öğrenciyi ezberle sevkeder (van Hiele, 1986). Örneğin; 2. sınıf Geometri ÖA, geometrik cisimler ve şekiller AÖA kazanımları çelişkiler içermektedir.

*Kazanım 1: Küp ve prizma modellerinde yüzleri, köşeleri ve ayrıtları gösterir.*

*Kazanım 2: Silindir, koni ve küre modellerinde yüzleri gösterir.*

*Kazanım 3: Küp, dikdörtgen, kare ve üçgen prizması modellerinin yüzleri ile silindir ve koni modellerinin düz yüzlerinin isimlerini belirtir. (s.105).*

Bu kazanımlar bir analitik incelemeyi gerektirmektedir. Oysa bu cisimlerin henüz adları bile öğrenilmedi. Diğerleri ile aralarındaki görsel benzerlik ve farklılıklar henüz incelenmedi. Bu kazanımların edinilmesi çocuklar için oldukça kısır, sıkıcı ve zor olacaktır. Bu durum ayrıca, öğrencinin geometrinin zevksiz bir alan olduğu hissine kapılmasına neden olabilir.

Geometride kullanılan terminoloji de başlı başına bir sorun halindedir. Şimdiye kadar karenin, dikdörtgenin alanı denildi ve çoğu dilde de durum böyledir. Şimdi ise karesel, dikdörtgensel bölge gibi çocuğun terminolojisine tamamen aykırı bir durum sözkonusudur. İngilizce’de area of a region vardır ancak area of square de vardır. Özellikle çocuk kitaplarında area of a square şeklinde yer alır. Çocuk bu dönemde zaten nesneyi şeklen algıladığından bu detaya girmek için erkendir.

Bir başka örnek; 5. sınıf, Geometri ÖA, çevre AÖA, kazanım 3 (s.259) “çapı veya yarıçapı verilen bir çemberin uzunluğunu belirler” ifadesi yer almaktadır. Burada akla şöyle bir soru geliyor. Niye karenin, dikdörtgenin, yamuğun uzunluğu demiyoruz da çemberin uzunluğu diyoruz? Karenin çevresi diyorsak çemberin de çevresi pekâlâ olmalı. Bu kargaşa çember-daire için yapılan ayırımın diğer geometrik şekiller için olmayışından kaynaklanmaktadır. Aslında çember ve daire için belirlenen bu ayırımın çocuk için anlamlı ve aynı zamanda gerekli olup olmadığı da tartışılmalıdır. Tıpkı kelime ve sözcük gibi. Bunlara ayrı ayrı anlamlar atfedilmesi tamamen keyfidir. Ayrıca çocuk için, bir geometrik şeklin kare olması demek onun içinin dolu ya da boş olması ile ilgili olmaktan çok onun şeklen neye benzediği ile ilgilidir. Dolayısıyla erken yaşta kare ve karesel bölge, dikdörtgen ve dikdörtgensel bölge, yamuk ve yamuksal bölge gibi ayrımlar anlamsız ve yersizdir. Bu ayrımlar ancak geometrik düzey 3 için tartışma konusu olabilecek konulardır.

Birinci sınıf Geometri öğrenme alanı, eşlik alt öğrenme alanı, kazanım 1 (s.70) için verilen örnekler Hayat Bilgisi dersi Okul Heyecanım teması, Kazanım A.1.9 ile ilişkilendirilmiştir. Hayat Bilgisi’nde kastedilen eşlik ile burada kastedilen eşliğin aynı olduğunu sanmıyorum. Uyarı da ise eşlik ve eşitlik kavramlarının açıklamasında eşliğin somut nesnelere için, eşitliğin ise sayılar gibi soyut kavramlar için kullanıldığı belirtilmiştir. Verilen örneklerde ayakkabı, vücudumuzdaki el, kol, ayak, göz gibi çeşitli organlar sıralanmıştır. Bu haliyle örnekler matematiksel eşlik kavramı için açıklayıcı olmaktan çok kafa karıştırıcıdır. Örneğin günlük hayatta bir çift ayakkabının her bir eşi diğerinin yansıma simetriğidir. Bir çift ayakkabının her

biri diğere eş nesne özelliğı taşımamaktadır. Benzer şekilde eller, kollar, ayaklar, gözler de eş nesnelere olmaktan çok simetrik özellik taşımaktadır. Oysa eş nesnelere şeklen birbirinin aynı olan nesnelere dir.

### **3) PROGRAMIN DEĞİŞİM YETENEĞİ**

#### **Programın geleceğe dönük problem çözme özelliğı**

Yeni programın eskiye oranla daha değişime açık olduğı söylenebilir. Örneğın, giriş bölümünde yerel ve bölgesel uygulamalara olanak tanınması, konuların sıralanması ve sürelerinin ayarlanmasının öğretmene bırakılması söz konusudur. Ancak öğretmenin verilen bu esnekliğı hem yetki olarak hem de yetkinlik olarak kullanıp kullanamayacağı kuşkuludur ve bu da zamanla görülebilecektir.

Yeni programda öğrencinin düşünce süreçlerine daha çok eğilerek ezberleyen öğrenci yerine düşünen öğrenci modeli yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu durumda öğrencilerin değişen dünyaya uyumda daha başarılı olacağı söylenebilir. Ancak çoğı kez bu düşünme serbestisi öğrenciye bırakılmamış yine öğretmen tarafından yapılacak olan açıklamalarla sınırlandırılmıştır.

Ayrıca yeni programın yine beceriden çok bilgi içerikli oluşu öğrencinin değişen koşullara uyum becerisini ne ölçüde geliştirebileceğı kuşkuludur. Bir takım matematiksel doğruların çocuğın keşfetmesini, anlamlandırmasını beklemeyen öğretilmeye çalışılması söz konusudur. Bu anlamdan yoksun hızlı öğretim kaygısı doğal olarak ezberi getirecek bu da öğrencinin transfer gücünü kısıtlayacaktır.

### **4) PROGRAMIN ÖRTÜK ÖZELLİKLERİ**

Programda herhangi bir örtük özellik unsuruna rastlanmamıştır. Cinsiyet, bölgesel farklılıklar, yaşam biçimleri, inanışlar açısından herhangi bir gizli mesaj unsuru bulunmamıştır. Ancak farklı hız ve biçimlerde öğrenen çocuklar da bu arada gözardı edilmiştir.

### **5) PROGRAMIN UYGULANABİLMESİ İÇİN ALT YAPI GEREKSİNİMİ VE YÜRÜTÜLME KOŞULLARI**

Programın başarı ile uygulanabilmesi için:

1) Çok kapsamlı ve iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitime gereksinim vardır. Bu eğitimde sınıf öğretmenlerinin öncelikle programın yapısı, felsefesi ve uygulanması hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. İnsanın, özellikle çocuğın nasıl matematik öğrendiğine ilişkin konularda öğretmenin eğitilmesi gerekmektedir.

2) Başta programda önerilen araç-gereçler olmak üzere eğitim ortamlarının düzenlenmesine ve bu ortamların amaca uygun olarak kullanılmasına ve korunmasına yönelik öğretmen eğitimlerine ihtiyaç vardır.

3) Eğitimin önemli bileşenlerinden olan yöneticiler ve müfettişlerin de 1 ve 2. maddede geçen konularda bilgilendirici eğitimlere ihtiyaçları olacaktır.

4) Yeni programa uygulamada başarı şansını artıracak bir diğere unsur da ders kitaplarıdır. Yeni yazılacak (ya da yazılmakta olan) ders kitaplarının ve öğretmen klavuz kitaplarının

programın yapı ve felsefesine uygun olarak hazırlanması öğretmen eğitimine olan ihtiyacı kısmen de olsa hafifletebilir. Ancak diğer yandan yeni bilgi ve becerilerin öğretmen, yönetici ve müfettişlere kazandırılması gerekeceğinden yeni eğitim ihtiyacı da doğuracaktır.

5) Eğitim ihtiyacına, bir anlık bir dönüşüm için gerekli bir ihtiyaç olmaktan çok yaşam boyu süren ve değişime kendi kendine ayak uydurmak, yani yaşam boyu öğrenmek için bir gereklilik olarak bakmak gerekmektedir. Bu anlamda, okulların öğrenen bireylerden oluşan öğrenen örgütler olarak düşünülmesi gerekmektedir. Bölgesel ve okul temelli mesleki gelişim modelleri üzerinde düşünülmelidir.

## 6. SONUÇ

Yeni taslak programın **olumlu yanları** ve getirdiği en önemli yenilikler anahatlarıyla:

3. Kümler konusunun kaldırılması
  4. Örüntü ve süslemelerin dahil edilmesi
  5. Simetri konusunun dahil edilmesi
  6. Birim küplerden 3 boyutlu yapılar oluşturma etkinliklerinin dahil edilmesi
  7. Somut araç-gereçlerin yaygın olarak kullanılması
  8. Aşırı ayrıntılı hedef davranış yazılmasından vazgeçilmesi
  9. Tahmin ve zihinden yaklaşık işlem yapmanın önemsenmesi ve vurgulanması
  10. Problem kurma becerilerinin dahil edilmesi
  11. Öğrenene hareket alanı tanınması,
  12. Her kazanım için örnek etkinlikler (bazı etkinliklerdeki sınırlılıklara rağmen) sunulması ve
  13. Yatay ve dikey ilişkilendirmeler yapılması,
- olarak sıralanabilir.

**Olumsuz** yanlara ise başta içerik açısından olmak üzere

1. Günlük yaşamda işlevi olmayan ya da çok az olan bazı bilgi ve becerilerin eski alışkanlıkların etkisinde kalınarak programda yine yer alması,
2. Çocuğun zihinsel gelişimi ile bağdaşmayan konulara (örneğin üçboyutluluk ve tanımsız elemanlara) erken yer verilmesi,
3. Kavramsal bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmesine rağmen ezber ve işlemsel yollarla matematik öğrenilmesini sağlayacak ifade ve durumlara yer verilmesi,
4. Çocuğun diline uymayan (örneğin karesel, yamuksal bölge, kesrin birimi gibi) karmaşık bir terminoloji kullanılması,
5. Çocukta üçboyutluluk ve geometrik düşüncenin gelişimine uymayan bir yol izlenmesi sayılabilir.

Sonuç olarak yeni programın çoğu açıdan eski programa göre ileri atılmış önemli bir adım olduğu görülmektedir. Ancak, yeni programın gerek kullandığı terminoloji ve gerekse önerdiği yöntemler itibariyle davranışçılıktan epeyce uzaklaştığı fakat bu haliyle programın oluşturmacı ya da yapılandırmacı olmaktan çok **oluşturtmacı** ya da **yapılandırtmacı** olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli olma iddiasıyla hazırlanmasına rağmen yeni program yine konu merkezli ve öğretmenin aşırı yönlendirmelerine açık bırakılmış hatta bu özendirilmiştir.

## KAYNAKLAR

Antel, S. E. & Keating, D. (1983). Perception of numerical invariance in neonates. *Child Development*, 54, 695-701.

- Eisenberg, T. & Dreyfus, T. (1989) Spatial visualization in the mathematics curriculum. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(1), 1-5.
- Hoffer, A. R. & Hoffer, S. A. K. (1992). Geometry and visual thinking. In T. R. Post (Ed). *Teaching Mathematics in Grades K-8*, (pp.249-277). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1967). *The Child's Conception of Space*. New York: W. W. Norton & Company.
- Piaget, J., Inhelder, B. & Szeminska, A. (1970). *The Child's Conception of Geometry*. [Translated from the French by E. A. Lunzer], New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and Insight: A Theory of Mathematics Education*. Orlando: Academic Press.
- Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature*, 358, 749-750.

### EK-1. Seçilen kazanımlar (% 10) içinde verilen Diğer Derslerle İlişkilendirmeler

(Kısaltmalar: Ö.A= Öğrenme Alanı, A.Ö.A= Alt Öğrenme Alanı, K= Kazanım)

Sınıf	Ö.A	A.Ö.A	Kazanım	İlişkilendirilen ders
1	Sayılar	Doğal Sayılar	1. Rakamları okur ve yazar	<input type="checkbox"/> Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu ÖA, Görsel Okuma K.1 <input type="checkbox"/> Türkçe dersi yazma ÖA, Yazma Kurallarını Uygulama, K.5 <input type="checkbox"/> Hayat Bilgisi dersi benim eşsiz yuvam teması K.B.1.4
	Sayılar	Doğal Sayılar	2. Nesne sayısı ondan az olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar	<input type="checkbox"/> Müzik
	Sayılar	Doğal Sayılar	3. 100 içinde ileriye doğru birer ve onar ritmik sayar	<input type="checkbox"/> Müzik: Ritim
2	Sayılar	Doğal Sayılar	2. Nesne sayısı 100'den az olan bir çokluğu, onluk ve birlik gruplara ayırarak bunlara karşılık gelen sayıyı rakamlarla yazar	<input type="checkbox"/> Türkçe dersi yazma ÖA, Yazma Kurallarını Uygulama, K.5
3	Sayılar	Doğal Sayılar	1. Üç basamaklı doğal sayıları okur ve yazar	<input type="checkbox"/> Türkçe dersi yazma ÖA, Yazma Kurallarını Uygulama, K.11
	Sayılar	Doğal Sayılar	4. 1000'den küçük iki doğal sayıyı karşılaştırır ve aralarındaki ilişkiyi sembol kullanarak belirtir	<input type="checkbox"/> Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu ÖA, Görsel Okuma K.1
	Sayılar	Doğal Sayılar	7. Bir örüntüdeki ilişkiyi belirler ve örüntüyü genişletir	<input type="checkbox"/> Hayat Bilgisi dersi benim eşsiz yuvam teması K.B.3.40 <input type="checkbox"/> Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu ÖA, Görsel Okuma K.1
4	Sayılar	Doğal Sayılar	5. Bir örüntüyü sayılarla ilişkilendirir ve eksik olan bölümü tamamlar	<input type="checkbox"/> Türkçe dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu ÖA, Görsel Okuma K.6, 10, 12
	Sayılar	Doğal sayılarla toplama işlemi	1. En çok 4 basamaklı doğal sayılarla toplama işlemi yapar	<input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler dersi Üretimden Tüketim ünitesi K.3



**Ek.3**  
**Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim**  
**Programları**

### 3.10.1 E.3

### 3.10.2 HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Prof. Dr. Fersun Paykoç

ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü-Emekli öğretim üyesi

Temel eğitimin bir parçası olarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminin amacı, insanın kendisini ve çevresini tanıması ve geliştirmesi için gerekli olan bilgilerin, becerilerin, sosyal ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasıdır. Bu özellikler belli bakış açılarını ve sorumlulukları, değerleri, katılımı ve etkin öğrenmeyi gerektirmektedir. Bu çerçevede amaç, düşünen, duyarlı ve sosyal bir insan ve yerel ve evrensel anlamıyla vatandaş yetiştirmektir. Birey bu programda insan olmayı ve insanca yaşamayı ve bunu paylaşmayı öğrenir. Bugün dünyada eğitimin ve özellikle ilköğretimin amaçları arasında demokratik vatandaşlık yer almaktadır. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretiminin insan için önemli bir özelliği, yaşamla, çevreyle ve doğayla iç içe olma durumundan dolayı belli bir bütünlük ve devamlılık içinde dikkate alınması gereğidir. Hayat Bilgisi 1-2-3 ve Sosyal Bilgiler 4-5 programlarının analizi yukarıda vurgulanan anlayışla yapılmaya çalışılacaktır.

#### 1) Dış Ölçütler

Halen uygulanmakta olan Hayat Bilgisi 1-2-3. sınıf programı ile yeni program arasındaki farklılıklar:

**Temel yaklaşım ve amaçlar, hedefler, davranışlar, kazanımlar** (a ve c birlikte ele alınmıştır)

1998 Hayat Bilgisi ders programı, programın uygulanmasıyla ilgili esaslar, belirli gün ve haftalarla ilgili bilgilerden sonra genel hedefler, özel hedefler, her ünite altındaki hedef ve davranışlar, konular, öğrenme-öğretme etkinlikleri, yöntemler, öğretim materyalleri (kaynaklar, levha ve afişler, video kasetleri, araç ve gereçler) ölçme , değerlendirme ve terimler tarafında yapılandırılmıştır.

1998 yılında geliştirilen hayat bilgisi programı genel olarak disiplinlerarası program tasarımına göre hazırlanmıştır. Bu çerçevede üniteler çocuk için gerekli olan belli kavramlar etrafında geliştirilmiştir. Çocuk ve çevresi açısından öncelikli olan belli kavramlar merkeze

alınarak üniteler geliştirilmiştir. Seçilen kavramlar ünitenin temel konusunu belirlerken birçok disipline ait öğeler, olgular, kavramlar ve genellemeler bu temel kavram etrafında bütünlük içinde düzenlenmiştir. Programın uygulanmasında bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta öğretim ilkesine uyulması gerektiği vurgulanmıştır.

1998 programında özellikle dikkati çeken yaklaşım, programın hedef ve davranış ifadeleri ile gözlenen davranışçı yaklaşımdır. Program davranışçı program geliştirme ilkelerine göre ve teknik özelliklere dikkat edilerek hazırlanmıştır. Ancak davranışçı bir yaklaşım için gözlem ve ölçme açısından çok zor olan duyuşsal alanın yüksek oranda kapsanması da dikkat çekicidir. Örnek olarak Hayat Bilgisi dersinin genel hedefleri altında verilen 26 genel hedeften 15 hedef duyuşsal alanda bulunmaktadır. Diğer hedefler ise bilişsel ağırlıklı olmakla beraber psikomotor ve duyuşsal alanları da kapsamaktadır. Her sınıf için özel hedefler belirlenmiştir. 1. sınıf için 18, 2.sınıf için 21, 3.sınıf için 22 özel hedef belirtilmiştir. Bunlardan bir iki özel konudaki hedeflerin dışında vatandaşlık, toplumsal roller, insan ilişkileri, kişisel özellikler ve beceriler, hak ve sorumluluklar, çevre ile ilişkiler gibi alanlarda üç sınıf için ortak hedefler verilmiştir. Ancak bu özel hedefler de ünitelere bağlı olarak daha ayrıntılı-gözlenebilir ve ölçülebilir- biçimde ifade edilmişlerdir. Her ünitenin altında o ünitenin konusu ile ilgili hedefler ve her birinin altında davranışlar verilmiştir.

Örnek olarak; 1.sınıf- Ünite: 3- Hedef V. Atatürk'le ilgili anıları dinlemekten zevk alışı

Davranışlar:

- 1- Atatürk'ün Kemal adını aldığı anıyı dikkatle dinleme
- 2- Dinlediği anıdan ne anladığını anlatma

Üniteler altında verilen hedefler ve davranışlar incelendiğinde, bunların Hayat bilgisi dersinin genel hedefleri arasında yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme, çevreyi koruma, dayanışma ve işbirliği alışkanlığı geliştirme gibi özellikleri geliştirme açısından bilgi ve kavrama gibi başlangıç düzeyindeki davranışlarla sınırlı kaldığı gözlenmiştir.

Bu programda davranışçı yaklaşımla önceden öğrenciler için belirlenmiş istenilen vatandaşlık becerileri belli adımlarla öğrencilere aktarılmaktadır. Diğer bir deyişle hayat bilgisi öğretiminde vatandaşlık için gerekli olan bilgi/kültür aktarımı yaklaşımı ağır basmaktadır. Öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ancak programın uygulanmasıyla ilgili esaslar altında “her öğrenci ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve öğrenme kapasitesi ile kendine özgü bir varlık olduğundan, eğitim ve öğretimde başlangıç noktası onun hazırbulunuşluk seviyesi olmalıdır” ve “öğrencinin derse katılımı ve yaparak, yaşayarak öğrenmesi sağlanmalıdır” gibi ifadelerle öğrenci merkezli özellikler de gözlenmiştir.

2004 Hayat Bilgisi dersi programı kazanımlar, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme sürecini içerecek biçimde yapılandırılmıştır. Programın açıklamasında Türkiye’deki değişik yörelerin koşullarının ve olanaklarının dikkate alındığı belirtilmiştir. Programın hazırlanmasında yasal, ulusal ve uluslararası özelliklerin dikkate alındığı belirtilmiştir. 1998 programı ile ilgili öğretmen görüşlerinden yararlanılmış ve 1998 programı ile farklılıkları belirtilmiştir.

Programın başında Hayat Bilgisi programının konu merkezli değil, çocuk merkezli olduğu, öğrencinin bakış açısının esas alındığı, ezberleme yerine aktif katılım yoluyla öğrenmenin, öğrencinin ihtiyacı olan ve sürekli yenilenen bilgiyi öğrencinin yapılandırmasının önemi, bireyin yaşam kalitesini artıracak temel becerileri kazanmanın, yetenekleri ve kişiliği geliştirmenin önceliği, dersin zevkli ve eğlenceli olması ve yaşamın ve insanın bütünlüğüne paralel olarak olguların da bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınmasının gereği üzerinde durulmaktadır. Programda ürün kadar sürecin ve değerlendirme ile öğrenme-öğretme sürecinin birlikte ele alınmasının önemi üzerinde durulmaktadır. 2004 Hayat Bilgisi Programının vizyonunda, öğrenmekten keyif alan, kendisini ve çevresini tanıyan ve onlarla barışık olan, temel bilgiler ve yaşam becerilerine sahip, değişime uyumda esnek ve mutlu bireyler yetiştirmek temel alınmıştır. Programda insanın bütünlüğü ilkesi temel alınarak insan değişimin hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır ve üç öğrenme alanı; birey, toplum ve doğa olarak belirlenmiştir ve değişim bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Benimsenen “toplu öğretim” yaklaşımının bir gereği olarak bu öğrenme alanlarını kuşatan üç tema belirlenmiştir. Her sınıfta her tema ile ilgili olarak temel kazanımlar, etkinlik örnekleri ile geliştirilecek kişisel niteliklere ve ara disiplinlerle ilişkilere yer veren açıklamalar yer almıştır. Gerek programın başında yapılan açıklamalardan ve vizyonundan, gerekse programın 1998 programı ile farklılıklarının verildiği tablodan anlaşılacağı gibi, 2004 programında temelde yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal olarak benimsendiği ve ilk defa daha açık olarak ifade edildiği gözlenmiştir.

2004 Hayat Bilgisi programında geliştirilmesi amaçlanan özellikler kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Çocuklarda gelişmesi amaçlanan temel yaşam becerileri , olumlu kişisel nitelikler, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak bilgiler belirlenen temalarla bütünleştirilerek kazanımlar oluşturulmuştur. Programda kazanımlar, çocukların doğrudan gözlemlenebilir davranışlarının yanısıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren ifadeler olarak tanımlanmıştır. Örnek olarak, “Evde kuralların neden gerekli olduğunu açıklar”, “Başkaları bir hata yaptığında bunu hoşgörü ile karşılar”, “Her işi belirlenen zaman içinde yapar”, “Kaynak kitaplardan nasıl yararlanacağını bilir” ve “Geçmişten günümüze iletişimteknolojilerinde meydana gelen değişimi araştırır” gibi kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımların belirlenmesinde becerilerin esas alındığı ifade edilmiştir. Programda öğrencilerin kazanması amaçlanan ve aralarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme bilgi teknolojilerini kullanma girişimcilik, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, işbirliği ve öz yönetimin bulunduğu 17 beceri ifade edilmiştir. Daha sonra bu beceriler ayrıntılı olarak alt becerilerle sunulmuştur. Bu alt becerilerin bir kısmı davranışlar olarak ifade edilmiştir. Programda geliştirilecek becerilerin üç tema altında her sınıf için amaçlanan kazanımlarla eşleştirilmesi tablolar kullanılarak yapılmıştır. Her sınıf ve tema için geliştirilecek becerilerin bir kısmı davranışsal olarak bir kısmı daha genel bilişsel, duyuşsal yada psikomotor özellikler olarak ifade edilmiştir. Örnek olarak 1.sınıfta üç tema altında sırasıyla 46, 43 ve 26 kazanım sıralanmıştır. Ayrıca programda dikkati çeken bir özellik olarak, Hayat Bilgisi dersi kazanımları ile aşağıda açıklaması yapılacak ara disiplin kazanımları eşleştirilerek verilmiştir. Ara disiplinler altında verilen kazanımların bir kısmının da, dersin kazanımlarında olduğu gibi davranışsal olarak ifade edildiği dikkati çekmiştir.

2004 Hayat Bilgisi programında, amaçlanan becerilerin yanısıra duyuşsal alanda belli kişisel niteliklerin ve değerlerin geliştirilmesi öngörülmüştür. Amaçlanan 15 kişisel nitelik ve değerler arasında öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, yeniliğe açıklık, doğruluk, dürüstlük, adalet, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme bulunmaktadır.

### **Konular/üniteler/öğrenme alanları:**

1998 Hayat Bilgisi programında içerik ünite temeline göre düzenlenmiştir ve ünitelerin çocuğun/öğrencinin yaşamındaki temel konular, birey, toplum, çevre ve belli milli ve

yaşamsal etkinlikler ile ilgili olarak düzenlendiği gözlenmiştir. Bu programda 1. sınıfta 10 ünite yer almaktadır Bir örnek olarak 1. sınıf üniteleri şöyle sıralanmıştır:

11. Okula başlıyorum
12. Sınıf etkinliklerine katılım ve görev paylaşımı
13. Cumhuriyet bayramı ve Atatürk
14. Ben ve ailem
15. Yılın bölümleri
16. Güneç ve dünyamız
17. Sağlıklı büyüyelim
18. Büzüm bayramımız 23 Nisan
19. Çevremizde canlılar
20. Tatile girerken

Genel olarak çocuğun okul yaşamı ile belirli günler ve haftalar açısından kronolojik, hayati konular açısından tematik yaklaşımın ağır bastığı gözlenmektedir. Her ünitenin altında belli konular ve alt konular yer almaktadır. Örnek olarak; 1. sınıfta 1. ünite “Okula başlıyorum” altında dört temel konu ve her birinin altında belli alt konular bulunmaktadır:

- a. Okula başlarken
  1. Öğretmeni ile tanışma
  2. Arkadaşları ile tanışma
- b. Sınıfımızı tanıyalım
  1. Sınıfımızın adı, yeri, sınıftaki yerimiz
  2. Sınıfımızda bulunan eşyalar
  3. Sınıfımızın temizliği
  4. Sınıfımızdaki çalışmalatr
- c. Okulumuzu tanıyalım
  1. Okulumuzun adı, bölümleri, okulda çalışanlar
  2. Okul düzeni
- d. Okula geliş-eve dönüş
  1. Evde okul hazırlığı
  2. Okula geliş
  3. Eve dönüş

Programda her sınıfta işlenecek üniteler için hedef sayısını, davranış sayısını, yüzde olarak ağırlığını ve iş günü olarak süresini belirten tablolar verilmiştir. Her sınıfta işlenen ünitelerle ilgili temel terimler vurgulanmıştır. Konuların işlenmesinde esnekliği, ünite eklemeyi ya da çıkarmayı öneren bir yaklaşım sergilenmiştir.

Programın temelindeki davranışçı yaklaşıma dayalı olarak, her sınıfta hedeflerle ünitelerin öğretim süreci ve değerlendirme sürecinde ağırlıklarını ve dağılımlarını gösteren bir planlama aracı olarak belirtke tablosu verilmiştir.

2004 programında içerik belirlenirken insanın bütünlüğü ilkesine paralel olarak izlenen bütüncül yaklaşımın bir sonucu olarak üç sınıf için çocuğun yaşamında temel oluşturan üç ana öğrenme alanı-birey, toplum ve doğa- benimsenmiş ve bu alanları kuşatan ana temalar programda yer almıştır. Bu tematik yaklaşım çerçevesinde ortaya çıkan “Okul heyecanım”, “Benim eşsiz yuvam” ve “Dün, bugün ve yarın” temalarında birbiriyle ilişkili ünite, konu ve kavramların bütünlük içinde ele alınması amaçlanmıştır. Programda temalar altında beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler ve diğer derslerle bütünleştirici bir yaklaşım izlenmesi amaçlanmıştır. Tematik yaklaşımın gerekçesi, özellikleri ve seçilmede dikkate alınan özellikler üzerinde durulmuştur, ancak belirlenen üç temanın nasıl ve neden seçildiği ile ilgili bilgilere rastlanmamıştır. Programda Hayat Bilgisi dersinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi üzerinde durulmuştur.

Programın düzenlenmesinde bir diğer yenilik her sınıf için ve her tema altında kazanımlar ve etkinliklerle ilgili açıklamalarda ara disiplinlerle ilişki kurmanın vurgulanmasıdır. Ara disiplinler, program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulmuş ana disiplinlerle açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinler olarak tanımlanmıştır. Buna göre, afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpiyat eğitimi olarak belirlenmiştir. Bu disiplinlerin neden ve nasıl aradisiplin olarak seçildikleri, öğretmen ve öğrenci rolleri açısından önemi ve yeri açık olarak anlaşılabilmiştir. Programda “Ara disiplinlere ait kazanımlar”, “Hayat Bilgisi programı kazanımları”yla eşleştirilmiştir.

İçerikle ilgili bir diğer özellik bu programda her sınıf için üç tema altında dersin temel kavramlarının verilmesidir. Örnek olarak, “Okul heyecanım” teması için 1.sınıfta 54, 2.sınıfta

18 ve 3.sınıfta 20 kavram verilmiştir. Ancak bunların kavram olup olmadığı, temel kavramların hepsini kapsama durumu ve kim için(öğretmen mi, öğrenci mi?) temel kavramlar olduğu tartışmalıdır. Yeni programın sunulduğunda öğrencinin kendisi için gerekli olan temel bilgileri kendi yaşantılarıyla kendisi tarafından yapılandırılacağı vurgulanmaktadır. 2004 programında da belirli gün ve haftalar üç sınıf için ayrı ayrı belirtilmiştir.

## 4 Öğrenme-öğretme durumu/Etkinlikler

1998 Hayat Bilgisi programında öğrenme/öğretme etkinlikleri altında öğrencilerin aktif katılımına, etkileşime yaşantılar yoluyla öğrenmeye ağırlık veren uygulamalı yöntemler, demokratik bir ortamın yaratılması üzerinde durulmuştur. Konulara göre öğretmen ağırlıklı yöntemler de önerilmiştir. Önerilen yöntemlere paralel olarak çok çeşitli öğrenme materyalleri belirtilmiştir. Bu materyaller kaynaklar, levha ve afişler, video kaset, araç ve gereçler başlıkları altında ifade edilmiştir. Ayrıca dersin niteliğine bağlı olarak ders dışı etkinliklere de yer verilmiştir.

2004 programında amaçlara ulaşılabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinin, özellikle etkinliklerin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun sonucu olarak programda kazanımlar için etkinlikler ve süreç ile ilgili açıklamalara ağırlık verilmiştir, ancak etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur. Bu durumun öğretmenler tarafından nasıl algılanacağı uygulamada anlaşılacaktır. Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde kazanımların ve kavramların kuramsal olarak etkinliklerle ilişkisi gösterilmiş, etkinliklerde iletişim, öğrenme stilleri, öğretme ve öğrenme stratejileri, zeka alanları, yapılandırmacı yaklaşımın gereği olan ilkeler, bireye sorumluluk verme ve etkili öğrenme üzerinde durulmuştur. Bu programda öğretmenin rolü ve öğretmenlerden beklenen özellikler ve davranışlar belirtilmiştir. Bu özelliklere genel olarak bakıldığında öğretmenin esnek, değişime açık rehber rolü ve öğrenme-öğretme süreci ile izleme-değerlendirmeyi bir bütünlük içinde ele alma gereği üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu sürecin verimi açısından aile katılımının, okul-öğretmen-aile ilişkisinin önemi ve nasıl uygulanacağı üzerinde durulmuştur.

Programda öğretmene yardımcı olmak üzere etkinlik örnekleri verilirken sınıf-okul içi etkinlikler, okul dışı etkinlikler, inceleme gezisi, ders içi ve diğer derslerle, ara disiplinlerle ilişkilendirme vurgulanmıştır. Öğretmene, öğretmen ağırlıklı olan yaklaşımların yanısıra, aktif öğrenmeye ve etkileşime dayalı, bireysel ve yaşantılara dayalı farklı zeka alanlarını ve öğrenme stillerini dikkate alan öğretim stratejilerinden örnekler sunulmuştur.



## 5 Ölçme ve değerlendirme

1998 Hayat Bilgisi programında programın uygulanması ile ilgili esaslar altında belirtke tablosunun ölçme, gözlem ve değerlendirmede kullanılması önerilmiştir. Hedeflerin gerçekleştirilme durumları ile ilgili olarak geri bildirim sağlamak amacıyla belirtke tablosunun kullanılması üzerinde durulmuştur. Her ünite de ölçme başlığı altında hedef davranışların kazanılma durumunu belirlemek için kullanılacak sözlü, açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular ve öğrenci davranışları gözlem formu verilmiştir. Örnek olarak 2.sınıfta Okulumuz Açıldı ünitesinde “Okumanın yararlarını söyleyiniz” ve “Aşağıdakilerden hangisi ders araç gereci değildir? a) Zil b) Yazı tahtası c) Tebeşir” gibi sorular önerilmiştir. Değerlendirme başlığı altında öğretmenin ölçme sonuçlarına göre öğrencilerin başarıları hakkında sonuca ulaşacağı ifade edilmiştir.

2004 Hayat Bilgisi programında değerlendirme süreci devamlılık ilkesine uygun olarak ele alınmış ve mevcut ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının/yöntem ve tekniklerinin yanısıra yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmiştir. Ayrıca gözleme, öz değerlendirmeye, akranlarını ve grubu değerlendirmeye, öğrenci ürün dosyasına, önemle üzerinde durulan duyuşsal özellikleri ve performansı değerlendirmede farklı ölçeklerin ve ölçütlerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir. Programda her sınıf ve tema için kazanımlar ve etkinlik örneklerine uygun olarak ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Sadece ürünün değil, sürecin değerlendirilmesi vurgulanmıştır.

## 6 Dil, kavram ve söylem(Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programları için)

1998 Hayat Bilgisi programının genel olarak dili, davranışçı yaklaşımı yansıtan ve önceden belirlenmiş hedeflere, konulara, öğretim etkinliklerine ve değerlendirme etkinliklerine göre öğretmenin öğrenciyi adım adım yönetmesini, biçimlendirmesini ve bilgileri aktarmasını gerektiren “okutulur, izlemeleri sağlanır, izletilir, örnekler verilir, kavratılır, gösterilir” gibi ifadeleri içermektedir. Ancak bu çerçeve içinde özellikle açıklamalar adı altında, esnek nitelikte ve öğrenciye olanaklar sunan ifadeler de yer almaktadır. Bu esneklik en başta yer alan programın esaslarında ve öğrenme/öğretme etkinliklerinde yer almaktadır. 1998 Sosyal

Bilgiler programında da benzer dil kullanılmakta ancak daha az açıklama ve öğrenci merkezli özellikler yer almaktadır. 1998 Hayat Bilgisi programında gözlenen duyuşsal alana verilen ağırlık ve bunun programın genel dilinde ve vurgulamalarında yansımaları, Sosyal Bilgiler programında özellikle toplumsal değerlerle ilgili olarak gözlenmektedir ve 2004 programlarında artmıştır. 2004 Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarında kuramsal bölümlerde gözlenen öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve esnek dil programın öğelerine ve uygulamayla ilgili bölümlerine inildiğinde, daha sınırlayıcı ve hatta yer yer davranışçı, öğretmen merkezli özellikler göstermektedir. Ancak ayrıntılara inildiğinde, yani kazanımlar, etkinlikler ve açıklamaların yer aldığı bölümde bu vurgulama daha kontrollü ve davranışsal bir duyuşsallık olarak gözlenmektedir.

Halen uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler 4-5.sınıf programı ile yeni program arasındaki farklılıklar

Temel yaklaşım

Sosyal Bilgiler dersi, Hayat Bilgisi dersinin bütüncü ve disiplinlerarası yaklaşımının devamı olarak sosyal bilimler çerçevesinde vatandaşlık, sosyalleşme ve insan ilişkilerini geliştirme yönünden ilköğretimde önemli bir yere sahiptir. Burada 1998 ve 2004 programlarında yukarıda belirtilen özelliklerin devamı olarak özellikle bu alanda dikkati çekenler üzerinde durulacaktır.

1998 Sosyal Bilgiler programındaki temel yaklaşım, programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalarda ve programın amaçları, özel amaçları, konular altında yer alan ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla genel olarak davranışçı olmakla beraber öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenden beklenen roller ile ilgili açıklamalarda öğrenci merkezli özellikler taşımaktadır. Örnek olarak; öğrenciyi aktif kılan ve onu araştırmaya sevk edici tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerde eleştirel düşünme, işbirliği yapma, sorumluluk alma ve öz güven gibi özelliklerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır.

1998 Sosyal Bilgiler programında vatandaşlık eğitimi üzerinde durulmuştur ve yine vatandaşlık için bilgi/kültür aktarımı yaklaşımı üzerinde durulmuştur. Hayat Bilgisi programı kadar olmasa bile, disiplinlerarası yaklaşım kısmen devam etmektedir. Programın ana öğeleri genel amaçları, özel amaçları, hedefleri, davranışları, üniteler ve konular olarak dikkati çekmektedir.

2004 Sosyal Bilgiler programında ise programın uygulanmasıyla ilgili genel açıklamalar altında disiplinlerarası bir yaklaşımla sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisinin çok yönlü olarak ele alındığı, sosyal bilim ve yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışının temel alındığı görülmüştür. Programın vizyonu 21.yüzyıl için ulusal ve evrensel değerler çerçevesinde verilmiştir. Programın temel yaklaşımı, çağdaş gelişmeler ışığında öğrenciyi merkeze alan öğeler taşımaktadır. Programın tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin varolan deneyimlerini dikkate alarak yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşımı benimsemesi öngörülmüştür. Programın temel öğeleri, beceriler, kavramlar, değerler, genel amaçlar, ve öğrenme alanları olarak verilmiştir. Ancak program incelendiğinde kazanımlar, öğrenme alanları altında üniteler, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri de yer almaktadır.

#### Amaçlar/hedefler/davranışlar/kazanımlar

1998 Sosyal Bilgiler Programında genel amaçlar, vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri, çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri, ve ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönlerinden dört grup altında toplanmıştır. Daha sonra her sınıf için her ünitenin altında özel amaçlar belirtilmiştir. Özel amaçlar altında bilişsel ve duyuşsal ağırlıklı olan ve alt düzeylerdeki hedef ifadelerine yer verilmiştir. Okullarda geliştirilen programlarda her ünite için hedefler ve davranışlar verilmiştir. Her sınıf için üniteler altında geliştirilecek amaçların sayısı, öngörülen ders saati sayısı ve ağırlıkları verilmiştir.

2004 Sosyal Bilgiler programında ise amaçlar, yukarıda belirtilen tanıma göre ifade edilen kazanımlar olarak yer almaktadır. Programda geliştirilmek istenen beceriler Hayat Bilgisi programının devamı niteliğinde 14 beceriyi içermektedir. Bu beceriler altında yer alan alt beceriler de verilmiştir. Ayrıca özellikle her sınıf için öğrenme alanlarına göre “doğrudan verilecek beceri” başlığı altında belli beceriler seçilmiştir. Örnek olarak; 5.sınıfta “Birey ve Kimlik” öğrenme alanında yazılı anlatım becerisi doğrudan verilecektir. Burada kullanılan becerinin verilmesi ifadesinin öğretmenin kontrolünde davranışçı bir yaklaşımı hatırlattığı söylenebilir. Doğrudan verilecek becerilere ayrıntılı örnekler ve açıklamalar verilmiştir. Programda geliştirilecek değerler de yine daha önceki sınıfların devamı niteliğinde 18 başlık altında verilmiştir. Doğrudan verilecek değerler de yine her öğrenme alanı için 4. ve 5. sınıfta

belirtilmiştir. Hayat Bilgisi programının devamı olarak yine dersin kazanımlarının yanısıra 4. ve 5. sınıf için ara disiplin kazanımları ayrıntılı olarak verilmiştir. Ancak burada da açıklanmaya ihtiyaç gösteren bilgiler ve öneriler yer almaktadır.

## **7 Konular/üniteler/öğrenme alanları**

1998 Sosyal Bilgiler programında içerik her sınıf için belirlenen üniteler altında konular olarak belirtilmiştir. Örnek olarak, 4.sınıfta dört ünite yer almaktadır ve bunlardan birinci ünite olan “Aile, okul ve toplum hayatı” altında ailemiz, okulumuz ve toplum hayatımız olarak üç ana konu ve her konunun altında alt konular yer almaktadır. Ünitelerin ve konuların düzenlenmesinde özelden genele, ya da yakından uzağa giden bir yaklaşım gözlenmektedir. 4. sınıf ile 5.sınıf karşılaştırıldığında somuttan soyuta doğru düzenlemenin olduğu görülmüştür. Ayrıca konuların işlenişinde kavramların, ilgili olduğu konu ile birlikte verileceği belirtilmiştir. Bu programda Atatürkçülükle ilgili konular bir bütün olarak açıklamalar, hedefler ve davranışlarla ilgili ünitelere göre vurgulanmış ve belirtilmiştir.

Buna karşılık, 2004 programında içerik, öğrenme alanları altında üniteler ve kavramlardan oluşmaktadır. Genel olarak tematik yaklaşım ve küresel bağlantılarla desteklenen yakından uzağa ilkesinin uygulandığı gözlenmektedir. Öğrenme alanları 4. ve 5.sınıf için aynı olup alanın içine giren üniteler değişmektedir. Örnek olarak, “İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanının 4.sınıf ünitesi “Yaşadığımız yer”, 5.sınıf ünitesi ise “Bölgemizi tanıyalım” olarak düzenlenmiştir. Programda yer alan temel kavramlar her sınıf için ve psikoloji, antropoloji, coğrafya, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi ve tarih gibi alanlar için giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerinde verilmiştir. Buna göre 4.sınıfta 53, 5.sınıfta 60 kavram bulunmaktadır.

2004 programının disiplinlerarası düzenlemede yeni olarak ele aldığı ara disiplinlerle ilişkilendirme anlayışı, Hayat Bilgisi dersinde ele alınan aynı ara disiplin alanları ile devam etmektedir.

### **Öğrenme-öğretme durumu/etkinlikler**

1998 Sosyal bilgiler programında öğrenme-öğretme süreci programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar altında çok genel olarak verilmektedir. Konuların işlenişinde “yakından uzağa,

somuttan soyuta, basitten karmaşığa” ilkesine uyulmaktadır. Bu programda konuların işlenmesinde, öğretmen ağırlıklı yöntemlerin yanısıra, demokrasi anlayışı, bilimsel düşünmeye açıklık, öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya ve incelemeye sevkeden teknikler, küme çalışması gibi işbirliğine dayalı yöntemler üzerinde durulmaktadır. Ayrıca ünitelerin altında öğretim ilgili bazı açıklamalar yer almaktadır. Ancak örnekler ya da ayrıntılı açıklamalar bulunmamaktadır. Programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalarda öğrenciler için çalışma ortamlarının ders dışı alanları da kapsadığı, ve bu yerlerde inceleme, gezi gözlem ve görüşme yapılabileceği vurgulanmaktadır. Programda verilen araç-gereç listesinde harita, atlas, dilsiz harita, yer küre, video kaset, film, film şeridi, slaytlar, bilgisayar için yazılımlar bulunmaktadır.

2004 Sosyal Bilgiler programında öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü 1998 programına göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Kavramların, değerlerin ve becerilerin öğretimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmıştır. Her sınıf için öğrenme alanları ve ünitelerine göre verilen programda kazanımları gerçekleştirmek üzere önerilen etkinlik örnekleri ve açıklamalar altında öğrenme-öğretme durumu ile ilgili öneriler yapılmıştır. Burada da Hayat Bilgisi programında olduğu gibi sınıf-okul içi ve dışı etkinlik, inceleme gezisi, ders içi ve diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ayırt edilerek belirtilmiştir.

## **8 Ölçme ve değerlendirme**

1998 Sosyal Bilgiler programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak ayrı bir bölüm bulunmamaktadır. Bu konuda programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar altında bazı öneriler yapılmıştır. Öğretmenin öğrencilerin davranışlarındaki gelişmeleri gözlem yoluyla izlemesi, kazanılan bilgilerin çeşitli teknikler ve ölçme araçları ile ölçülmesi önerilmektedir. 2004 Sosyal Bilgiler programında ölçme ve değerlendirme, öğretim süreci ile birlikte ve destekleyici bir biçimde ele alınmıştır ve programın temel yaklaşımına uygun değerlendirme yaklaşımı önerilen araç ve yöntemlerle açıklanmıştır. Yine Hayat Bilgisi programına paralel olarak çeşitli yöntem ve tekniklerin yanısıra öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, çok yönlü değerlendirme amacıyla farklı değerlendirme ölçekleri önerilmiştir.

## **9 Dil/kavram ve söylem(1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler programının dili ile ilgili gözlemler yukarıda Hayat Bilgisi programı ile birlikte sunulmuştur)**

Sonuç olarak, 1998 Hayat Bilgisi 1-2-3 ve Sosyal Bilgiler 4-5 programları genel olarak ölçmeye ve gözleme dayalı davranışçı yaklaşımı öğrenci merkezli özellikler taşıyan bir çerçeve içinde ele alan duyuşsal ağırlıklı programlardır. Bu durum Hayat Bilgisi programında daha belirgindir. Programın genel yaklaşımı içinde davranışçı özellikler de –çok açık olarak belirtilmese de–öğrenci merkezli bir anlayış içinde sergilenmiştir. 2004 programında ise çok daha açık olarak öğrenci merkezli/yapılandırmacı yaklaşımı benimseme durumu gözlenmektedir, ancak programın ayrıntılarında özcülük ve davranışçılıktan da yararlanıldığı görülmüştür. 2004 programlarına farklı gibi görünen öğeler (kazanım, öğrenme alanı gibi)eklenmiş ve bazı öğeler (öğretim, ölçme ve değerlendirme gibi)daha dolaylı olarak ele alınmıştır. 2004 programının 1998 programı ile karşılaştırılmasında önceki programın uygulanması ile ilgili eleştiriler de yapılmıştır. 2004 programı ile ilgili olarak da uygulama düşünüldüğünde benzer eleştiriler yapılabilir. Ayrıca 2004 programının uygulanması ve amaçlarına ulaşması açısından iyi anlaşılır olması önemlidir, ancak bu programda henüz açık olmayan özellikler ve ilişkilendirmeler mevcuttur. Bunun çok önemli bir nedeni programın temelleri ile ilgili araştırmalara ve tüm öğelerinin sürekli araştırmaya dayalı olarak geliştirilmemesidir. 2004 programının halen davranışçı öğeler ve özellikler içermesi ülkemizde farklılaşan programları uygulamada ortaya çıkacak problemleri çözme açısından sağlıklı bir geçiş modeli ya da kendi özelliklerimize uygun ve özgün olan eklettik bir modeli geliştirmek için yararlı bir çözümyolu olarak kullanılabilir.

1998 programlarına göre 2004 programının temel amaçlarında, ana ilkelerinde ve vizyonunda ifade edilen belli özelliklerin programın uygulanma sürecinde nasıl geliştirileceği açık değildir, hatta tam tersi iddia edilmesine rağmen, 2004 programında bütünselliğin kaybolduğu, daha fazla dağılma olduğu ve çok fazla öğenin birbirinden bağımsız olarak sürece katıldığı söylenebilir. Ayrıca vatandaşlık ve Atatürkçülükle ilgili amaçların nasıl geliştirileceği ve bireysellelikle nasıl bütünleneceği de açık olarak anlaşılammıştır. İnsan hakları ve vatandaşlık alanının ara disiplin olarak ele alınması da bu durumu etkilemektedir.

Dünyadaki gelişmeler ve araştırmalarla paralellik açısından bakıldığında 2004 programı yeni yaklaşımlara uygun olarak hazırlanmaya çalışılmış, ancak gerek kuramsal gerekse araştırmaya

dayalı kaynaklarda belirtildiği gibi eğitim sistemimiz için geçerli olan diğer yaklaşımlarla bütünlük ve devamlılık içinde ve belli bir denge sağlayarak düzenlenmemiştir. Bu konuda uluslararası değerlendirmeler ve kuramdan uygulamaya yaşanan ulusal ve evrensel sorunlar da dikkate alınmalıdır. Bugün Türkiye'nin de katıldığı uluslararası değerlendirmelerdeki durumumuz, acil olarak programlarımızı geliştirmek ve yeni düzenlemeleri tasarlamak için gerekli araştırmaların yapılmasına işaret etmektedir. Ayrıca evrensel düzeyde önemli bir yer tutan ve sosyal bilimler eğitiminin temel amaçlarından biri olan demokratik vatandaşlık boyutunun nasıl geliştirileceği açık değildir. Dünyadaki durum incelenirken raporun başında belirtildiği gibi Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının toplumsal ve evrensel çevreden bağımsız olmadığını unutmamak gerekir. Bu bakımdan çeşitli ülkelerin bu alanda geldiği düzeyde toplumsal/sosyal ve kültürel gelişmişliğinin, kendi sistemlerine özgü eğitim reformlarının, ve bu durumun sürdürülebilirliğinin büyük payı vardır. Ayrıca gelişmiş ülkelerde dikkati çeken diğer bir özellik, programların çekirdek nitelikteki standartlarının ulusal düzeyde genel bir çerçeve niteliğinde olması ve esnekliğin , farklılıkların yerel düzeyde ve okulda uygulamalarla gerçekleştirilmesidir. Hayat Bilgisi dersi Cumhuriyet döneminin başında okul programlarına giren özgün yönleri olan bir derstir ve dünyada aynı adla çok az ülkede okul programlarında yer almaktadır.Çeşitli ülkelerde fen ve sosyal bilgiler alanlarını bütünleştiren farklı adlar altında ya da sosyal bilgiler, fen, tarih gibi bilinen ders adları altında programlar yer almaktadır. Bazı ülkelerde ise programlararası alanlar olarak bulunmaktadır.

Bir örnek olarak, Finlandiya'da temel eğitim düzeyi olarak ilköğretimde , tarih ve sosyal bilgiler birleştirilmiş bir alan olarak ve fen alanından ayrı olarak ele alınmaktadır. Tarih ve sosyal bilgiler alanında zaman, insan ve çevre konuları incelenmekte, Avrupa tarihi ve Fin tarihi birbiriyle ilişkili olarak toplumsal konular ve vatandaşlık özellikleriyle birlikte ele alınmakta ve diğer derslerle işbirliği içinde sürdürülmektedir. Tematik olarak ele alınan alanlarda öğrenciler konuların tarihsel temelini ve ilgili sosyal görüşleri incelemektedir. Pratik uygulamalara ve çok yönlü materyallerin kullanımına ağırlık verilmektedir. Tarih ve Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçları genel olarak ifade edilmiştir ve öğrenciler için sosyal ve etik değerleri, zaman ve tarih bilincini, tarihi ve sosyal sorunlara ilgi duymayı ve anlamayı, insan-doğa ilişkisini anlamayı, kültürel farklılıkları anlama ve saygı göstermeyi, sosyal kararlardaki rolünü anlamayı, araştırma yaparken analitik ve yaratıcı olmayı ve eleştirel düşünmeyi içermektedir. Hollanda'da ise söz konusu dersler coğrafya, tarih, doğa bilimleri, sosyal ilişkiler/vatandaşlık bilgisi, sosyal beceriler ve trafik güvenliği gibi farklı alanlar olarak yer almaktadır. İlköğretimin sosyal boyutu ilk beş yılında ders saatleri olarak programda daha az

yer kaplamasına karşın okulda ve sınıfta yaşamın bir parçası olarak yani örtük program çerçevesinde geliştirilmektedir. Sosyal bilgiler ve fen ya da çevre bilgisi dersleri farklı programlar olarak yer alsada bu dersler arasında bütünlük sağlamaya özen gösterilmektedir.

Uzak Doğu ülkelerinden Singapur'da ilköğretimde sosyal bilgiler programı, tarih, coğrafya ve çok temel ekonomi ve sosyoloji alanlarını içermektedir. Topluma ve ülkeye bağlılık, sosyal dayanışma ve sosyal dünyayı daha iyi anlama, topluma ve çevreye etkili katılım öncelikli amaçlardır. Bu çerçevede gerekli olan bilgi, beceri ve değerler ele alınmakta, genişleyen çevre yaklaşımı ve kavramların öğretiminde sarmal yaklaşım kullanılmakta ve alana uygun değerlendirme yaklaşımları benimsenmektedir. Kore'de ise, programlarda periyodik olarak yapılan yenilemeler sonucunda merkeziyetçi yapı yerine yerel yönetimlere daha çok kontrol veren politikalar benimsenmiştir. Böylece okullara ve öğretmenlere programlarla ilgili planlama ve karar verme yetkisi verme yolunda önemli adımlar atılmıştır. İlköğretim düzeyinde 1. sınıftan itibaren Sosyal Bilgiler, 3. sınıftan itibaren Ahlak Eğitimi paralel bir biçimde "Terbiye yaşamı" alanları olarak öğretilmektedir. Ayrıca sosyal nitelikte, değerler, uluslararası anlayış, etik sorunlar gibi belli alanların bu dersler içinde kapsanması öngörülmüştür. Sosyal bilgiler dersi aynı zamanda Fen dersi ile bütünlük içinde "Düşünme/zeka yaşamı" olarak öğretilmektedir. Okulda yer alan diğer etkinliklerde de kişisel ve sosyal özelliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yeni eğitim reformunda bireysel ve yerel ihtiyaçların dikkate alınmasına, bireysel çalışma ve yaratıcılığın geliştirilmesine ve sürekli değerlendirilmesine ağırlık verilmiştir. Programda özellikle bilgi toplumunun ihtiyacı olan vatandaşların ve küresel toplumun yapıcı üyelerinin yetiştirilmesi ön planda tutulmuştur.

Bugün Avrupa ülkelerinde demokratik vatandaşlık, kalkınmada en öncelikli alanlardan biridir. Sosyal Bilgiler eğitiminin bu alana katkısı açıkça kabul edilmiştir. Çeşitli Avrupa ülkelerinde vatandaşlık eğitimi, programlararası bir ana tema olarak alındığı gibi, bizim Hayat Bilgisi dersimiz ile örtüşen "Yaşamsal ve kültürel bilgiler", "Kişisel, sosyal ve sağlık eğitimi", "Çevre ve Doğa Bilgileri" içinde ve bağımsız olarak "Vatandaşlık bilgisi" ve "Sosyal bilgiler" gibi ders ve alanlarda gerçekleştirilmektedir. Örnek olarak, Finlandiya'da halen programlarda reform çalışmaları devam etmektedir. İlköğretimde öğrencilerin vatandaşlar toplumunun bir üyesi olarak yetişmeleri amaçlanmıştır ve çerçeve program aktif, sorumlu ve eleştirel bakış sahibi vatandaş olmak için gerekli beceri ve tutumları, farklı kültürleri ve insanları tanımayı, aile, iş ve toplum yaşamı için hak ve sorumlulukları, bilimsel düşünme, kendi yaşamına uygulayarak ve işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla geliştirmeyi



vurgulamaktadır. Hollanda’da ise vatandaşlık eğitimi “İnsanlar ve Toplum/Dünya” alanı içinde “Coğrafya”, “Tarih”, “Toplum, çevre ve sağlıklı davranış” derslerinde gerçekleştirilmektedir. Bu alanda çok kültürlü toplumu öğrenme, farklı kültür, değerler ve yaşam tarzlarını tanıma, eleştirel bakış, sosyal duyarlılık ve aktif vatandaşlık üzerinde durulmaktadır.

Genel olarak, eğitim alanında başarılı olarak gözlenen Batı ve Uzak Doğu ülkelerine bakıldığında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine karşılık yer alan programlarda çok yönlü bir yaklaşım içinde eğitimin devamlılığına önem verildiği, her ülkenin genel kuramsal çerçevede içinde kendine özgü modelleri ve uygulamaları benimsediği, eğitimde merkezi ve yerel karar verme sürecinde denge sağlandığı, reformlarla ve yeniliklerle sistemin sürdürüldüğü, ancak devamlılık ve bütünlük ilkelerine uyulduğu, söz konusu derslerin sosyal etkinlikler, okul etkinlikleri ve örtük programla desteklendiği ve sürekli olarak izlendiği ve değerlendirildiği gözlenmiştir.

## 2) İç Ölçütler

Hayat Bilgisi 1, 2, 3 ve Sosyal Bilgiler 4, 5 Programlarının iç ölçütler açısından analizini yapabilmek için her sınıfta ve her temada yer alan toplam kazanımların yaklaşık % 10’ u seçilerek ortak ölçütlere göre incelenmiştir. Birinci sınıfta toplam 115 kazanımdan 12, 2.sınıfta 127 kazanımdan 13, 3.sınıfta 134 kazanımdan 13 kazanım, 4.sınıfta 46 kazanımdan 8, 5.sınıfta 47 kazanımdan 8 kazanım tesadüfi olarak seçilmiştir.

## 10 Hayat Bilgisi 1, 2, 3

Hayat Bilgisi 1, 2, 3 programlarında genel olarak öğrenci merkezli yaklaşıma dönük değişiklikler göze çarpmaktadır, ancak bu yönden tüm kazanımlarda programın öğeleri arasında tutarlılık gözlenmemiştir. Ayrıca programın belli aşamalarında öğrenci merkezli olma çabasının arkasında belli kuralların aktarıldığı ve öğretmen tarafından seçilen durumlara ve örneklere öğrencinin uymasının söz konusu olduğu söylenebilir.

1.sınıf/ 1.tema- Okul heyecanı

A.1.3 “Neleri kolayca yapabildiğine ve neleri yapmaktan hoşlandığına karar verir” s.99

Bu kazanımda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar bir bütünlük içinde ele alınmıştır.

Genel yaklaşımla tutarlı olmakla beraber kazanımda yer alan “karar verir” ifadesi açık değildir. Karar verme becerisi bu düzeyde ve bu kazanım için uygun mudur? Bu beceriyi geliştirmek için gerekli ön hazırlık var mıdır?

Bu kazanımla özsaygı ve özgüven gibi kişisel nitelikler ve değerlerle ilişki kurulmaktadır ancak bu ilişkinin nasıl kurulduğu açık değildir. Ayrıca burada önerilen etkinlik ( Ben kimim?) bu kazanım için yeterli midir? Kazanımı gerçekleştirmede basite indirgeme problemi vardır. Değerlendirme amacı ile görüşme formunun neden ve nasıl kullanıldığı anlaşılammıştır. Bu kazanımla kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim ara disiplinleri arasında bağlantı kurulmamıştır.

A.1.6 “Yiyeceklerini beslenme saatinde görgü kurallarına uyarak tüketir” s.100

Bu kazanımda toplum içinde yaşamının gereği olan belli kurallara uygun hareket etme vurgulanmaktadır, ancak “görgü kuralları” ne zaman ve nasıl öğretiliyor ya da üzerinde nasıl duruluyor konusu açık değildir. Önerilen etkinlikten bu kazanımın sadece sınıf içindeki beslenme ile ilgili olduğu yeemekhane ya da kafeteryadaki beslenme saatini kapsamadığı anlaşılmaktadır. Oysa bu kazanım genel olarak tüm beslenme zamanları için geçerli olmalıdır. Bu kazanımla sağlığını koruyabilme ile ilişkilendirme olumludur. Toplumsallık değeri ile ilişki kurulması olumlu ancak bu ilişkinin nasıl kurulacağı açık değildir. Değerlendirme için gözlem(formlu ya da formsuz) yapılması gereklidir.

A.1.22 “Görev almak istediği eğitici çalışmayı tercih etme nedenini açıklar” s.106

Bu kazanım çok sınırlı davranışsal bir ifade ile yazılmıştır. Genel yaklaşımla uymamaktadır. Kişisel nitelik olarak hoşgörü ve yardımseverlik arasında nasıl bir ilişki kurulduğu açık değildir. Esneklik, eğitici kolla sınırlı bir kazanım olduğu için düşüktür. Önerilen etkinlik ve değerlendirme aracı olarak gözlem bu çerçevede uygundur. Ancak neden görüşme formu önerildiği anlaşılamamıştır.

A.1.31 “Okulda karşılaştığı acil durumlarda kimlere ya da nerelere başvuracağını bilir” s.108

Yaklaşımla tutarlı olabilmesi için sadece bilmenin yeterli olmadığı, uygulamanın da olması gerektiği vurgulanmalıdır. Güvenlik ve korunmayı sağlayabilme becerisi ile ve başka iki kazanımla olumlu ilişki kurulmuştur. Etkinlik sadece bilgilenmeye dönüktür, bu da genel yaklaşımla ters düşmektedir. Değerlendirme için önerilen görüşme formu ne derece uygundur? Sürekliliğin nasıl sağlanacağı açık değildir.

A.1.34 “Bilgi edinmek için resimli kaynaklardan yararlanır” s.109

Kaynaklar sadece resimli olanlar ile sınırlanmıştır, oysa canlı vb. başka kaynaklar da olabilir. Burada öğrenmeyi öğrenme becerisi ile ilişki kurulması olumludur. Ancak Türkçe dersinde neden sadece görsel okuma ve görsel sunu ile ilişki kurulduğu anlaşılamamıştır. Önerilen etkinlik dar çerçeveli olup daha genişletilebilir. Değerlendirmede gözlemin nasıl kullanılacağı açıklanabilir. Bu kazanımın ara disiplinlerle ilişkisi kurulmamıştır, oysa tüm ara disiplinlerle bağlantı kurulabilir.

1.sınıf/ 2. tema Benim Eşsiz Yuvam

B.1.7 “Aile bireylerinin iş ve mesleklerini tanıır” s.114

Sınırlı bir kazanım ifadesidir ve B.1.9 ile ( özellikleri araştırma)birleşebilir xxx

Burada özsaygı, özgüven ve sevgi gibi değerler üzerinde durulması yaklaşıma uygundur ve olumludur. Türkçe dersi ile ilişkilendirme de olumludur. Ancak kariyer bilinci geliştirme ile ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile ilişkilendirilmesi düzeye uygunluk ve nasıl yapılacağı açısından tartışmalıdır. Değerlendirmede önerilen ürün dosyası da uygundur. Bu kazanımın sürekliliğinin nasıl sağlanacağı açık değildir.

B.1.19 “Evde kurallara uymamanın sonuçlarını kavrar” s.118

Bu kazanım sınırlıdır ve esnek değildir bu bakımdan yaklaşımla tutarlı değildir. Sadece uymamanın değil, uymamanın da sonuçlarının düşünülmesi gerekir. Kural kavramının nasıl işlendiği, kuralları kimin koyduğu açık değildir. Öğrenci merkezli olabilmesi için öğrencinin de kuralları koyması, geliştirmesi ve tartışması gerekir. Planlama ve üretim becerisi ile nasıl ilişki kurulduğu, özsaygı ile nasıl ilişki kurulacağı açık değildir. Toplumsallık değeri ile ilişkilendirilmesi olumludur. Bir kazanımla ilişki kurulmuştur. Değerlendirmede sözlü sunum ne derece uygundur?

B.1.28 “Yemek saatinden önce ve sonra yapması gerekenleri ayırt eder ve görgü kurallarına uygun davranışlar gösterir” s.120

Davranışsal bir kazanım niteliğindedir. Kişisel değer olarak saygının yanısıra toplumsallık da önemlidir ve vurgulanmalıdır. Süreklilik açısından özgüven ve sevgi değerleri ile ve kazanımlarla ile bağlantı kuruluyor, bu olumludur ancak nasıl yapılacağı açık değildir. Etik davranma ile ilişkinin nasıl kurulacağı açık değildir. Görgü kuralları kavramı nasıl geliştirilecektir? Önerilen etkinlik ne derece yeterlidir? Gözlem yoluyla değerlendirme uygundur.

B.1.32 “Başkalarının eşyalarını izin alarak kullanır ve zarar vermez” s.121

Bu kazanım olumsuz özellik taşıyan bir kazanımdır ve “zarar vermez” yerine “korumaya dikkat eder” ifadesi öğrenci gelişimi açısından daha uygundur. Sınırlı bir kazanımdır ve esnek değildir. Bu kazanımın geliştirilmesi için uygulama olması gereklidir, ancak etkinlik örneği buna uygun değildir. Değerlendirme için ise gözlem uygundur. Özsaygı ve toplumsallık değerleri ile nasıl bağlantı kurulacağı açık değildir. Etik davranma açısından diğer 7 kazanımla ilişki kurulması olumludur.

1. sınıf Dün, bugün, yarın

C.1.11 “Atatürk’ün liderliğinde ülkemizde yaşanan değişiklikleri görsel materyaller kullanarak açıklar” s.127

Bu kazanım sosyal değerler ve sosyal temel ile ilgili olarak Atatürkçülükle ilgili milli değerleri geliştirmeye dönük bir kazanımdır. Kişisel nitelik olarak yeniliğe açıklık ile bağlantı kurulmuştur ancak sosyal değerler de söz konusudur ve duyuşsal yönü yeterince vurgulanmamıştır. Devrimler üzerinde durulmaktadır ve örneklenen etkinlikler uygundur. Sözlü sunumun yanısıra başka değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir. Bu kazanımın sürekliliğinin nasıl sağlanacağı açık değildir.

C.1.18 “Gökyüzünü gözlemler ve gözlemediği gök cisimlerini listeler” s.129

Burada davranışsal bir kazanım sunulmuştur ve esnekliği azdır. Önerilen etkinlik gerçek mi yoksa rol oynama mıdır? Anlaşılamamıştır. Ayrıca etkinliğin zamanı açık değildir. Araştırma becerisi ile bağlantı kurmak olumludur ancak araştırmanın nasıl yapılacağı araştırma becerilerinin nasıl geliştirileceği açık değildir. Araştırma becerilerinin sürekliliği özellikle bu temada sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer 10 kazanımla ilişkilendirilmektedir. Değerlendirme çoktan seçmeli resimli testle yapılmaktadır. Kazanımın düzeyi de yükseltilecek ürün dosyası, araştırma raporu da kullanılabilir.

C.1.19 “Çevresindeki varlıkların renk çeşitliliğini fark eder” s.129

Bu kazanım yeterince kapsamlı ve esnek değildir. Renk çeşitliliğinin yanısıra öğrencinin gelişim düzeyine uygun başka özellikler de düşünülebilir. Önerilen etkinlik daha sınırlı ve öğrencinin çevresindeki varlıklardan kopuktur. Etkinliğin oyun olması olumludur, ancak gökkuşağındaki her renk ile hayvan ve bitki ilişkisi nasıl kurulacaktır. Araştırma becerisi ile ilişki kurulmaktadır, ancak araştırmanın nasıl yapılacağı anlaşılamamıştır. Süreklilik açısından diğer 10 kazanımla ilişki kurulması olumlu karşılanmıştır. Resimli eşleştirme testleri ile değerlendirmenin yanısıra araştırma raporu ve gözlem de kullanılabilir.

2. sınıf 1. tema- Okul heyecanı

A.2.22 “Basılı materyallardan yararlanarak bilinçli tüketicinin ayırt edici özelliklerini sözlü olarak ifade eder” s.141

Bu kazanım davranış olarak ifade edilmiştir ve temel yaklaşımla tutarlı değildir. Önerilen etkinlik ise problem çözme sürecini içermektedir ve kazanımdan daha ileri düzeyde özellikler

için uygundur. Türkçe dersi ile ve iki kazanımla ilişkilendirme yapılmıştır. Bilinçli tüketicilik vurgulanmaktadır. Etkinlikte araştırma becerisi geliştiriliyor ancak araştırma becerisinin geliştirileceği vurgulanmamıştır. Bu durumda sadece sözlü sunum ile değerlendirmenin yeterli olacağı şüphelidir.

A.2.30 “Gerektiğinde arkadaşlarına yardımda bulunur” s.143

Bu kazanım yaklaşıma uygundur ve uygulamaya dönüktür, ancak önerilen etkinlik kavrama düzeyindedir. Bu etkinlik ile söz konusu kazanımın geliştirilmesi ne derece mümkündür? Burada yardımlaşmanın önemi üzerinde durulmaktadır ancak yardımlaşma değeri belirtilmemiştir. Sadece sağlık kültürü ara disiplini ile ilişkilendirilmiştir. Nasıl değerlendirme yapılacağı belirtilmemiştir.

A.2.31 “Okulla ilgili günlük işlerini öncelik sırasına koyar” s.144

Bu kazanım yaklaşımla tutarlı olmamakla beraber planlama becerisini içermektedir. Öğrenci önceden belirlenmiş bir düzene göre planlama yapacaktır. Bu bakımdan yeterince esnek değildir. Önerilen etkinlik ise kazanıma uygun değildir. Etkinliğin bir bölümünde kontrol yüksektir ve “üretim bandı” etkinliği tipik bir davranışçı yaklaşımı yansıtmaktadır.Özgüvenle nasıl bir bağlantı kurduğu açık değildir. Atatürk’ün kişisel özellikleriyle bağlantı kurulmaktadır. Burada planlama ve üretim becerisi vurgulanmaktadır ve yedi kazanımla ilişki kurulmaktadır. Ancak eğlenme ile nasıl bir ilişki kurulduğu açık değildir. Ayrıca planlı eğlenme anlayışı yaklaşıma ne kadar uygundur? Bu kazanımın liderlikle ve altı kazanımla bağlantısı da kurulmuştur ancak bunun nasıl yapılacağı açık değildir. Değerlendirmede önerilen öz değerlendirme uygundur, gözlemlerle pekiştirilebilir.

A.2.40 “Doğal afetlerin etkilerinden korunmak için okuldaki güvenlik önlemlerinin gereğini yerine getirir.” S.147

Kazanım uygulamaya dönüktür. Doğal afet ve güvenlik önlemleri kavramlarının nasıl işlendiği açık değildir. Etkinliğin yeterli olduğu ve yeterince uygulamayı içerdiği şüphelidir.Demonstasyon, rol oynama/drama kullanılabilir.

Afet eğitimi ile olumlu bir ilişki kurulmuştur. Doğal afetlerden korunma çerçevesinde bir kazanımla ilişki kurulmuştur.Gösteri ile değerlendirme uygundur, özellikle öğrencinin gösteri yapması gereklidir ve gözlem ile pekiştirilebilir.

2.sınıf- 2. tema: Benim Eşsiz Yuvam

B.2.8 “Fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirir” s.150

Öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olan bu kazanımın tema ile ne kadar uygunluk gösterdiği şüphelidir. Önerilen etkinlik çok uygun değildir. Özgüven ve özsaygı üzerinde durulması olumludur. Rehberlik ve Psikolojik Danışma(RPD) ile ilişki kurulmuştur. Ayrıca kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme becerisi ile ve altı kazanımla ilişki kurularak kazanımın sürekliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Değerlendirme için öğrenci ürün dosyası kadar gözlem de gereklidir.

B.2.12 “Dengeli ve düzenli beslenme ile büyüme arasındaki ilişkiyi kavrar” s.151

Öğrencinin “Dengeli beslenme”, “Düzenli beslenme” ve “Büyüme” kavramlarını nasıl geliştirdiği açık değildir. Bu kazanımın uygulama düzeyinde devamlılığı sağlanıyor mu? Önerilen etkinlik kazanıma uygundur.Sağlığını koruyabilme becerisi için sağlık kültürü çerçevesinde altı kazanımla ilişkisi kurulmuştur. Değerlendirme aracı kavrama düzeyi için uygundur.

B.2.17 “Aile içinde kimin kime nasıl yardım ettiğini gözlemler” s.152

Yaklaşımına uygun olan bu kazanımda geçen gözlem kavramı nasıl geliştiriliyor açık değildir. Aile çii işbirliği ve katılımın öngörülmesi olumludur. Etkinlik yaklaşımına uygundur. Sevgi ve yardımseverlik uygun değerler olarak vurgulanmıştır. Değerlendirme için araştırma raporu ve öz değerlendirme kullanılması uygundur.

B.2.35 “Çevresindekilerin kabul edilemeyen davranışlarıyla karşılaştığımda etkili reddetme davranışı sergiler” s.157

Bu kazanım uygulamanın niteliğine göre farklı yaklaşımı yansıtabilir. “Etkili reddetme davranışı”, “Kabul edilemeyen davranış” gibi kavramlar nasıl işleniyor açık değildirEtkinlikle ilgili açıklama yapılmadığı için bu haliyle kazanımı geliştirmede sınırlı ve yetersiz gibi görünmektedir. Sürekliliğinin izlenmesi gereklidir, bu da uygulama ile sağlanabilir. Bu kazanım insan ilişkileri ve iletişim ile yakından ilgilidir, ancak bu konuda ve değerlendirme ile ilgili bilgi verilmemiştir.

B.2.48 “Başkalarının özel eşyalarını izin almadan kullanmaz, başkalarının eşyalarına ve kamu malına zarar vermez” s.160

Öncelikle bu kazanımın temel yaklaşıma da uygun olarak ifadesinin olumlu olarak çevrilmesinde yarar vardır. “kullanmaz” yerine “kullanmak için izin alır” ve “zarar vermez” yerine “korur” ifadeleri daha uygundur. Temel yaklaşımla tutarlı olmayan bir diğer öge de önerilen etkinliktir. Mahkeme simulasyonu ve suç ve ceza ortamı yerine daha uygun etkinlikler seçilebilir. Kişisel nitelik olarak saygı ile ilişki kurulmaktadır, sevgi ile de ilişki kurulabilir. RPD ile ilişkilendirilmektedir, ayrıca etik davranma becerisi için yedi kazanımla ilişki kurulmaktadır.Değerlendirme sürecinde öz ve akran değerlendirmeye ek olarak gözlem de yapılabilir.

B.2.52

“Kendisinin ve ailesinin güvenliği için evde güvenlik kurallarına uyar” s.161

Öğrenciye görelilik açısından yaklaşım kısmen karşılanmaktadır. “Güvenlik kuralları”nın nasıl işlendiği açık değildir. Önerilen etkinlikten gerçek yaşama/öğrencinin kendi yaşamına uygulama nasıl olacaktır? Aile ile işbirliği nasıl yapılacaktır?

RPD ile ilişki kurulması ve bu çerçevede günlük yaşam becerilerini geliştirme ile bağlantı kurulması olumludur. Ayrıca bu kazanımla dört kazanım güvenlik ve korunmayı sağlama becerisini geliştirmek için ilişkilendirilmiştir. Değerlendirmede araştırma kağıdı ve gösteri yerine gözlem daha uygun olabilir.

2.sınıf/ 3.tema

C.2.5 “Kendisinin ve arkadaşlarının fiziksel görünümünün zaman içinde nasıl değiştiğini fark eder” s.166

Öğrenciye görelilik ve temelyaklaşım açısından uygundur. Etkinlik kazanıma uygundur, ancak öğrencinin düzeyine uygunluğu araştırılmalıdır. Kariyer bilinci geliştirme ile nasıl ilişki kurulacağı açık değildir. Sağlık kültürü ilişkisi olumludur. Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme açınsındaan altı kazanımla ilişki kurulmuştur.Bilimin temel kavramlarından değişim ile ilgili olarak 12 kazanımla ilişki kurulması olumludur ancak gelişim düzeyine uygunluk kontrol edilmelidir. Ürün dosyasının yanısıra gözlem de kullanılabilir.

C.2.21 “Mevsimplere özgü zaman dilimlerinde gözlenen değişim ve sürekliliği algılar” s.173

Değişim ve sürekliliğin öğrenciye göre ne demek olduğu araştırılmış mıdır? Yaklaşımına uygun olarak işlenmekte midir? Algılama ile ilgili etkinlik( mevsim oyunu)yetekli midir? Matematik dersi ile ilişki kurulması, mekanı ve zamanı algılama açısından dört kazanımla bilimin temel kavramlarından değişim açısından 11 kazanım ile ilişki kurulması çok

olumludur. Değerlendirmede kısa cevaplı soruların yanısıra gözlem vb. başka araçlar da kullanılabilir.

C.2.26 “İnsanın yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendi sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar” s. 175

Bu kazanım yaklaşıma uygun olmakla beraber nasıl geliştirileceği açık değildir. Etkinlikte vurgulanan ağaç ile empati gelişim düzeyine ne derece uygundur? Öğrenci kendi sağlığı ile nasıl ilişki kuracaktır. Kişisel nitelik olarak saygı üzerinde durulmuştur, bunun yanısıra sevgi de gereklidir...Ara disiplinlerden insan hakları ve vatandaşlık ile, sağlık kültürü ile ve spor kültürü ve olimpiik eğitim ile ilişki kurulması çok olumludur. Ayrıca çevre bilinci ve çevredeki kaynakları etkili kullanma ile ve bir kazanımla ilişki kurulması olumlu karşılanmıştır. Değerlendirmede uzun cevaplı soru ile değerlendirmenin yanısıra gözlem ve ürün dosyası kullanılabilir.

3. sınıf – 1.tema Okul heyecanı

A.3.5 “Kendi sağlığı kadar arkadaşlarının sağlığını korumaktan da sorumlu olduğunu kavrar” s.180

Bu kazanım yaklaşımla tutarlı olup kavrama düzeyindedir. Kişisel nitelik ve bir sosyal değer olarak yardımseverlik ile ilişki kurulması olumludur. Kazanım açıktır. Önerilen etkinlik uygundur, ancak sağduyuya, yansıtma ve dinlemeye yer veren öğrenme stillerini içeren başka etkinliklerle desteklenebilir.. Bu kazanımın ara disiplinlerden sağlığını koruma için iki kazanımla , insan hakları ve vatandaşlık ile ilişkilendirilmesi olumludur. Ancak değerlendirmede kısa cevaplı madde temel yaklaşım açısından sınırlı kalmaktadır ve ürün dosyası ve gözlem ile desteklenmesinde yarar vardır.

A.3.9 “Arkadaşlarının ve diğer insanların duygu ve düşüncelerine değer verir” s.182

Yaklaşım açısından çok uygun olan bir duyuşsal kazanımdır. Esneklik ve açıklık sağlanmıştır. Ancak etkinlik farklı kişileri(hizmetli, engelli gibi) daha ayırıcı bir nitelikte ele almaktadır. Bu etkinlik sadece farkındalık geliştirebilir, değer verme ise daha üst düzeyde etkinliklerle geliştirebilir. Sağlık kültürü ile ilişki kurulması, duygu yönetimi becerisi için iki kazanımla ilişki kurulması olumludur. Akran değerlendirme formunun yanısıra gözlem, ürün dosyası ve görüşme de değerlendirme de kullanılabilir.

A.3.24 “Okula gidiş ve gelişleri sırasında trafikle ilgili temel işaret ve levhaları okur, bunlara uygun davranır” s.187

Davranışçı yaklaşıma daha uygun olan bir kazanımdır. Etkinlik sadece anlamaya ve kavramaya dönük olduğu ve uygulamaya yer verilmediği için bu kazanımın düzeyinin altında kalmaktadır. Matematik dersi ve Türkçe dersi (görsel okuma) ile ilişki kurulmuştur. İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplini ile ilişki kurulması olumludur. Resimli eşleştirme testleri ve öz değerlendirmenin yanısıra gözlem ve performans değerlendirme kullanılabilir.

A.3.28 “Öğrenmek için farklı kaynaklardan yararlanır” s.188

Temel yaklaşıma uygun esnek ve açık bir kazanımdır. Ancak önerilen etkinlik açık değildir. Kullanılan hikayede ne öğrenileceği açık değildir. Öğrenme kaynağı ve öğrenme tekniğinin nasıl kullanıldığı açık değildir. Öğrenmeyi öğrenme becerisi için bir kazanımla, canlı kaynaklardan yararlanma becerisi ile ve Türkçe dersinde bir kazanımla ilişki kurulması olumludur. Uzun cevaplı soruların yanısıra yaklaşımla tutarlı ürün dosyası ve gözlemkullanılabilir.

3.sınıf- 2.tema- Benim Eşsiz Yuvam

B.3.7 “Farklı ortamlarda hangi iletişim türlerinin daha sık kullanıldığını araştırır” s.194  
Yaklaşımına uygun ve esneklik gösteren bir kazanımdır, ancak “iletişim türleri” nin nasıl işlendiği açık değildir. Önerilen etkinlik drama ve rol oynama şle desteklenebilir. Araştırma yapılması olumludur. Türkçe dersi ile ilişki kurulması önemlidir, ancak neden sadece görsel okuma ile ilişki kurulduğu anlaşılammıştır. Aile ve okul ortamlarına vurgulama yapılması olumludur. İletişim becerisi için üç kazanımla ilişki kurulmuştur. Araştırma kağıdı ve gözlemin yanısıra ürün dosyası da kullanılabilir.

B.3.16 “Yemek, uyku, ders çalışma ve oyun saatlerine uymanın kişisel başarı ve başarısızlıkla ilişkisini araştırır” s.196

“Saatlere uyma” yaklaşımı tutarlı olmaktan ziyade davranışsal özellikler taşımaktadır. Araştırma kazanımı olması olumludur. Başarı ve başarısızlık kavramlarının nasıl işlendiği açık değildir. Önerilen etkinlikte öğretmen merkezli/davranışsal yaklaşım vardddır ve “tek doğru” anlayışı vardır. Doğru olana uyum ve planlama vurgulandığı için esnek olamdığı söylenebilir. Yaklaşımına ve kazanıma uygun etkinlik daha esnek ve araştırma etkinliği olabilir. Sağlık kültürü ile ilişki kurulması olumludur. Planlama ve üretim becerisi için aaltı kazanımla ilişki kurulmuştur. Araştırma kağıdı ve ürün dosyasının yanısıra gözlem de yararlıdır.

B.3.26 “Aynı konuyla ilgili farklı bakış açıları olabileceğini kabul eder” s.199

Yaklaşımına uygun ve esnek bir kazanımdır. Önerilen etkinlik(ip baskısı) başka etkinliklerle desteklenebilir. Bu etkinliğin yeterince esnek olamdığı söylenebilir. Kişisel niteliklerle/değerlerle ilişki kurulmuştur. Sevgi, saygı ve hoşgörü üzerinde durulması olumludur. Atatürk’ün insan hak ve hürriyetleriyle ilgili bakışı ile bağlantı kurulmaktadır. Bu kazanım eleştirel düşünme becerisi ile ilgili olmasına rağmen burada vurgulanmamıştır. İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplini ile ilişki, uzlaşmanın etik bir değer olduğu ve nasıl geliştirileceği açık değildir. Ayrıca bu kazanımda özel eğitim ile nasıl bir ilişki kurulduğu da anlaşılammıştır. Dereceleme ölçeği ve gözlem formunun yanısıra nitel araçlar da kullanılabilir.

B.3.47 “Harita ve küre üzerindeki su ve kara alanlarını ayırt eder” s.206

Bu kazanım davranışsal özellikler göstermektedir. Önerilen etkinlik öğrencinin aktif olduğu varsayılarak uygun görülmüştür. Türkçe dersi ile bağlantı kurulması olumludur, ancak yine görsel okuma ile ilişki kurulmuştur. Mekanı ve zamanı algılama için dört kazanım ile ilişki kurulmuştur, ancak bu kısmen yapılmaktadır. Çoktan seçmeli resimli testlerle değerlendirmenin yanısıra gözlem ve ürün dosyası kullanılabilir.

B.3.50 “Kişisel eşyalarını özenli kullanır” s.207

Bu kazanım davranışsal özellik göstermektedir. Önerilen etkinlik olumludur ancak davranışların nedeninin tartışılması, uygulamaya ve davranışa dönük olmasında yarar vardır. Kişisel nitelik ve değer olarak saygı ve yeniliğe açıklık ile bağlantı kurulması olumludur, sevgi ve tutumlu olma ile de bağlantı olması gerekir. Diğer bir kazanımla birlikte zaman, para ve materyal kullanma için dört kazanımla ilişki kurulmuştur. Öz değerlendirme uygundur, ancak uzun cevaplı soruların ne derece uygun olduğu tartışılabilir. Ayrıca gözlem yapılması da gereklidir ve aile ile işbirliği yapılmalıdır.

B.3.51 “Başkalarının eşyalarını izin alarak kullanır ve onlara zarar vermez” s.207

Bu davranışsal kazanım olumlu olarak “onları korur” şeklinde ifade edilirse daha uygun olacaktır. Önerilen etkinlik olumludur ancak davranışların nedeninin tartışılması, uygulamaya ve davranışa dönük olmasında yarar vardır. Kişisel nitelik ve değer olarak saygı ve yeniliğe açıklık ile bağlantı kurulması olumludur, sevgi ve tutumlu olma ile de bağlantı kurulmasında

yarar vardır. RPD ile ilişki kurulmuştur. Etik davranma için 12 kazanımla ilişki kurulmuştur. Öz değerlendirme ve uzun cevaplı sorulara ek olarak gözlemden yararlanılabilir ve aile ile işbirliği yapmak gerekir.

3.sınıf- 3.tema- Dün, Bugün, Yarın

C.3.2 “Anne-babasının öz geçmişi veya hayatı hakkında sözlü veya yazılı bilgi sunar” s.211 Davranışsal ve yaklaşıma uygunluğu tartışılabilir bir kazanımdır, bu bakımdan esnekliği şüphelidir. Bilgi sunma yerine araştırma vurgulansa daha uygun olur. Diğer bir kazanımla birlikte Türkçeyi doğru, etkili, güzel kullanma becerisi ile ilişkilidir. Önerilen etkinlik yazılı ifade ile sınırlıdır. Yazılı sunum ile değerlendirmenin yanısıra sözlü de olabilir, ayrıca ürün dosyası da kullanılabilir.

C.3.23 “Gökyüzünü gözlemleyerek hava durumunu tahmin eder ve kendi tahminini meteorolojinin tahmini ile karşılaştırır” s.220

Öğrenci için çok gerekli bir kazanımdır ve araştırmaya, gözleme dönüktür. Kanıt/veri toplamayı teşvik etmektedir. Meteoroloji kavramının nasıl işlendiği açık değildir. Önerilen etkinlik uygundur. On kazanımla birlikte araştırma becerisi için bağlantı kurulmuştur. Ayrıca C.3.22 gibi mekanı ve zamanı algılama ve bilimin temel kavramlarını(değişim) tanıma ile ilişkilendirilmelidir. Değerlendirme için araştırma kağıdı uygundur ayrıca ürün dosyası da kullanılabilir.

C.3.32 “Farklı hava koşullarının trafikteki etkilerini açıklar” s.224

Bu kazanımın davranışsal bir dille ifade edildiği gözlenmiştir, bu haliyle sınırlıdır ve esnek değildir. Yaklaşımla tutarlı olabilmesi için araştırma yapmayı içerebilir. Neden sonuç ilişkisi kurulması olumludur. Önerilen etkinlik uygundur, ancak tartışma olmasında yarar vardır. Türkçe dersinde bir kazanımla ilişki kurulması olumludur ancak neden sadece görsel okuma üzerinde durulduğu anlaşılammıştır. Bilimin temel kavramlarını tanıma(etkileşim) ile beş kazanımla bağlantı kurulması , aynı beceri grubunda neden sonuç ilişkisi için bir kazanımla bağlantı kurulması olumludur. Değerlendirme için sadece yazılı sunumun yeterli olmadığı, sözlü sunum, ürün dosyası ve araştırma ile desteklenebileceği söylenebilir.

## 11 Sosyal Bilgiler 4-5

Sosyal Bilgiler programında genel olarak göze çarpan ve Hayat Bilgisi programına göre farklı olan özellik, öğrenci merkezli yaklaşıma uygun ve tutarlı öğelerin daha az belirgin olmasıdır. Her ünite kazanımlarla birlikte tekrarlanan “doğrudan verilecek beceri” ve “doğrudan verilecek değer” ifadeleri yaklaşımla hiç tutarlı olmayan ve yeni programda gerçek anlamda bir değişiklik yapılmadığını düşündüren özellikler olarak göze çarpmaktadır. Değerlendirme sürecinde genel olarak birçok yöntem ve araç birlikte ve açıklama yapılmadan verilmiştir. Buna karşılık programda olumlu bir yön her sınıf ve ünite için ayrıntılı etkinlik örneklerinin sunulmasıdır.

4.sınıf- Öğrenme alanı: Birey ve Kimlik

Ünite: Herkesin bir kimliği var

6. “Sahip olduğu kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur” s.15

Bu kazanım birey temeline dayalıdır ve yaklaşımla tutarlıdır. Önerilen etkinlik daha çeşitlendirilebilir ve öğrencinin katkısı , tartışma artırılabilir. Ancak burada yaklaşımla tamamen ters düşen bir dille “doğrudan verilecek beceri” ve doğrudan verilecek değer”



ifadeleri kullanılmıştır. Yoksa vurgulanan kanıtı tanıma ve kullanma eleştirel düşünme ile ilgili bir beceridir ve değer olarak da duygu ve düşüncelere saygı ve hoşgörü dikkate alınmıştır. Beceri ve değer ile ilişkinin nasıl kurulacağı açık değildir. Değerlendirme için portfolyo/ürün dosyası da kullanılabilir.

#### 4.sınıf- Kültür ve Miras

##### Geçmişimi öğreniyorum

2 “Ailesinde ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri fark eder” s.16  
Yaklaşımına uygun bir kazanımdır, ancak “milli kültür” kavramının bu düzeye göre nasıl işleneceği açık değildir. Önerilen etkinlikler özellikle “Aile tarihi çalışması” ve yaratıcı drama çok uygundur. Türkçe dersi ile dinleme ve okuma becerileri açısından ilişki kurulmuştur. Fen ve Teknoloji dersi ışık ve ses ünitesi ile nasıl bir ilişki kurulduğu anlaşılamamıştır. Uygulamada somut nesnelere hareket etmenin vurgulanması olumludur. Yine yaklaşımla ters düşen bir dille ifade edilen “doğrudan verilecek beceri ve değer” olarak not alma becerisi ve sosyal temeli vurgulayan Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme ve vatanseverlik değerleri üzerinde durulmaktadır. Çok yönlü değerlendirme araçları önerilmiştir ancak bunların nasıl kullanılacağı açıklanmamıştır.

#### 4.sınıf- İnsanlar, Yerler ve Çevreler

##### Yaşadığımız yer

3 “Çizdiği şekil ve şemalarda kullanığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur” s.17  
Davranışsal nitelikte olan bu kazanımda “sembol” ün nasıl açıklandığı belirtilmemiştir. Önerilen etkinlikler uygundur ancak bazıları bu kazanımdan daha üst düzeydedir. Türkçe dersinde yine sadece görsel sunu ile ilişki kurulmaktadır. Ayrıca yine yaklaşımla uymayan ve öğretmen merkezli “yön, kroki, resimli grafik, kuşbakışı, hava olayı, çevre, doğal unsur, beşeri unsur kavramları verilecektir” ifadesi ile belli kavramlar vurgulanmaktadır. Kültür ve miras alanından iki kazanımla ilişki kurulmuştur. Esnek olmayan bir yaklaşımla doğrudan verilecek beceri olarak mekan algılama, değer olarak doğa sevgisi üzerinde durulmaktadır, ancak yine bu beceri ve değerlerin nasıl geliştirileceği açıklanmamıştır. Çok yönlü değerlendirme yöntemleri önerilmektedir.

#### 4.sınıf- Üretim, dağıtım ve tüketim

##### Üretimden tüketime

6. “Kullandığı bazı ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını oluşturur” s. 18

Bu kazanımın öğrenci düzeyine uygunluğunun araştırılmasında yarar vardır.ve kazanım çok açık değildir. Ayrıca üretim, dağıtım ve tüketim kavramlarının nasıl işlendiği ve ne zaman öğrenildiği anlaşılamamıştır. Önerilen etkinlikler uygun olabilir ancak akış şemasının kullanılması mekanik bir süreci çağrıştırmaktadır. Matematik , Fen ve Teknoloji dersleri ile ilişki kurulmaktadır. Ara disiplinlerden girişimcilik ile nasıl ilişki kurulduğu anlaşılamamıştır. Tablo, diyagram, grafik okuma becerisinin nasıl geliştirileceği, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerinin nasıl geliştirileceği anlaşılamamıştır. Çok yönlü değerlendirme yöntemlerinin yanısıra ürün dosyası(portfolyo) da kullanılabilir.

#### 4.sınıf- Bilim, teknoloji ve toplum

##### İyi ki var

3. “Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar” s.19

Bu kazanımın temel yaklaşıma uygun olduğu söylenemez.

Önerilen etkinlikler uygundur, ancak geçmişimi öğreniyorum ünitesi ile bağlantı kurmakta yarar vardır. Öğrencilerin kendilerinin ne yaptığı ve rolleri açık değildir. Fen ve teknoloji

dersi ile ilişki , ders içinde üretimden tüketime ve yaşadığımız yer üniteleri ile bağlantı kurulmuştur. Teknolojik ürün kavramının nasıl geliştirildiği açık değildir. Karşılaştırma yapma becerisi ve bilimsellik değeri üzerinde durulmaktadır. Çok yönlü değerlendirme araçları kullanılmaktadır.

#### 4.sınıf – Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler

##### Hep birlikte

3. “Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir” s.20

Bu kazanım davranışsal, sınırlı bir alanı kapsayan ve esnek olmayan bir biçimde ifade edilmiştir. Öğrencinin rolü çok açık değildir. Önerilen etkinlikler kazanıma uygun değildir ve özellikle proje/grup çalışması kazanımdan daha üst düzeydedir. Öğrencinin yakın çevresindeki kuruluşlar alınmaktadır. İnsan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme ara disiplinleriyle nasıl bir ilişki kurulduğu açık değildir. Eleştirel düşünme becerisi olarak sebep-sonuç ilişkisini belirleme becerisi ve yardımseverlik değeri ile ilişki kurulmaktadır, ancak bunun nasıl yapılacağı açık değildir. Seçilen değerlendirme yöntemleri uygundur.

#### 4.sınıf – Güç, yönetim ve toplum

##### İnsanlar ve yönetim

2. “Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar” s.21

Yaklaşımına uygun olamayan ve bilgi kazanmaya ağırlık veren bir kazanımdır. Önerilen etkinliklerden “Nasrettin Hoca ile birlikte” etkinliğinde fıkra tamamlama ile kazanımın ilişkisi kurulamamıştır. Diğerleri uygundur. Ders içi ilişkilendirmede hep birlikte ünitesi ile olumlu bir ilişki kurulmuştur, ancak geçmişimi öğreniyorum ünitesi ile nasıl ilişki kurulduğu anlaşılammıştır. Ara disiplinlerden insan hakları ve vatandaşlık ile ilişki kurulmuştur. Karar verme becerisi ile ve bağımsızlık niteliği ile ilişki açık değildir. Çok yönlü değerlendirme yöntemleri önerilmektedir.

#### 4.sınıf – Küresel bağlantılar

##### Uzaktaki arkadaşlarım

1.“Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder” s.22

Yaklaşımına uygun bir temel kazanımdır. Önerilen etkinlikler uygundur, etkinliklerden birinde yer alan harita kullanımı ne zaman öğrenilmektedir? Ders içi farklı ünitelerde dört kazanımla ilişkilendirme yapılmıştır. Kütüphane ve referans kaynakları kullanma becerisi ile ilişki kurulmuştur. Ancak misafirperverlik ile nasıl bir ilişki kurulduğu açık değildir. Çok yönlü değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

#### 5.sınıf – Birey ve kimlik

##### Haklarımı öğreniyorum

3. “Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir” s.31

Bu kazanımın yaklaşıma uygunluğu şüphelidir. Ayrıca “rol” ve “hak ve sorumluluk” kavramlarının ne zaman ve nasıl geliştirildiği açıklanmalıdır. Önerilen etkinlik esnek değildir. Kamp ortamında kurallar ve sorumluluklar üzerinde durulmaktadır ancak haklarla birlikte ele alınmamaktadır. Rehberlik servisi ile, RPD ile İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleriyle ilişki kurulması olumludur, ancak kariyer bilinci geliştirme ile nasıl bir ilişki kurulduğu anlaşılammıştır. Sadece yazılı anlatım becerisi ile ilişki kurulmuştur, oysa etkinliklerde sözlü anlatım becerisi de gereklidir. Sorumluluk değerinin geliştirilmesi olumludur ancak nasıl geliştirileceği açık değildir. Değerlendirme yöntemleri sınırlı olarak alınmıştır, gözlem ve portfolyo kullanmak da yararlı olabilir.

#### 5.sınıf – Kültür ve miras

##### Adım adım Türkiye

#### 4. “Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açılar” s.32

Bu kazanım uygulamaya dönük olduğu takdirde yaklaşıma daha uygun olacaktır. Önerilen etkinlikte yapılan hikaye okuma bayramında hikaye vb parçaları kimin seçtiği önemlidir. Ders içinde Bölgemizi tanıyalım ünitesi ile ilişki kurulmaktadır. Kültürel öğeler için il yıllıklarının kullanılması olumludur. Beceri olarak sadece görsel kanıt kullanmanın seçilmiş olması yeterli midir? Estetik değer geliştirilmesi öğrencinin düzeyine ve farklılıklara ne derece uygundur? Çok yönlü değerlendirme yapılmaktadır.

#### 5.sınıf – İnsanlar, yerler ve çevreler

##### Bölgemizi tanıyalım

#### 2. “Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” s.33

Yaklaşıma uygun olan bu kazanım için önerilen etkinliklerden “Kızılırmak” Türküsü” öğretmen tarafından seçilmiş bir türküdür. Bu bakımdan öğretmen merkezli bir yaklaşım vardır. Fen ve Teknoloji dersi ile ilişki kurulmuştur. Bu kazanımda gözlem becerisinin , doğal çevreye duyarlılık değerinin vurgulanması çok uygundur. Çok yönlü değerlendirme araçları seçilmiştir, ancak portfolyonun/ öğrenci dosyasının kullanılması da uygundur.

#### 5.sınıf – Üretim, dağıtım ve tüketim

##### Ürettiklerimiz

#### 2. “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir” s.34

Yaklaşıma uygun bir kazanımdır. Bu kazanımla ilgili kavramların nasıl işlendiği açıklanmamıştır.

Önerilen etkinlik yaklaşımla tutarlıdır. Bölgemizi tanıyalım ünitesi ile ilişki kurulmuştur. RPD ile ilişki kurulması olumludur. Burada vurgulanan basit istatistiksel verileri okuma becerisinin geliştirilebilmesi için matematik dersinde gerekli ön hazırlık yapılmış mıdır? Çalışkanlık niteliği ile nasıl ilişki kurulduğu ve geliştirildiği açık değildir. Çok yönlü değerlendirme araçları önerilmiştir, ancak bunların nasıl kullanılacağı açık değildir ve portfolyo da kullanılabilir.

#### 5.sınıf – Bilim, teknoloji ve toplum

##### Gerçekleşen düşler

#### 3. “Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır” s.35

Yaklaşıma uygun bir tasarımdır, ancak önerilen “Gerçekleşen düşler” ve “Cesur yürek” başlıklı etkinliklerde bilim insanını kendi seçiyorsa yaklaşıma uygun olacaktır. Ayrıca okul dışı etkinlikler de olması uygundur. Adım adım Türkiye ile ilişki kurulmaktadır, ancak bu kazanımın evrensel/küresel boyutu da olmalıdır ve Küresel bağlantılar/Hepimizin dünyası ünitesiyle de bağlantı kurulmalıdır. İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplini ile ilişki kurulmuştur. Bu kazanımda kütüphane ve referans kaynaklarını kullanma becerisi geliştirilmektedir. Akademik dürüstlük değerinin nasıl geliştirileceği ve bu kavramın düzeyi açık değildir. Değerlendirme yöntemleri çok yönlüdür ancak nasıl uygulanacağı açık değildir

#### 5.sınıf – Gruplar, kurumlar, sosyal örgütler

##### Toplum için çalışanlar

#### 2. “Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur” s.36

Yaklaşıma uygun bir kazanımdır. Ancak kurum kavramının nasıl geliştiği açık değildir. Önerilen etkinliklerden “Ben bir grafikerim” etkinliğinde grafiker kavramının bu düzeyde ne derece uygun olduğu şüphelidir. Diğer etkinlikler uygundur, tartışma ile desteklenmelerinde

yarar vardır. Ancak çoğu okul içi etkinliklerdir, okul dışı etkinliklerin artırılmasında yarar vardır. Bölgemizi tanıyalım ünitesi ile nasıl ilişki kurulduğu açıklanmalıdır. Eğitim, sağlık ve çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının vurgulanması, insan hakları ve vatandaşlık ilişkisi kurulması olumludur. Burada vurgulanan sosyal katılım becerisi ve dayanışma değerinin nasıl geliştirileceği açık değildir. Çok yönlü değerlendirme önerilmektedir.

5.sınıf – Güç, yönetim ve toplum

Bir ülke, bir bayrak

4. “Demokratik yetki birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıkla” s.37 Bu kazanım davranışsal ve dar alana dönük bir kazanımdır. Ayrıca çok kavram yüklü olduğu için bu kavramların nasıl geliştirildiği açık değildir. Genel olarak önerilen etkinlikler ile kazanımın ilişkisi açık değildir. Önerilen “Sözlük çalışması” etkinliğinin ileri düzey becerilerle ilişkilendirilmesinde yarar vardır. Ayrıca “okul meclisi” ve “okul/sınıf sözleşmesi” etkinliklerinin nasıl uygulanacağı açık değildir. Bu etkinliklerde esneklik tam olarak sağlanamamıştır. Toplum için çalışanlar ünitesi ile ilişki kurulması olumludur. Bakanlıkların görevleri bilgi aktarma şeklinde işlenmektedir ki bu yaklaşımla tutarlı değildir. İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplini ile ilişki kurulmuştur. Basılı ve görsel kaynakları kullanma ve değerlendirme becerisi vurgulanmaktadır, ancak burada eleştirel düşünme becerisi de vurgulanmalıdır. Ayrıca burada vurgulanan adil olma, bayrağa ve İstiklal marşına saygı değerinin nasıl geliştirileceği açık değildir. Değerlendirmede bilgi ağırlıklı ölçme araçları bulunmaktadır.

5.sınıf – Küresel bağlantılar

Hepimizin dünyası

6. “Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştir” s.38 Bu kazanım öğrenci düzeyinin üzerindedir. Önerilen etkinlikte film izlemenin nasıl yapıldığı çok önemlidir, ancak bu hliyle kazanımın düzeyinde değildir. İki diğer ünite(ürettiklerimiz ve adım adım Türkiye) ile ilişki kurulmuştur. Olgu ve düşünceleri ayırt etme ile eleştirel düşünme becerisi olduğu belirtilmeden ilişki kurulmuştur, ayrıca tarihsel mirasa duyarlılık değeri ile bağlantı kurulmuştur ancak etkinlik bu özellikleri geliştirebilecek düzeyde değildir. Değerlendirme ise çok yönlü olarak ele alınmıştır.

Genel olarak 1-5.sınıf programlarına bakıldığında becerilerin ve değerlerin tam bir süreklilik göstermediği söylenebilir. Bazı durumlarda beceri ile değerlerin ya da kişisel niteliklerin nasıl ayırt edildiği de anlaşılamamıştır. Beceriler ve kişisel nitelikler ayrı ayrı ve birbirinden kopuk olarak sunulduğu için bu özelliklerin geliştirilmesinde devamlılığın nasıl sağlanacağı açık değildir. Hayat Bilgisi 1, 2, 3.sınıflarda beceriler ile kazanımların eşleştirilmesi yapılmıştır, ancak bunu yaparken hangi ilkelerin ve ölçütlerin temel alındığı anlaşılamamıştır. Bu bakımdan belli becerilerin belli temalarda, kazanımlarda ve sınıflarda vurgulanmadığı gözlenmiştir.Örnek olarak, katılım becerisi sadece 1.sınıfta gözlenmektedir, paylaşım becerisi ise sadece “Benim Eşsiz Yuvam” temasında vurgulanmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme de ilk iki temada çok sınırlı olarak gözlenmekte, “Dün.Bugün, Yarın” temasında hiç vurgulanmamaktadır. Buna karşılık 3.sınıfta 1.temada yer alan iki kazanım(s.188) temel yaklaşıma uygun kazanımlardır.İletişim becerisi de genel olarak çok sınırlı vurgulanan becerilerdendir. “Eğlenme becerisi” ise sınırlı olarak belli kazanımlar için düşünülmekte, “Dün.Bugün, Yarın” teması için hiç gözlenmemektedir. Sosyal Bilgiler 4. ve 5.sınıflarda ise her sınıfta sekiz öğrenme alanının herbiri için 16 ayrı “Doğrudan verilecek beceri” düşünülmüştür. Bu durum da devamlılığı ve bütünlüğü zorlaştıran ve yaklaşımla ters düşen bir niteliktedir.

Programlarda geliştirilmesi amaçlanan kişisel nitelikler/değerlerde de becerilerde gözlenen sorunlar bulunmaktadır. Hayat Bilgisi 1, 2, 3.sınıfta kişisel niteliklerle kazanımlar eşleştirilmiştir. En çok vurgulanan nitelikler hoşgörü ve sevgidir. Bunları özsaygı ve toplumsallık takip etmektedir. Çok önemli bir nitelik olan özgüven daha sonra gelmektedir.Kültürel değerleri koruma ve geliştirme niteliği de daha çok “Dün, Bugün, Yarın” temasında vurgulanmıştır, 3.sınıfta “Benim Eşsiz Yuvam” temasında yer alan B.3.59”Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip bölgeleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye’nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar” kazanımı ile sevgi ve kültürel değerleri koruma ve geliştirme niteliğinin nasıl geliştirileceği anlaşılammıştır, hatta burada önerilen etkinlik ile amaçlanandan çok farklı durumlarla karşılaşılabilceği düşünülmektedir. Buna karşılık 3.sınıfta 3.temada bulunan C.3.16”Müzelerden ve tarihi mekanlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır; nesnelere müzelerdeki eski hali ile yeni halini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar” kazanımında önerilen müze eğitimi etkinliği, kültürel değerleri koruma ve geliştirme niteliğini/değerini geliştirmek için çok uygundur. Yardımseverlik çok az vurgulanmaktadır. Barışın “Dün, Bugün, Yarın” temasında neden hiç vurgulanmadığı anlaşılammıştır Sosyal Bilgiler 4. ve 5.sınıfta ise her sınıfta sekiz ayrı öğrenme alanının herbiri için 16 ayrı “Doğrudan verilecek değer” düşünülmüştür.

Ayrıca içeriğin seçilmesinde ve düzenlenmesinde tema- öğrenme alanı- ünite arasında nasıl ilişki kurulduğu, öğrenme alanı ve ünite adlarının öğrenci açısından anlamı ve nasıl oluşturuldukları anlaşılammıştır. Programlarda geliştirilmesi amaçlanan kavramlara bakıldığında Hayat Bilgisi 1, 2, 3.sınıflarda genel olarak her sınıf için listelenen “kavramların”-ki bunların bir kısmının temel kavram olduğu şüphelidir- programın içinde öğrenciye uygun olarak nasıl geliştirileceğine dair açıklamaya rastlanmamıştır. Sosyal Bilgiler 4. ve 5.sınıf programlarında ise kavramların listesi disiplin alanlarına göre giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerinde verilmek üzere sunulmuştur, ancak uygulamada nasıl yapılacağı ve bu kavramların Hayat Bilgisi 1, 2, 3.sınıf kavramları ile devamlılığının nasıl sağlanacağı anlaşılammıştır.

Dikkati çeken diğer bir konu da genel olarak her kazanım için bir etkinlik önerilmesidir ki bu durum öğrenme sürecinin bölünmesine ve devamlılığın sağlanamamasına neden olmaktadır. Örnek olarak, 1.sınıf 1.temada 46 kazanımdan 22 kazanım için bir etkinlik önerilmiştir. Üç kazanım için bir etkinliğin önerildiği iki durum, dört kazanım için bir etkinliğin önerildiği bir durum vardır. 2.sınıfta ise 2.temada 59 kazanımdan 22 kazanım için bir etkinlik önerilmiştir. Üç kazanım için bir etkinliğin önerildiği dört durum, beş kazanım için bir etkinliğin önerildiği bir durum, dört kazanım için bir durum vardır. Ancak bunlardan dört kazanımlı durumda önerilen etkinliğin uygunluğu şüphelidir. 3.sınıfta 3.temada ise toplam 33 kazanımdan 25 kazanım için birer etkinlik düşünülmüştür. Sosyal Bilgiler 4.sınıfta ise durum biraz daha farklıdır. 4.sınıfta toplam 7 kazanımdan iki kazanım için birer etkinlik önerilmiştir. Ancak diğerlerinde birden fazla etkinlik önerilmiş ve kazanımlar birlikte ele alınmıştır. Bu durum 5.sınıfta da devam etmiştir. Bazı durumlarda da birkaç kazanım için önerilen bir etkinliğin uygun olup olmadığı düşünülmektedir. Örnek olarak, 2.sınıf 2.temada uygulama ve üstü düzeylerde olan 26., 27., 28., ve 29. kazanımlar için önerilen “Arzu Şenlik’te” etkinliği aynı düzeyde değildir ve tüm kazanımları geliştirebileceği şüphelidir.

Programlarda seçilen kazanımlardan başka öğrenciye görelilik açısından bazı kazanımlar ve etkinlikler dikkati çekmektedir. Örnek olarak, 1.sınıfta 1.temada yer alan A.1.24 “Eğitici çalışmalar ve diğer grup çalışmalarında olumlu değerleri gözetir” kazanımı ve önerilen etkinlik ne derece uygundur? Olumlu değerler nelerdir? gibi sorulara cevap aranmaktadır.

Yine aynı temada A.1.27 “Okulda ortaya çıkan sorunları fark eder” ve A.1.29 “Okulda arkadaşlarının sergiledikleri davranışların etik olup olmadığını fark eder” kazanımları ve önerilen etkinlikler de yeterince açık ve uygun değildir.

Yapılan ayrıntılı analizler açısından beş sınıf için genel olarak baktığımızda, temel olarak alınan yaklaşımın birinci kademedeki ikinci kademeye doğru daha belirgin olarak azaldığını ya da programa yeterince yansımadığını söyleyebiliriz. Temel olarak alınan yaklaşımın ne kadar gerçekçi ve uygun olduğu ayrı bir tartışma konusudur ve burada farklı yaklaşımların bütünlük içinde ele alınmasının uygunluğu özellikle vurgulanmalıdır. Programların incelenmesinde ortaya çıkan temel kaygı, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde önerilen etkinlik, yöntem ve araçların öğretmen tarafından nasıl kullanılacağı ve uygulanacağı, uygun öğrenme ortamlarının farklı ihtiyaçlara göre nasıl geliştirileceği, örtük programın öğrenciyi nasıl etkileyeceği ile ilgilidir.

Programın temel öğelerinin iç ölçütlere göre analizinde bireyin çok yönlü gelişiminde önemli bir rolü olan eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve estetik gelişim ve sanat eğitimi ile ilgili daha ayrıntılı bir çalışma yapılmış ve aşağıdaki gözlemler ortaya çıkmıştır.

## 12 Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi

Öğrenci merkezli yaklaşımların ve çağdaş öğrenme kuramının önemle vurguladığı temel insan özelliklerinden biri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, bireyin bilgi ile etkileşiminde bilgiye erişme, kullanma ve üretmede problem çözme ile birlikte geliştirilmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. İnsanın kendini geliştirme ve öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol etmesini sağlayan bir güçtür. Bu bakımdan öğrenmede özgürlüğü ve bağımsızlığı sağlayıcı bir araçtır. Yeni programlarda eleştirel düşünmeye önem verilmektedir. Ancak bu programlarda verilen eleştirel düşünme tanımları ve aşamaları bu alandaki kaynaklarda literatürde verilenlerle tam olarak örtüşmemektedir, ya da araştırma becerileri gibi başka beceri başlıkları altında kapsamaktadır. Hayat Bilgisi programında öğrencilere kazandırılacak becerilerin başında yer alan eleştirel düşünme belli aşamaları ile verilmiştir. Beceriler ile kazanımların eşleştirildiği tabloda (s.23) bu beceri, “Dün, bugün, Yarın” ünitesinde 2.sınıfta üç kazanımla, 3.sınıfta 5 kazanımla, “Benim Eşsiz Yuvam” ünitesinde 3.sınıfta 3 kazanımla eşleştirilmiştir. Genel olarak ikinci sınıfta ve üçüncü sınıfta neden-sonuç ilişkisi kurma ve değişimi izleme olarak alınmış, üçüncü sınıfta eleştirilere açık olma, reklamların işlevini ve insan özellikleri ile ilişkisini sorgulama gibi boyutlar eklenmiştir.

Programda yer alan bazı kazanımlar eleştirel düşünmeyi yansıtmalarına rağmen bu ilişki vurgulanmamıştır. Ancak öğretmenin bu ilişkinin farkında olması gerekir. Örnek olarak, birinci sınıfta A.1.33 “Bilgi edinebilmek için uygun sorular sorar” gibi bu beceriyi hazırlayıcı, soru sormayı ve farkında olmayı geliştirici nitelikte kazanımlar vardır. Aynı şekilde ikinci sınıfta soru sormayı geliştirici üç kazanım dikkati çekmiştir. Üçüncü sınıfta yer alan B.3.26 “Aynı konuyla ilgili farklı bakış açıları olabileceğini kabul eder” kazanımı ise tümüyle eleştirel düşünmeyi yansıtmaktadır. Diğer dikkati çeken bir kazanım da eleştirel düşünmeyi geliştirme yerine yaklaşımla ters düşen bir nitelikte önceden belirlenmiş bilgilerin kavranmasını içeren C.3.21 “Suyun hal değiştirmesini gözlemleyerek maddenin kaybolmadığını, sadece şekil değiştirdiğini kavrar” gibi kazanımlardır.

Sosyal Bilgiler programında ise eleştirel düşünme Hayat Bilgisi programından farklı aşamaları içermektedir ve 4-8.sınıflar için düşünülmüştür. Ancak bu beceride sürekliliğin nasıl sağlanacağı açık değildir. Ayrıca “Araştırma Becerisi-Okuduğunu anlama ve Bilgiyi Bulma, Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma” altında yer alan bazı beceriler de eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutları olan becerilerdir. Bu programda temel yaklaşımla ters düşen göze çarpıcı bir özellik, eleştirel düşünme becerilerinin, diğer beceriler gibi “Doğrudan verilecek beceri” olarak her sınıfta öğrenme alanlarına göre sıralanmasıdır. Dördüncü sınıfta üç beceri seçilmiştir. Burada neden belli öğrenme alanları için belli becerilerin seçildiği anlaşılamamıştır. Örnek olarak, “Birey ve Kimlik” öğrenme alanı için “Kanıt Tanıma ve Kullanma” becerisi, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” alanı için “Karşılaştırma Yapma” seçilmiştir. Buna karşılık, beşinci sınıfta öğrenme alanları için eleştirel düşünme becerisi seçilmemiştir. Oysa 5.sınıfta yer alan “Görsel Kanıt Kullanma” ve “Basılı ve Görsel Kaynakları Değerlendirme” ve “Olgu ve Düşünceleri Ayırt Etme” de eleştirel düşünme becerileri içinde yer almaktadır.

Ayrıca programda yer alan kazanımlardan bir kısmı eleştirel düşünme becerilerini geliştirici ve hazırlayıcı niteliktedir. Örnek olarak, 4.sınıfta “Yaşadığımız Yer” ünitesindeki 6. Kazanım “Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt eder” ve 5.sınıfta “Küresel Bağlantılar” ünitesindeki 6.Kazanım “Turizmin uluslararası ilişkilerdeki rolü konusunda bakış açısı geliştirir”- Olgu ve düşünceleri ayırt etme becerisi verilebilir. Sosyal Bilgiler 4-5 programının sonunda önerilen etkinlikler arasında oldukça yüksek sayıda - 4.sınıf için 31, 5.sınıf için 25 - eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan etkinlik önerilmiştir. Ancak bu etkinliklerin öğretmenler için yeterince açık olduğu ve öğretim süreci içinde nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği şüphelidir.

### **Estetik gelişim ve sanat eğitimi**

Hayat Bilgisi programında estetik gelişim ve sanat eğitimi “Yaratıcı Düşünme” becerileri ve “Kültürel değerleri Koruma ve Geliştirme” kişisel niteliği/değeri çerçevesinde yer alan bazı kazanımlarda sınırlı bir biçimde gözlenmektedir. Örnek olarak, 3.sınıfta “Dün, Bugün, Yarın” temasında C.3.3 “Atatürk’ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder” kazanımı verilebilir. Yine 3.sınıfta aynı temada çok olumlu bir durum C.3.16 “Müzelerden ve tarihi mekanlardan bir eğitim ortamı olarak yararlanır, nesnelerin müzelerdeki eski hali ile yeni halini karşılaştırarak zaman içindeki değişimi kavrar” kazanımında “Kültürel değerleri koruma ve geliştirme” niteliğinin geliştirilmesi ve müze eğitiminin vurgulanmasıdır. Burada önerilen etkinlikte estetik ve sanat eğitimi ile örtüşen özellikler görülmektedir. Sanat eğitimi açısından diğer olumlu örnekler, 3.sınıfta “Benim Eşsiz Yuvam” temasında yer alan B.3.39”Hayalindeki meslekle ilgili duygu, düşünce ve beklentilerini ifade eder” ve B.3.40 “Hayalindeki evi planlar ve sanat yoluyla ifade eder” kazanımlarıdır. Bu kazanımlarda yaratıcı düşünme becerisi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca programın sonunda bulunan 1998 programı ile karşılaştırmada 2004 programında resim ve müzik gibi disiplinlerle bağlantı kurulduğu ifade edilmiştir. Sosyal Bilgiler programında ise programın uygulanması ile ilgili açıklamalardan 12. maddede “öğrencilerin doğal ve tarihi çevreyi koruma bilinci edinmelerinin, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmelerinin sağlanması önerilmektedir. Ancak 5.sınıfta “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yaklaşımla ve sanat eğitimi alanıyla ters düşen bir anlayış içinde “Doğrudan verilecek değer” olarak estetik yer almaktadır. Oysa bu alanın özelliğinden dolayı örtük program özelliğinde bir ara disiplin alanı olarak ele alınmasında yarar vardır.

### **2.2 Öğrenci ve öğretmen rolündeki değişim**

Programlarda yapılan değişikliklerin önemli bir yönü öğrenci ve öğretmen rollerinde meydana gelen değişikliklerdir. Her yaklaşım belli bir öğrenci ve öğretmen rolünü belirler. Hazırlanan Hayat Bilgisi programında 1998 programı ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Burada öğrencinin değişen, aktif ve bilgiyi yapılandırmacı rolü üzerinde durulmuştur. Öğretmenin rehber rolü vurgulanmıştır. Bu programda öğretmenlerin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmenin tüm rolleri bir tabloda şematik olarak gösterilmiştir. Öğretmene rehberliğin yanısıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir. Ancak bu rollerin tümünün programın öğelerinde yansımadağı söylenebilir. Analizi yapılan kazanım ve etkinliklerde . öğretmen genel olarak öğrenci adına karar verici, kontrol edici ve konuları, ortamı ve öğrenme sürecini biçimlendirici ve belirleyici bir rolde gözlenmektedir. Ancak 3.sınıfta “Okul Heyecanım temasında yer alan A.3.27 “Nasıl daha iyi öğrendiğini açıklayarak kendisine uygun öğrenme tekniklerini kullanır” kazanımında görüldüğü gibi aktif öğrenci rolünü yansıtan örnekler de bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler programında öğrenme – öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü belirtilmiştir. Ancak programın tümünde kazanımlar ve etkinlikler incelendiğinde öğretmenin aktarıcı ve kontrol edici rolü Hayat Bilgisi programına göre daha da güçlenmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta da yaklaşımla birlikte öğretmen ve öğrenci rolünde büyük ve ani bir değişimin gerçekçi olmayacağıdır. Çünkü bu roller sosyal faktörlerle ve değerlerle belirlenen ve etkileşim içinde olan yaşam tarzlarından bağımsız düşünülemez ve söz konusu değişimin benimsenmesi, uygulanması ve belli dengelerin kurulması için belli bir zaman içinde bir uygulama ve değerlendirme modelinin kullanılması gerekecektir. Ayrıca bu modelde öğretmenin kendini geliştirmesi için gerekli ortamların kurulması da yararlı olacaktır.

### 2.3 Programın diğer programlarla yatay ve dikey ilişkisi

Öğrencinin bütünlüğü ve programın geliştirmeye çalıştığı özelliklerin bütünlüğü ve devamlılığı açısından diğer programlarla ilişki çok önemlidir. Hayat Bilgisi dersinin 1.2.3.sınıf programlarında insanın bütünlüğü açısından önemli bir yeri vardır ve diğer derslerle ilişkinin anlamlı ve güçlü olması beklenmektedir. Hayat Bilgisi 1.sınıf programında, beklentilerin aksine toplam 115 kazanımdan 20 kazanımın Türkçe dersi ile, 5 kazanımın Matematik dersi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, A.1.34 “Bilgi edinmek için resimli kaynaklardan yararlanır” kazanımı Türkçe dersi Görsel Okuma- Kazanım 4 ile, C.1.13 “Türk bayrağını ve İstiklal Marşı’nı tanır ve bunlara saygı gösterir” kazanımı Türkçe dersi Dinleme Kurallarını Uygulama – Kazanım 1,2,3 ile, B.1.4 “Evinin adresini ve telefon numarasını söyler” kazanımı Matematik dersi Doğal Sayılar – Kazanım 1 ile ilişkilendirilmiştir.

2.sınıfta ise, toplam 127 kazanımdan ancak 35 kazanımın Türkçe dersi ile, 4 kazanımın Matematik dersi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, A.2.11 “Okulu, öğretmeni ve arkadaşlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini aktarmak için görsel materyaller tasarlar” kazanımı Türkçe dersi Görsel Sunu – Kazanım 5 ile, B.2.24 “Günlük ve haftalık çalışma planı yaparak zaman ifadelerini doğru kullanır” kazanımı Türkçe dersi Kendini Sözlü Olarak İfade Etme – Kazanım 2 ile, C.2.8 “Küçükken sahip olduğı bir oyuncacı ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederek bunu arkadaşlarıyla paylaşır” kazanımı Türkçe dersi Kendini Sözlü Olarak İfade Etme – Kazanım 8 ve Görsel Sunu – Kazanım 1 ile, B.2.23 “Gün boyunca neleri, ne zaman yapacağını belirler, bunları sıraya koyar” kazanımı Matematik dersi Zamanı Ölçme – Kazanım 2 ile ilişkilendirilmiştir.



1. ve 2. sınıfa benzer bir biçimde 3. sınıfta toplam 134 kazanımdan 26 kazanımın Türkçe dersi ile, 10 kazanımın Matematik dersi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, A.3.16 “Sınıfın krokisini çizerek sırasının yerini belirler” kazanımı Türkçe dersi Görsel Okuma – Kazanım 3 ve Matematik dersi Üçgen, Kare, Dikdörtgen ve Çember – Kazanım 2 ile, B.3.37 “Hayatımızı kolaylaştırmak için çalışanları tanır ve yaptıkları işleri açıklar” kazanımı Türkçe dersi Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma – Kazanım 10 ile, C.3.3 “Atatürk ün hayatıyla ilgili olgu ve olayları sanat yoluyla ifade eder” kazanımı Türkçe dersi Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma – Kazanım 4 ile, B.3.15 “Günlük ve haftalık çalışma planları yaparak bu planlara uyar” kazanımı Matematik dersi Zamanı Ölçme – Kazanım 4 ile ilişkilendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler 4.sınıf programında bulunan toplam 46 kazanımdan 16 kazanımın Türkçe dersi ile, 10 kazanımın Fen ve Teknoloji dersi ile ve 7 kazanımın Matematik dersi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde 5. kazanım “Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Milli Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye yi betimler” Türkçe dersinde Görsel okuma- Tüm kazanımlar ile, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma Kazanım 7 ile, “Yaşadığımız Yer” ünitesinde 4.kazanım “Çevresindeki bir yerin krokisini çizer” Türkçe dersinde Görsel Sunu - Kazanım 2,3,4 ile, “Üretimden Tüketime” ünitesinde 3.kazanım “Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir” Matematik dersinde Doğal Sayılarla Toplama İşlemi – Kazanım 1 ve Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi – Kazanım 1 ile, “Yaşadığımız Yer” ünitesinde 6.kazanım “Çevresinde gördüğü doğal ve beşeri unsurları ayırt eder” Fen ve Teknoloji dersinde Gezegenimiz Dünya – Kazanım 2, 9 ve Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım – Kazanım 2,3 ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca burada öğrencinin Matematik dersinde zamanı ölçme, kronoloji, farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerle geometrik cisimler arasında ilişki kurma, uzunluk ölçme, sütun grafiği oluşturma ile ilişki kurması beklenmektedir. Fen ve Teknoloji dersinin belli ünitelerindeki kazanımlarla ilişki kurulurken, Türkçe dersinde genellikle konuşma, görsel okuma, dinleme, görüşme yapma ve görsel sunu ağırlıklı bir ilişki kurulmuştur.

5.sınıf programında ise, programda bulunan toplam 47 kazanımdan 6 kazanımın Matematik dersi ile, 4 kazanımın Türkçe dersi ile, 1 kazanımın Fen ve Teknoloji dersi ile ve bir ünite 4 kazanımın Rehberlik Servisi ile ilişkisi kurulmuştur. Örnek olarak, “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde 1.kazanım “Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır” Matematik dersinde Uzunlukları Ölçme – Kazanım 1 ve Ondalık Kesirler – Kazanım 1 ile, 2. kazanım “Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” Fen ve teknoloji dersinde Maddenin Değişimi ve Tanınması – Kazanım 1,3 ile ve “Gerçekleşen Düşler” ünitesinde 5.kazanım “Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler” Türkçe dersinde Tür, yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma – Kazanım 9 ile ilişkilendirilmiştir. Burada dikkati çeken ve anlaşılamayan bir ilişki “Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini kabul etme” ile Matematik dersi “Olasılık” ünitesi arasında kurulmuştur. Genel olarak dersler arasında dikey ilişkilere bakıldığında, 1. sınıftan 5.sınıfa doğru kurulan ilişkilerin azaldığı, oysa bunun daha güçlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarında Türkçe dersi ile ilişkilendirmede özellikle “Görsel Okuma” alanının vurgulandığı dikkati çekmiştir. Oysa Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının amaçları düşünüldüğünde, bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak ifade

etmesi birey için öncelikli beceri alanlarıdır ve Türkçe dersi ile sürekli ilişkilendirilmesinde ve vurgulanmasında yarar vardır.

Programın diğer programlarla ilişkisi ile ilgili olarak yapılan analizler diğer derslerde yapılan analizlerle karşılaştırıldığında, Fen ve Teknoloji dersinde aynı ilişkilendirmenin yapıldığı görülmüştür. Hayat Bilgisi dersi ile süreklilik açısından bakıldığında, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersi ile ilişkilendirme programların başarıya ulaşması açısından çok önemlidir. Türkçe dersinde ise, örnek olarak seçilen 13 kazanımdan beşi için bir ilişki kurulmadığı, üçünün Hayat Bilgisi dersinde başka bir kazanımla ilişkisinin kurulduğu, üçünün belirtilen Türkçe kazanımlarından sadece biri ile ilişkili olduğu, birinin de hiç bulunamayan bir kazanımla ilişkisinin kurulduğu ve sadece ikisinde karşılıklı ilişki kurulabildiği görülmüştür. Hayat Bilgisi programında “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi temel beceriler arasında yer almıştır, ancak bu becerinin toplam 376 kazanımdan 17 kazanımla ilişkisi sınırlı olarak kurulmuştur. Sosyal Bilgiler programında da yine “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma” becerisi temel beceriler arasında yer almış, ancak öğrenme alanları ve kazanımlarla sınırlı bir ilişki kurulmuştur. Matematik dersinde ise genel olarak grafik oluşturma, okuma ve yorumlama becerisi açısından ilişki kurulmuş ancak bu ilişkinin kurulmasında zamanlamanın nasıl olacağı açıklanmamıştır. Seçilen örneklerde karşılıklı ilişkiler gözlenmekle beraber bazılarında bu ilişkinin açık olmadığı görülmüştür.

### **13 3 Programın değişim yeteneği ve geleceğe dönük problem çözme özelliği**

Programlarda değişimi etkileyen demografik, teknolojik, sosyal, kültürel, ekolojik bilgi ve düşüncelerle ilgili faktörler vardır. Bu faktörlerin sürekli incelenmesi ile sağlıklı bir program geliştirme süreci gerçekleştirilebilir. Programların değişim özelliği incelenirken programda geliştirilmesi amaçlanan becerilere, kişisel niteliklere, öğrencilerin değişime nasıl hazırlandığına, programda araştırmaya, sürekli değerlendirmeye ve ihtiyaç belirlemeye ne kadar yer verildiğine bakılmıştır. Programın değişime açıklığı ve geleceğe dönük problem çözme özelliği kazanımlarda, etkinliklerde ve açıklamalarda yapılan incelemelerde, öğrenciye ve öğretmene verilen rolün özelliklerinde bireysel ya da birey temeli açısından ortaya çıkmaktadır. Programın değişime açıklığı, bilimsel düşünmenin hem öğrenciler ve öğretmenler için, hem de program geliştirme ve değerlendirme süreci için ne derece gerekli olduğu ile yakından ilgilidir. Hayat Bilgisi programında yer alan toplam 376 kazanımdan sadece 55’i “Araştırma, problem çözme, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma” becerileri ile ilgilidir. Sosyal Bilgiler programında ise 4. ve 5. sınıfta bazı “Araştırma, problem çözme, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma” becerileri seçilerek bazı öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiştir.

Programın sosyal ve çevresel temeli - ki burada bu temelin özellikleri ve veritabanı ile ne kadar güçlü ve çok yönlü olarak araştırıldığı açık değildir- ne kadar esnek ve değişime açık olarak yansıtılır, kullanılır ve sürekli araştırma ile beslenirse, program o kadar değişime açık olacaktır. Sosyal temelin dikkate alınmadığı bir örnek olarak, 3.sınıf “Benim Eşsiz Yuvam” temasında B.3.59 “Bir evin farklı işlevlere sahip bölümleri ile ülkenin farklı özelliklere sahip bölgeleri arasında bir benzerlik görür; evin bütünlüğü ile Türkiye’nin bütünlüğü arasında bağlantı kurar” kazanımı ve önerilen “Odalar Ülkesi” etkinliği verilebilir. Hayat Bilgisi programının başında yapılan açıklamalarda insan çok yönlü bir bütün olarak ve değişimin

hem öznesi hem de nesnesi olarak ele alınmıştır. Buna bağlı olarak, birey, toplum ve doğa olmak üzere üç öğrenme alanı belirlenmiş, değişim de bütün bu öğrenme alanlarını kuşatan daha genel bir boyut olarak düşünülmüştür. Bu olumlu girişten sonra program ayrıntılı olarak incelendiğinde bu anlayışın uygulamaya dönük olarak yansımadağı görülmüştür. Aynı paralelde Sosyal Bilgiler programının başında yapılan açıklamada programın çerçeve program olduğu ve çevresel koşullara göre programın ünite sürelerinde değişiklik yapılabileceğı ve yeni konular eklenebileceğı konu merkezli bir anlayışla ifade edilmiştir.

Hayat Bilgisi programında başta yapılan açıklamalarda programın Türkiye’de değişik yörelerdeki koşullar ve olanaklar dikkate alınarak hazırlandığı, programın vizyonunda değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek bireylerin yetiştirilmesi vurgulanmaktadır. Ancak değişime uyum sağlamaya karşılık, değişikliği yapabilecek bireyler hedeflenmemektedir. Problem çözme becerisi sadece karşılaşılan problemleri çözme olarak alınmakta ve geleceğın problemlerini düşünme ve çözme vurgulanmamaktadır. Bu programda “Bilimin temel kavramlarını tanıma becerisi” altında değişim kavramı alınmıştır. Bu kavram genelde 2. ve 3. temalarda üç sınıfta belli kazanımlarda kapsamıştır. Yakından uzağı ilkesine uygun olarak kavramın sürekliliğı, gözleme dayalı olarak bireysel, kültürel ve dünya ile ilgili değişimlerin izlenmesi ele alınmıştır. Ayrıca yeniliğı açıklık değeri üzerinde durulmuştur

Sosyal Bilgiler programında dokuz öğrenme alanından biri “Zaman, süreklilik ve değişim”dir ve bu alanın diğer sekiz alanla birlikte değerlendirileceğı belirtilmiş ve alanın açıklaması yapılmıştır. Ancak genel olarak bakıldığında değişimle ilgili olarak daha ziyade geçmişten bugüne değişim üzerinde durulduğu, geleceğı dönük sorular sorma, yordamalarda bulunma, hayal gücünü kullanmanın ve gelecekle ilgili değişimin daha az yer aldığı görülmüştür.

Öğrencinin değişime ve yeniliklere açıklığı, risk alma davranışları ve problem çözme yeteneğı ile yakın ilişkili olduğu düşünülerek bir ara disiplin alanı olarak programda yer alan girişimcilik- planlama ve üretme becerisi ile ilgili olarak program incelendiğinde değişimi bireyin oluşturması anlamında farklı ele alan, geleceğı dönük ve problem çözme ile ilgili kazanımların ve etkinliklerin azınlıkta olduğu görülmüştür

Programın birey ve toplum temelini yanı sıra, değişime açıklığı ile ilgili çok önemli bir boyutu program değerlendirme modelinin nasıl geliştirildiğı ve uygulama ile bütünlük içinde nasıl sürdürüldüğüdür. Program değerlendirme program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir yönüdür ve her programın kendine özgü bir değerlendirme modelinin olması gerekir. Bu modele göre sürekli ihtiyaç belirleme ile desteklenen programın tüm öğeleri ile uygulama süresince nasıl değerlendirileceğinin, değerlendirme araştırmaları ile nasıl destekleneceğinin, verilerin karar vermede nasıl kullanılacağıının, gelişimin ve değişimin nasıl izleneceğinin belli program standartlarına göre belirlenmesi gerekmektedir.

Yeni bir program geliştirmek, programdaki, öğrencideki, öğretmendeki, materyallerdeki, ortamlardaki, çevredeki değişimi ve gelişmeyi sürekli izlemek demektir ve bu değerlendirmenin okul dışındaki uzmanlar tarafından yapılması kadar okul içi öğretmen/uzman/eğitici personel tarafından yapılması bütünlük ve süreklilik açısından önemlidir. Bu programda gerek bireysel gerekse programa dönük değerlendirme sürecine genel olarak yeterince ağırlık verilmediğı gözlenmiştir. Bu durum, gerek bu programla yetişecek bireylerin, gerekse programın uygulayıcılarının ve programın kendisinin değişime açık olmasını, değişimi yönetebilme, geleceğın problemlerini düşünüp çözme, öngörü geliştirme ve değişimle ilişkilerde liderlik rolünü oynama gibi özellikleri geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Programın iç ölçütlere göre yapılan analizindeki bulgular da bu durumu

desteklemektedir. Hazırlanan programın öğelerinde, kazanım-beceri-kişisel nitelik etkinlik ilişkilerindeki ayrıntı düzeyi esnekliği ve değişime açıklığı etkileyen özelliklerdendir.

#### 4) Programın örtük özellikleri

Programların örtük özellikleri doğrudan amaçlanmayan ancak öğrenme ortamlarında, okulda ve sınıfta yaşam ile, etkileşimle , yaşanan kültürle ortaya çıkan mesajları, öncelikleri, bilgileri, değerleri ve kısaca yaşam tarzlarını içermektedir. Bu açıdan bakıldığında, yeni programların temel örtük özelliği yeni yaklaşımların “eski ve alışılmış” bakış açılarıyla, değerlerle ve uygulamalarla ele alınacağı ve hala öğretmen merkezli yaklaşımın devam ettiği mesajını verebilir. Bu da alışılmış roller, modeller ve iletişim tarzlarının okulda ve ailede devam etmesinden ileri gelebilir. Yeni programlarda yer alan “İnsan Hakları ve Vatandaşlık”, “Kariyer Bilici Geliştirme”, “Özel Eğitim”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma”, “Girişimcilik”, “Sağlık Kültürü” ve “Spor Kültürü” gibi ara disiplinler aslında programların örtük özelliklerini yansıtmalıdır. Çünkü bu alanlar bireyler ve toplumlar için yaşamın ve kültürün önemli boyutlarıdır ve okulda yaşam süreci içinde geliştirilmeleri bireyler için daha sağlıklı olacaktır. Bireyin çok yönlü gelişimi için çok gerekli olan sanatın ve kültürün yeni programda yeterince vurgulanmaması yaşamımızdaki önemi ve değeri ile ilgili örtük özellikler taşımaktadır. Yeni programlarda nasıl bir öğrenme ortamı düzenleneceği, bu ortamda ilişkilerin nasıl kurulacağı ve öğretmenin, okul yönetici ve personelinin, ana-babaların, ders materyallerinin ve ders kitaplarının nasıl bir insan ve toplum modeli oluşturacağı programdan daha etkili olabilecek örtük özellikleri belirleyecektir. Bu programın başında açık olarak ifade edilen yaklaşıma karşın önceden belirlenmiş ve çok bölünmüş, yaratıcılığa ve yansıtıcı düşünmeye yeterince yer vermeyen konuları, kavramları, etkinlikleri, becerileri, kişisel nitelikleri ve kazanımları ile verdiği mesaj ve temsil ettiği örtük program insanın bütünlüğü ilkesine ve temel yaklaşıma ters düşmektedir.

#### 5) Programın alt yapı gereksinimi ve yürütülme koşulları

Yeni programların uygulanabilmesi için öncelikle insanların(öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitici vb.) temel ihtiyaçlarının fiziksel ve psikolojik olarak giderilmesi ve programlarda yenilik ve değişim ihtiyacının geliştirilmesi gerekmektedir. Uygulamanın gerçekçi ve sürekli olabilmesi için yerel yönetimlerin ve birimlerin güçlendirilmesi, eğitim kurumları içinde ve kurumlar arasında iletişimin ve koordinasyonun geliştirilmesi, yeniliklere uygun bir okul ve yönetim modelinin ve bilgi teknolojileri alt yapısının kurulması gereklidir. Bu çalışmalara paralel olarak, program değerlendirme modelinin, bu modelin gerektirdiği hazırlıkların ve araştırma sürecinin hazırlanıp uygulanması gerekir. Yeniliğin her düzeydeki öğretmen tarafından anlaşılıp uygulanabileceğinden emin olmak gerekir. Uygulamaların sadece bürokratik olarak değil, esnek ve uyumu sağlayıcı biçimde ele alınması değişimin benimsenmesini sağlayacaktır.

Programda her öğenin bütünlük, devamlılık ve denge içinde dikkate alınması ve biri biriyle tutarlı olması gerekir. Örnek olarak, temel eğitim materyali olarak “tek ders kitabı” anlayışı temel yaklaşımla ters düşmektedir. Öğretmenler başta olmak üzere okul yönetici ve eğitici personeline okulda/öğrenme ve eğitim ortamında sürekli akademik/psikolojik/sosyal/kültürel destek ve güveni sağlayacak mekanizmaların, birimlerin, kurumların, kaynak kişilerin ve süreçlerin düşünülmesi gerekir. Okul ortamlarının yeniden düzenlenmesinde özellikle öğretmenlerin okulda çalışmalarını ve üretmelerini sağlayacak çalışma ortamları ve kaynak merkezlerinin kurulmasında yarar vardır. Bu konuda daha önce MEGP çerçevesinde hazırlanmış MLO Modeli ve ilgili Okul Geliştirme raporları incelenebilir. Yeni programların

başarılı olabilmesi için sosyal alt yapının güçlendirilmesine dönük önlemler alınmalıdır. Uygulama için kaynaklara ve materyallere nasıl ulaşılacağı, materyallerin belli standartlara/ölçütlere uygunluğu, yeniliklerin standart testlerle ilişkisi, uygulama desteğinin gerektirdiği insan kaynakları düşünülmelidir.

Genel olarak, yeni programlarda iç ölçütler açısından yapılan analizler sonucunda programların yeni yaklaşımlar doğrultusunda yenilenmesi ve değiştirilmesi için olumlu bir niyet ve çaba söz konusudur. Ancak bu niyetin programın birey, toplum ve bilgi temellerine göre çok yönlü araştırılarak tasarıma tamamen yansıtılmadığı ve uygulamaya dönük güçlükleri içerdiği görülmüştür. Bunun da başlıca nedenlerinden biri yeni yaklaşımların ve ilgili özelliklerin “konular” olarak programa alınması ve vurgulanmasıdır. Program geliştirmede devamlılık ve bütünlük gibi temel ilkelerin yanı sıra, değişim sürecinde çok önemli bir yeri olan denge ilkesi açısından Hayat Bilgisi programında “analitik ve atomistik yaklaşımın tamamen reddedilip sadece bütüncül ve tematik yaklaşımın benimsenmesi” olarak ifade edilen görüş bakış açımızı sınırlamakta, uzun vadeli gelişme sürecini engellemektedir. Programın başında belirtilen bütüncü yaklaşıma karşılık çeşitli öğelerinin bölündüğü ve birbirinden yatay ve dikey yönde kopuk olarak ele alındığı görülmektedir.

Yeni programlarda temel yaklaşımla bağlantılı olarak programın tüm öğelerini kapsama, vurgulama ve örneklendirme açısından ilk olarak ciddi bir gayret göze çarpmaktadır, ancak programın öğeleri açısından ayrıntılı ve uygulamaya dönük olarak bakıldığında 1.sınıftan 5.sınıfa doğru temel yaklaşımla ilgili özelliklerin kaybolduğu ve öğeler arasında sürekliliğin sağlanamadığı görülmüştür. Bu durum kazanım ifadelerinde, temel kavramların vurgulanması yerine çok sayıda kavrama yer verilmesinde, beceri, değer ve etkinlik örneklerinde gözlenmiştir. Sınıf içinde ve sınıflar arasında yatay ve dikey ilişkilendirmenin yapılamaması sonucunda özellikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programları birbirinden kopuk gibi görünmektedir. Tüm programlarda sosyal becerilerin, çalışma becerilerinin ve bilgi/öğrenme teknolojilerinin nasıl hayata geçirileceği de açık olarak anlaşılammıştır.

Dış ve iç ölçütlere göre yapılan değerlendirmeler sonucunda yukarıda da belirtildiği gibi Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının nasıl bir insan ve vatandaş yetiştirmeyi amaçladığı öğretim sürecinde yapılacak uygulamalarda açıklığa kavuşacaktır. Programların başında kuramsal olarak yeni yaklaşımlara uygun bir insan ve vatandaş yetiştirme niyeti gözlenmektedir. Ancak gerek programda kapsanan beceriler ve kişisel özelliklerin, gerekse öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin dağılımı ve biri birinden kopukluğu insanın bütünlüğü anlayışına ters düşmekte ve “nasıl bir insan?” ve “nasıl bir vatandaş?” sorularının cevaplanmasını güçleştirmektedir. Programların temelinde yer alan insan modeli, literatürde ve dünyadaki uygulamalarda yer alan istendik tüm olumlu özelliklerin bir araya getirilmiş hatta dağıtılmış halidir ve bu modelde özgünlük gözlenmemektedir. Bilgiye erişimde eleştirel düşünen ve problem çözen, bilgiyi kullanmada yaratıcı ve bilgiyi paylaşmada sosyal becerileri gelişmiş, yeterli, ilgili ve yansıtıcı insan bize özgün olarak nasıl yetiştirilecektir? 1-5.sınıf programlarında ara disiplin olarak yer alan “İnsan hakları ve vatandaşlık” alanının tüm programlarda örtük program olarak yer alması beklenirken çok sınırlı oranda ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi de sözü edilen kopukluğu ve dağılımı pekiştirmektedir. Bu bakımdan sonuçta ortaya çıkan modelin etkili uygulanamamasından dolayı aktarıma dayalı vatandaşlık bilgileri kazandırma gibi sınırlı bir amaca hizmet etmesi de söz konusu olabilir.

Programların başarısı değerlendirme sürecinin ne kadar sürekli olduğu ve araştırmalarla desteklenerek programı geliştirmede nasıl katkıda bulunacağı ile ilgilidir. Yeni programların geliştirilmeyi gerektiren en önemli yönü değerlendirme modelinin eksikliğidir. Bu durum

programın değişime açıklığını ve sürdürülebilirliğini de etkilemektedir. Program sadece kağıt üstünde bir belge değil, yaşıyan ve bireysel, yerel, çevresel ihtiyaçlara cevap veren etkileşimli bir program olmalıdır, bu da programın uygulama sürecinin çok iyi planlanmasını ve izlenmesini, insan kaynaklarını geliştirme modelinin hazırlanmasını gerektirir. Oysa Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarının amaçları düşünöldüğünde, bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etmesi birey için öncelikli beceri alanlarıdır ve Türkçe dersi ile sürekli ilişkilendirmeyi gerektirir

## 14 Yararlanılan kaynaklar

Estola, E. & L. Syrjala (2000) “Constancy and Change in Finnish Classrooms through one Teacher’s Eyes” *ECER*, Edinburgh, Scotland.

International Review of Curriculum and Assessment Frameworks(2001) *Thematic Probe. Primary Education:An International Perspective: Country Description: Korea.*

Jarolimek, J. & W.C.Parker(1993) *Social Studies in Elementary School*. 9th ed. N.Y.: Macmillan.

Kısakürek, M.A. & F.Paykoç (1987) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Meteksan.

Ministry of Education. (2005) *Primary Education in the Netherlands*.

Ministry of Education. (1999) *Social Studies Syllabus: Primary*, Curriculum Planning and Development Division, Singapore.

O’Hair, M.J. & S.J. Odell. (1995) *Educating Teachers for Leadership and Change*. Tousand Oaks: Corwin.

Ornstein, A.C. & F.P.Hunkins(1998) *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn and Bacon.

Öztürk, C. & D.Dilek(2002) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem.

Paul, R.W. (1995) *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking.

Paykoç, F. (1995) “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çağdaş Eğilimler” *TED İlköğretim Okullarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları Toplantısı*, 25-26 Mayıs, Ankara:TED.

Virtual School (2005) *History and Social Studies in Finnish Schools*. <http://www.en.eun.org>

**Ek.4**  
**Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı**

### 14.1.1

### 14.1.2 E.4

### 14.1.3 FEN ve TEKNOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç.Dr. Jale Çakıroğlu  
Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
İlköğretim Bölümü  
Fen Bilgisi Öğretimi Anabilim Dalı

#### **Temel Alınan Yaklaşım**

2000 yılında kabul edilen ve uygulanan önceki Fen Bilgisi programında “yapıcı-yaratıcı” yöntemin benimsendiği ve bu nedenle programın “öğrenci merkezli” olarak hazırlandığı belirtilmiştir. Önceki programda temele alınan yaklaşımın adı verilmese de, yapılandırıcı öğrenme kuramını esas almaya çalıştığı, bu kuramın bazı söylemlerine programın ilkeleri arasında yer verdiği görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandığı, aktif biçimde uğraşarak daha iyi öğrendikleri ve öğrencilerin öğrenme sürecinde dil dahil her türlü iletişim becerilerini kullanmaları gerektiği programda ele alınan temel öğrenme ilkeleri olarak belirlenmiştir.

Yeni Fen ve Teknoloji programı eski programa benzer bir biçimde öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımını gerektiren yapılandırıcı söylemlere ilkeleri arasında yer vermişlerdir. Programın öğrenci merkezli olduğuna yani yaparak-yaşayarak-düşünerek öğrenmenin gerekliliğine sıkça vurgu yapmışlardır.

Eski ve yeni programların temel aldıkları yaklaşımlar incelendiğinde her ikisinde de oldukça olumlu beklentiler ve iddialar olduğu gözlenmektedir. Her iki programda da bilginin öğrencinin kendisi tarafından aktif bir şekilde yapılandırması gerektiğini ileri süren yapılandırıcı öğrenme teorisinin benimsendiği görülmektedir. Fakat “yapılandırıcı öğrenme” yeni programda daha açık ve ön plana çıkarılarak vurgulanmıştır. Bununla birlikte, yeni programda temel alınan anlayışlar arasında az bilginin öz olduğu, programın sarmallık ilkesine dayandığı ve diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkisinin gözetildiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak yeni ve eski programların temel aldıkları felsefi yaklaşımda büyük benzerlikler göze çarpmaktadır. Yeni program hazırlanırken, yürürlükteki program hakkında çeşitli illerden gelen öğretmen ve müfettiş raporları ve farklı eğitim sendikalarının görüşleri dikkate alınarak “ihtiyaç analizine” gidildiği belirtilmiştir. Programın okullarda belirlenen süre zarfında yetiştirilememesi dışında, eski programın sorunlarından ve ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen somut sonuçlardan söz edilmemiştir. Program kitapçığında ifade edilen ve temel alındığı iddia edilen felsefeler bazında öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili temel anlayışların önceki programa göre önemli ölçüde değiştiği iddiası tam anlamıyla doğruyu yansıtmamaktadır. Çünkü önceki programda da benzer söylemlere yer vermiştir.

#### **Konular, Üniteler/Öğrenme Alanları**

Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki her ünite; genel bakış, ünitenin amacı, ünitenin odağı, önerilen konu başlıkları, ünitenin kavram haritası, önerilen öğretim ve değerlendirme etkinlikleri bölümlerini içermektedir. 2000 yılı Fen bilgisi programında ise her ünite; ünitenin amacı, öğrenci kazanımları, konular, ve bazı ünitelerde ise öğretme ve öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır.

Yeni programda “tematik yaklaşım” benimsenmiştir. Buna uygun olarak programda 4 konu içerikli öğrenme alanı belirlenmiş ve içerik “sarmal yaklaşım” esas alınarak



düzenlenmiştir. Bu nedenle 4 öğrenme alanındaki temel kavramlar her sınıfta ele alınmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça bilgi, anlayış ve becerilerin derinliği artmış ve kapsamı genişlemiştir. Bununla birlikte, eski programda ise ünite yaklaşımı benimsenmiş, içerik birbirinden bağımsız ünitelere bölünmüş ve sarmallık ilkesi benimsenmemiştir.

Yeni programın başlıca amaçları arasında öğrencilere temel fen kavramlarını kazandırmanın yanı sıra, bilimsel süreç becerilerini, fen, teknoloji, toplum ve çevre ile ilgili anlayışlarını, bilimsel tutum ve değerlerini kazandırmak bulunmaktadır. Bu nedenle, programda “konu içeriği” ve “beceri, anlayış, tutum ve değerler” olmak üzere 2 ana öğrenme alanı belirlenmiştir. Konu içeriği öğrenme alanı altında 4 öğrenme alanı daha bulunmaktadır. Bunlar:

5. Canlılar ve Hayat
6. Madde ve Değişim
7. Fiziksel Olaylar
8. Dünya ve Evren

Bu belirlenen alanlar, biyoloji, kimya, fizik ve dünya ve evren temalarından oluştuğu görülmektedir. Bazı ülkelerin fen programlarında da benzer alanlar belirlenmiştir.

Beceri, anlayış, tutum ve değerler ile ilgili olarak 3 öğrenme alanı belirlenmiştir. Bunlar:

4. Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)
5. Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ)
6. Tutumlar ve Değerler (TD)

Yukarıdaki sınıflandırmada bütün kategoriler “öğrenme alanı” olarak adlandırılmıştır. Bu da gereksiz bir kavram karışıklığına neden olabilmektedir. Bu durumda “Öğrenme Alanı” olarak ifade edilen kavramın tam olarak ne olduğu net olarak anlaşılamamaktadır. Bu kavram “Canlılar ve Hayat” gibi başlıklarla ifade edilen kategorileri ve bu kategorileri içeren “konu içeriği” gibi üst kategorileri adlandırmada kullanılırken, hem de beceri ve tutumları adlandırmada kullanılmaktadır.

Beceri, anlayış, tutum ve değerler altında bulunan her bir öğrenme alanı için kazanımlar sıralanmıştır. Bunların vurgulanması oldukça önemli ve yararlı bir yaklaşımdır. Fen ve Teknoloji dersinin “Tutumlar ve Değerler” kısmındaki kazanımlar Bloom taksonomisi esas alınarak taksonomik bir organizasyona gidildiği dikkat çekicidir.

Konu içeriği öğrenme alanları dikkate alındığında, yeni 4. sınıf Fen ve Teknoloji programında 7 ünite belirlenmiştir. Bunlar; Vücudumuz Bilmecesini Çözelim, Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım, Maddeyi Tanıyalım, Kuvvet ve Hareket, Işık ve Ses, Yaşamımızdaki Elektrik, Gezegenimiz Dünya’dır (Tablo 1).

2000 yılı fen bilgisi programında ise fizik, kimya, biyoloji konularının yanında, dünya, uzay ve çevre ile ilgili konulara yer verilmiştir. Eski 4. sınıf Fen Bilgisi programında 4 ünite belirlenmiştir. Bunlar; Çevremizi Tanıyalım, Maddenin Doğası, Canlılar Çeşitlidir ve Gezegenimiz’dir. Bu dört ünitenin üçüne (Çevremizi Tanıyalım, Maddenin Doğası ve Gezegenimiz) yeni programda da yer verilmiştir. Bununla birlikte, eski programda olan “Canlılar Çeşitlidir” ünitesi ise yeni programda bulunmazken, yeni programda olan 4 ünite “Vücudumuz Bilmecesini Çözelim”, “Kuvvet ve Hareket”, “Işık ve Ses”, ve “Yaşamımızdaki Elektrik” eski 4. sınıf Fen bilgisi programında yer almamaktadır. Bu ünitelerden ikisine (Işık ve Ses ve Yaşamımızdaki Elektrik) eski 5. sınıf Fen Bilgisi programında yer verilmiştir (Tablo 1).

Yeni 5. sınıf Fen ve Teknoloji programında ise 4 öğrenme alanı içinde 7 üniteye yer verilmiştir. Bunlar; Vücudumuz Bilmecesini Çözelim, Maddenin Değişimi ve Tanınması Kuvvet ve Hareket, Dünya Güneş ve Ay, Canlılar Dünyasının Gezelim Tanıyalım, Işık ve Ses, Yaşamımızdaki Elektrik’tir. Bununla birlikte, 5. sınıf eski Fen bilgisi programında 4 üniteye yer verilmiştir. Bu ünitelerden hepsi yeni programda da yer alırken, yeni programda

olan üç ünite ise (Vücudumuz Bilmecesini Çözelim, Dünya, Güneş ve Ay ve Yaşamımızdaki Elektrik) eski programda bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, konu başlıkları bazında 4. ve 5. sınıf programları incelendiğinde, yeni programda ele alınan temel anlayışlar arasında “az bilginin öz olduğu” iddiasının bulunmasına rağmen her iki sınıf düzeyinde ele alınan konu çeşitliliğinin ve sayısının arttığı görülmektedir. Örneğin, yeni programda olan “Vücudumuz Bilmecesini Çözelim”, “Yaşamımızdaki Elektrik” ve “Dünya, Güneş ve Ay” üniteleri eski programın 4. ve 5. sınıflarında hiç bir şekilde yer almamaktadır. Ayrıca, eski 4. sınıf programında 4 ünite 12 konu başlığı ele alınırken, yeni programda 7 ünite 34 konu başlığı yer almıştır. Benzer olarak, eski 5. sınıf programında 4 ünite 15 konu başlığı ele alınırken, yeni programda 7 ünite 34 konu başlığı yer almıştır (Tablo 1 ve 2).

Atatürkçülük ile ilgili konular ise eski programda 4. ve 5. sınıfların ilk ünitelerinde yer verilirken, yeni programında ise iki ünite yer verilmiştir (Maddenin Değişimi ve Tanınması ve Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım üniteleri).

### **Amaçlar, Hedefler, Davranışlar/Kazanımlar**

Yeni programın amacı, bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi ve sadece günümüzün bilgi birikimini öğrencilere aktarmayı değil; araştıran, soruşturan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen hayatın her alanında karşılaştığı problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen, dünyaya bir bilim adamının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirmesi olarak belirlenmiştir. Bir önceki programda ise amaç, çevreleri ve dünya ile aktif bir biçimde ilgilenen, anlamlı sorular sorup gözlem ve deneylerle veriler toplayan ve bunları analiz edebilen, edindikleri bilgileri sözle ve yazıyla sunarak başkalarıyla uygarca iletişim kurabilen, sorumlu davranan, bilgili ve yetenekli, fen dalında okur-yazar bireyler yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir.

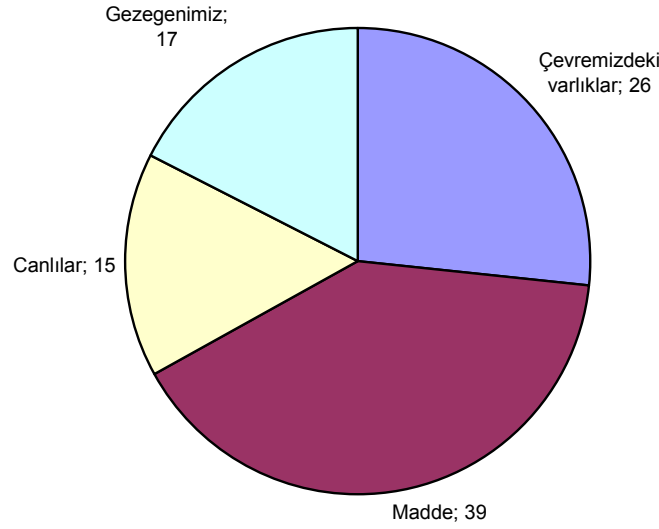
Her iki programın amaçlarında da bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip etmenin, bilimsel düşünce becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiş ama yeni programda özellikle teknoloji okuryazarlığı ve fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisi daha çok ön plana çıkmıştır. Ayrıca dersin adının da Fen ve Teknoloji dersi olarak değiştirilmesi de bunun göstergesidir.

Yeni programda konu içeriği öğrenme alanları için belirtilen öğrenci kazanımlarının yanı sıra, her sınıf düzeyinde Bilimsel Süreç Becerileri (BSB; 24 kazanım), Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ; 36 kazanım) ve Değerler ve Tutumlar (TD; 25 kazanım) ile ilgili kazanımlarda belirtilmiştir. Bazı FTTÇ kazanımları ile BSB kazanımlarına, bilgi kazanımlarından atıflar yapılarak öğrenme alanlarının birbiriyle örtüşmesi sağlanmaya çalışılmış. Fakat FTTÇ kazanımlarının hepsi için ve TD kazanımları için benzer eşleştirme yapılmadığı gözlenmiştir. Ayrıca FTTÇ de verilen kazanımlar 7 alt başlığa bölünerek verilirken, bu alt başlıklardan “Fen ve Fenin doğası” ile ilgili kazanımlar sadece 2 kazanımla sınırlandırılması yeterli olmamıştır. Benzer olarak, “İnsan, Toplum ve Teknoloji” ile ilgili verilen kazanımların diğer kategoriler altında düşünülebilmesi de mümkündür.

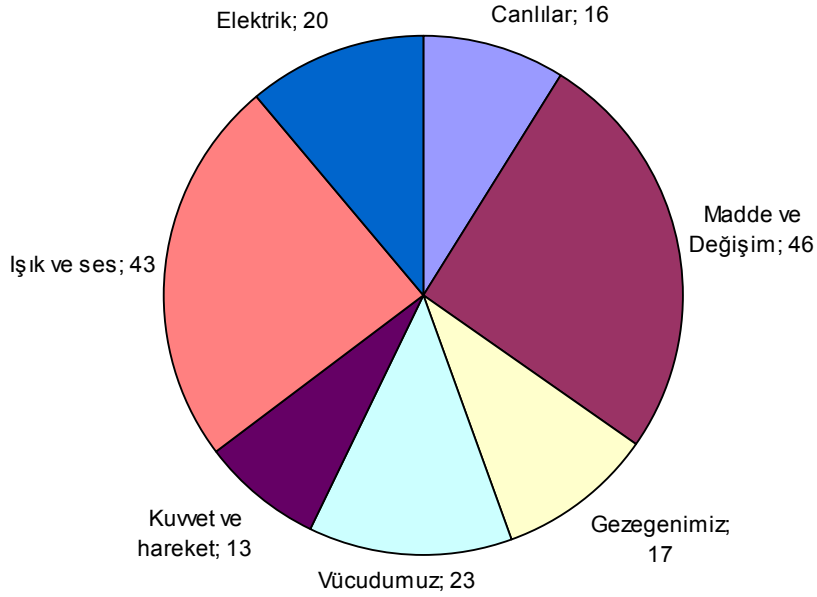
Yeni programda konu alanı ile ilgili kazanımlar, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanı ve ünite altında listelenmiştir. Kazanımlar konu merkezli ve konu bütünlüğünü göz önüne alınarak sıralanmışlardır. Kazanımlar bilgi, beceri ve tutum içeren ifadelerden oluşmuş ve yazım dili öğrenciye dönük olarak ifade edilmiştir (örnek: ..keşfeder. ...sınıflandırır; ....karşılaştırır).

Yeni 4. sınıf programında 7 ünite toplam 178 kazanım bulunmaktadır. Önceki programda ise 4 ünite toplam 97 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların 4. sınıf önceki ve yeni programda ünitelere göre nasıl dağıldığı aşağıdaki grafiklerde sunulmaktadır. Önceki programda en çok kazanım “Maddenin Doğası” ve “Çevremizi Tanıyalım” ünitelerinde yer alırken, yeni programda ise “Maddeyi Tanıyalım”, ve “Işık ve Ses” ünitelerinde yer almaktadır (Şekil 1 ve 2).

Şekil 1. Dördüncü Sınıf Eski Fen Programındaki Ünitelerde Yer Alan Kazanım Sayılarının Dağılımı

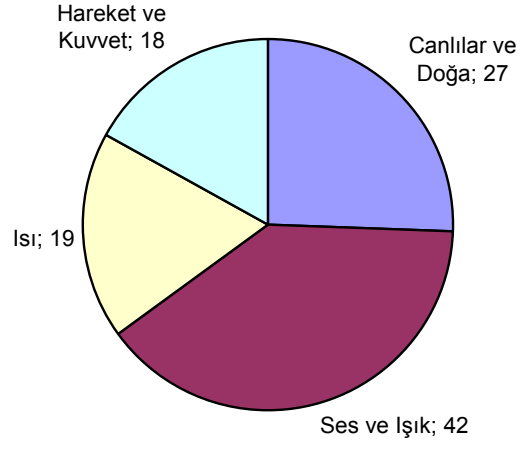


Şekil 2. Dördüncü Sınıf Yeni Fen ve Teknoloji Programındaki Ünitelerde Yer Alan Kazanım Sayılarının Dağılımı

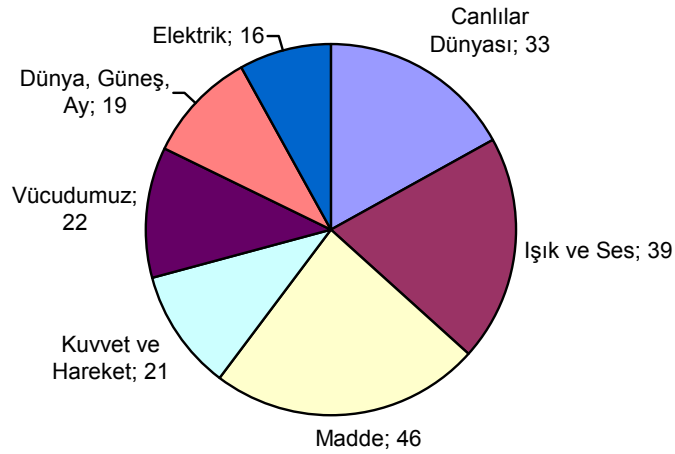


Yeni 5. sınıf programında 7 ünite toplam 196 kazanım bulunmaktadır. Önceki programda ise 4 ünite toplam 106 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların 5. sınıf önceki ve yeni programda ünitelere göre nasıl dağıldığı aşağıdaki grafiklerde sunulmaktadır (Şekil 3 ve 4). Önceki programda en çok kazanım “Ses ve Işık” ve “Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri” ünitelerinde yer alırken, yeni programda ise “Maddenin Değişimi ve Tanınması” ve “Işık ve Ses” ünitelerinde yer almaktadır.

**Şekil 3.** Beşinci Sınıf Eski Fen Programındaki Ünitelerde Yer Alan Kazanım Sayılarının Dağılımı



Şekil 4. Beşinci Sınıf Yeni Fen ve Teknoloji Programındaki Ünitelerde Yer Alan Kazanım Sayılarının Dağılımı



### Öğrenme ve Öğretme Durumu/Etkinlikler

Yeni programının söylemlerinde öğrencilerin belirlenmiş kazanımları edinmesini sağlamak için koşullara ve duruma göre yapılandırıcı öğrenme teorisini gözeterek çeşitli öğretim stratejileri kullanabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Ayrıca bazı önerilen etkinlikler de Çoklu Zeka kuramına dayandırılmıştır. Öğretim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Önceki programda ise öğretmenin belirtilen kazanımları öğrenciye kazandırmak için tartışma, rol oynama, problem çözme, beyin fırtınası, gezi, gözlem, deney, gösteri, gösterip yaptırma, soru-cevap, proje, görüşme gibi yöntemleri kullanabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin yapacakları etkinliklerle bilgiye kendilerinin ulaşmalarını, edindikleri bilgileri analiz edebilmelerini, bu bilgilerden yaratıcı yönlerini geliştirerek yararlanabilmelerini ve doğru kararlar verebilmeleri hedeflenmiştir. Bununla birlikte, önceki 4. sınıf programının iki ünitesinde (Çevremizi Tanıyalım ve Canlılar Çeşitlidir) ve 5. sınıf programının iki ünitesinde (Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri ve Hareket ve Kuvvet) etkinlik önerilerine yer verilmemiştir. Yeni programda ise her ünite için belirli sayıda etkinlik önerileri yapılmıştır. Bu etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) ve Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanlarındaki hangi kazanımlarla eşleştiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, benzer bir eşleştirme Tutum ve Değerler (TD) öğrenme alanlarındaki belirlenen kazanımlarla yapılmamıştır. Tutum ve Değerler için belirlenen kazanımların oldukça genel ve alana özgü olmadığı dikkat çekicidir.

Yeni programda ünite işlenişinde öğretmene yardımcı olacak açıklamalar ve öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlara da yer verilmiştir. Örneğin, açıklamalar kısmında, ünite kapsamında öğrencilerin konu ile ilgili sahip olabileceği kavram yanılgılarını, konu ile ilgili özel açıklamaları ve diğer derslerle bağlantıları verilmektedir. Kazanım ve etkinliklerin ders içi ilişkilendirme, diğer derslerle (Sosyal Bilgiler, Türkçe gibi) ve ara disiplinlerle (Sağlık Kültürü gibi) ilişkilendirmesi de yapılmıştır. Bu ilişkilendirmeler yararlı

olmakla birlikte özellikle matematik dersi ile karşılıklı ilişkilendirme konusunda doyurucu bir bilgilendirme göze çarpmamaktadır.

### **Ölçme ve Değerlendirme**

Yeni programda yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme ve ölçme yaklaşımları kullanılması hedeflenmiştir. Bu amaçla, performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, proje, poster grup ve akran değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme gibi alternatif tekniklerin yanı sıra geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması önerilmiştir. Bu bağlamda sadece öğrenme ürünü (çıktısı) değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, programda önerilen ölçme ve değerlendirme anlayışının açıklanışı doyurucu değildir. Örneğin, uygulanması önerilen “tanılayıcı dallanmış ağaç” yada “fen günlükleri” hakkında gerekli açıklamalar yapılmamıştır, bu konuda öğretmen yalnız bırakılmıştır. Bu açıklamalar, öğretmenlerin özümsemesi ve uygulaması açısından yeterli olmayacaktır. Bu konuda nitelikli örnekleri de içeren daha kapsamlı, ikna edici ve bütün dersleri kapsayan çalışmalara gereksinim vardır. İlköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenler sınıf öğretmeni oldukları ve bütün temel derslerin sorumluluğunu aldıkları göz önüne alındığında, her ders için birbirinden kopuk değerlendirme yönergeleri hazırlamak yerine değerlendirme sistemini bir bütün olarak ele almak daha doğru olacaktır. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının başlı başına, geniş kapsamlı ve sistematik olarak ele alınmasında yarar vardır.

Eski programda ise öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı, bilimsel tutum ve davranışları, gözlem yapma, araştırma-inceleme, bilimsel düşünme, sorumluluk alma, ekip çalışmalarına yatkınlığı gibi becerilerinde değerlendirilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiş, ve gözlem yaparak yada öğrencinin kendi kendini değerlendirme tekniğini kullanarak değerlendirme yapılabileceği üzerinde durulmuştur. Fakat öğretmene bu konuda yeterli olabilecek düzeyde bilgi verilmemiştir. Ünite bazında bakıldığında ise eski programda, yeni programda olduğu gibi alternatif değerlendirme tekniklerinin çok fazla önerilmemekte olduğu görülmektedir. Hatta bazı ünitelerde bu konuda hiç bir öneri yapılmazken diğerlerinde ise daha geleneksel değerlendirmeye yönelik örnek sorulara yer verilmiştir.

### **Dil, Kavram ve Söylem**

Dil, kavram ve söylem yönünden 2000 yılı Fen bilgisi programı ile yeni program arasında benzerlikler görülmektedir. Kullanılan terimler, belirlenen vizyon ve amaçlarda ve kazanımlarda kullanılan dil her iki programda paralellik göstermektedir.

## 1.2. Dünyadaki Gelişmeler ve Araştırmalarla Paralellik

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının esas olarak alınması, öğrenci merkezli öğretiminin savunulması, programının vizyonunun, fen ve teknoloji okuryazarlığı olarak belirlenmesi, bilimsel süreç becerilerini ve Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkisinin ön plana çıkarılması, öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının önerilmesi, öğrenci çeşitliliğinin (cinsiyet, özel becerili öğrenciler, özel ihtiyacı olan öğrenciler) dikkate alınması yönünden fen eğitimdeki son gelişmelerle ve bazı ülkelerin fen programlarıyla (Amerika, İrlanda, Kanada, Singapur gibi) paralellik gösterdiği giriş yazılarındaki söylemlerden yola çıkarak söylenebilir. Program içeriği ve sarmal yaklaşımının benimsenmesi yönünden İrlanda'nın "Toplumsal, Çevresel ve Bilimsel Eğitim" (Social, Environmental and Scientific Education) programıyla büyük oranda benzerlikler göstermektedir. Yeni programda belirlenen üniteler, "Çevre Eğitimi" ünitesi hariç İrlanda programında verilen ünitelerle örtüşmektedir. Çevre ile ilgili konular ise yeni programda diğer üniteler içine yedirilerek verilmiştir. Ayrıca "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ile ilgili olarak Kanada'lı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalar doğrultusunda geliştirilen "Bilim ve Teknoloji" programı ile içerik ve söylemleri yönünden paralellik göstermektedir. Hatta bazı bölümlerde (öğretmene, öğrencilere ve velilere öneriler gibi) bu programdan direk alıntılar olduğu gözlenmektedir. Ayrıca dersin adının "Fen ve Teknoloji" olarak değiştirilmesi Kanada ve İrlanda programlarıyla da benzerlik göstermektedir. Öte yandan dersin adında "Fen" yerine "Bilim" kullanılması yani dersin adının "Bilim ve Teknoloji" olması daha da anlamlı olacaktır.



Tablo 1. 4. sınıf Fen Bilgisi Programı ve Fen ve Teknoloji Programı İçeriği

Yeni Program (4. sınıf)	Eski Program (4. sınıf)
<p><b>4. Vücudumuz Bilmecesini Çözelim *</b></p> <p>4.1. Destek ve Hareket</p> <p>4.2. Soluk alıp verme</p> <p>4.3. Kanın Vücutta Dolaşımı</p> <p>4.4. Egzersiz Yapalım</p> <p><b>5. Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım</b></p> <p>4.1. Çevremizdeki varlıkları tanıyalım</p> <p>4.2. Yaşadığımız çevre</p> <p><b>6. Maddeyi Tanıyalım</b></p> <p>4.1. Çevremizde sayısız maddeler vardır</p> <p>4.2. Maddenin halleri</p> <p>4.3. Maddenin ölçülebilir özellikleri (kütle ve hacim)</p> <p>4.4. Maddenin değişimi</p> <p>4.5. Maddenin ısı etkisiyle değişimi</p> <p>4.6. Maddeler doğada karışık haldedir (karışım, çözelti vb.)</p> <p>4.7. Karışımlar ayrılabilir mi?</p> <p><b>7. Kuvvet ve Hareket *</b></p> <p>4.1. Hareketli varlıkları gözlemleyelim</p> <p>4.2. Cisimleri hareket ettirme ve durdurma</p> <p>4.3. Kuvvet cisimlerin hareketini ve şeklini etkiler</p> <p><b>8. Işık ve Ses *</b></p> <p>4.1. Karanlıkta görebilir miyiz</p> <p>4.2. Çevremizdeki ışık kaynakları</p> <p>4.3. Geçmişten günümüze aydınlatma teknolojileri</p> <p>4.4. Aydınlatma teknolojileri yaşamımızı nasıl etkiliyor</p> <p>4.5. Işık da çevre kirliliğine neden olabilir mi?</p> <p>4.6. Her sesin bir kaynağı var</p> <p>4.7. Titreşimin sonucu: ses</p> <p>4.8. Sesin işitmedeki önemi</p> <p>4.9. Ses de çevreyi kirlitebilir</p> <p><b>9. Yaşamımızdaki elektrik *</b></p> <p>4.1. Elektrik ile tanışalım</p> <p>4.2. Elektrikğin günlük yaşantımızdaki yeri ve önemi</p> <p>4.3. Farklı elektrik kaynakları</p> <p>4.4. Elektrikğin yol açabileceği tehlikeler</p>	<p><b>4. Çevremizi Tanıyalım</b></p> <p>4.1. İçinde yaşadığımız doğa</p> <p>4.2. Doğada yaşayan canlılar</p> <p><b>5. Maddenin Doğası</b></p> <p>4.1. Çevremizde farklı özellikte maddeler vardır</p> <p>4.2. Aynı madde farklı hallerde bulunabilir</p> <p>4.3. Her madde tanecikli yapıdadır</p> <p>4.4. Madde, başka madde veya enerjiye dönüşebilir</p> <p><b>6. Canlılar Çeşitlidir *</b></p> <p>4.1. Doğada gördüğümüz canlı çeşitleri</p> <p>4.2. Canlıları gruplandıralım</p> <p>4.3. Virüs, bakteri, protista ve mantarlarla tanışalım</p> <p>4.4. Hayvanları daha iyi tanıyalım</p> <p><b>7. Gezegenimiz</b></p> <p>4.1. Dünyamız nasıl oluştu?</p> <p>4.2. Dünya katmanlardan oluşur</p>

<p>4.5. Pillerle tanışalım 4.6. Basit elektrik devreleri kuralım 4.7. Oyuncak evimizi aydınlatalım <b>10. Gezegenimiz Dünya</b> 4.1. Dünyamızın şekli neye benzer? 4.2. Dünyamızın yapısını tanıyalım</p>	
---	--

\*Diğer programda kapsanmayan konular

Tablo 2. 5. sınıf Fen Bilgisi Programı ve Fen ve Teknoloji Programı İçeriği

Yeni Program (5. sınıf)	Eski Program (5. sınıf)
<p>4. <b>Vücudumuz Bilmecesini Çözelim*</b></p> <p>4.1. Besinler ve Dengeli Beslenme</p> <p>4.2. Besinlerin Sindirilmesi</p> <p>4.3. Zararlı Maddelerin Boşaltımı</p> <p>4.4. Sigara ve Alkolün Zararları</p> <p>5. <b>Maddenin değişimi ve Tanınması</b></p> <p>4.1. Su Halden Hale Girer</p> <p>4.2. Isı-Sıcaklık</p> <p>4.3. Isı Maddeleri Etkiler</p> <p>4.4. Maddenin Ayırt edici Özellikleri</p> <p>6. <b>Kuvvet ve Hareket</b></p> <p>4.1. Temas Gerektirmeyen Sihirli Kuvvetler</p> <p>4.2. Mıknatıslarla Oynayalım</p> <p>4.3. Sürtünmenin Hayatımızdaki Yeri</p> <p>7. <b>Dünya, Güneş ve Ay*</b></p> <p>4.1. Dünya, Güneş ve Ay'ın şekil ve büyüklükleri</p> <p>4.2. Dünyamız yerinde durmuyor</p> <p>4.3. Söyle söyle ay dede, bu değişimin sırrı ne?</p> <p>8. <b>Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım</b></p> <p>4.1. Canlıları sınıflandıralım</p> <p>4.2. Bitkileri sınıflandıralım</p> <p>4.3. Çiçekli bir bitkiyi tanıyalım</p> <p>4.4. Hayvanları sınıflandıralım</p> <p>4.5. Mantarları tanıyalım</p> <p>4.6. Mikroskopik canlıları tanıyalım</p> <p>4.7. Yaşadığımız çevre</p> <p>4.8. İnsanın Çevreye Etkisi</p> <p>9. <b>Işık ve Ses</b></p> <p>4.1. Işık nasıl yayılır?</p> <p>4.2. Işık bir engelle karşılaşırsa ne olur?</p> <p>4.3. Işık Oyunları: Gölgeler</p> <p>4.4. Gölge boyunu ölç-zamanı bul</p> <p>4.5. Güneş ve ay tutulması</p> <p>4.6. Ses boşlukta yayılamaz</p> <p>4.7. Ses farklı madde veya ortamlarda farklı yayılır</p> <p>4.8. Sesin yayılmasını önleyebilir miyiz?</p> <p>4.9. Sesini kaydet ve dinle</p> <p>10. <b>Yaşamımızdaki Elektrik*</b></p> <p>4.1. Basit elektrik devreleri oluşturalım</p> <p>4.2. Ampullerin parlaklığını değiştirelim</p> <p>4.3. Devre resimlerimizi sembollerle ifade edelim</p>	<p>4. <b>Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri</b></p> <p>4.1. Bir hücreli bile olmayan varlıklar: Virüsler</p> <p>4.2. İlkel bir Hücreli organizmalar: Bakteriler her yerde var</p> <p>4.3. Bitki ve Hayvan gruplarına girmeyen canlılar: Protistler</p> <p>4.4. Hem yararlı hem de zararlı mantarlar var</p> <p>4.5. Canlılar arasında beslenme ilişkileri var mı?</p> <p>5. <b>Ses ve Işık</b></p> <p>4.1. Ses</p> <p>4.2. Işık</p> <p>6. <b>Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu</b></p> <p>4.1. Evrenin teme Ögesi Isı</p> <p>4.2. Isı ve Sıcaklık Farklıdır</p> <p>4.3. Isının İletimi Ortamdan Ortama Değişir</p> <p>4.4. Isı yalıtımı</p> <p>4.5. Yaralandığımız Yakıtlar</p> <p>4.6. Isı maddeleri Nasıl Etkiler?</p> <p>7. <b>Hareket ve Kuvvet</b></p> <p>4.1. Her cisim hareketlidir</p> <p>4.2. Kuvvet itme-çekmedir</p>

\*Diğer programda kapsanmayan konular

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının esas olarak alınması, öğrenci merkezli öğretiminin savunulması, programının vizyonunun, fen ve teknoloji okuryazarlığı olarak belirlenmesi, bilimsel süreç becerilerini ve Bilim-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkisinin ön plana çıkarılması, öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının önerilmesi, öğrenci çeşitliliğinin (cinsiyet, özel becerili öğrenciler, özel ihtiyacı olan öğrenciler) dikkate alınması yönünden fen eğitimdeki son gelişmelerle ve bazı ülkelerin fen programlarıyla (Amerika, İrlanda, Kanada, Singapur gibi) paralellik gösterdiği giriş yazılarındaki söylemlerden yola çıkarak söylenebilir. Program içeriği ve sarmal yaklaşımının benimsenmesi yönünden İrlanda'nın "Toplumsal, Çevresel ve Bilimsel Eğitim" (Social, Environmental and Scientific Education) programıyla büyük oranda benzerlikler göstermektedir.

## 2) İç Ölçütler

Fen ve Teknoloji programının öğeleri (kazanımlar, öğrenme alanları, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme) programın dayandığı yaklaşım, ele alınan değer ve beceriler, açıklık, esneklik, öğrenciye görelilik, süreklilik ve tutarlılık boyutlarında ele alınarak incelenmiştir. Bunun için her sınıf düzeyinde (4. ve 5. sınıf) programdaki bütün kazanımın %10'u rasgele seçilerek incelenmiştir.

### 4. Sınıf

#### Öğrenme Alanı: Canlılar ve Hayat Ünite I: Vücudumuz Bilmecesini Çözelim

**Kazanım 3.3. Kanın vücutta maddeleri taşımak amacıyla dolaştığını belirtir. (s.73)**

**Yaklaşım:** Kazanımın kapsamı dar. Yaklaşımına uymuyor, daha çok geleneksel bir yapı içeriyor. Bu kazanım için bir etkinlik önerisinde bulunulmamış. Değerlendirme etkinliği olarak da bir öneri yapılmamış.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım değerlerle ve becerilerle ilişkilendirilmemiş.

**Açıklık:** Kazanım oldukça açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Bu kazanım esnek değil, çok ayrıntıya girilmiş. Farklı beceri, ve konulara açık değil.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrencinin yaşına uygun gözüküyor.

**Süreklilik:** Benzer bir kazanım 5. sınıf programında da göze çarpmaktadır.

**Tutarlılık:** Bu kazanım için bir etkinlik ve değerlendirme etkinliği önerisi yapılmadığı için öğeler arası tutarlılık için bir şey söylemek zor.

**Kazanım 3.4. Kendisinin ve bir başkasının nabzını sayar.** (BSB-1,17, FTTÇ-1) (s.73)

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma uygun değil, çünkü daha çok davranışçı bir yaklaşım içeriyor. Bu kazanım için önerilen “Nabzımı Sayıyorum” adlı etkinlikte öğrencilerin aktif katılımın sağlandığı için yaklaşıma uygun gözüküyor. Değerlendirme etkinliği olarak sadece bu kazanım için değil, bu konudaki diğer kazanımlar için kelime ilişkilendirme ve bulmaca gibi etkinlik önerilerine yer verilmiş. Değerlendirme etkinliğinin geleneksel olmaması olumlu bir yaklaşım olarak söylenebilir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) kazanımlarından “gözlem yapma”, ve “ölçme” kazanımlarıyla, Fen, Teknoloji, Toplum ve Çevre (FTTÇ) kazanımlarından “Fen ve Fenin doğası” kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme oldukça uygun gözüküyor.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinliğin dili oldukça açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Bu kazanım esnek değil, çok ayrıntıya girilmiş.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrencinin yaşına uygun.

**Süreklilik:** Kazanım aynı üniteadaki diğer kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

**Tutarlılık:** Kazanım, önerilen etkinlik ve değerlendirme etkinlik örnekleri arasında ve hatta aynı üniteadaki diğer kazanımlar (örnek: kazanım 4.1-4.5, s.74) ve etkinlik önerisi (örnek: nabız ve egzersiz etkinliği, s.74) arasında tutarlılık görülmektedir.

**Kazanım 4.4. Gözlem ve araştırmalara sonucunda egzersiz, soluk alıp verme ve nabız arasında ilişki kurar.** (BSB-1, 19,23) (s.74)

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma uygun gözüküyor . Bu kazanım için “Nabız ve Egzersiz” ve “Soluk Alıp Verme ve Egzersiz” olmak üzere 2 adet etkinlik önerilmiş. Önerilen etkinliklerden biri öğrenci merkezli diğeri ise öğretmen merkezli olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin birinde öğrencilerden aktif olarak öğrenmeleri, nabız ve egzersiz, arasındaki ilişkiyi keşfetmeleri beklenmektedir. Diğer etkinlikte ise öğretmen eşliğinde soluk alıp verme ve egzersiz ilişkisi bir öğrenci seçilerek gösteri şeklinde yapılmaktadır. Etkinlikler için yapılan açıklamalar oldukça anlamlı. Ayrıca etkinlik sırasında önerilen sütun grafiği için matematik dersinde sütun grafiği alt öğrenme alanı ile ilişkilendirme yapılmıştır. Oysaki matematik programında sütun grafiği 4. sınıfın sonlarına doğru yer alırken bu konu Fen ve Teknoloji dersinde ilk üniteadır. Ayrıca bu kazanım için diğerlerine çok benzeyen “performans değerlendirme” adlı başka bir etkinlik daha önerilmiş. Bu etkinlik ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılabileceği belirtilmiş ama nasıl kullanılabileceği konusunda fazla ipucu verilmemiş.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım, BSB kazanımlarından “gözlem yapma”, “veri toplama” ve “yorumla” gibi becerilerle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme uygun gözüküyor.

**Açıklık:** Kazanım oldukça açık ve anlaşılır. Net olarak ne yapılacağı açıklanmıştır. Aynı şekilde etkinlik de açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanımın dili esnek görünüyor.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrencinin yaşına uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile önerilen etkinlik ve değerlendirme etkinlikleri arasında tutarlılık bulunmaktadır.

## Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim

### Ünite II: Maddeyi Tanıyalım

**Kazanım 1.3 Anlaşmazlık halinde bilimin önemini kavrar; Atatürk'ün akıl ve bilim ile sorunlara nasıl yaklaştığını açıklar** (BSB-22, 23, 24; FTTÇ-2). (s.83)

**Yaklaşım:** İki kazanım birlikte yazılmış. Bu bir karışıklığa neden olabilir. Kazanımın ilk kısmında kazandırılmak istenen fikir oldukça olumlu olmasına karşın ifade edilişi açık ve anlaşılır değildir. Genel olarak bakıldığında yaklaşıma uygun gözüküyor. Bu kazanım için bir etkinlik önerilmiş. Öğrencilerden bu etkinlikte sınıfa getirilen çok sayıda varlığı madde, cisim, eşya, malzeme ve alet olarak sınıflandırma yapmaları bekleniyor. Etkinlik ana hatları ile yaklaşıma uygun gözüküyor ama öğretmenin programın yaklaşımın esas olarak sınıfta uygulaması gerekiyor. Etkinliğin ikinci kısmında ise, Atatürk'ün sorunlara nasıl yaklaştığı ile ilgili bir ilişkilendirme yapılması bekleniyor. Bunu öğrencinin nasıl yapacağı çok açık değil. Bu konuyu öğretmenin mi açıklayacağı yoksa öğrencinin kendisinin mi bulacağı belirtilmemiş. Bu bağlamda etkinliğin son kısmı daha çok öğretmen merkezli olarak görülmektedir. Değerlendirme için öğrenci gözlem formu ile madde-malzeme-cisim-eşya ile ilgili bir etkinlik önerilmiş. Bu konuda daha detaylı bilgiye ihtiyaç vardır.

**Değerler/beceriler:** Değerlerle ilgili bir ilişkilendirme yapılmamış. Bu kazanım bilimsel süreç becerilerinden “yorumlama ve sonuç çıkarma” ve “sunma” becerilerle ilişkilendirilmiş. “Sunma” becerisi ile ilgili etkinlik için ise bir açıklama yok. Öğrencilerin neyi sunacakları belirli değil. Ayrıca bu kazanım FTTÇ kazanımlarından “fen ve fenin doğası” kazanımlarından biriyle ilişkilendirilmiş. Bu ilişkilendirme doğru gözüküyor.

**Açıklık:** Kazanımın ilk kısmı çok açık değil. Önerilen etkinliğin ise ilk kısmı açık ve anlaşılır bir dilde yazılırken ikinci kısmı net değil.

**Esneklik:** Kazanım esnek görünmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrencinin yaşına uygun gözüküyor.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım, etkinlik ve değerlendirme etkinliği ile tutarlılık göstermektedir.

**Kazanım 1.7. Maddelerin özellikleri ile gündelik hayatta kullanım alanları arasında ilişki kurar** (FTTÇ-4) (s.84)

**Yaklaşım:** Bu kazanım yaklaşıma uygun gözüküyor. Ayrıca öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi oldukça anlamlı. Bu kazanım için sadece bir etkinlik önerilmiş. Bu etkinlikte öğrencilerden tahmin yoluyla maddelerin özelliklerini bulması beklenirken, kazanıma esas olan “ilişkiyi kurmak” kısmını ise öğretmenin yapacağı anlamı çıkarıyor. Yani öğretmenin nesnelere özellikleri ile işlevi arasındaki ilişkiyi vurgulaması bekleniyor. Bu nedenle, önerilen bu etkinlik yapılandırıcı yaklaşımının özelliklerini tam anlamıyla taşıyor. Bu kazanım için bir değerlendirme etkinliği önerisi yapılmamış.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım için FTTÇ kazanımlarından “teknolojinin doğası” ile ilgili kazanım ilişkilendirilmiş. Bu iki kazanım arasındaki bu ilişkilendirme nasıl yapılmış çok açık değil.

**Açıklık:** Kazanım ve önerilen etkinliğin dili oldukça açık ve anlaşılır. Yine de etkinlikte belki öğretmene ne tür eşya ve malzeme örneği kullanabileceği örnek olarak verilmesi iyi olabilirdi.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik esnek gözüküyor.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrencinin yaşına oldukça uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik arasında bir tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 2.2. Sıvıların, konuldukları kabın şeklini aldığıının farkına varır** (BSB-1,2,4,5) (s. 85)

**Yaklaşım:** Kazanımda direk ulaşılması gereken sonuç verilmiş. Kazanım tek başına bakıldığında yaklaşımı tam anlamıyla yansıtmıyor. Ama bu kazanım için “mutfakta ne çok madde var” ve “maddelerin halleri ve özellikleri” adlı 2 tane etkinlik önerisi yapılmış. Her iki etkinlikte yapılandırmacı yaklaşımı yansıtıyor. Bu kazanım için diğer bir çok etkinlikte de olduğu gibi aynı öğrenci gözlem formu ve akran değerlendirme formu kullanabileceği vurgulanmış. Ayrıca bulmaca ve boşluk doldurma gibi değerlendirme etkinlikleri de önerilmiştir. Değerlendirme etkinlikleri kısmı zayıf kalmış, bu konuda öğretmenlere programda temele alınan yaklaşımının ilkelerine uygun daha fazla doyurucu bilgi ve örnekler sunulmasında fayda vardır.

**Değerler/beceriler:** Herhangi bir değerle ilişkilendirme yapılmamış ama bilimsel süreç becerilerinden “gözlem yapma” ve “karşılaştırma/sınıflama” becerilerinin 4 tanesi ile eşleştirilmiş. Bu beceriler uygun gözüküyor ama bunlara “çıkarım yapma” becerisi de eklenebilir.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinliğin dili oldukça açık ve anlaşılır. Net olarak ne yapılacağı anlatılmış.

**Esneklik:** Kazanım esnek değil ama önerilen etkinlikler (özellikle ilki) yapı olarak daha esnek.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım, etkinlik ve değerlendirme etkinliği önerileri arasında bir tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 2.7. Maddeleri, katı, sıvı ve gaz hallerine göre sınıflandırır** (BSB-1,2,3,4,5,6). (s.85).

**Yaklaşım:** Kazanıma tek başına bakıldığında yapılandırıcı yaklaşıma uygun gözüküyor. Öğrenci merkezli bir kazanım. Bu kazanım için 4 adet etkinlik örneği (maddenin halleri, havadan kaçış yok, şişedeki cin, kokunun yayılması) verilmiş. Bu dört etkinlik genel olarak öğrenci merkezli ve yaklaşıma uygun. Değerlendirme kısmı için ise öğrenci değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, bulmaca ve boşluk doldurma önerileri yapılmış. Bu değerlendirme önerilerinin bazıları yaklaşıma uymaktadır.

**Değerler/beceriler:** Herhangi bir değerle eşleştirme yapılmamış ama bilimsel süreç becerilerinden (BSB) “gözlem yapma” ve “sınıflama” kazanımlarının 6 tanesi ile eşleştirilmiş. Bu becerilerin yanı sıra “çıkarım yapma” becerisi de eklenmelidir.

**Açıklık:** Kazanım oldukça açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik önerileri yapı olarak esnek görünmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrencinin yaşına oldukça uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik ve değerlendirme etkinlik önerileri arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 4.4. Doğal kaynakların neden dikkatli tüketilmesi gerektiğini, bu konuda insanların bilgilendirilmesinin önemini açıklar** (BSB-24; FTTÇ-18,22,30). (s.88)

**Yaklaşım:** Bu kazanım tek başına bakıldığında yapılandırıcı yaklaşıma uygun gözüküyor. Kazanım duyuşsal öğeler içerecek biçimde de ifade edilebilirdi. Bu kazanım için bir etkinlik önerisinde bulunulmuş. Bu etkinlik önerisinde öğrencilerden doğal kaynaklar ve tüketimleriyle ilgili bir araştırma ödevini araştırmaları ve bunu sınıfta sunmaları bekleniyor. Etkinlik yapılandırıcı yaklaşıma uygun gözüküyor ve öğrenci merkezli. Değerlendirme

etkinliği olarak, proje çalışması değerlendirme formu onerilmiş. Buda yaklaşımla uyumlu. Ayrıca bu kazanım İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disipliniyle eşleştirilmiş. Bu eşleştirilmede anlamlı gzkyr.

**Değerler/beceriler:** Herhangi bir değerle eşleştirme yapılmamış ama bilimsel süreç becerilerinden “sunma” becerisi kazanımıyla ve FTTÇ becerilerinden “fen ve evre” ve “insan, toplum, fen ve evre” ile ilgili kazanımlarının 3 tanesi ile eşleştirilmiş. Eşleştirme uygun gzkyr. Burada eşleştirilen “fen ve evre” ile ilgili kısımda verilen 18. FTTÇ kazanımı (İnsanların ve toplumun çevreyi nasıl etkilediğini bilir) aslında “insan, toplum, fen ve evre” kategorisine daha uygun gzkyr.

**Açıklık:** Kazanım ve onerilen etkinlik oldukça açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım ve onerilen etkinlikler oldukça esnek.

**Öğrenciye görelilik:** ğrenciye uygun.

**Sreklielik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin gözönüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik ve değerlendirme etkinlik onerileri arasında tutarlılık bulunmaktadır.

### ***Kazanım 5.2. Sıcak ve soğuk maddelerin teması sırasında meydana gelen sıcaklık değişimlerini gösteren deney tasarımlar (BSB-7, 14, 15, 22, 23). (s. 89)***

**Yaklaşım:** Kazanım incelendiğinde yapılandırıcı yaklaşımı yansıttığı görünüyor. Bu kazanım için 3 adet etkinlik nerisi (Isı akıyor, Buz da sudur ve Kalıba dökmek) yapılmış. Bu etkinliklerden bir tanesinin (Isı akıyor) içeriği tamamıyla bu kazanımla örtüşüyor. Ama bu etkinliğin anlatılış tarzında bu kazanımda belirtildiği gibi öğrenciler deney tasarlamıyor, onun yerine gruplar oluşturarak çalışıyor ve deneyle ilgili verilen işlenişi izliyorlar. Bu Şekilde de ğrenci merkezli bir etkinlik olsa bile kazanım ile etkinlik arasında bir uygunluk olmasında fayda vardır. Ayrıca “buz da sudur” etkinliğinde öğrencilerden buzun suya, suyun buza dönüşmesi için neler yapmaları konusunda tartişması istenmiş. Öğrencilerden bu konuda bir deney tasarlayıp tasarlamayacakları belirtilmemiş. Ayrıca bu etkinlikte öğrencilerde muhtemel olabilecek çeşitli kavram yanılgıları ile ilgili öğretmene çeşitli uyarılarda bulunulmuş. Bunlar ğretmen için oldukça faydalı bilgilerdir.

Değerlendirme etkinliği olarak ğrenci değerlendirme, akran değerlendirme formu, bulmaca ve boşluk doldurma etkinlikleri önerilmiş. eşitliliğin olması oldukça anlamlıdır.

**Değerler/ Beceriler:** Bu kazanım için “deney tasarlama”, “deney malzemelerini ve araç gereçlerini tanıma ve kullanma” ve “yorumlama” ile ilgili bilimsel süreç becerileri verilmiş. Fakat nerilen etkinlikler incelendiğinde BSB kazanımlarından “lme ve verileri kaydetme” kazanımlarıyla da eşleştirme yapılması daha uygun gzkyr.

**Açıklık:** Kazanım oldukça açık ama önerilen etkinlikle bir tutarsızlığı var.

**Esneklik:** Kazanım ve önerilen etkinlikler esnek gzkyr.

**Öğrenciye görelilik:** ğrenciye uygun.

**Sreklielik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin gözönüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile önerilen etkinliklerin sadece birinde tutarlılık bulunmaktadır.

### ***Kazanım 6.6. Erime ile znme arasındaki farkı açıklar (BSB-1, 5, 7,22; FTTÇ-5). (s.91)***

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma uygun gzkyr. Bu kazanım için sadece bir etkinlik nerisi yapılmış (Erime başka, znme başka). Bu etkinlikte öğrencilerin erime ve znmeye ilgili daha önce yaptıkları iki deney hatırlatılarak aralarındaki farkı tartişmaları ve znme ve erime kavramları arasındaki farkın ğretmen tarafından vurgulanması beklenmektedir. Bu vurguyu öğretmenin yapması yerine öğrencilerin tartişarak sonuca ulaşması daha faydalıdır.



Değerlendirme etkinliği olarak öğrenci değerlendirme formu ve bulmaca önerilmiştir. Önerilen etkinliklerden en uygunu öğrenci değerlendirme formudur.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “gözlem yapma”, “karşılaştırma”, “çıkarım yapma” ve “yorumlama ve sonuç çıkarma” kazanımlarıyla eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme uygun gözüküyor. FTTÇ kazanımlarından “teknolojinin doğası” ile ilgili ilgili bir kazanım (Teknoloji aracılığıyla çözülebilecek günlük yaşam sorunlarını belirler, bunlar hakkında bilgi toplayıp, çözüme yönelik düşünceler üretir) ile eşleştirme yapılmıştır. Yapılan bu eşleştirme uygun gözüküyor.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinlik açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik esnek gözüküyor.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Süreklilik:** Bu kazanım önceki kazanımlarla uygun ve ilişkili.

**Tutarlılık:** Kazanım ile önerilen etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 7.2. Suda çözünen maddelerinin süzme yöntemi ile ayrılmayacağını, buharlaştırmanın bir seçenek olduğunu fark eder** (BSB-8) (s.93)

**Yaklaşım:** Kazanım çok özel bir durumla ilgili ve kapsamı dar. Direkt olarak ulaşılması gereken sonuç verilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımı tam anlamıyla yansıtmıyor. Bu kazanım için bir etkinlik önerisinde (Süzme neye yarar ki?) bulunulmuştur. Bu etkinlik genel olarak yaklaşıma uygun ve öğrenci merkezli olduğu gözüküyor. Ama etkinliğin son kısmında “.... sodalı suyun ..... buharlaştırılarak sodanın geride kaldığı deneyle gösterilir.” şeklindeki bir ifadeye yer verilmiştir. Bu ifade şekli sanki öğretmenin buharlaşmayı gösteren deneyi kendi yapacağı ve öğrencilerine göstereceği izlenimini uyandırıyor. Buda etkinliğin ifade ediliş tarzından dolayı yaklaşımdan biraz uzaklaşmasına neden olmaktadır. Değerlendirme etkinliği olarak öğrenci değerlendirme formu, akran değerlendirme formu ve bilmece önerilmiştir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “tahmin yapma” kazanımı ile eşleştirilmiştir. Etkinliğe bakıldığında ise BSB kazanımlarından daha fazlası ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir (örnek: “gözlem yapma” ve “çıkarım yapma” gibi)

**Açıklık:** Kazanım açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım esnek değil ama önerilen etkinlik esnek olarak görülmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrencinin yaşına uygun.

**Süreklilik:** Bu kazanım önceki kazanımlarla uygun ve ilişkili.

**Tutarlılık:** Kazanım ile önerilen etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

## Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar Ünite III: Kuvvet ve Hareket

**Kazanım 1.2. Hareket eden varlıkların hareket özelliklerini hızlı, yavaş, dönen ve sallanan gibi kelimelerle ifade eder** (BSB-2) (s. 111)

**Yaklaşım:** Kazanımın kapsamı dar ve yaklaşımı tam anlamıyla yansıtmıyor. Ayrıca bu kazanım alt düzeyde bir kazanımdır. Bu kazanım için bir tane etkinlik önerilmiştir (Çevremizdeki hareketleri gözleyelim). Etkinliğin öğrenci merkezli olduğu gözlenmektedir. Bu kazanım için herhangi bir değerlendirme önerisi yapılmamıştır.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından sadece “sınıflama” ile eşleştirilmiştir. Bunun yanı sıra “gözlem yapma” kazanımıyla da eşleştirilebilir.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinlik önerisi oldukça açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım çok esnek görünmemekle birlikte etkinlik önerisi esnek görünüyor.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

## Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar

### Ünite IV: Işık ve Ses

**Kazanım 2.3. Işık kaynaklarını, doğal, yapay oluşları ve parlaklıkları bakımından sınıflandırır** (BSB-5, 6; FTTÇ-3) (s.118)

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu kazanım için önerilen etkinlik de (Işık kaynaklarını gözlemleyelim) yaklaşıma uygun gözüküyor. Bu etkinlikte öğrencilerden çeşitli ışık kaynaklarını gözlemleyerek sınıflandırmaları beklenmektedir. Bu etkinliğin öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi de oldukça anlamlı. Değerlendirme etkinliği olarak kompozisyon yazdırma ve ışık kaynaklarını bulma ve sınıflandırma gibi etkinlikler önerilmiştir. Bu tür etkinliklerin yaklaşımla uyumlu olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca bu kazanımla ilgili olarak öğretmene kavram yanılgısı uyarısı yapılmıştır. Bu tür bilgiler öğretmen için oldukça faydalıdır. Ayrıca yine ışık kaynakları konusu işlenirken, öğretmene “yansıma olayına” girilmeyeceği uyarısı yapılmış ve 7. sınıftaki işlenecek olan “Işığın Yansıması” ünitesi ile bir ilişkilendirme yapılmış. Yapılan bu sınırlamalar bazen öğretmen için faydalı olmakla beraber, eğer sınıfta başarılı, bu konulara ilgi gösteren ve meraklı öğrenciler varsa, o zaman öğretmenin ne yapacağı, bu verilen kısıtlamalar sonucunda belirsiz olabilir. Örneğin, eğer öğrenci bu konulara girip ve sorular sorarsa ne yapılacağı belirtilmemiş. Öğrenci çeşitliliğine önem verdiğini söyleyen bir programın bu tür kısıtlamalar yer vermesi bazen olumsuz sonuçlar da doğurabilir.

**Değerler/beceriler:** BSB kazanımlarından “sınıflama” ile FTTÇ kazanımlarından “teknolojinin doğası” kazanımlarının birisiyle eşleştirme yapılmış. Bu eşleştirme uygun gözükmektedir.

**Açıklık:** Kazanım ve önerilen etkinlik ve değerlendirme etkinlikleri açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım çok esnek olmamakla birlikte etkinlik esnek gözüküyor.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım, etkinlik ve değerlendirme etkinlikleri arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 3.4. Aydınlatma teknolojilerinin gelişimine emek harcayan insanları tanır ve takdir eder** (FTTÇ-33). (s.119).

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma uygun gözüküyor ve daha çok duyuşsal alan ile ilgili bir kazanım olduğu göze çarpıyor. Bu kazanım için 2 etkinlik önerisinde bulunulmuş (Geçmişten günümüze aydınlatma araçlarını araştıralım ve Bir bilim insanının hayat hikayesi). Bunlardan her ikisinde de öğrencilerden araştırma yapması ve sınıfta sunması bekleniyor. Her iki etkinliğin öğrenci merkezli ve yaklaşımı yansıttığı görülmektedir. Önerilen etkinliklerin birisinde (Geçmişten günümüze aydınlatma araçlarını araştıralım) Atatürk’ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir” özdeyişine yer verilmiş. Ayrıca bu kazanım İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini ile eşleştirilmiş. Bu kazanım için herhangi bir değerlendirme etkinliği önerilmemiş ama öğrencilerin yaptıkları araştırma ve sunumların değerlendirilmesi olabilir.

**Değerler ve beceriler:** FTTÇ kazanımlarından “insan, toplum ve teknoloji” ile ilgili kazanımlardan biriyle eşleştirilme yapılmış. Bu eşleştirme uygun gözükmektedir.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinlik açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinliklerin esnek olduğu göze çarpmaktadır.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile önerilen etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 5.4. Işık kirliliğini azaltmak için alınabilecek önlemleri ifade eder (FTTÇ-5)** (s.120).

**Yaklaşım:** Bu kazanım tek başına incelendiğinde yapılandırıcı yaklaşımın esaslarıyla örtüşmektedir. Bu kazanım için sadece bir etkinlik önerisinde (Işık kirliliğini nasıl azaltabiliriz?) bulunmuş. Bu etkinlikte, öğrencilerden çeşitli kaynaklardan bilgi toplayıp, proje üretmesi beklenmektedir. Öğrenci merkezli olan bu etkinlik önerisi de yaklaşıma uymaktadır. Ayrıca bu kazanım için bazı sınırlamalar (ışık kirliliğinin nasıl tanımlanacağı), ders içi etkileşimler (Dünya, ve Evren öğrenme alanında, Uzayın Gözlenmesi konusuyla), ve Sağlık Kültürü ara disipliniyle ilişkilendirilme yapılmıştır. Bu kazanım için herhangi bir değerlendirme etkinliği önerilmemiş ama öğrencilerin hazırladıkları projeler değerlendirilebilir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım için FTTÇ kazanımlarından “teknolojinin doğası” ile ilgili bir kazanım ilişkilendirilmiş. Bu kazanımda öğrencilerin teknoloji aracılığıyla çözülebilecek günlük yaşam sorunlarını belirleyeceğini, bunlar hakkında bilgi toplayıp, çözüme yönelik düşünceler üreteceğini ifade eder. Ama her iki kazanım birbirleriyle nasıl örtüştüğü tam net değil.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinlik oldukça açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinliğin esnek olduğu gözlenmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik önerisi arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 6.6. İşitme duyusunu kullanarak hareket eden bir ses kaynağının yaklaştığını veya uzaklaştığını kestirir (BSB-9)** (s. 121).

**Yaklaşım:** Bu kazanım davranışçı bir yaklaşımı çağrıştırmaktadır. Bu kazanım için önerilen etkinlik (Ses kaynağının yerini tahmin etme) öğrenci merkezli ve günlük yaşantıdan verilecek olan örneklerle zenginleştirilmiş. Bu kazanım için bir değerlendirme etkinliği önerilmemiş ama ses ve ışık ünitesinin en sonunda veya üniteye işlerken uygulanacak bazı değerlendirme etkinlik önerileri yapılmış. Bu etkinlikler şunlardır: “Çoklu Zeka”, “kavram haritası yapalım” ve “ne biliyorum?, ne öğrenmek istiyorum?, ne öğrendim?” Önerilen bu etkinliklerin yaklaşıma uygun olduğu gözlenmektedir. Ayrıca öğretmene bu kazanımla ilgili olarak gözlemin sadece göz ile yapılan bir etkinlik olmadığı ve etkinlik sırasında işitme yetersizliği olan öğrencilerin dikkate alınması gibi iki ayrı uyarıda bulunulmuş. Bu uyarılar öğretmen için oldukça anlamlıdır.

**Değerler/beceriler:** BSB kazanımlarından “kestirme” kazanımıyla ilişkilendirilmiş. Bunun yanı sıra “gözlem yapma” kazanımıyla da ilişkilendirilme yapılabilir.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinlik önerisi açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım çok fazla esnek olmamakla birlikte, etkinlik önerisi esnek olduğu görülmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik önerisi arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 9.5. Yaşadığı çevredeki ses kirliliğini azaltmak için alınabilecek önlemleri araştırır (FTTÇ-4)** (s.123)

**Yaklaşım:** Bu kazanım yaklaşıma uygun. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (Ses çevrede kirlilik oluşturur mu?) öğrencilerin tartışma yöntemi kullanılarak ses kirliliğini azaltma için önerilerde bulunmaları istenir. Ama kazanımda ise öğrencilerden araştırma yapmaları beklenmektedir. Kazanım ve önerilen etkinlik arasında tam bir uyum yoktur. Bu kazanım için “çoklu zeka”, “boşluk doldurma” ve “ne biliyorum?, ne öğrenmek istiyorum?, ne öğrendim?” adlı ünite sonunda uygulanabilecek değerlendirme etkinlikleri önerilmiş. Bunlardan özellikle “kavram haritası” ve “ne biliyorum?, ne öğrenmek istiyorum?, ne öğrendim?” adlı etkinlik yapılandırıcı yaklaşıma uygun olduğu gözlenmektedir.

Ayrıca bu kazanım için öğretmenlere sınıf içindeki ses kirliliğini azaltmaya yönelik davranışların izlenmesi ve değerlendirmeye katılması uyarısı verilmiş. Sağlık Kültürü ara disiplininin “sağlıklı çevreyi oluşturabilmede öz sorumluluk geliştirir” kazanımıyla ilişkilendirilme yapılmış. Bu ilişkilendirme uygundur.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım için FTTÇ kazanımlarından “teknolojinin doğası” ile ilgili bir kazanım ilişkilendirilmiş. Bu eşleştirme uygun gözükmemektedir.

**Açıklık:** Kazanım açık ve anlaşılır.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Esneklik:** Kazanım ve önerilen etkinlikler esnek.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve önerilen etkinlik arasında tutarlılık yoktur.

## **Öğrenme Alanı: Canlılar ve Hayat**

### **Ünite V: Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım**

**Kazanım 2.1 Çevresinde farklı tipte yaşam alanları olduğunu keşfeder** (BSB-1; FTTÇ-15) (s.136).

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma oldukça uygun. Bu kazanım ile ilgili önerilen etkinlikte (Gezelim Gözlemleyelim) öğrencilerin gözlem yaparak farklı yaşam alanlarını incelemeleri beklenmektedir. Bu etkinliğin yaklaşıma uygun olduğu gözlenmektedir. Etkinlik sonunda öğrenciler gezi-gözlem-inceleme raporu hazırlamaları beklenmektedir. Bu etkinlik ile ilgili öğretmene bazı açıklamalarda bulunmuş ve 5. sınıf Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım ünitesiyle ilişkilendirilmiş. Değerlendirme etkinliği olarak ise gezi-gözlem-inceleme raporunun değerlendirilmesi yapılabileceği belirtilmiştir. Bu değerlendirme önerisi de yaklaşıma uygundur.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım için BSB kazanımlarından “gözlem yapma” ve FTTÇ kazanımlarından “fen ve çevre” kazanımlarından biriyle ilişkilendirme yapılmıştır. Bu ilişkilendirme uygun gözüküyor.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinlik önerisi açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım ve önerilen etkinlik esnek olduğu gözlenmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Süreklilik:** Benzer bir kazanım 5. sınıf canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünitesinde de yer almıştır.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik ve değerlendirme etkinlikleri arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 2.7. Çevreyi korumak amacı ile yapılan bir çok faaliyete gönüllü olarak katılır** (FTTÇ-26) (s.137)

**Yaklaşım:** Bu kazanım yaklaşıma uygun. Duyuşsal alan ile ilgili bir kazanım olması oldukça anlamlıdır. Bu kazanım için 2 tane etkinlik önerisinde (Genç Bahçıvan ve Çevre Kulübü Kuralım) bulunulmuştur. İlk etkinlikte öğrencilerle birlikte okul bahçesinde bir park yapılması, diğerinde ise çevre kulübünün kurulması bulunmaktadır. Her iki etkinliğinde yaklaşıma uygun olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin ve kazanımın “İnsan Hakları ve Vatandaşlık” ve “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” ara disiplinleriyle ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım FTTÇ kazanımlarından “Çevre koruma ile ilgili faaliyetlere katılır” kazanımıyla ilişkilendirilmiş. Benzer olarak özellikle bu kazanımın tutum ve değerler ile de ilişkilendirilmesinde fayda vardır.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinlik oldukça açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik esnek yapıdadır.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

## Öğrenme Alanı Fiziksel Olaylar Ünite VI: Yaşamımızdaki Elektrik

**Kazanım 1.4 Elektriğin günlük yaşamdaki önemini araştırır ve sunar** (BSB-24) (s. 145)

**Yaklaşım:** Bu kazanım yaklaşıma uymaktadır. Öğrencilerden elektriğin önemini araştırmaları beklenmektedir. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (Bir enerji çeşidi olarak elektrik) yaklaşıma uygundur. Ayrıca kazanımın öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi anlamlıdır. Değerlendirme etkinliği için kelime ilişkilendirme önerilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden elektrik ile ilgili verilen anahtar kelimeleri çağrıştıran kelimeler üretmesi ve bunlardan cümleler kurması beklenmektedir. Bu etkinliğin daha açık ve anlaşılır olarak yazılmasında fayda vardır. Ayrıca öğrenci sunumları da değerlendirme etkinliği olarak kullanılabilir. Bu kazanım sosyal bilgiler dersi “iyi ki var” ünitesi ile ilişkilendirilme yapılmıştır.

**Değerler/ beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “sunma” kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme uygun gözüküyor ama bunun yanı sıra “bilgi ve veri toplama” kazanımıyla da ilişkilendirme yapılabilir.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinlik oldukça açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik esnek gözükmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göze önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

## Öğrenme Alanı: Dünya ve Evren Ünite VII: Gezegenimiz Dünya

**Kazanım 1.1. Dünya'nın şeklinin küreye benzediğini ifade eder.** (s. 154)

**Yaklaşım:** Bu kazanım dar kapsamlı. Bu kazanım için önerilen etkinlik (Dünya'mızın şekli neye benziyor?) yaklaşıma uygun gözüküyor. Bu etkinlikte öğrencilerin ön bilgileri kontrol edildikten sonra çeşitli fotoğraflar, video-CD slayt gibi materyaller gösterilerek dünyanın şeklinin neye benzediği tartışması yapmaları bekleniyor. Bu kazanım için kelime ilişkilendirme etkinliği önerilmiştir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım için herhangi bir değer veya beceri ile ilgili bir ilişkilendirme yapılmamıştır.

**Açıklık:** Oldukça açık bir kazanımdır.

**Esneklik:** Kazanım esnek olmamakla beraber, etkinliğin esnek olduğu dikkat çekmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göze önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 2.11 Dünyadaki karaların taş küre (yer kabuğu), suların su küre ve bunları çevreleyen havanın hava küre adı verilen bilimsel bir modelle temsil edildiğini ifade eder** (FTTÇ-6) (s. 156)

**Yaklaşım:** Kazanımda detay var ve dar çerçeveli. Tek başına bakıldığında yaklaşımı tam anlamıyla yansıtmadığı gözlenmektedir. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (Dünya'yı yüzeyden itibaren kazabilir misiniz?), öğrencilerin dünyanın katmanları hakkında bilgi toplayıp, bir model oluşturmaları ve bilim adamlarının dünyanın yapısını açıklamak için

bilimsel bir model kullandıkları sonucuna varmaları beklenmektedir. Bu etkinlik öğrenci merkezli bir etkinliktir. Bu bölümdeki kazanımlar için önerilen değerlendirme etkinlikleri oldukça çeşitli olması anlamlıdır (kelime ilişkilendirme, çoklu zeka, boşluk doldurma, ve kavram haritası gibi).

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım FTTÇ kazanımlarından teknolojinin doğası ile ilişkilendirilmiş. Bu kazanım “Teknolojik tasarımının bir süreç olduğunu ve çeşitli aşamalardan oluştuğunu anlar” olarak ifade edilmiş. Bu kazanım bir öğretmen için açık olmayabilir. Ayrıca öğrencinin böyle bir kazanımı başarabilmesi için ne yapılması gerektiği konusunda fazla bir bilgide yok.

**Açıklık:** Kazanım ve önerilen etkinlik açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım fazla esnek değil ama önerilen etkinliğin esnek olduğu göze çarpmaktadır.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygundur.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik ve değerlendirme önerileri arasında tutarlılık bulunmaktadır.

## 5. Sınıf

### Öğrenme Alanı: Canlılar ve hayat

#### Ünite I: Vücudumuz Bilmecesini Çözelim

**Kazanım 1.6. Dengeli beslenmeye örnek bir öğün hazırlarlar** (BSB-12) (s. 172).

**Yaklaşım:** Kazanım yapılandırmacı yaklaşıma uygun. Bu kazanım için önerilen etkinliğin (Sandviçimi Hazırlıyorum) de yapılandırıcı yaklaşıma uygundur. Bu etkinlikte öğrencilerden beslenme saatinde (Fen ve Teknoloji dersi yerine) dengeli beslenmeye uygun bir sandviç hazırlaması beklenmektedir. Besinler ile ilgili konu için genel olarak, açık uçlu soru, kavram haritası ve tabloda boşluk doldurma gibi değerlendirme etkinlikleri önerilmiş. Açık uçlu sorulardan birinde öğrencilere sandviç üreten bir yemek şirketinin patronu olduklarını farz ederek nasıl lezzetli ve sağlıklı bir sandviç hazırlayabilecekleri ve bunun için nasıl bir reklam hazırlayacakları soruluyor. Etkinlik ilgi çekici ama öğretmene nasıl bir değerlendirme yapabileceği konusunda daha fazla ipucu verilmesine ihtiyaç var. Ayrıca bu kazanım Spor Kültürü ve Sağlık Kültürü ara disiplinleriyle ve Türkçe ve Müzik dersleriyle de ilişkilendirilmiş. Bu bölümdeki kazanımlar için bir çok sınırlamalar ve uyarılara yer verilmiş. Özellikle bu kısımda verilen bazı tanımlamalar ve açıklamalar öğretmene için faydalı olduğu açık (örnek: diyetin kelime anlamının dengeli beslenme olduğunu vurgulanması, öğrencilerin besin temizliği konusunda uyarılması, besin alerjisi ve diyabet konusunda hassasiyeti olan öğrencilerin dikkate alınması gibi).

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “değişkenleri belirleme” kazanımıyla ilişkilendirilmiş.

**Açıklık:** Kazanım ve etkinlik açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik esnek gözükmemektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Öğrenciye uygun

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile önerilen etkinlik ve değerlendirme etkinlikleri arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 3.2. Boşaltımın görevinin vücudun çeşitli faaliyetleri sonucu oluşan zararlı maddelerin vücut dışına atılması olduğunu belirtir.** (p. 174)

**Yaklaşım:** Kazanım tek başına bakıldığında dar çerçeveli ve yapılandırıcı yaklaşıma uygun. Bu kazanım için önerilen etkinlikte ise “Atıkları uzaklaştırmalı mıyız?” sorusuna cevap aranır ve öğretmen bunu boşaltım sistemi ile ilişkilendirir. Bu etkinlik belirtilen kazanıma ulaşmada daha çok öğretmen merkezli olduğu görülmektedir. Bu kazanım için bir değerlendirme etkinliği önerilmemiştir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım, becerilerle ilgili (BSB) kazanımlarla ilişkilendirilmezken, önerilen etkinlik BSB kazanımlarından “çıkarma yapma” kazanımı ile ilişkilendirilmiştir.

**Açıklık:** Kazanım ve önerilen etkinliğin dili açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım çok fazla esnek değil.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur.

**Süreklilik:** Bu konudaki kazanımlar birbirleriyle ilişkili ve ayrıca sarmallık ilkesine dayandığı için 4. sınıf Vücudumuz Bilmecesini Çözelim ünitesi ile ilişkilendirilmiştir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve önerilen etkinlik arasında tutarlılık vardır.

**Kazanım 4.3. Sigara ve alkol içilen ortamlardan uzak durur.** (s.175)

**Yaklaşım:** Kazanımın yapılandırıcı yaklaşıma uygun olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca duyuşsal alanda hazırlanmış bir kazanım olması da anlamlıdır. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (Misafirimiz var) sınıfa çağrılan bir uzmanın sigara ve alkolün zararları konusunda



bilgi vermesi beklenir. Ayrıca rehberlik servisinden ve Yeşilay kolundan çeşitli broşürlerin kullanılması da önerilmiştir. Bu kazanım ayrıca Rehberlik ve Psikolojik Danışma ara disipliniyle de ilişkilendirilmiştir. Değerlendirme etkinliği olarak açık uçlu soru (sigara ve alkolün sağlığa zararları hakkında kompozisyon yazma) ve doğru yanlış gibi sorular sorulması önerilmiştir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım bilimsel süreç beceri (BSB) kazanımlarıyla ilişkilendirilmezken, bu kazanım için önerilen etkinlik FTTÇ kazanımlarından “insan, toplum ve fen” kazanımlarından biriyle ilişkilendirilmiştir. Bu kazanım “bilimsel iş görmenin unsurlarını anlar” şeklinde ifade edilmiş. Bu kazanım belirtilen etkinlik önerisi ve alan bilgisi kazanımı ile örtüşmemektedir.

**Açıklık:** Kazanımın dili açık ve anlaşılır.

**Esnelik:** Kazanım ve etkinlik esnek görünmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

## **Öğrenme Alanı: Madde ve Değişim** **Ünite II: Maddenin Değişimi ve Tanınması**

**Kazanım 1.4 Su döngüsü ile yağış-buharlaştırma dengesi arasında ilişki kurar** (BSB-7,8,22,23; FTTÇ-15,16) (s. 183)

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu kazanım için 3 etkinlik önerisinde (Gökten inen su, Çaydanlık ile bulut ve yağmur ve Kasede su döngüsü) bulunulmuş. Bu etkinlikler hem yaklaşıma uygun hem de öğrenci merkezli. Öğrencilerin bu etkinliklerde tartışmaları, gözlem yapmaları, çıkarımda bulunmaları ve öğretmenleri rehberliğinde deney yapmaları beklenmektedir. Bu kazanım için önerilen değerlendirme etkinlikleri ise gözlem yapma, açık uçlu sorulardan oluşan “su nereden gelir, nereye gider?” adlı bir etkinliktir. Bu konudaki kazanımlar için bazı açıklamalarda bulunulmuş (öğrencilerin etkinliği büyüklerin gözetiminde yapmaları gibi) ve ayrıca resim ve sosyal bilgiler dersleriyle ilişkilendirilmiştir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “çıkarım yapma”, “tahmin yapma” ve “yorumlama” kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bu kazanım FTTÇ kazanımlarından “fen ve çevre” kazanımlarının ikisi ile ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımların birinde öğrenciden “doğal ve yapay çevrelerin farkına varması”, diğerinde ise “yakın çevreden başlayarak çevrede yer alan canlı ve cansız varlıklar arasında ilişkinin farkına varması” beklenmektedir. Bu kazanımlarla yapılan bu ilişkilendirme çok net değildir.

**Açıklık:** Kazanımın ve etkinliklerin dili açık ve anlaşılır.

**Esnelik:** Kazanım ve etkinlik esnek görünmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Bu kazanım 4. sınıfta yer alan hal değişimi konusu ile ilişkilendirilmiştir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 2.1 Aynı maddenin, az ısı verilince az, çok ısı verilince çok ısındığını deneyle gösterir.** (BSB-14,15,19; FTTÇ-4,5) (s. 185)

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (Ne kadar ısı, o kadar ısınma) ise öğrencilerden deney yapmaları beklenmektedir. Bu önerilen etkinlik eğer doğru bir şekilde uygulanırsa, öğrenci merkezli ve yaklaşıma uygun. Etkinlik anlatılırken deney sonunda “daha uzun süre ısınan maddenin daha çok ısı aldığı ve daha çok ısınan maddenin sıcaklığının daha fazla arttığını” vurgulanması gerektiği yazılmış. Bu ifade edilmiş şekli bu vurgulamanın öğretmen tarafından yapılacağı izlenimini uyandırıyor. Oysaki

öğrenciler yaptıkları gözlem ve verilere dayanarak bu sonuca kendileri de ulaşabilirler. Bu kazanım için değerlendirme etkinliği olarak öğrenci değerlendirme (gözlem) etkinliği önerilmiştir. Bu öneri yaklaşıma uygundur.

**Değerler/Beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “deney tasarlama”, “deney malzemelerini seçme” ve “bilgi ve veri toplama” kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte etkinliğin yazılış tarzından öğretmen, öğrencilerin deney tasarlamasından ziyade verilen (anlatılan) işleniş izleyecekleri anlamını çıkartılabilir. Bu anlamda, BSB kazanımlarıyla etkinliğin dili örtüşmemektedir. Ayrıca bu BSB kazanımlarına “yorumlama ve sonuç çıkarma” kazanımları da eklenebilir.

Bu kazanım ayrıca FTTC kazanımlarından teknolojinin doğası ile ilişkilendirilmiş ama bu ilişkilendirilme birbirleriyle çok örtüşmemekte ve açık değildir.

**Açıklık:** Kazanımın ve etkinliğin dili açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanım çok fazla esnek değil.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Bu konu 4. sınıfta yer alan “maddelerin ısı etkisi ile değişimi” konusu ile ilişkilendirilmiştir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik arasında tutarlılık bulunmamaktadır.

**Kazanım 2.8. 1 joule ve 1 kalorinin büyüklüğünü günlük hayattan örnekler vererek açıklar.** (s. 186)

**Yaklaşım:** Bu kazanımın yaklaşımla uyduğu söylenebilir. Günlük hayatla ilişkilendirilmesi de anlamlıdır. Bu kazanım için önerilen etkinlik (Enerji birimleri) ise öğrenci merkezli fakat yeni terimlerin (joule, kalori gibi) öğrenciye sunulması kısmında öğretmenin rolü artmaktadır. Bu etkinlik için herhangi bir değerlendirme önerisi yapılmamıştır.

**Değerler/beceriler:** Herhangi bir ilişkilendirme yapılmamıştır.

**Açıklık:** Kazanımın dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanımın esnek olduğu görünmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur.

**Süreklilik:** Bu konu 5. sınıfta yer alan “vücudumuz bilmecesini çözelim” ünitesi ile ilişkilendirilmiştir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 4.5. Kaynayan sudan çıkan kabarcıkların su buharı olduğunu gösteren deney tasarlar.** (BSB-14,15,19) (s. 189)

**Yaklaşım:** Deney tasarlanmanın yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (her ısıtılanın sıcaklığı artar mı?) öğrencilerden bir deney yapmaları, gözlem yaparak, veri toplamaları ve yorumlamaları beklenmektedir. Bu nedenle önerilen etkinlikte yaklaşımı yansıtmaktadır. Bununla birlikte etkinlikte işlenişin verildiği izlenimi edinilirken, kazanım da ise öğrencinin deneyi kendisinin tasarladığı belirtilmiştir. Bu nedenle kazanım ile etkinliğin yazılış dilinde tam bir uyum yoktur. Bu etkinlikte öğrencilerin sahip olabileceği kavram yanılgısı konusunda da gerekli uyarılar yapılmıştır. Bu kazanım ve etkinlik için grafik okuma etkinliği önerilmiş ama bu etkinlik matematik dersi ile ilişkilendirilmesi yapılmamıştır.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “deney tasarlama”, “deney malzemelerini tanıma ve kullanma”, “veri toplama” kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bunlara ek olarak “yorumlama ve sonuç çıkarma” kazanımı da eklenebilir.

**Açıklık:** Kazanımın ve etkinliğin dili açık ve anlaşılır.

**Esneklik:** Kazanımın esnek olduğu söylenebilir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Bu kazanım 4. sınıfta işlenen “maddelerin ısı etkisiyle değişimi” konusuyla ilişkilendirmesi mümkündür.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik önerisi arasında bir tutarlılık bulunmamaktadır.

**Kazanım 7.2. Suda yüzme-batma olayının tek başına kütle veya hacim ile açıklanamayacağını deneyle gösterir** (BSB-5,7). (s. 192)

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma uygun olduğu görülmektedir. Bu kazanım için önerilen etkinlikte öğrencilerden bir deney yapmaları, gözlem yaparak, tartışarak çıkarımda bulunmaları beklenmektedir. Bu nedenle önerilen etkinlik (Yüzenler-Batanlar) yaklaşıma uygundur. Bu etkinlik için öğrenciyi gözlem yaparak değerlendirmenin yanı sıra V diyagramı uygulanması da önerilmiştir. Bu oldukça yararlı bir öneridir. Ama V diyagramı için verilen örnek ve açıklamalar bu uygulama hakkında bilgisi olmayan öğretmenler için yeterli değildir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “çıkarım yapma”, “karşılaştırma-sınıflama” kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir.

**Açıklık:** Kazanımın dili açık ve anlaşılırdır. Ama önerilen değerlendirme önerisi yeterli şekilde açıklanmamıştır.

**Esneklik:** Kazanım çok fazla esnek değil. Ama önerilen etkinlik esnek görünmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir. Dördüncü sınıfta işlenen “yüzme ve batma” konusu ile ilişkilendirme yapılmıştır.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik arasında bir tutarlılık vardır.

## Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar Ünite III: Kuvvet ve Hareket

**Kazanım 1.3. Kuvvetleri, “temas kuvvetleri” ve “temas gerektirmeyen kuvvetler” olarak sınıflandırır.** (BSB-4,5,6) (s. 208)

**Yaklaşım:** Bu kazanım dar kapsamlı olduğu için yaklaşıma tam anlamıyla uymamaktadır. Bu kazanım için iki etkinlik (Sihirli Kuvvetler ve Fark Nerede?) önerisi yapılmış ve önerilen bu etkinliklerde öğrencilerin gözlem yaparak kuvvetleri iki gruba sınıflandırmaları beklenmektedir. Önerilen etkinliklerin yapısı yaklaşımı yansıtmaktadır. Önerilen değerlendirme etkinliği de (kuvvet çeşitlerini belirleyelim) yaklaşıma uymaktadır. Ayrıca, bu kazanım ve etkinlik için öğrencilerin sahip olabileceği kavram yanılgısı ile ilgili de bir uyarıda bulunulmuş. Bu tür açıklamalar oldukça faydalıdır.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “karşılaştırma-sınıflama” kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu eşleştirme uygundur.

**Açıklık:** Kazanımın ve etkinliğin dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik esnektir.

**Öğrenmeye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Bu kazanım 4. sınıf kuvvet ile ilgili kavramlarla ilişkilendirilmiştir.

**Tutarlılık:** Kazanım ile etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 3.9. Teknolojik tasarım aşamalarını uygulayarak havada en uzun süre kalacak bir paraşüt geliştirir.** (FTTÇ-6, 14) (s.210)

**Yaklaşım:** Kazanımın yaklaşıma uygun olduğu söylenebilir. Bu kazanım için önerilen etkinliklerde (Bir Paraşüt Yapalım, Sürtünmesiz bir Yaşam Nasıl Olurdu?) öğrencilerden önce sürtünmesiz bir yaşamın nasıl olacağını tartışmalarını ve bir paraşüt modeli tasarımlarını beklenir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştireceği açıktır. Bu etkinlikte, direk kazanımla bir ilişkisi olmasa da Atatürk’ün bilim ve teknoloji hakkındaki görüşlerinin araştırılmasına da yer verilmiş. Etkinlikler yaklaşıma uygun gözüküyor. Bu etkinlik sonunda değerlendirme amaçlı olarak öğrencilerin paraşütleri denenmesi ve arkadaşları ile paylaşması önerilmiş. Bu anlamda yaklaşıma uygundur.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım FTTÇ kazanımlarından “teknolojinin doğası” ve “fen ve teknoloji” kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımlardan “bilimdeki gelişmelerin teknolojideki yeni icatlara ve uygulamalara yol açtığına örnekler verir” ile nasıl bir ilişkilendirme yapıldığı açık değildir. Öğretmenlere bu konuda daha fazla ipucu verilmesinde fayda vardır.

**Açıklık:** Kazanımın dili çok açık değildir. Teknolojik tasarım aşamaları öğretmen için açık olmayabilir.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik esnek görünmektedir.

**Öğrenmeye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik arasında genel olarak bir tutarlılık görülmektedir.

## Öğrenme Alanı: Dünya ve Evren

### Ünite IV: Dünya ve Ay

**Kazanım 1.6. Güneş'in Dünya'ya göre, Ay'dan daha uzak olduğu sonucunu çıkarır** (BSB-7). (s.216)

**Yaklaşım:** Kazanımda çok detayın olduğu ve kapsamının dar olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle, yaklaşımla tam anlamıyla uyuşmamaktadır. Oysaki bundan önceki kazanımda ise öğrencilerden Güneş, Dünya ve Ay'ı bir arada temsil eden bir model oluşturması bekleniliyor. Bu kazanımda aralarındaki uzaklıklar konusunda öğrenciler bir fikre zaten ulaşabilirler. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (Uçaklar neden kuş kadar gözükür?) öğrencilerin gözlem ve deneyimlerine dayanarak çıkarımda bulunmaları beklenmektedir. Etkinlik öğrenci merkezli ama bu etkinlikle öğrenciler sadece gözlem yaparak Güneş'in Dünya'ya göre, Ay'dan daha uzak olduğu sonucuna varması biraz güç olabilir. Bu kazanım ve etkinlik için değerlendirme etkinliği olarak eşleştirme önerilmiş ama ünite sonunda önerilen etkinliklerin çoğu (kelime ilişkilendirme, çoklu zeka ve kavram haritası) kullanılabilir.

**Değerler/beceriler:**Bu kazanım BSB kazanımlarından “çıkartım yapma” kazanımıyla ilişkilendirilmiş.

**Açıklık:** Kazanımın ve etkinliğin dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanım esnek değil.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik arasında tutarlılık bulunmaktadır.

**Kazanım 3.3. Dünyadan bakıldığında Ay'ın daima aynı yüzünün gözleendiğini açıklar**  
(BSB-23) (s. 218)

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma uymaktadır. Bu kazanım için iki etkinlik önerisinde bulunulmuş (Ay da durmadan dönüyor, Ay hiç hareket etmeseydi neler olurdu/ya da olmazdı?) Bu etkinliklerde Ayın hareketleri için tartışma, Ayı'n hareketleri ile ilgili bilgisayar simülasyonu, video-CD izletme, rol oynama tekniği kullanma ve Dünya, Güneş ve Ay'ın hareketlerini gösteren bir model oluşturma türünden etkinlikler önerilmiş. Bu etkinlikler daha çok Ay'ın hareketleri üzerinde durulmuş ama Ay'ın neden aynı yüzünün görüldüğü açıklanmamıştır. Bu etkinlik ve kazanım için çoklu zeka, boşluk doldurma, kavram haritalama ve eşleştirme türünden değerlendirme etkinlikleri önerilmiş. Önerilen değerlendirme etkinliklerin çeşitli olması anlamlıdır.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “yorumlama ve sonuç çıkarma” kazanımıyla ilişkilendirilmiştir.

**Açıklık:** Kazanımın ve etkinliğin dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanım çok esnek değil. Ama önerilen etkinlikler esnek gözüküyor.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik arasında tam bir uyum yoktur.

## Öğrenme Alanı: Canlılar ve Hayat

### Ünite V: Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım

**Kazanım 2.2. Gözlemleri sonucunda bitkileri çiçekli ve çiçeksiz bitkiler olarak sınıflandırır ve örnekler verir** (BSB-1, 5,6). (s. 229)

**Yaklaşım:** Kazanımda detay var ama yaklaşıma uygun. Bu kazanım için önerilen “Bitkileri İnceleyelim” isimli etkinlik de öğrencilerden çeşitli bitkiler inceleyip, benzerlik ve farklılıklarını tartışmalarını beklenmektedir. Etkinlik yaklaşıma uygundur. Bu kazanım ayrıca Kariyer Bilinci Geliştirme ara disipliniyle de ilişkilendirilmiştir. Bu kazanım için bir değerlendirme etkinliği önerilmemiştir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “gözlem yapma”, ve “sınıflama” kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir.

**Açıklık:** Kazanımın dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanım çok fazla esnek değil ama etkinliğin esnek olduğu gözlenmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik arasında bir tutarlılık vardır.

**Kazanım 4.5. Görünüşleri ve hareketleri birbirine benzediği halde aynı sınıfta yer almayan omurgalı hayvanlara örnekler verir.** (s. 231)

**Yaklaşım:** Bu kazanımda oldukça ayrıntıya girilmiş, kapsamı dar. Bu kazanımla ilgili bir etkinlik önerisi yapılmamıştır. Sadece uyarı olarak bu hayvanlara örnek olarak neler verilebileceği yazılmış. Bu kazanımı programa koyma yerine sadece uyarı olarak konulabilirdi. Ünite sonunda uygulanabilecek, ve bu kazanımında içinde olduğu kazanımlar için yapılandırılmış grid ve anlam çözümleme tablosu değerlendirme etkinlikleri olarak önerilmiştir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım becerilerle bir ilişkilendirmemiştir.

**Açıklık:** Kazanımın dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanım esnek değil.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım, diğer kazanımlarla ve değerlendirme etkinliği ile tutarlılık göstermektedir.

**Kazanım 7.4. Gözlemlendiği bir yaşam alanındaki canlıların beslenmelerindeki benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırır** (BSB-1,4,5,6). (s. 233)

**Yaklaşım:** Bu kazanım yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu kazanım için herhangi bir etkinlik önerisinde bulunulmamıştır. Sadece bu kazanım için Türkçe dersi konuşma öğrenme alanı ile Kendini sözlü olarak ifade etme kısmı ilişkilendirilmiştir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “gözlem yapma”, ve “sınıflama” kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir.

**Açıklık:** Kazanımın dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanımın esnek olduğu söylenebilir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Bu kazanım için bir etkinlik önerisinde bulunulmadığı için, tutarlılık konusunda bir şey söylemek zordur.

## Öğrenme alanı: Fiziksel Olaylar

### Ünite VI: Işık ve Ses

**Kazanım 2.2. Verilen bir maddenin saydam olup olmadığını deneyerek bulur** (BSB-14). (s.246).

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma uymaktadır. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (Işığın geçmesini engellemeyi dene) yaklaşıma uymaktadır. Değerlendirme etkinliği olarak yaptıkları deneydeki bulgularının incelenmesi olarak önerilmiştir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “deney tasarlama” kazanımıyla ilişkilendirilmiş. Fakat etkinliğin anlatış tarzı öğrencilerin deney tasarlamak yerine verilen işleniş (prosedür) izlemeleri olarak anlaşılıyor.

**Açıklık:** Kazanımın ve etkinliğin dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik esnek olarak görünmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** kazanım ve etkinlik arasında bir tutarlılık vardır.

**Kazanım 8.6. Ses yalıtımı için geliştirilen teknolojilere örnekler verir** (BSB-1; FTTÇ-4). (s. 249).

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma uymaktadır. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (Farklı mesleklerdeki insanlar ses yalıtımı için ne kullanıyor?) öğrencilerden bir araştırma yapmaları beklenmektedir. Bu etkinlik örneği de yaklaşıma uymaktadır. Bu kazanım için bir değerlendirme etkinliği önerilmemiştir ama yaptıkları araştırma sonuçları veya öğrenci gözlem formu kullanılabilir.

**Değerler/beceriler:** Bu kazanım BSB kazanımlarından “gözlem yapma” kazanımıyla ve FTTÇ kazanımlarından “teknolojinin doğası” ile ilgili kazanımla ilişkilendirilmiştir.

**Açıklık:** Kazanımın dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanım ve önerilen etkinlik esnek olarak görünmektedir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik arasında bir tutarlılık bulunmaktadır.

## Öğrenme Alanı: Fiziksel Olaylar

### Ünite VIII: Yaşamımızdaki Elektrik

**Kazanım 2.7. Verilen hatalı bir devre şemasını, deneyerek çalışır hale getirir.** (s. 262)

**Yaklaşım:** Kazanım yaklaşıma uymaktadır. Bu kazanım için önerilen etkinlikte (Devre şemamızı kuralım) yaklaşıma uymakta ve öğrenci merkezlidir. Önerilen değerlendirme etkinlikleri de yaklaşıma uymaktadır.

**Değerler/Beceriler:** Bu kazanım için ne değerlerle nede becerilerle bir ilişkilendirme yapılmamıştır.

**Açıklık:** Kazanımın ve etkinliğin dili açık ve anlaşılırdır.

**Esneklik:** Kazanım ve etkinlik esnektir.

**Öğrenciye görelilik:** Kazanımın düzeyi öğrencinin yaşına uygundur.

**Süreklilik:** Sarmal yaklaşım kullanıldığı için bu yaklaşımın doğası gereği sürekliliğin göz önüne alındığı söylenebilir.

**Tutarlılık:** Kazanım ve etkinlik arasında bir tutarlılık bulunmaktadır.



## 2.2. Öğrenci ve öğretmenin rolündeki değişim

Yeni programda öğrencinin rolü kendisine aktarılan bilgileri pasif olarak öğrenmekten çok, tıpkı bir bilim insanı gibi gerekensinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişmesi, aktif olarak bilgiyi oluşturmaya ve edinmeye çabalaması olarak tanımlanmıştır (s.45). Benzer olarak, öğretmenin rolü ise bir antrenör gibi öğrencileri motive eden, durumlara tanı koyan, gerektiğinde onlara rehberlik eden, öğrencilerin yararına uygun ve destekleyici öğrenme ortamları hazırlayan, öğrenmekten bıkmayan ve sürekli araştıran kişiler olarak tanımlanmıştır (s.18,20 ve 45). Öğrenim sürecinde öğretmenin rolü, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden, öğrencilerin programda belirlenen kazanımların edinmesini sağlamak amacıyla hangi öğretim stratejilerinin kullanılacağını öğrencilerin özelliklerini ve koşulları göz önüne alarak belirlemeleri beklenmektedir.

## 2.3 Programın diğer programlarla yatay ve dikey ilişkisi

Fen ve Teknoloji programında ders içi, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapıldığı gözlenmektedir. Dördüncü sınıf programında bulunan toplam 178 kazanımın on tanesi Sosyal Bilgiler, üçü matematik, beşi Türkçe dersi ile ilişkisi kurulmuş. Genel olarak bakıldığında bu sınıf düzeyinde diğer derslerle yapılan ilişkinin (özellikle matematik) zayıf olduğu söylenebilir. Bu ilişkilendirilmenin daha zengin olmasında yarar vardır. Örneğin, Canlılar ve Hayat öğrenme alanı, Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim ünitesindeki kazanım 4.4 “Gözlem ve araştırmalara sonucunda egzersiz, soluk alıp verme ve nabız arasında ilişki kurar” matematik dersinde sütun grafiği alt öğrenme alanı kazanım 1 “Sütun grafiğini oluşturur” ile ilişkilendirilmiştir. Benzer olarak, Fiziksel Olaylar öğrenme alanı, Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesindeki Kazanım 1.4 “Elektriğin günlük yaşamdaki önemini araştırır ve sunar” Sosyal Bilgiler dersi “İyi ki var” ünitesi Kazanım 4 “Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır” ile ilişkilendirilmiştir.

Benzer olarak beşinci sınıf programında bulunan toplam 196 kazanımın ikisi Sosyal Bilgiler, üçü matematik ve ondördü Türkçe dersi ile ilişkisi kurulmuş. Örnek olarak, Madde ve Değişim öğrenme alanı Kazanım 1.4 “Su döngüsü ile yağış-buharlaştırma dengesi arasında ilişki kurar” Sosyal Bilgiler “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi kazanım 2 “Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar” ile ilişkilendirilmiş. Canlılar ve Hayat öğrenme alanı, Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım ünitesi Kazanım 7.4 “Gözlemediği bir yaşam alanındaki canlıların beslenmelerindeki benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırır” Türkçe dersi Konuşma öğrenme alanı; Kendini Sözlü Olarak İfade etme- Kazanım 17 ile ilişkilendirilmiştir.

## 2.4 Genel Değerlendirme

Sonuç olarak, kazanımlar incelendiğinde bazı kazanımların kapsamlarının dar olduğu ve yaklaşımı tam anlamıyla yansıtmadığı gözlenmiştir. Önerilen etkinliklerde çeşitliliğin olması ve hatta bazı durumlarda bir kazanım için birden fazla etkinlik önerisinin olması oldukça anlamlıdır. Bu şekilde programın başında söylenen “yaparak, yaşayarak, düşünerek” öğrenme iddiasını yerine getirme çabasında içinde olduğu gösterilmektedir. Bununla birlikte bazı etkinliklerin ifade edilmiş tarzında, bu etkinliklerin öğretmen merkezli olarak yapılacağı anlamı da çıkabilmektedir. Bu nedenle, bu kısımlarda gerekli bazı düzenlemelere ihtiyaç vardır. Kazanım ve etkinliklerin bilimsel süreç becerileriyle (BSB) ilişkilendirilmesi de öğretmenler için oldukça yararlıdır. Benzer olarak, fen, teknoloji, toplum ve çevre (FTTÇ) kazanımları da bilgi kazanımlarıyla, bazen de etkinliklerle de ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımların 7 alt bölüme ayrılarak verilmiş olmasına karşın bazı kazanımları farklı alt başlıklarda gruplamak

da mümkündür (18., 21., 28. ve 35. kazanımlar gibi). Bazı FTTÇ kazanımlarının dili bir öğretmen için çok anlaşılır olmayabilir. Burada verilen FTTÇ kazanımlarından 3 tanesi (8., 9. ve 34. kazanımlar) programda herhangi bir şekilde bilgi kazanımıyla veya etkinlikle hiç bir şekilde ilişkilendirilmemiştir. Bazı yerlerde kazanım veya önerilen etkinlikle tam anlamıyla uyuşmayan ilişkilendirmeler de bulunmaktadır. FTTÇ kazanımlarının tekrar gözden geçirilmesi ve bilgi kazanımlarıyla ve etkinliklerle ilişkisinin yeniden düzenlenmesinde yarar vardır. Benzer bir ilişkilendirmenin tutumlar ve değerlerle ilgili hazırlanan kazanımlar için yapılmadığı gözlenmiştir. Programın giriş yazılarında bu kazanımların öğretim sırasında özenle dikkate alınarak kazandırılması gerektiği belirtilmiştir (s.62). Değerlendirme etkinlik önerileri bazı ünitelerde birden fazla ve çeşitliken, bazı kazanımlar için değerlendirmeye yönelik öneriler yapılmamıştır. Bunun yanısıra değerlendirme etkinliklerinde klasik (geleneksel) değerlendirmenin yanı sıra yapılandırıcı yaklaşıma dayanan alternatif değerlendirme örneklerine de rastlanması oldukça anlamlıdır (öğrenci gözlem formu veya proje değerlendirme). Değerlendirme kısmı önerilen etkinlikler kadar detaylandırılmamıştır. Programın başında bahsedilen fen günlükleri hakkında program içinde herhangi bir vurguya rastlanmamıştır.

### **3. Programın Değişim Yeteneği**

Programa genel olarak bakıldığında programın değişime açıklığı bakımından olumsuz bir durum bulunmamaktadır. Programın değişen bilgi ve teknolojiye açık olduğu söylenebilir. Ayrıca programda Fen, Teknoloji, Toplum ve Çevre arasındaki etkileşimleri dikkate alması da bu anlamda olumlu bir yaklaşımdır. Ayrıca programda öğretmene kazanımlar için birden fazla etkinlik önerisi sunulmuştur. Öğretmenlere programda belirtilen öğrenme ve öğretme hakkındaki anlayışları ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak istenen kazanımları edinmesine uygun düzenlemeler yapma sorumluluğunda verilmiştir. Bu da programdaki uygulamalara yönelik esnekliğin göstergesidir.

### **4. Programın örtük özellikleri**

Programda belirgin bir örtük özelliğe rastlanmamıştır.

### **5. Programın Uygulanabilmesi için alt yapı gereksinimi ve yürütülme koşulları**

Programın başarı ile uygulanması için şunlara dikkat edilmesinde yarar vardır:

- d. Öğretmen hizmetiçi eğitime önem verilmelidir. Programın felsefe, yapısı ve sınıf içi uygulamaları hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir. Hizmetiçi programlarında öğretmenlerin anlayış değişikliği hedeflenmelidir. Programda önerilen bir çok etkinlik öğrenci merkezli, yapılandırıcı yaklaşıma dayanılarak uygulanabilir. Bunun için okulun içinde ve sürekli öğretmenleri destekleyen bir sistem kurulabilir.
- e. Programın pilot uygulamasının dikkatli yapılması ve bu uygulama sonucunda gerekli veriler toplanıp incelenerek, programda gerekli düzenlemelerin yapılması gereklidir.
- f. Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereç, ve materyaller için okullara gerekli destekler sağlanmalıdır.
- g. Yeni program için hazırlanacak okul kitaplarının da programın felsefesi ve yapısı ile tutarlı olması gerekmektedir.

### **Estetik:**

Programın kazanımlarında estetiğe yönelik vurgu olmasa da, önerilen bazı etkinliklerde estetik ile ilgili bazı izler taşımaktadır. Örneğin bazı etkinliklerde öğrencilerin model

oluşturması (el feneri, hırsız alarmı, ağız modelinin yapılması gibi), poster çalışmaları ve reklam hazırlamaları (senaryo yazımı ve reklam afişi hazırlığı) bekleniyor.

**Feni sevme:**

Duyuşsal alana özgü çok fazla kazanım olmasa da önerilen bir çok etkinlik çerçevesinde öğrencilerin öğretim ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları bekleniliyor. Bir çok etkinlikte (model geliştirme, poster hazırlama, deney tasarlama gibi) öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Önerilen bu etkinlikler eğer öğretmenler tarafından doğru anlaşılıp öğrenci merkezli olacak şekilde uygulanabilirse, öğrenciler öğrenme sürecinde aktif olarak katılabilecekler, yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekler. Bu da öğrencilerin fen kavramlarını zevkle ve severek öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

**Ek.5**  
**Öğrenci Gelişimsel Özellikleri Açısından İnceleme**

Bu raporda önce, ilköğretimde yapılan yeni değişikliklerden hareketle eski ve yeni programların karşılaştırılması ve diğer bazı ülkelerdeki- özellikle uzak doğudaki ülkelerdeki- ilköğretim programlarında gelişimsel amaçlı olarak nelerin olduğunun belirtilmesi amacıyla yönelik alt başlıklar kullanılmıştır. İlköğretimin beş farklı dersi için 1998 ve 2004 yıllarında hazırlanan programlarının karşılaştırıldığı alt başlıkta iki ana kısım vardır. İlk kısımda eski ve yeni programlar karşılaştırılmışken ikinci kısımda programlar gelişimsel açıdan ele alınmıştır.

#### IV. ESKİ VE YENİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRILMASI

Programlar aşağıdaki noktalara göre değerlendirilmiştir:

- d. Temele alınan yaklaşım
- b. Konular üniteler/öğrenme alanları
- d. Amaçlar, hedefler, davranışlar/kazanımlar
- e. Öğrenme-öğretme durumu/etkinlikler
- f. Ölçme ve değerlendirme
- g. Dil, kavram söylem

İlk olarak belirtilmesi gereken nokta genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısının olmasıdır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Bireysel ayrılıkların her programda vurgulanmış olması dikkat çekmektedir.

Genel olarak bakıldığında dikkat çeken diğer bir nokta farklı alan programlarının farklı kişilerce hazırlanmış olması nedeniyle bazı kavramların farklı kullanımlarının olmasıdır. Oluşturmacı ve yapılandırmacı, kazanımlar ve beceriler kavramlarında olduğu gibi.

Dikkat çeken bir diğer durum da ara disiplin alan kazanımları olarak adlandırılan kısımdaki kavramsal kullanımdır. Ara disiplinlerin ne anlama geldikleri konusunda ayrıntılı açıklamaların olmaması da dikkat çekmektedir. Bu alanların ne anlama geldikleri ve programa konma nedenlerinin belli olmaması karışıklık yaratıcı görünmektedir. Ara disiplinler olarak psikolojik danışma ve rehberliğin (PDR) yanı sıra PDR'nin çalışma alan ve konuları olan kariyer eğitimi, girişimcilik eğitimi de ayrı alanlar olarak ele alınmıştır. Bunun yanı sıra özel eğitim kavramının, eğitiminde genel kabul gören tanımından çok başka anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Farklı tanımları olsa da 2916 sayılı yasada özel eğitim "özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve yetiştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamda sürdürülen program" olarak tanımlanır (Üre, 2002).

#### Hayat Bilgisi

a. Eski programda, genel yaklaşım olarak belli ifadeler yer verilmesi de programların yaşama, iş, deney ve gözlem yapmaya temelli ve uygulamaya dayalı olduğu ifade edilmektedir. Programda, çocukların ilgi ve yeteneklerinin göz önüne alınıp ona göre programda öğretmen tarafından değişiklik yapabileceği biçiminde esnekliğe yer verildiği

görülmektedir. Öğretilcek malzemede yakından uzağa ilkesine, diğer alanlarla işbirliğine yönelik olmaya da önem verildiği vurgulanmaktadır.

Yeni programda ise çocuk merkezli, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan, bütüncül özellikleri olan, tematik temelli, çevredeki çocuğun gelişimini etkileyen diğer güçlere dikkat etmesi açısından ekolojik olma özellikleri vurgulanmaktadır. Temel yaşam becerilerinin öğretilmesine odaklanan bir yapı önerilmektedir.

İki program karşılaştırıldığında yaklaşım açısından özlerinde keskin farklılıkların olmadığı görülmektedir. En belirgin fark yeni programın yaklaşımını belirgin olarak yapılandırmacı olarak adlandırmasıdır. Her ikisi de öğrencinin özelliklerini dikkate almayı önermektedir.

b. Eski programda 1. Sınıfta 7, 2. ve 3. sınıfta ise 8'er ünite yer almaktayken yeni programda 3 öğrenme alanı/ünite/ tema ve onlara bağlı kazanımlar görülmektedir.

Karşılaştırıldıklarında son programın temalarının azaltıldığı izlenimi edinilmektedir. İçerikte ise eski programda öngörülen bazı nitelerin bu 3 temanın içinde eritildiği görülmektedir.

c. Eski programda 5 ana amaçla 23 alt amaç ifadesi yer almaktadır. Yeni programda ise amaç ile vizyon sözcükleri eş anlamlı gibi kullanılmış, 6 vizyon belirlenmiştir. Amaçlar açısından son program daha az ve öz bir yapı içinde görülmektedir.

d. Hayat Bilgisi ile ilgili eski programda planlar ısrarla vurgulanırken bu planlamanın öğrenciyle yapılması gerektiği üzerinde de durulmuştur. Öğretmene öğretme sürecinde esneklik veren program gezi gibi yaşantıların da programda yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Yeni programda ise kişilik/duyuşsal gelişimden söz edilmekte, beceri geliştirici etkinlikler üzerinde durulmaktadır.

İki program karşılaştırıldığında yeni olan programın daha fazla yaşam becerilerini geliştirmeye odaklanması açısından önemli bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Yaşamla doğrudan bağlantılı ve yaşamda işe yarayacak becerilerin öğretilmesi için bu yaş döneminin kritik olması nedeniyle bu gelişim anlamlı görünmektedir. Okulöncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında bu tür becerilerin verilmesi önleme çalışmalarında da etkilidir. Bu da, bu tür sosyal yeterliklerin kaynaklarının ilk yıllarda yatmasına ve sosyal yeterlikle ilgili psikolojik yapının sonraki yıllarda değişmeye dirençli olmasına dayalıdır (Shaw ve Goodyear, 1984).

e. Elimdeki eski programda Hayat Bilgisi için değerlendirmeden söz edilmemektedir. Yenisinde ise kazanım türüne/niteliğine uyan ölçme araçlarının kullanılabileceği belirtilmektedir. Böylece yeni yaklaşımın daha çeşitli değerlendirme yollarının kullanılmasını önererek esnek bir yapı göstermektedir.

a. Kullanılan dil açısından bakıldığında her iki kitapta da -meli, -malı ile biten zorunluluk cümleleri dikkat çekmektedir. Yeni kitapta kullanım biçimleriyle dikkat çeken bazı kavramlar vardır. Örneğin vizyon ile amaç kavramlarının eş anlamlı kullanılması, ünite kavramı ile tema ve öğrenme alanı kavramlarının eş anlamlı kullanılması karışıklık yaratıyor gibi görünmektedir.

a. Eski programda belli bir yaklaşımın adı geçmemekle beraber öğrencilerin ilgilerini, gereksinimlerini ve kişisel görüşlerini ön plana alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Programın içeriğinin günlük yaşamla bağlantılı ve diğer alanlarla ilişkili olması gerektiği üzerinde de durulmaktadır. Yeni programda ise benimsenen yaklaşım olarak oluşturmacılık belirtilmektedir. Bunun yanı sıra çoklu zekaya, aktif öğrenmeye ve yansıtıcı düşünmeye de ağırlık verildiği ifade edilmektedir.

Burada dikkati çeken bir boyut Hayat Bilgisi Programında yapılandırmacı olarak adlandırılan yaklaşımın Sosyal Bilgilerde oluşturmacı olarak kullanılmasıdır.

b. Konular ve üniteler açısından eski programda 4. sınıfta 4 ünite 16 bölüm, 5. sınıfta ise 6 ünite ve 21 bölüm olarak ele alınmıştır. Yeni programda ise öğrenme alanı/ünite kavramları kullanılarak her iki sınıf için de 8 alan belirlenmiştir Ancak metin içinde (s. 9) 9 öğrenme alanından söz etmekte ancak dokuzuncusunun ne olduğu anlaşılamamaktadır.

c. Amaçlar açısından bakıldığında eski programda 4 genel 29 ara amaçtan söz edilmektedir. Yenisinde ise sadece 1739 numaralı kanunla açıklanan amaçlar verildikten sonra 17 genel amaçtan söz edilmektedir. Ancak metin içinde bu amaçlara rastlanmamıştır.

d. Öğrenme öğretme durumu etkinlikler açısından eski program, esnekliği, yakından uzağa ilkesini, öğrenciyi aktif yapan teknikleri, yaşayarak öğrenmeyi vurgulayan bir yapı önermektedir. Bunun yanı sıra öğrenme ortamlarında öğrencilerin arkadaşlarıyla plan yapmaları ve uygulamalarını sağlama, öğrencinin görüşlerini dikkate alma gibi noktalara da yer veren eski programda değişimi vurgulayan noktalar da vardır.

Yeni programda ise öğrencilere her tür materyal (fotoğraf, filmler, bilgisayar temelli her tür materyali multi-medya, hiper-medya vb) kullanarak, dokuz temel becerinin aktif öğrenme teknikleriyle verilmesi üzerinde durulmaktadır. Öğrencinin zeka türleri, öğrenme stilleri, gereksinimleri dikkate alınarak, günceliğe dikkat ederek sadece bilgi vermek yerine örnek olay/öykülerden yola çıkarak, uzaktan yakına ilkesine göre, öğrencilerin sebep sonuç ilişkileri kurabilmeleri amaçlanmaktadır.

Karşılaştırıldığında öğrenci özelliklerini dikkat alınması, yaşayarak öğrenmeyi vurgulamaları ortak gibi görünmektedir. Her ikisi de öğrenciler aktif kılmayı öngörmektedirler. Eski programda yakından uzağa ilkesinden söz edilirken yeni program uzaktan yakına ilkesi yer almaktadır.

e. Ölçme ve değerlendirme açısından bakıldığında eski programda çeşitli yolların kullanılması gerektiği vurgulanmakta gözlem ve testlere yer verilmektedir. Yenisi ise sadece öğrenme ürününün değil sürecin de değerlendirilmesi üzerinde durmaktadır. Alternatif yolların kullanılması önerisi yeni programda da vurgulanmaktadır. Gözlem, performans değerlendirmesi, görüşmeler, öğrenci ürün dosyaları, projeler vb

Gözlenen duruma göre farklı değerlendirme yollarının kullanılması gerektiği iki programda da yer alan bir bakış açısidir. Belki sürecin değerlendirilmesi kısmı yeni programın değerlendirmeye yeni getirdiği bir boyut olarak ele alınabilir.

f. Kullanılan dil açısından ele alındığında eski programda ünite ve bölüm kavramları

yeğlenirken yenisinde öğrenme alanı/ünite kavramı yeğlenmiştir. Her iki programda da –meli, -malı ile biten cümlelere rastlanmaktadır. Yeni programın esneklikten söz ederken –meli, -malı sözcükleri içermesi bir çelişki gibi görünmektedir.

## Türkçe

a. Eski programda belli bir yaklaşımın adı anılmamakla beraber öğrencilerin ilgilerine temelli, onlara bilimsel, eleştirici, yapıcı ve yaratıcı düşünme becerisini ve kültür ile evrensel kültür arasındaki bağı kurabilme becerisini kazandırmayı hedefleyen bir yapı görünmektedir.

Yeni program, yapılandırıcı yaklaşıma dayalı olduğunu belirtmektedir. Özünde bilgi üretimine dayalı ve öğrenci merkezli olma vardır. Program ayrıca çoklu zekayı da temel almaktadır. İki programın farklılıklarından çok benzerlikler içerdiği izlenimi edindim. Sadece çoklu zekaya ilişkin hiçbir imasının olmaması ile eski program farklılık göstermektedir.

Bu noktada Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe kitaplarında her birinde “constructivism” kavramın üç farklı karşılığının yeğlendiği göze çarpmaktadır. Bunlar yapılandırmacı, oluşturmacı ve yapılandırıcı yaklaşımdır.

b. Bundan önceki program ilk okuma, yazma, anlama, dinleme, izleme becerilerini öğretmeyi Atatürk ile konular aracılığı ile yapmaya çalışmıştır. Yeni programda ise beş öğrenme alanından ve bu alanların diğer öğrenme alanları ile ilişkisinden söz edilmektedir. Öğretilmesi planlanan 11 temel beceri de yeni programda yer almaktadır.

c. Önceki program 8 genel ve bir dizi özel amaçtan söz etmekte ve öğrencilerin kendilerin tanımalarını da hedefleyen bir yapı önermektedir. Yeni programda ise hem vizyon hem de amaç cümleleri yer almakta ve yaşam boyu işe yarayacak becerileri verilmesi üzerinde durulmaktadır. Dil ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi önemsenmektedir.

Yeni programda beceriler ile kazanımların aynı anlamda kullanıldığı göze çarpmaktadır. İkisinde de ifade etmeyi ve öğrencilerin kendilerini tanımalarını kolaylaştırıcı boyutlar yer almaktadır.

d. Önceki program öğrencilerin hoşlandıkları türleri de dikkate almak gerektiğini vurgulamaktadır. Ezbere dayanmaya bir tarzdan yana olan o programda öğretmenin kitap önermenin yanı sıra kendi başlarına nasıl okuyacakları bilgisini de vermesinden söz edilmektedir. Planların esnek olması gerektiği ve öğrencilere sanatsal değeri olan yayınların tanıtılması da programda yer almaktadır. Yer programın en belirgin vurgusu ise ezbere dayanmamasıdır. Bilgi üretici olması hedeflenen programda öyküler, görsel sunumlar ve diğer tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Öğrencilerin tartışarak, sorgulayarak ve arkadaşlarına aktararak öğrenmeleri istenmektedir.

e. Eski programda 1-5. sınıflar için sürekli ve farklı yollarla değerlendirme önerilmektedir. Öğrenciler için özel “ölçme ve değerlendirme fişi” düzenlemek, gözlem yapmak, okuma, sözlü ve yazılı yoklama yapmak, testler uygulamak önerilen yollardan bazılarıdır. Ezber sorularından kaçınmak gerektiği vurgulanmaktadır.

Yeni programda da süreç içinde değerlendirmeden ve farklı değerlendirme yollarının kullanılması gerektiğinden söz edilmektedir.



f. Kullanılan dil açısından eski programda zorunluluk cümleleri, her aşamada ne yapılacağı gibi ifadeler yer almaktadır. Yer yer olasılıklı dilin kullanımına da rastlanmaktadır. Yeni programda ise aynı anlamda ele alınan beceri-kazanım ve vizyon-amaç kavramları göze çarpmaktadır.

#### Matematik.

a. Eski programda yaklaşım adından söz edilememekte ve ancak programın günlük yaşamla ilişkili olması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Yeni program ise öğrenci katılımlı, anlamlı ve işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarını vurgulamaktadır. Teknoloji desteği de alınması gerektiğini dikkat çekmektedir.

b. Eski programda 1. sınıfta 10, 2. sınıf 12, 3. ve 4. sınıfta 11, 5.sınıf 12 konu yer almaktadır. Ünite yerine konu kavramının kullanıldığı eski programda her konunun altında ayrıntılar yer almaktadır. Yeni programda ise alan ile amaçlar bir arada kullanılmaktadır. Bunun yanında son program 15 beceri geliştirmeyi de içermektedir.

c. Amaçlar, eski programda 23 tanedir ve içinde kara verme, açık fikirlilik, düşünme becerilerini yanı sıra estetik de yer almaktadır. Amaçlar birinci sınıftan itibaren sırayla 39, 49, 40, 57 ve 66 tane olarak sıralanmaktadır. Yeni program ise işlem bilgilerinden çok kavram bilgilerine yönelik olmayı önermektedir. Alan ve amaçlar bir arada anılmaktadır. Program duyuşsal, öz yönetim ve psiko motor alanlara yönelik özellikler de içermektedir.

d. Öğrenme- öğretme süreçleri ve etkinliklerle ilgili olarak eski programda bir bilgi yoktur. Onun için yeni bir kitap çıkartılmış. Yeni programda, farklı materyaller ve etkinlikler aracılığıyla problem çözme yollarının kullanılması önerilmektedir. Farklı çözüm yollarının olduğunu dikkat çekilmesi gerektiği ve problemlerin günlük yaşama dayalı olmasının gerektiği üzerinde de durulmaktadır.

e. Değerlendirme açısından bakıldığında eski programda bu konuda da bir bilgi yoktur. Onun için de yeni bir kitap çıkartılmış. Yeni programda ise öğrenme sürecinin değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bireysel gelişimi izleme, performansı değerlendirme gibi kavramlar yeni programda öne çıkmaktadır.

f. Dil kullanımıyla olarak eski programın fazla ayrıntılarla dolu olduğu gözlenmektedir. Yeni kitapta ise –meli, -malı gibi zorunlu ifadeler dikkat çekmektedir. Alan ve amaç kavramlarının bir arada kullanılması bir karışıklığa yol açabilir.

#### Fen ve Teknoloji

a. Eski programda dersin adı Fen Bilgisi olarak geçmektedir. Belirli bir yaklaşımdan söz edilememekte ancak öğrenciye kendi aklını kullanma yollarını göstermeye çalışmaktan söz edilmektedir. Buradan öğretmen merkezli olabileceği anlamı çıkarılabilir.

Yeni programda ise yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin merkeze alınarak aktif katılımlarının sağlandığı, yaşantıyla öğrenmenin, beceri ve anlayış geliştirmenin temele alındığı yeni programda ayrıca sarmal bir yaklaşımın da kullanıldığı belirtilmektedir. Sonuç olarak son programda öncekinden farklı bir akış açılarını ön görülmektedir.

b. Öğrenme üniteleri açısından bakıldığında eski programda 4. ve 5. sınıflarda 8 ünite yer almaktadır. Yeni program ise 7 öğrenme alanı önermektedir. Bu anlamda bir ünite ya da öğrenme alanının eksildiği görülmektedir.

c. Amaçlar açısından eski programda 22 genel amaç görülmektedir. Yenisinde ise amaç yerine vizyon ifadeleri ve zihinsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimi vurgulayan bir yapı göze çarpmaktadır.

d. Öğrenme – öğretme süreçleri ve etkinlikler açısından eski program kitabında bilgi verilememiştir. Bunun için yeni bir kitap hazırlanmış. Yeni program yaşayarak, yaparak ve iş birliği ile öğrenmeyi vurgulayan bir yapıdadır. Teknoloji destekli öğretimi öneren yeni program yaşama dönük olan öğretme tekniklerinden yana görünmektedir.

e. Değerlendirmelerle ilgili bilgiler eski program için ayrı bir kitapta toplanmıştır. Yeni program klasik değerlendirme yollarının yanı sıra alternatif değerlendirme yollarının kullanılması gerektiğini önermektedir.

d. Kullanılan dil açısından bakıldığında eski program bilişsel ağırlıklıdır. Yeni program ise daha duyuşsal ifadeler içermektedir. Esnekliği vurgulayan dilin yanı sıra hangi konulara daha fazla hangilerine daha az vurgu yapıldığını söylemesi programda farklılığı göze çarpan kısımlardandır. Kullanılan dilde oldukça yeni kavramlar kadar oldukça eski Türkçenin kullanıldığı yerlerinde olması okurken dikkat dağıtıcı bir özellik taşıyor.

Bu kısma ait olan bilgiler, tablo halinde ekte sunulmuştur (ek1).

## II. PROGRAMLARIN GELİŞİMSEL AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Programların gelişimsel açıdan değerlendirilmesi amacıyla beş alana ilişkin program, gelişim psikolojisi ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarının felsefelerine göre gözden geçirilmiştir. Programlar genel olarak farklı gelişim alanlarına göre incelenmeye çalışıldı ise de daha çok bilişsel gelişim açısından değerlendirilmiştir.

### Hayat Bilgisi

Genel olarak bakıldığında insancıl yaklaşımın, ekolojik bakış açısının temellerine uygun olarak ve farklı kaynakların – uluslar arası kuruluşlar, diğer ülkelerdeki uygulamalar, araştırmalar, ülkemizdeki alanla ilgili olan kişilerden alınan görüşler vb- desteği ile hazırlandığı ifade edilmektedir. Yaşam becerilerin kazandırmayı ve olumlu kişilik özellikleri geliştirmeyi amaçlaması temel özelliği ve öncekilerden temel farkı olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra ara disiplinlerle ilişkilendirilmede öğrenme alanı/tema/ünitelerle kazanımlar arasında bazı uyumsuzluklar da göze çarpmaktadır.

Kazandırılması hedeflenen bazı kişisel nitelikler (s.13) 1-3. sınıf öğrencilerinin gelişimsel düzeylerinin üstünde görünmektedir. Soyut olmaları nedeniyle adalet, dürüstlük, doğruluk ve benzeri kişilik özellikleri ancak somutlaştırıldığında anlamlı olan ve bazı bilişsel becerilere sahip olunduktan sonra kazanılabilen özelliklerdir. Bu yaş gruplarında niyetten çok davranışların sonuçlarının göz önüne alınması gibi (Santrock, 1997, s.344) bilişsel bir nitelik yaygın olduğu için kazandırılması da zor görünmektedir.

Kazandırılacak becerilerle ilgili olarak ele alındığında bazı noktalar, gelişimsel olarak erken önerilmiş olmaları nedeniyle ilgi çekmektedir. Bu konuda verilebilecek örneklerden bazıları şunlardır:

Eleştirel düşünme ana başlığı tek başına yaygın kabul gören Piaget'in kuramı gibi bilişsel gelişim kuramlarına uymuyor gibi görünmektedir (s. 14). Dolayısıyla sekiz alt becerinin de gelişimsel olarak 11-12 yaş sonrası kazanılabilecek özellikler olduğu söylenebilir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, s.120-122).

Girişimcilik ana başlığındaki grubun henüz fark edilmeyen ortak ihtiyaçlarına duyarlı olması ve yeni fikirlere açıklık (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, s.122-123) alt becerilerinin ergenliğe yakın dönemlerde kazanılan nitelikler oldukları düşünülmektedir (s. 16).

Öz yönetim altında yer alan etik davranma soyut düşünmeyle paralel olan bir beceri olması nedeniyle (Bee, 2000, s.362) daha ileri sınıflara uygun görülmektedir.

Amaç belirleme konusunda da gerçeklikle geçici gerçekliğin ayırt edilememesi ( Bee, 200, s.180) nedeniyle "amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme" gibi bazı alt beceriler için erken görünmektedir.

Kariyer planlama becerisi grubunda yer alan "kendi özelliklerinin hangi mesleğe uygun olduğunu fark etme" alt becerisi gibi bazı alt becerileri birkaç nedenden dolayı uygun görünmemektedir. Bunlardan birisi o yaşlarda mesleki gelişim açısından uyanış dönemi (Yeşilyaprak, 2003, s.213) . Diğeri ise bir kişinin sadece bir mesleğe uygun olmaması (Gysbers, Heppner ve Johnston, 2003, s. 23 ).

Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması beceri grubunda da üyelerin güçlü ve zayıf yanlarını tanıma ve takım oluşturmak için güçlü yanlarını kullanma üst düzey bir beceri gibi görünmektedir. Liderlikte de vizyon belirme sadece bilişsel anlamda değil sosyal anlamda da yetişkin yaşamına uygun görünmektedir.

Sosyal Bilgiler:

4. sınıf için gözlenen bazı durumlara ilişkin örnekler:

Birey ve kimlikle ilgili üniteye daha fazla duygusal alana yakın olan "duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder", farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder" gibi kazanımlar olduğu görülmüştür (s. 12).

Yaşadığımız yer ile ilgili üniteye "efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur" biçimdeki kazanımın bilişsel gelişim açısından dördüncü sınıf öğrencilerinin zorlanabileceği türden gibi görünmektedir (s. 14). Görece soyut olarak bu ilişkilerini kurması ancak bazı erken soyut düşünmeye giren çocuklar için olasıdır (Santrock,1997;315).

Üretimden tüketime adlı üniteye yer alan “bilinçli olarak haklarını kullanır” kazanımı, hakların bilinmesi ve kullanılmasını içermektedir (s.15). Bu kazanım bilişsel gelişim açısından erken gibi görünmektedir.

5. sınıf için gözlenen bazı durumlara ilişkin örnekler:

Adım adım Türkiye adlı üniteye “ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır” kazanımı çocukların genel olarak 11 yaşından önce kavramları, nesnelere, olayları vb. sınıflara, ilişkilere ve sayılara göre düzenleyememeleri (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, s.120) nedeniyle erken görünmektedir.

Bölgemizi tanıyalım ünitesinde 5. kazanım, Ürettiklerimiz ünitesindeki 2. ve 4. kazanımlar da benzer açıdan ele alınabilir.

Türkçe

Genelde gelişime uygunluk açısından kazanımlara tek tek bakmakta yarar olmakla beraber giriş kısmındaki bazı sayfalara bakıldığında (s. 19-20) bazı öngörülen zihinsel becerilerin 11-12 yaştan sonra daha etkili olan ilişki kurma, eleştirme, analiz sentez yapma, sebep sonuç gibi beceriler olduğu göze çarpmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, s.122). Matematik

Türkçe programlarında olduğu gibi giriş kısmındaki (s. 8-18) bazı öngörülen zihinsel becerilerin 11-12 yaştan sonra daha etkili olan ilişki kurma, model kurma, örüntü arama, varsayım kullanma, analiz etme gibi beceriler olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle model kurma daha üst düzey bir beceridir. Girişte 7. sayfada yer alan şemadaki akıl yürütme boyutu somut işlemler için geçerli olabileceği için (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, s.120) arkada öngörülen kazanımları, bu gözle taramak gerekmektedir.

Geliştirilmesi öngörülen duyuşsal özelliklerden bazılarının, “matematik ile ilgili konuları tartışma” gibi, davranış olmasına karşın bu özelliklerinde programda yer alması anlamlı görülmektedir. Öz yönetim yeterlikleri de bir yenilik olarak görülüyor.

Fen ve Teknoloji

Sayfa 54’ teki tabloda yer alan 3-7. kazanımların gelişimsel olarak daha ileride görünmektedir. İzleyen sayfadaki tutum ve değerler kazanımları oldukça anlamlı ifadeler içermesine rağmen nasıl kazandırılacağı konusu belirsiz görünüyor.

## SONUÇ

Bütününe bakıldığında program gelişimsel açıdan dikkat edilerek hazırlanmaya çalışılmıştır ancak, arada öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinden daha üst düzeyde olan bazı öğrenme alanlarının/ünitelerinin/konularının olduğu da göze çarpmaktadır. Aslında bu durum, bu öğrenmelerin ağırlıklı olarak somut işlemler dönemindeki çocuklara nasıl kazandırılacağı ile ilgili bir sorun olarak da ele alınabilir. Bunu dışında, bazı sosyal ve duygusal amaçlı kazanımların nasıl kazandırılacağına ilişkin ipuçlarının yeterli olmaması da vurgulanması gereken bir noktadır.

Öte yandan programa genel olarak bakıldığında öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerini hızlandırmak amaçlı olan öğelerin fazlalığı dikkat çekicidir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanı tarafından kazandırılmaya çalışılan yaşam becerilerinin ders programlarının içeriğine sindirilmiş olması, bu becerilerin daha etkili olarak kazandırılmasına yarayabilecektir.

## B. DİĞER ÜLKELERDEKİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI

Diğer ülkelerdeki ilköğretim programlarında sosyal-duygusal gelişime yönelik vurgulamaları anlamak amacıyla Avrupa'dan birkaç ülkeyle uzak doğudaki bazı ülkelerdeki programlara ilişkin makale taranmıştır.

Avrupa ülkelerinden Fransa ve Fırlandiya'nın programlarına bakıldığında özellikle Fransa'da öğrencinin sosyal-duygusal gelişimine ağırlık verilmeye başlandığı görülmektedir. Günümüzde Fransa'daki ilköğretimin temelleri 19. yüzyıldaki cumhuriyetçi ekole dayalıdır. 1960'lardan sonra eğitim sistemiyle birleştirilmiştir. Sistem, çocukların uyumlu büyümeleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin psiko-duygusal boyutu üzerinde durmaktadır (Kherroubi ve Plaisance, 2000). Fırlandiya'daki pedagojik düşünmenin temelindeki eğilime göre yapılandırıcı bilgi, dünya görüşü yaratır. Yaşantılar aracılığı ile yapılandırma anlayışına göre, bireyler yaşantılarını yapılandırdıkça bir dünya görüşü geliştirirler (Mikkonen, 2000). Bu açıdan bakıldığında bu ülkenin programlarında öğrencilerin özelliklerine özen gösterildiği görülmektedir. Batıdaki ülkelerdeki programlar hakkında daha fazla bilgiye ulaşılabildiği için uzak doğu ülkelerinde programların nasıl olduğuna ilişkin araştırmalar bakılması anlamlı görünmüştür.

### Uzakdoğu Ülkelerindeki Programlar

Kore: Kore'nin Eğitim Yasası, öğrenenlere, öğrenenlerin karakterini ve bireyselliğinin gelişecek olan tüm okul yıllarında ve yaşam boyu öğrenmelerinde saygı gösterilmesi ve korunması gereken temel hakları sağlar. Ancak yasa, okullarda insan hakları konusunda sessiz kalmaktayken son zamanlarda bu konuda ciddi düzenlemeler yapılmaya başlamıştır. Yasa ulusal programda ve ilköğretim, ikinci öğretim sıralarında insan haklarıyla ilgili eğitim yapmayı önermektedir. Kore'de Kore Program Geliştirme ve Değerlendirme Enstitüsü de bu konuda çalışmaktadır. Ülkenin Ulusal Programının 7. revizyonu (2000), yaşama, ana-babalara, yaşlılara saygı, barış, sorumluluk, diğer insan ve canlılara özen gösterme gibi özellikleri de geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak Ulusal programın 7. revizyonuna göre yazılan kitaplarda bu özellikleri kazandırmaya yönelik herhangi bir kapsamlı plan ya da niyet görünmemektedir (Lee, 2000). Buraya kadarki bilgilerden anlaşılacağı gibi Kore'de de ulusal programlarına duyuşsal özellikleri katma girişimleri vardır.

Çin: Farklı 5 büyük bölgeden oluşan Çin'de, evrensel temel eğitim ana amaçtır: Eğitim sistemleri de 5 özellikten oluşmaktadır:

1. Temel eğitimi evrenselleştirme çalışma
2. Sınavlarla ölçülen başarı,
3. Milliyetçi mesajlarla dolu bir örnek program
4. Öğretmenin otoritesini vurgulayan öğretim stili
5. Fazlaca ezber gerektirmesi (Postiglione, 1999, Akt. Johnson ve Nalini, 2000).

Sınav sistemi, her düzeydeki tüm konular için standartlaştırılmış olan ulusal programa dayalıdır. Coğrafik, iklim, dil, tarım ve yerel geleneklere göre geniş farklılıklar olsa da aynı konular ülkenin her yerinde aynı materyallerle öğretilir. Standartlaştırılmış programın altında

yatan ana mesaj Çin'in bütün, harika bir geçmişi olan görkemli bir ülke olduğu ve giderek iyileşen ve parlaklaşan bir geleceğinin olduğudur. Okuryazar olmayanların sayılarının azalmaması nedeniyle standart programda değişiklik yapılması gerekmektedir. Azınlık olanların, okulda öğretilenlerle günlük yaşamları uymadığı için okulu bırakmalarına da sık rastlanmaktadır. Farklı yaşam felsefeleri ve dinlerin olduğu Çin'de çoğu azınlık ana-babalara göre çocuklarının dil ve dinlerini öğrenmeleri matematik ve bilim öğrenmekten daha önemlidir (Johnson ve Nalini 2000). Bu anlamda ele alındığında Çin'deki programda öğrenciden çok öğretmenin odak olduğu bir yapı göze çarpmaktadır. Genel olarak bakıldığında geleneksel öğretme stillerinin de yaygın olduğu izlenimi edinilmektedir.

Japonya : Japonya'da ilköğretim, çocukların öğretmen-yönetici tarafından ödül ya da yaptırım olmaksızın kapasitelerine göre işlev görmeleri, sosyal ve etik gelişimlerine güçlü olarak odaklanan "tüm bir insan olma eğitimi" olarak tanımlanabilir (Lewis, 1995; Sato, 1991, Akt. Linn, Lewis, Tsuchida, ve Songer, 2000). İlkokullarda bu öğrenci kalitesini yakalamak için şunlara dikkat edilir:

1. Günlük olarak değişen sınıf liderleri aracılığı ile sınıfın otoritesi öğrenciye verilir.
2. Arkadaşlık, sorumluluk ve merkezi eğitimsel hedef olarak sebat gösterme gibi sosyal ve etik niteliklerin artırılmaya çalışılır.
3. Öğretme işi, çocukların ait olma, katkıda bulunma gereksinimleri karşılayacak biçimde ve böylece okula bağlanmalarını, okulun değerlerini kendisinininki gibi görmelerini sağlayacak biçimde organize edilmeye çalışılır (Lewis, 1995, Akt. Linn, Lewis, Tsuchida, ve Songer, 2000).

Yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, 5. sınıf Japon öğrencilerinin Amerikalı yaşlılarına göre okul kurallarına daha fazla içselleştirdiklerini, ancak öğrenmek için daha fazla dışsal nedenlerden söz ettiklerini göstermektedir (Beaton et al., 1996; Hamilton, Blumenfeld, Akoh, & Miura, 1989a, 1989b; Schmidt et al., 1997; Akt. Linn, Lewis, Tsuchida, ve Songer, 2000).

Japonya'nın ulusal bir programından söz edilse de aslında temel eğitimin genel hedeflerini anlatan ince bir bölüm, Course of Study adında bir bölüm ve her ders/konu alanı için ince rehberler vardır. Kullanım için onaylanmak istenen ders kitapları bu bölümleri içermelidir. Sosyal ve etik program ilk yıllar boyunca verilmesi bilimsel konuların verilmesini destekleyebilir. Gözlemleneğine göre öğretmenler aileye benzer küçük gruplar oluşturmak için çaba sarf ettiklerinde çocuklar, rahatlıkla fikirler üretebilmekte ve bir başkasına tepki verebilmektedirler (Linn, Lewis, Tsuchida, ve Songer, 2000). Japonya'daki sistemin okul merkezli görünmekle beraber öğrenciyi de temel alan bir özelliği var gibi görünmektedir. Dersler için minik basılı rehberlerin olması, kitap yazılması ve programlar konusunda esnek bir yapının varlığına işaret etmektedir. Buradaki makaleden anlaşıldığına göre öğrencilere sorumluluk kazandırmak ve sınıf düzenini sağlamak için öğrencilerin sırayla sınıf lideri olmaları gibi bazı uygulamaların varlığı, arkadaşlık ve sebat gibi değerleri geliştirmeyi amaçları arasına koymaları öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini dikkate aldıklarını göstermektedir.

Afrika: Afrika'daki ülkelerde temel eğitimle ilgili çalışmalar daha çok ülkelerin bir zamanlar kolonisi olduğu ülkenin (İngiltere, Portekiz, Fransa gibi) izini taşımaktadır. Bir zamanlar tamamen koloni gücüne sahip ülkenin başkentinde olduğu gibi bir eğitim sistemi vardı ve sıklıkla biri o ülkede yaşayan beyazlar için biri de Afrikalılar için olmak üzere iki tip eğitim sürmekteydi. Sonradan her ülkenin bağımsız olduktan sonra, sosyal konularıyla ve gelişmelerle tutarlı olacak biçimde tek tip ulusal program geliştirmeleri süreci başladı (Marah,

1989, Akt. Lloyd, Kaufman, ve Hewett, 2000). Okullaşma süreci yavaş olsa da 1970'ler ve 1980'lerden sonra giderek artmaktadır. Afrika ülkeleri için, kabile, dil, kültürel farklılıkların ve isteklerin oluşturduğu anlaşmazlıklarla başa çıkabilecek genel bir program yapabileceği çalışmaları da sürmektedir. Bu anlamda, erişilen makalede Afrika'nın hangi ülkesinde hangi belli yaklaşıma dayalı olarak bir program hazırlandığı bilgisine rastlanmamaktadır. Yine de makalede, Afrika'da daha çok okullaşma sorununun öne geçtiği, temel eğitimi yaygınlaştırma çabasının fazla olduğu sonucu çıkarılabilir. Programların sosyal-duygusal özelliklere yer verip vermediği belli olmaktadır.

## İÇ ÖLÇÜTLER

Bu raporda beş dersle ilgili olarak her sınıftan bir öğrenme alanı ya da üniteye ait bir kazanım, etkinlik ve değerlendirme açısından şu özellikler dikkate alınarak gözden geçirilmiştir: Yaklaşım, beceriler/değerler, açıklık/dil, esneklik, öğrenciye yönelik, kültürel özellikleri dikkate alma, süreklilik ve genel. Bu raporda ayrıca öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin nasıl farklılaştığına ilişkin bir kısım da yer almaktadır.

### HAYAT BİLGİSİ 1.SINIF

Bu ders için 3 öğrenme alanı/tema/ünite belirlenmiştir. Her temada sayıları 26-46 arasında değişen toplam 115 kazanım yer almaktadır. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi öğretim programı adlı kitabın 74. sayfasında bu konuyla ilgili hazırlanmış bir tablo yer almaktadır. Programın, yaşam becerilerini öğretmeyi amaçlaması nedeniyle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin hedeflediği davranışları, ders programlarına da yedirerek kazandırmaya ve pekiştirmeye niyetlenen bir yapısı olduğu görülmektedir. Bu gerçekten kuramsal olarak hep savunulan bir gerçeğin uygulamaya konması anlamına geldiği için anlamlı bir çaba olarak ele alınmalıdır. Temaları üçe indirmek, basitleştirmek isteğinden kaynaklanmış olabilir. Ancak içerikler zorlamalı biçimde bu üç temanın altına konmuş izlenimi bırakmaktadır.

Seçilen ünite, öğrenme alanı/ tema, "Okul heyecanı", seçilen kazanımsa, "sağlığı koruyabilmek için aşı olması gerektiğini anlar ve aşı olmaktan kaçmaz"dır (s. 102). Önerilen etkinliklerden birisi "Mikrop beni hasta edemezsin!" oyunudur. Bu etkinlikte el kuklaları ile mikrop ve çocuk arasında geçen olaylar canlandırılır. Kazanım açısından bakıldığında gösterilen yaklaşım, geleneksel yaklaşımdan farklı görünmüyor. Ayrıca kazanımın iki boyutu var. İlki aşının gerekliliği, ikincisi aşından kaçmamak eylemidir. Bu anlamda da hem bilişsel hem de davranışsal öğeler bir kazanımla elde edilmeye çalışılmaktadır. Etkinlikler açısından bakıldığında yaklaşımın ne olduğu fazla net görünmemektedir. El kuklalarını öğretmenin mi yoksa öğrencilerin mi kullanacakları farkı yaratıcı olabilir. Öğretmen konuşmayı belirler ve mesajları el kuklaları aracılığı ile verirse öğrencinin mesajları yakalaması sağlanmadığı için oluşturmaya uygun etkinlik olmaz. Ölçme ve değerlendirme açısından bakıldığında değerlendirmenin gözlem formu ile yapılabileceği belirtilmiş ve bu formların ne tür olduğu, öğretmen tarafından nasıl doldurulacağı net olarak ifade edilmemiş. Dolayısıyla geleneksel bir değerlendirme olma olasılığı yüksek görünüyor. Duruma göre değerlendirilecekse oluşturmaya yaklaşımın doğasına daha yakın olabilir.

Beceriler/ değerler açısından bakıldığında net olmasa da beceri anlamında sağlığı korumak kazandırılmak istenmektedir. Değer olarak belki sağlığın önemini verilmeye

çalışıyor olabilir. Etkinlik açısından hedeflenen beceri ve değerin bir önceki cümledekilerse, bu etkinlik adı geçen kazanıma uygun olabilir. Ancak aşından kaçmama gibi duygusal boyutu olan davranışa yol açacağı fikri iddialı görünüyor. Açıklık/dil açısından kazanım anlaşılır görünüyor. Sadece, iki mesajın olması işi karıştırıyor. Etkinlikte el kuklalarını kimin oynayacağı, nasıl oynatılacağı belli olmaması açıklığı engelleyici görünüyor.

Esneklik açısından kazanım, ne yapılacağını net olarak belirttiği için esnekliğe fazla yer vermiyor. Etkinlik de el kuklaları başka oyunlara, dramalara yol açacak biçimde kullanılıyorsa, mesajlar öğreti biçiminde verilmiyorsa esnek olabilir. Değerlendirme de duruma bağlı olması açısından esnek olarak ele alınabilir. Öğrenciye görelilik açısından bu yaştaki çocuk aşının gereğine bilişsel olarak ikna olmasa da anlayabilir. Etkinlik de el kuklalarının kullanılması nedeniyle öğrenciye uygun görülüyor. Kültürel özelliklere bu kazanımda rastlanmamaktadır.

Tutarlık açısından bakıldığında daha çok geleneksel yapıya yakın olma konusunda tutarlık görünmektedir. Genel olarak belirtilebilecek bir nokta, okul heyecanım temasında aş ile ilgili konuların olmasının şaşırtıcılığıdır.

## HAYAT BİLGİSİ 2.SINIF

Bu ders için 3 öğrenme alanı/tema/ünite belirlenmiştir. Her temada sayıları 26-46 arasında değişen toplam 127 kazanım yer almaktadır. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi öğretim programı adlı kitabın 74. sayfasında bu konuyla ilgi hazırlanmış bir tablo yer almaktadır. Bu raporda seçilen ünite, öğrenme alanı/ tema, “benim eşsiz yuvarım”; seçilen kazanım “fiziksel özelliklerini tanıyarak olumlu bir beden imgesi geliştirmek”tir (s. 146). Etkinlik için “kendim olmak ne kadar güzel”de Cincir” adlı hikayenin okunması önerilmektedir.

Yaklaşım olarak bakıldığında fiziksel özelliklerin tanınmasıyla ilgili bu kazanımın fazlasıyla duyuşsal özellik taşıdığı görülmektedir. Yaşam becerilerini kazandırmak amaçlandığı için yaklaşıma uygun bir kazanım gibi görünüyor. Yapılandırmacı yaklaşıma da uygun görünüyor. Etkinlikte hikaye okunup kahramanın neler hissettiği üzerinde duruluyor. Bu noktada öğrenciler farklı duyguları yakalamaya yönlendirilirse daha anlamlı olabilir. Bu haliyle bir öykü okunup oradaki duyguları buldurtmak fazla yapılandırmacı görünmüyor. Hikayenin onlarda oluşturdukları üzerinde durmak yapılandırmacılığa daha uygun. Ölçme ve değerlendirme açısından, öğrencinin, öğrenci ürün dosyası ile değerlendirilmesi savunulan yaklaşıma uygun görünüyor. Beceriler/değerler açısından kazanımda net olmasa da beceri anlamında kendini tanıma kazandırılmak istenmektedir. Değer olarak da olumlu beden algısının önemi olabilir. Etkinlik için önerilen öykü bilinmediği için, bu kazanımla ilgili beceri ve değerleri ne kadar verdiği kestirilememektedir.

Açıklık/dil açısından kazanım, fiziksel özellik, olumlu beden algısı kavramları akademik içerikli oldukları için tanımlar açık olmayabilir. Değerlendirme kısmında cümlelerin “değerlendirilecektir” biçimde bitmesi dil aracılığı ile esnek olmama ve öğretmenin ne yapacağını belirlemesi nedeniyle önemlidir. Kazanım, genel bir ifade olduğu için esnek görünüyor. Etkinlikse belli bir öykü oluşu sınırlandırıcı olsa da o öykünün nasıl kullanıldığına bağlı olarak esnek olabilir. Değerlendirmenin de ürün dosyası olması esnekliği içerebilir. Öğrenciye görelilik açısından bakıldığında beden imgesi küçük yaşlarda oluşmaya başlasa da ergenliğe doğru ve o süreçte yeniden düzenlenir. Bu yaşlarda verilen mesajların (sağlıklı – sağlıksız) niteliği çok anlamlıdır. Kazanımın bu yaşlarda verilmeye başlaması anlamdır. Etkinlik de öğrencilerin yaş düzeylerine uygun görünüyor. Kültürel özellikler açısından



bakıldığında etkinlikteki Cincır adı, Ginger'ı anımsatmakta ve öykünün yabancı bir öykü olduğunu düşündürmektedir.

Tutarlılık açısından bakıldığında bu kazanımla ilgili alt öğeler arasında bunu görmek olasıdır. Genel olarak değerlendirildiğinde benim eşsiz yuvam temasıyla beden algısı arasında bağ kurmak zor görünüyor. Benzer biçimde olumlu beden algısıyla ilgili olarak ürün dosyasında ne olacağı konusu da belirsizlik taşımaktadır.

### HAYAT BİLGİSİ 3.SINIF

Bu ders için 3 öğrenme alanı/tema/ünite belirlenmiştir. Her temada sayıları 26-46 arasında değişen toplam 134 kazanım yer almaktadır. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi öğretim programı adlı kitabın 74. sayfasında bu konuyla ilgili hazırlanmış bir tablo yer almaktadır. Seçilen ünite, öğrenme alanı/ tema, “dün bugün yarın”; seçilen kazanım “suyun hal değiştirmesini gözlemleyerek maddenin kaybolmadığını sadece şekil değiştirdiğini kavrar” dır (s.198). Etkinlik olarak “Beni tanıdın mı? Ben hala suyum!” adındaki çaydanlıkta suyun kaynamasını gözlemeye dayalı bir deney önerilmektedir.

Kazanım, yaşantı aracılığıyla öğrenmeyi sağlaması açısından yapılandırmacı yaklaşıma uygun görünse de geleneksel yaklaşıma daha yakın görünüyor. Etkinlikse, deneysel yapısı, yaşantıya temellenmesi açısından yapılandırmacılığa yakın görünüyor. Ölçme ve değerlendirme açısından araştırma kağıdı ve kısa cevaplı sorularla değerlendirilmenin yapılacağı söyleniyor. Araştırma kağıdı, geleneksel değerlendirmelerden farklı bir yaklaşım olması nedeniyle yapılandırmacılığa uygun bir yaklaşımdır. Açıklık ve dil açısından kazanım da etkinlik de anlaşılır bir yapıdadır. Kazanımın esnekliğe yer vermezken etkinlik, verilecek örneklerde esnek olabilir. Bu anlamda değerlendirmeler de kısmen esnektir. Kısa yanıtli sorular geleneksel yaklaşımlarda kullanılan bir yoldur. Kültürel özelliklerden yararlanma açısından bakıldığında etkinlikte çaydanlığın kullanılmasının kültürel bir öğeden yararlanma olduğunu söyleyebiliriz.

Genel olarak bakıldığında geleneksel kazanımlara benzeyen bir havası var. Bazı yanlarıyla yapılandırmacı yaklaşımla ilgili öğeleri taşıyorsa da geleneksel havadan kurtulamayan bir yapı seziliyor.

### SOSYAL BİLGİLER 4.SINIF

Bu ders için 8 öğrenme alanı ve ona paralel oluşturulmuş 8 ünite belirlenmiştir. Her ünite de sayıları 4 ile 8 arasında değişen kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programları adlı kitapçığın 8. sayfasında bu konuyla ilgili hazırlanmış bir tablo yer almaktadır. Seçilen ünite, öğrenme alanı, “Herkesin bir kimliği var”; seçilen kazanım, ”Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar”dır.

Kazanım ifadesi davranışçı bir yaklaşımı yansıtıyor gibi. Öğretmenin öğrenciden istediği belli bir davranış var ve öğrencinin bir ilişkiyi keşfetmesine dayalı bir izlenim vermiyor. Bu anlamda oluşturmacı yaklaşım, aktif öğrenme, yansıtıcı düşünme ve çoklu zeka kavramı bu kazanım için görünmüyor. Önerilen etkinlik öğrencinin oluşturması halinde anlamlı olabilecek bir etkinlik özelliği taşıyor.. Ancak “oluşturulur” ifadesi öğretmenin etkisini vurgulayıcı bir etki yaratıyor. Öğrenci kendi zaman çizelgesini oluşturursa bu, oluşturmacı yaklaşıma ve aktif öğrenmeye de uygun olabilir. Ölçme ve değerlendirmede gözlem, öz değerlendirme formu ve açık uçlu soruların kullanılabilmesi belirtildiğinden

geleneksel yolların dışına çıkılması önerilmiş oluyor. Bu da aktif öğrenme anlayışına uygun görünüyor.

Beceriler ve değerler açısından bakıldığında beceri açık olarak kanıtı tanıma ve kullanma; değer, duygu düşüncelere saygı ve hoşgörü olarak verilmiş. Hedeflenen beceri ve değer, bu kazanıma uygun görünmüyor. Açıklık ve dil olarak bakıldığında kronolojik sıra kavramının Türkiye'nin her yerinde 4.sınıf düzeyinde bilinmeyebileceği akla geliyor. Etkinlikte, öğrencinin yaşamını etkileyen olaylar vurgulanmış olsaydı öğrenciyi temel aldığı daha belli olabilirdi. Zira kazanımda yaşamına ilişkin diyerek öğrenciyi temellendirilmiş. Dolayısıyla kazanım öğrenciyi daha fazla merkeze alırken etkinlik daha az net bir ifade içeriyor.

Kazanım, ne yapılacağı net olduğu için esnekliğe fazla yer vermiyor. Etkinlik, yaşamını etkileyen olayları esas alan bir zaman şeriti oluşturulur biçimde önerilmiştir. Ne yapılması gerektiğini fazlasıyla belirleyici olduğu için esneklik olmadığı söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme açısından duruma bağlı değerlendirme önerildiği için esnek görünüyor. Öğrenciyi görelilik açısından bakıldığında 9-10 yaşındaki bir çocuğun da yaşamında önemli olayların olabileceği, ancak bu ifadenin yine de yetişkin yaşamına daha uygun olduğu görülüyor.

Kazanımla, etkinlik ve ölçme/değerlendirme öğeleri arasında tutarlığa rastlanmamaktadır. Genel olarak bakıldığında farklı olmanın zenginliğinin nasıl kabul edileceğine ilişkin esnek örneklerin önerilmemiş olması dikkat çekmektedir. Duyuşsal bazı özellikler konusunda belirgin olmayan bir hava var. Bütün olarak bu kazanımın davranışçı yaklaşıma daha yakın olduğu söylenebilir.

## SOSYAL BİLGİLER 5.SINIF

Bu ders için 8 öğrenme alanı ve ona paralel oluşturulmuş 8 ünite belirlenmiştir. Her ünite de sayıları 4 ile 8 arasında değişen kazanımlar yer almaktadır. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programları adlı kitapçığın 9. sayfasında bu konuyla ilgi hazırlanmış bir tablo yer almaktadır. Seçilen ünite “Bölgemizi tanıyalım”, seçilen kazanım “Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir” dir. Önerilen bir dizi etkinlikten bazıları Aşık Veysel'in “Kızılırmak Türküsü”nün dinlenmesi, internetten araştırma yapma, sözlü tarih araştırması yapma ve film izlemedir.

Kazanım, örnekleme sözlü ve yazılı kültürel öğeler aracılığı ile yapılacak demesi nedeniyle oluşturmaya uygun gibi görünmektedir. Kazanım için farklı etkinliklerin önerilmesi oluşturmaya uygun ve çoklu zeka yaklaşımına uygun görünüyor. Ölçme değerlendirme açısından gözlem, öz değerlendirme formu, açık uçlu sorular, proje hazırlama, performans değerlendirme, kavram haritası hazırlama, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı testler kullanılarak değerlendirme yapılabileceği belirtildiğinden geleneksel yolların dışına çıkılması önerilmiş oluyor. Bu da aktif öğrenme anlayışına uygun bir yaklaşımdır. Kazanımda verilmesi planlanan beceri, gözlem; değer ise doğal çevreye duyarlılık olarak belirtilmiştir. Gözlem becerisi ve doğal çevreye duyarlılık değeri yaşamla ilişkilendirdiği için anlamlı bir kazanım gibi görünüyor. Etkinlikler de bunları karşılar görünmektedir.

Açıklık ve dil anlamında sözlü ve yazılı kültürel öğeler kavramları 5. sınıf öğrencileri daha net hale getirildiğinde anlaşılır olabilir. Etkinliklerde olasılıklı bir dil yerine yapılır

biçiminde kesinlik belirten ifadeler kullanılmış. Bu da geleneksel yapıya uygun olarak öğretmen merkezli bir anlaşılmaya yol açmaktadır. Kazanım, örnekleri öğrenciler kendileri bularak verirlerse daha esnek olabilir, ancak yine de adı geçen öğeler dışındaki ipuçlarından yararlanarak doğal afetlerin toplum hayatı üzerindeki etkilerini bulmalarının istenmemesi esnekliğe uymamaktadır. Etkinlikler ve değerlendirmeler, esnek yapıya görünüyor. Öğrenciye görelilik açısından üst düzey bir kazanım gibi görünmektedir. Sözel ve yazılı kültürel öğelerden yararlanarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerindeki etkilerini saptayabilmek birçok bilişsel beceri ve muhakeme edebilme becerisi ile olasıdır. Etkinlikler, öğrenciden üst düzeyde değil de basit düzeyde çıkarımlar beklediğinde anlamlı olabilir.

Kazanımın kültürel öğelerle ilişkili olması nedeniyle kültürel özelliklerle ilişki, dikkate alınmış. Etkinliklerde de Aşık Veysel'den, onun –“Kızılırmak Türküsü”nden söz edilmesi tamamen kültürel özelliklerin ele alındığını göstermektedir. Genel olarak bu kazanım çok kapsamlı, ayrıntılı, üst düzey bilişsel becerileri gerektiren bir yapıya sahip görünüyor. Etkinlikler açısından bilgisayar kullanma ve film gösterme gibi etkinliklerin bazı okulların fiziksel koşullarına uymayabileceği düşünülmektedir.

## TÜRKÇE 1.SINIF

Bu ders için 5 öğrenme alanı belirlenmiştir. Alt boyutları da olan 16 kazanım yer almaktadır. Seçilen öğrenme alanı, “Okuma”, seçilen alt öğrenme alanı“Söz varlığını geliştirme”, seçilen kazanım “görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir” dir. Etkinlik olarak resim-kelime eşleştirmek önerisi verilmiştir.

Kazanım, görsel uyarıcılar aracılığıyla sözcük dağarcığını geliştirmeyi hedeflediğinden oluşturmaya uygun gibi görünüyor. Etkinlikler de yapılandırıcı ve bilgi üretici olma amacına uygun görünüyor. Açıklık/dil açısından söz varlığını geliştirmek ve görsellerden yararlanmak ifadesi açık görünmüyor. Kazanım belli bir görsel uyarıcıdan söz etmediği için esnek görünüyor. Etkinliklerde karışık hecelerden sözcük üretmek esnek yapıya bir uygulama olabilir. Öğrenciye görelilik açısından bakıldığında kazanım, yaş düzeyine uygun görünüyor. Ancak bu kazanımın öğretim yılının hangi ayında olduğuna bağlı olarak değişir.

## TÜRKÇE 2.SINIF

Bu ders için 5 öğrenme alanı belirlenmiştir. Alt boyutları da olan 17 kazanım yer almaktadır. Seçilen öğrenme alanı, “Konuşma”, seçilen alt öğrenme alanı ”Kendini sözlü olarak ifade etme”dir. Seçilen kazanım ise, “duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder” dir (s.51). Etkinlik olarak bir gün içinde yaptıklarını anlatmak, yeni sözcükleri farklı cümlelerde kullanmak, katıldığı bir doğum gününü anlatmak biçiminde öneriler yer almaktadır.

Kazanım, öğrencinin kendilerini farklı biçimlerde ifade etmesine izin verici olabilmesi olasılığı nedeniyle yapılandırmaya uygun görünüyor. Etkinlikler, öğrencinin gün içinde yaptıklarını anlatması ya da yeni sözcükleri yeni cümlelerde kullanması, yapılandırmaya uygun ve yaşantıya dönük olmaya uygun türdendir. Ölçme değerlendirme açısından bakıldığında öğrencilerin, gözlem formları, çalışma kağıtları, sözlü anlatım, rol yapma, bireysel değerlendirme formları ve çalışma dosyası kullanılarak değerlendirilebileceği ifade edilmiş. Bu anlamda yapılandırmaya yakın görünüyor. Beceriler/değerler açısından bakıldığında bazı alt öğrenme alt alanlarının altında bir dizi beceri içeriği taşıyan kazanımlar sıralanmıştır.

Kazanımların arasına, konuşma becerisi yanında kendine güvenli olma, görsel sunuyla konuşmasını destekleme gibi, hepsi ayrı ve karmaşık olan beceriler de eklenmiş. Bunların nasıl kazandırılacağı ise tamamen belirsiz kalmıştır. Aslen özellikle kendine güvenli olma uzun sürede gelişen ve başka becerilerle beraber etkili olabilen bir yapıya sahiptir. Oldukça esnek bir yapıda bir değerlendirilmenin önerilmiş olması bu kazanımdaki çelişkili durumlardan birisidir.

Bazı alt öğrenmeler oldukça karmaşık kazanımları içerdiği için öğrenciye uygun olmayabilir. Özellikle bireysel ayrılıklar göz önüne alındığında (örneğin utangaç kişiler) bu kazanımların bazıları fazla iddialı olabilir. Konuşma biçimi, içeriği ve konuşma ortamı hakkındaki düşüncelerle ilgili kazanım oldukça karmaşık görünüyor. Etkinliklerse bu halleriyle öğrenciler uygun görünüyor.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında, konuşmalarını görsel sunuyla destekleme bazı bölgelerde zor görünüyor. Bazıları ise oldukça ileri sosyal beceri gerektiriyor. Bu kazanımın en büyük sorunlu yanı bir dizi beceri gerektirmesi ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağına belli olmamasıdır.

### TÜRKÇE 3.SINIF

Seçilen öğrenme alanı, “Dinleme”; seçilen alt öğrenme alanı “Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme” dir. Seçilen kazanım ise “eğlenmek için masal hikaye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler/izler” dir . (s. 67). Etkinlik olarak, tiyatro, sinema izletme önerilmektedir.

Yaklaşım ile ilgili fazla ipucu vermeyen kazanımlar için söyleyebilecek nokta görece yapılandırmacı özellikler taşıdığıdır. Etkinlikler de günlük yaşamla bağlantılı olmaları nedeniyle iddia edilen yaklaşımlara yakın görünüyor. Gözlem formları, çalışma kağıtları, çalışma dosyası kullanılarak değerlendirilebileceği ifade edilmiş. Ayrıca öğrenciden “kendini değerlendirme ölçeği” doldurmasının istenebileceği eklenmiş. Dayanılan yaklaşımlara uygun görünüyor. Esasında kazandırılmak beceri ve değer ne olduğu net sayılmaz. Kazanımlar arasında dinlemek, kazandırılmak istenen beceri gibi görünüyor, ancak dinlemenin önemi gibi bir değerden söz edilmiyor. Etkinlikler, dinlemeden çok konuşmaya temelli etkinlikler önerilmiş.

Açıklık/dil açısından tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme tanımlaması bulanık bir anlam içeriyor. Katılımlı dinlemek kavramı net değil. Eğer PDR’deki anlamıyla kullanılıyorsa özel bir beceri olduğu için alt kazanım olarak burada yer almaması gerekir. Esneklik açısından ele alındığında geniş bir kaynaktan söz edildiği için esneklikten söz edebiliriz. Benzer biçimde TV ya da radyodan dinlenen farklı olaylardan söz edilebileceği için etkinliklerde de esneklik olduğunu söyleyebiliriz. Değerlendirme de esnek bir yapıya sahip görünüyor. Katılımlı dinlemek karşısındaki bakış açısını da anlayarak gerçekleşen üst düzey bir beceridir. Bu sınıf için uygun görünmüyor. Etkinlikler yaşa uygun olarak seçildiklerinde öğrenciye göre olabilir.

Geneline bakıldığında bazı alt öğrenme alanlarında 30 kazanıma rastlanmaktadır. Genelde amaçlanmayan kişilerarası iletişim becerilerini de içeriyorlar. Bazıları sahiden üst düzey özellikler gösteriyor.

### TÜRKÇE 4.SINIF

Bu ders için 5 öğrenme alanı belirlenmiştir. Ayrıca bir dizi alt boyutları da olan 15 kazanım yer almaktadır. Seçilen öğrenme alanı “Yazma”, seçilen alt öğrenme alanı “Yazma kurallarını uygulama”dır. Seçilen kazanım ise “Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır”(s.97). Bu alt öğrenme alanı için anlatım bozukluğu olan cümleleri düzeltme, noktalama işaretleri olmayan metni uygun hale getirme, cümleyi tamamlama biçiminde bazı etkinlikler önerilmiştir.

Kazanım, ne yapılacağını belirtmesi nedeniyle oldukça geleneksel yaklaşımı çağrıştırıyor. Etkinlikler de eski yaklaşımdaki gibi görülüyor. Tüm bunlara rağmen ölçme ve değerlendirmede gözlem formları, çalışma kağıtları, çalışma dosyası ve yazılı anlatım kullanılarak değerlendirilebileceği ifade edilmiş. Ayrıca öğrenciden “kendini değerlendirme ölçeği” doldurmasının istenebileceği eklenmiş. Böylece değerlendirme, dayananı yaklaşımlara uygun görülüyor.

Kazanımlar arasında yazma ile ilgili becerilerin yanı sıra sayfa düzeni gibi başka becerilerden de söz edilmiş. Doğru yazmanın öneminden söz eden bir değer ifadesine rastlanmıyor. Açıklık/dil açısından kazanım ifadesi açık ancak fazlasıyla yönlendirici görünürken etkinliklerde olasılıklı bir dil kullanılmış. Kazanım ifadesi esnekliğe yer vermiyorken etkinliklerde kullanılan dil de önerilen seçenekler esnek görülüyor. Değerlendirmede de esnek bir yapı var

Kazanım, gelişimsel olarak fazla sıkıntılı değil. Sadece konu dışına çıkmamak ve yazılarda kelime tekrarlarından kaçınmak gibi alt becerileri lise öğrencilerinin bile uygun biçimde gösteremedikleri gözlemlendiğinde erken görülüyor. Ancak etkinlikler öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun görülüyor.

Kazanımların geleneksel yapısına rağmen etkinliklerin ve değerlendirmenin öyle olmaması bir çelişki gibi görülüyor. Türkçede genel olarak böyle bir yapının olması dersin niteliğinin bir etkisinin olup olmadığını da düşündürüyor.

## TÜRKÇE 5.SINIF

Bu ders için 5 öğrenme alanı belirlenmiştir. Ayrıca bir dizi alt boyutları da olan 18 kazanım yer almaktadır. Seçilen öğrenme alanı “Görsel okuma ve görsel sunu”, seçilen alt öğrenme alanı “Görsel sunu” dur. Seçilen kazanım ise “bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir”dir (s.129). Etkinlik olarak farklı kitap kapağı hazırlama, besinlerin içerdiği vitaminlerin tablosunu oluşturma, hikayeyi renklerle kodlama, poster hazırlama vb. etkinlikler önerilmiştir.

Önerilen yaklaşımlara uygun görünen kazanımlara yer verilmiş. Öğrenci merkezli, bilgi üretici olma özelliklerine yer verilmiş görünmektedir. Öğrenciden neler beklendiğın sıralandığı bir yapısının olduğu da göze çarpmaktadır. Bu anlamda geleneksel yaklaşım da yeni yaklaşımlar da kazanımların ifadesinde görünmektedir. Etkinlikler de yapılandırıcı yaklaşıma uygun görünmektedir. Ölçme ve değerlendirme açısından öğrencilerin gözlem formları, çalışma kağıtları, çalışma dosyası ve yazılı anlatım kullanılarak değerlendirilebileceği ifade edilmiş. Ayrıca öğrenciden “kendini değerlendirme ölçeği” doldurmasının istenebileceği eklenmiş. Bu önerilen yollar, dayananı yaklaşımlara uygun görülüyor.

Kazanımları arasında görsel sunu hazırlama becerisi dışında bilgileri grafikleştirme, tablolaştırma gibi başka becerilerden de söz ediliyor. Değerlerle ilgili bir ifadeye rastlanamamıştır. Kazanımda, uygun görseller kullanmak gibi bazı anlaşılması zor ifadeler var. Görsel uyarıcı demek istendiği izlenimini yaratıyor. Genel olarak anlaşılır bir dil kullanılmışsa da bu ifadeler biraz bulanık. Etkinliklerin dili de yapıları da esnek görünüyor. Esasen önerilen kazanımlar da, değerlendirmeler de esnek yapıdadır. Kazanımlar genel olarak öğrencilere uygun görünüyor. Ancak bazı alt kazanımlar üst düzeyde farklı becerileri gerektirebilir. Örneğin bilgi düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir biçimindeki alt kazanım henüz yeni soyut düşünmeye geçen çocukların bazıları için son derece zor olabilir. Öğrenciler belli bir düzeyde buradaki etkinliklerde belirtilenleri yapabilirler.

Genel olarak, kültürel özelliklerin bir uzantısı gibi görünen ekonomik ve teknolojik yapının bir sonucu olarak bazı kaygı uyandırıcı noktalar göze çarpmaktadır. Bilişim teknolojilerinin henüz girmediği okullara başkentte bile rastlanırken bunun nasıl yaygınlaşacağı konusu düşündürücü görünmektedir.

## MATEMATİK 1.SINIF

Bu ders için 4 öğrenme alanı (sayılar, geometri, ölçme ve veri) belirlenmiştir. Her öğrenme alanı farklı sayılarda ünitelere sahiptir. Sayılar öğrenme alanında 13 ünite, geometride 11, ölçmede 7 ve veride 8 ünite yer almaktadır. Matematik birinci sınıf için veri dışındaki 3 öğrenme alanı programda yer almaktadır ve toplam 44 kazanım hedeflenmektedir. Seçilen öğrenme alanı , “Ölçme”, Seçilen ünite “Uzunlukları ölçme”, seçilen kazanım “Nesneleri uzunlukları yönünden karşılaştırarak ilişkilerini belirtir”dir (s.67). Etkinlik olarak farklı uzunluktaki kalem vb nesnelerin uzunluklarını karşılaştırma ve referans seçilen bir nesneden daha uzun ya da daha kısa nesnelere oyunu önerilmektedir.

Kazanım, farklı nesnelerin karşılaştırılmasına olanak verdiği için öğrencilerin aktif olmasını sağlayabilir. Önceki programdan bu anlamda farklı görünmüyor. Etkinlikler, bu halleriyle öğrencilerin günlük yaşamlarındaki ve etraflarındaki nesnelere yararlanmaya yönelik olması açısından yaklaşıma uygun görünüyor. Beceriler ve değerler açısından bakıldığında uzunlukları karşılaştırabilme biçiminde planlanan becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bir değer ifadesi görünmemektedir. Açıklık/dil açısından bakıldığında da kazanımın, karşılaştırılan nesnelerin aralarındaki ilişkinin daha (en) uzun, daha (en) kısa ve aynı uzunlukta olma biçiminde sınırlı olduğunu öğrenme alanından çıkartabiliyoruz. Nesnelerin ilişkisi yakın, uzak, altında vb olabilir. Etkinlikler anlaşılır bir dilde ancak, eski programdaki gibi “ifade ettirilir “ biçiminde öğretmeni merkeze alan bir ifade var. Elbette öğretmenin önceliğinde öğrencilere ifade olanakları sağlanır. Ancak buradaki ettirgen yapı ilgi çekmektedir. Referans sözcüğü anlaşılabilir mi diye şüphedeyim. Öğrenciye görelilik açısından kazanım da etkinlikler de uygun görünüyor.

## MATEMATİK 2.SINIF

Matematik ikinci sınıf için 4 öğrenme alanı programda yer almaktadır ve toplam 63 kazanım hedeflenmektedir. Seçilen öğrenme alanı, “Geometri”, seçilen ünite, “Geometrik cisimler”, seçilen kazanım ise “Silindir, koni ve küre modellerinde yüzleri gösterir”dir. Etkinlik olarak ucu açılmamış kalem, top vb. modelleri üzerinde yüzleri belirleyip göstermesi sağlanması önerilmektedir.

Kazanımın geleneksel ifadelerle benzeyen bir yapısı var. Somutlaştırma bu yaşlardaki çocuklar için önemli olduğu için etkinlikler uygun görünüyor. Açıklık ve dil olarak bakıldığında silindirik, küre ve koninin adlarının öne çıkarılmamasının nasıl olacağı bana net gelmedi. Etkinlikte, bu şekillerin yüzlerinin nereleri olduğunun önceden belirtilmiş olması gerekiyor. Öğrenciye görelilik konusunda, silindirik, küre ve koni gibi şekillerin sadece tanıtım amaçlı gösterilmesi halinde öğrenciye uygun görünüyor. Etkinlik de günlük yaşamdan örnekler olması açısından öğrenciye uygun.

### MATEMATİK 3.SINIF

Matematik üçüncü sınıf için 4 öğrenme alanı programda yer almaktadır ve toplam 81 kazanım hedeflenmektedir. Seçilen öğrenme alanı, “Sayılar”, seçilen ünite “Kesirler”, seçilen kazanım “Paydası bir basamaklı doğal sayı olan en çok üç kesrin birimini, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sembol kullanarak sıralar”dır (s.134). Etkinlik olarak, somut kesir modelleri kullanılır veya kağıt katlama etkinliği yaptırılması önerilmiştir.

Kazanım ifadesi belki de dersin içeriğinden geleneksel bir yapı gösteriyor. Öğretmenin nasıl öğreteceği adım adım belirtildiği etkinlikte de aynı yapı var. Ölçme değerlendirme açısından bakıldığında doğrudan klasik yöntemlerde olduğu gibi bir problem verildiği ve yanıtının sorulduğu görülmektedir. Kullanılan dil hem akademik hem de tekerleme gibi görünüyor. Bu bir avantaj mıdır bilemedim ama öğretmenin nasıl bir kullanacağını önemli olduğunu düşündüm. Etkinlikte öğretmenin merkezde olduğu ve öğrenciyi yönlendirdiği bir dil kullanılmış. Kazanımda da etkinlikte de esneklik yok. Ancak ikisi de öğrencinin gelişimsel özelliklerine uygun görünüyor. Genel olarak geleneksel yaklaşımın havası seziliyor.

### MATEMATİK 4.SINIF

Matematik dördüncü sınıf için 4 öğrenme alanı programda yer almaktadır ve toplam 92 kazanım hedeflenmektedir. Seçilen öğrenme alanı “Sayılar”, seçilen ünite “doğal sayılar”, seçilen kazanım “Dört değişik rakamı kullanarak farklı doğal sayılar oluşturur”dur (s.168). Etkinlikler, “2,7,0,5 gibi rakamlar kullanılarak oluşturulabilecek dört basamaklı; en büyük, en küçük .... Doğal sayılar bulunur” biçiminde verilmiştir.

Yaklaşım geleneksel yapıda görünüyor, etkinlikte de neyin nasıl yapılacağı net olarak belirtilmiş. O nedenle öğretmen merkezli etkinlikler önerilmiş. Ölçme ve değerlendirmede dört basamaklı en büyük ve en küçük doğal sayıları yazın gibi geleneksel tipte değerlendirme soruları önerilmiş. Kazanımın anlaşılır bir dili var. Etkinlikte de ne demek istediği belli. Sadece öğretmen merkezli olduğunu gösteren “buldurulur” da olduğu gibi bir dil kullanılmış. Kazanım da etkinlik de esnekliğe yer veriyor görünüyor. Gelişimsel olarak kazanım da etkinlikler de uygun görülüyor.

Genel olarak bakıldığında geleneksel yapının korunduğu gibi bir izlenimi oluşmaktadır. .

### MATEMATİK 5.SINIF

Matematik beşinci sınıf için 4 öğrenme alanı programda yer almaktadır ve toplam 88 kazanım hedeflenmektedir. Seçilen öğrenme alanı “Veri”, seçilen ünite “Çizgi grafiği”, seçilen kazanım “Çizgi grafiğini yorumlar”dır (s.261). Etkinlik olarak verilen grafiğe uygun bir öykü yazdırılması önerilmektedir.

Kazanım, çizgi grafiklerini yorumlayabilmek aslında yapılandırmacı yaklaşıma uygun görünüyor. Verilen bir grafikte ilgili öykü yazabilmek biçimindeki bir etkinlik de yapılandırmacı olabilir. Değerlendirme için bu kazanımda önerilen bir yol yok. Beceriler ve değerler açısından ele alındığında grafik okuyabilme becerisi kazandırılmak istenmiş. Etkinlikte de öğrenci eğer grafiği dillendirebilirse, o zaman öğrenci bu beceriyi kazanmış sayılabilir. Açıklık ve dil açısından kazanım da etkinlikte anlaşılır görünüyor. Esneklik için de benzer sözler söylenebilir. Öğrenciye görelilik açısından baktığımda kazanım konusunda kafam karışık. İlkokul beşinci sınıf öğrencisinin basit grafikleri anlayabilmesi olası elbette.. Yine de bana hala grafikleri tanıtmaya yönelik bir giriş yeterli geliyor. Etkinlikteki örnek öğrencilerin anlayabileceği konuda düzenlenmiş.

Süreklilik açısından bakıldığında 2.sınıftan itibaren grafiklerle ilgili bilgiler veriliyor. Giderek karmaşıklaşan bu bilgilere dayalı olarak süreklilikten söz edilebilir. Etkinlikler de 2. sınıftan itibaren giderek basamak basamak farklılaşıyor.

Genel bir düşünce olarak buraya eklenebilecek bir nokta var. Meslek Yüksek Okulları ile ilgili 14 mart 2005 te TV’de verilen bir haberi düşündükçe bu bilgi üst düzey olarak görünüyüyor. Orada 4 işlemi yapamayan öğrencilerin varlığından söz ediliyordu.

#### FEN VE TEKNOLOJİ 4.SINIF

Dördüncü sınıf için 4 öğrenme alanı (canlılar ve hayat, madde ve değişim, fiziksel olaylar, dünya ve evren) yer almaktadır. Her öğrenme alanı sayılar bir ile üç arasında değişen ünitelere sahiptir. Toplam 7 ünite, 177 kazanım hedeflenmektedir. Seçilen öğrenme alanı “Canlılar ve hayat “, seçilen ünite “Vücudumuz bilmesecini çözelim”, seçilen kazanım “Gözlemleri sonucunda kemikleri birbirine bağlayan eklemleri fark eder” dir (s.66). Etkinlikler olarak iskelet modeli, şema vb kullanma. Gruplar çiğ tavuk kanadı ya da bacağı getirir ve inceler gibi farklı yollar önerilmiş.

Kazanım, fark ettirme çabası yapılandırıcı yaklaşıma uygun görünüyor. İlk etkinlik modelden öğrenmeye benzeyen bir yapıya sahip. İkinci etkinlik önerisi işbirlikli öğrenmeye yakın görünüyor. Açık uçlu soru, kelime eşlendirme, bulmaca, kes-yapıştır-isimlendir-keşfet biçiminde değerlendirmeler önerildiği için yaklaşıma uygun görünüyor.

Kazandırılmak istenen beceriler gözlem yapma ve çıkarım yapma gibi görünüyor. Tutum ve değer olarak algılama, örgütlemenin kazandırılmak istendiğini izlenimi edinilmektedir. Anlaşılır bir dil yapısı var ve yapılandırmacılığı daha fazla vurgulayan bir anlam içeriyor. Etkinliklerin birisinde öğretmen diğerinde öğrenci merkezli olma ifadesi var. Kazanımlar, gözlemler aracılığı ile fark etmeyi sağlamak istenmesi esneklik göstergesi gibi görünüyor. Etkinlikler başka etkinliklere de açık görünmesi nedeni ile esnek olarak ele alınabilir. Değerlendirmeler de bir esneklik var. Öğrenciye görelilik açısından bakıldığında kazanımda bilişsel olarak fark edebilecekleri bir özellik belirlenmiş. Etkinlikler, öğrencinin fark etmesine yarayacak ön bilgilerin verilmesi anlamında öğrenciye göre görünüyor. Sadece çiğ tavuk kanadını inceleme konusunda sağlık kurallarına dikkat etmede sorun olabilir. Nasıl tutacaklar? Eldiven?

Kültürel özellikler açısından bakıldığında derse çiğ tavuk kanadı ya da bacağı getirme önerisi, pek çok yörede yemek için tavuk bulamayan ailelerin çocuklarına pek uymayabilir.



Acaba kültürel nedenlerle derse “nimet “ diye kabul edilen yiyeceğin getirilmesinin sıkıntı yaratabileceği akla gelmektedir.

## FEN VE TEKNOLOJİ 5.SINIF

Beşinci sınıf için 4 öğrenme alanı programda yer almaktadır. Toplam 7 ünite ve 196 kazanım hedeflenmektedir. Seçilen öğrenme alanı “Madde ve değişim”, seçilen ünite, “Maddenin değişimi ve tanınması”, seçilen kazanım “Suda yüzme-batma olayının tek başına kütte veya hacimle açıklanmayacağını deneyle gösterir” (s.180). Etkinlik olarak yüzenler-batanlar konusunda deneyler önerilmiştir.

Kazanım ifadesine bakıldığında öğrenci merkezli olma, yapılandırıcı anlayışa uygun görünüyor. Deneyler biçiminde etkinliklerin tasarlanması da öngörülen yaklaşımın mantığına paralel gibi görünüyor. Ölçme ve değerlendirme açısından öğrenci değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, bulmaca ve V diyagramı kullanmayı önermeleri yaklaşıma uygun görünüyor.

Gözlem, karşılaştırma ve sınıflandırma bilimsel süreç becerisi olarak kazandırılmak isteniyor. Tutum ve değer olarak da algılama ve örgütlemenin olduğunu düşündüm. Açıklık ve dil bakımından kazanımın, etkinliklerin anlaşılır olduğunu düşünüyorum. Esneklik açısından bakıldığında ise bilgi net ancak ulaşılmazıyla ilgili yol esnek olarak tasarlanmış. Etkinlikte de önerilen deneyin farklı maddelerle denenecek türden olması esnekliğin göstergesi olarak düşünülebilir. Öğrenciye görelilik açısından gelişimsel olarak kazanım da, etkinlikler de uygun görünüyor.

Genel olarak aklıma gelen fikir, bütün bunlar 5. sınıfta veriliyorsa sonraki yıllarda sorunun çıkmaması gerektiğidir! İlgi çekici olan nokta, nerdeyse 6.-11. sınıflara fazla konunun kalmadığı izlenimdir. Bu arada fen ve teknoloji dersinin diğerlerinden daha fazla etkinlik zenginliği içinde olduğu gözlenmektedir.

## ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ ROLLERDEKİ (İLİŞKİNDEKİ) DEĞİŞİKLİK

Aslında tüm programlarda incelenen kazanımlara bakıldığında öğretmen merkezli olmaktan öğrenci merkezli olmaya, düz anlatımdan farklı tekniklere yönelme hedeflenmişse de yer yer hala geleneksel yapının havasını görmek olası.

Hayat bilgisi dersinde incelenen kazanımlarda öğretmen merkezli tavrın daha ağırlıkta olduğu izlenimi edinilmektedir. Öğrencinin merkeze alındığı yaşam becerilerinin öğretildiği bir yapı önerilmesine rağmen öğretmenin geleneksel rolüne göre öğrencilerle ilişki kurmasına yol açan özellikler görünüyor. Kuşkusuz bunu değiştirme çabaları da seziliyor. Sosyal bilgiler dersinde incelenen iki kazanımdan biri tamamen geleneksel öğretmen öğrenci ilişkine yönelikken diğeri öğrenciyi merkeze almaya yöneliktir. Dolayısıyla iki tür davranışa da rastlanmaktadır. Geleneksel öğretmen- öğrenci ilişkisinin gerekli olduğu konuların da varlığı dikkate alınınca bir yaklaşımın tamamen tüm derslerde uygulanabilmesinin olanaksızlığı akla gelmektedir.

Türkçe dersinde geleneksel yapı daha fazla göze çarpıyor. Oluşturmacı yaklaşıma yönelik kazanımlar olsa da adım adım ne yapılmasını belirten yaklaşım daha ağırlıkta görünüyor. Dolayısıyla öğretmen öğrenci ilişkisi eski yöntemle devam ediyor gibi. Matematik

dersinde de benzer özellikler olduğu göze çarpıyor. Bunun derslerin niteliklerinden kaynaklandığı göz ardı edilmemelidir.

Fen ve teknoloji dersi için incelenen iki kazanımda ve önerilen etkinliklerde öğretmenin yönlendirmesi eşliğinde öğrenci merkezliğe yönelik daha fazla ipucuna rastlanmaktadır. Geleneksel öğelerin gerekli olduğu yerlerinde olması nedeniyle bu fazla sorun değil. Oldukça fazla denemeye dayalı koşullar önerilmiş ve öğretmenle beraber öğrencilerin işin içinde oldukları bir öğrenme- öğretme ortamı yaratılmaya çalışılmış. Bu anlamda yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen öğrenci ilişkisi düzenlenmeye çalışılmış. Sadece konuların fazlalığı sorun yaratabilir gibi görünmektedir. Çünkü öğrenme alanlarının ve ünitelerin sayısı azaltılmış ama kazanımların sayısı çok kabarık gibi görünüyor.

Sonuç olarak öğretmen öğrenci ilişkisini daha farklı hale getirme çabası tüm programlarda genel olarak sezilmektedir. Bunun yanında geleneksel yapıdan uzaklaşamadığı da göze çarpmaktadır. Önerilen yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin temel alındığı ancak öğretmenin açıklamalarına, yol göstermelerine gereksinim olan ve dolayısıyla aslında öğretmene bunun için ortam hazırlamasının gerekliliği nedeniyle fazlasıyla rolün düştüğü bir uygulama gerekmektedir.

## ARA DİSİPLİNLER

Ara disiplinler kavramı ve bu disiplinler arasında önerilenler kavramsal karmaşa yaşatacak düzeyde görülmektedir. Ara disiplin olarak görülen afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma (PDR), sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitim alanları arasında başlı başına bilim alanı olanlar vardır. Bunlara örnek olarak özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik verilebilir. Burada da özellikle bu ikisi üzerinde durulacaktır.

Farklı tanımları olsa da 2916 sayılı yasada özel eğitim “özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve yetiştirilmiş eğitim programları ile bu çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamda sürdürülen program” olarak tanımlanır (Üre, 2002). Psikolojik danışma, normal kişilerle kişisel, mesleki, sosyal, eğitsel konularda kişileri yetkinleştirmeye (empowerment) yönelik, kuramsal temelli, yapılandırılmış oturumlarla sürdürülen, danışanlara daha etkili düşünme, davranma ve hissetmeyi öğretme sürecini içeren ve bir dizi alt uzmanlıkları olan bir meslektir (Gladding, 2000).

Ülkemizde 1995'teki Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği Şur'ada temel eğitimde rehberliğin üzerinde durulmuş ve ilköğretim okullarında psikolojik danışmanların görevlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu da rehberlik hizmetlerinin psikolojik danışmanlar tarafından yürütülen bir meslek alanı olması nedeniyle okullarda psikolojik danışmanın bulundurulması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar göre, sosyal ve duygusal beceri eğitimleri, okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlerle işbirliği ile yapmaları halinde ve öğretilmesi hedeflenen beceriler ders programlarının içine yerleştirildiğinde daha etkili olmaktadır (Cummings ve Haggerty, 1997; Maag, 1994). Bu program ise, psikolojik danışmanlarla işbirliği yaparak, kazandırılmak istenen sosyal duygusal becerilerin tüm dersler aracılığı ile de pekiştirilmesinin yararlı olacağı fikri yerine sadece öğretmenler aracılığı ile bunu yapılabileceği sayılısı üzerinde durmaktadır. Bu PDR alanı için tehlikeli olduğu kadar bu konuda donanıksız öğretmenler için de sıkıntılı bir durumdur. Yanlış yapılan bir PDR hizmetinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisi ise daha büyük olabilir. Okullarda psikolojik danışmanın olması halinde sosyal duygusal becerilerin hayat bilgisi programlarına yedirilmiş olmaları daha etkili uygulamaların olmasını sağlayacaktır. Bu hali ile, daha açık deyişle ara disiplin halinde anılarak PDR'nin işlevi azaltılmış görünmektedir.

Ara disiplinler olarak PDR'nin yanı sıra onun çalışma alan ve konuları olan kariyer eğitimi, girişimcilik eğitimi de ayrı alanlar olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak ara disiplin kavramının hangi anlamda kullanıldığı net değildir.

b. Estetik kazanımlar (sanat eğitim): Hayat Bilgisi kitabında dans, temizlik, müzikten söz eden kazanımların varlığı az da olsa estetik bazı öğelerin varlığını göstermektedir. Sosyal Bilgiler dersinde altıncı sayfadaki 12. açıklamada sanat zevki ve estetik duyguların geliştirilmesi gerektiğinden söz edilmektedir. Türkçede ise 17. sayfadaki genel amaçlar arasında sanatsal değerlere önem verme yer almaktadır. Dolayısıyla bu kazanımların verilebileceği bu üç derste de bu iddia yer almaktadır.

## DEĞİŞİM YETENEĞİ

Programlara bakıldığında değişen koşullara göre değişebilecek gibi görünmektedir. Türkçe ve matematik gibi yapısı gereği daha belirgin konuları ve işlenişi olan derslerin dışındakiler değişen bilgi, teknoloji, sosyal koşullara göre değişebilecek öğeler taşımaktadırlar. Örneğin Sosyal Bilgiler Dersi 4. sınıf programında yer alan "bilim, teknoloji ve toplum" öğrenme alanına ait (s. 16) kazanımlardan "çevresindeki teknolojik ürünleri kullanım alanlarına göre sınıflandırır" kazanımında olduğu gibi değişen teknolojiye göre çocuklardan bunu kazanması beklenebilir.

## ÖRTÜK ÖZELLİKLER

Örtük olarak verilen mesajlar olduğu düşünülebilecek konular saptanamamıştır.

## ALT YAPI GEREKSİNİMLERİ

Çok anlamlı bir amaçla başlatılmış bu program yine çok anlamlı değişiklikleri hedeflemektedir. Bu noktada akla, uygulanabilirliği ile ilgili bazı sorular gelmektedir. Bunların başında programların temelinde yer alan yapılandırmacı yaklaşıma, aktif öğrenmeye ve çoklu zekaya öğretmenlerin ne kadar hakim oldukları gelmektedir. Bu kavramlar konusunda yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlerle bu program sadece önerilen

etkinliklerin yapıldığı, yaratıcı olarak yeni etkinliklerin üretilmediği ve ağırlığın yine öğretmende olduğu eski uygulamalara benzeme riskini taşımaktadır. Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeden bu programların başlatılması halinde istenmeyen başarısızlık yaşanabilir.

Okulların fiziksel ve diğer açılardan bu programın gerektirdiği koşullara ne derece sahip olduğu da diğer bir önemli sorudur. Ankara'ya bağlı bazı köylerde akar suyu bile olmayan okulların olduğu düşünüldüğünde temizliğin nasıl verileceği, bazı deneylerin nasıl yapılacağı insanı düşündürmektedir. Derslerde sadece karatahta kullanılmasının yanı sıra bir de fotokopi ile çoğaltılan materyaller kullanılsa bile çoğu okulda fotokopi makinesinin olmaması, kağıt sorunun yaşanması ders materyallerin sağlanması sorununu akla getirmektedir. Materyal sorunu kadar materyallerin hazırlanması da düşünülmeli gereken ayrı bir noktadır. Öğretmelere nasıl materyal hazırlanacağı konusunda desteğin ne zaman, nerde ve nasıl verileceği sorunu da önemlidir. Sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda bu programların nasıl kullanılacağı da yanıtlanması gereken diğer bir sorudur.

## KAYNAKLAR

Cummings, C. and Haggerty, K.P. (1997). Raising Healthy Children. Educational Leadership. 54(8); 28-30.

Gladding, S. (2000). Counseling a Comprehensive Profession(4th ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/prence Hall.

14.1.3.1 Maag, J.W. (1994). Promoting social skills training in classroom: Issues for school counselor. The School Counselor, 42; 100-113

Üre, Ö. (2002). Özel Eğitim ve Rehberlik. (G. Can Ed). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (ss.197-230). Ankara: PegemA Yayıncılık.

## MEB EK RAPORLARI -1 (ELEŞTİREL DÜŞÜNCE)

Eleştirel düşünme Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz tarafından (2003) tarafından “bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerin, açılımların, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünce biçimidir” biçiminde tanımlanmaktadır..

## TÜRKÇE DERSİ İÇİN

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun 13. sayfasında bu ders aracılığı ile öğrencilerin metinler arası sorgulama, eleştirme ve değerlendirme gibi eleştirel düşüncenin öğeleri olan bazı zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmalarının beklendiğinden söz etmektedir. Programın özelliklerinin belirtildiği 15. sayfada ise programda eleştirel düşünmenin temel becerilerden birisi olarak ele alındığı belirtilmektedir. Genel amaçlar arasında, sayfa 16 da, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeniden vurgulanmakta temel beceriler içinde de eleştirel düşünce ve yaratıcı düşünce ayrı ayrı yeniden ele alınmaktadır. Buradan kitabın genel olarak eleştirel düşünceyi kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Programda sık sık buna benzeyen öğelere rastlanmaktadır. Programda benzerlik ve farklar bulma, karşılaştırmalar yapma, tahmin etme üzerine oldukça fazla sayıda kazanım yer almaktadır. Bu çok sevindirici bir özelliktir.

Bunların yanı sıra bazı kazanımlarda belirtilen eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmektedir. Örneğin sayfa 42'de I. Sınıflar için Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanının alt boyutu olan görsel okumanın altında yer alan kazanımlardan bazıları buna örnektir (3., 5., 7.,8.). Ancak özellikle 8. “çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar” biçimdeki kazanım henüz 7 yaşındaki bir çocuktan beklenen bir davranış değildir. Açıklamalarda “bayramlar, toplantılar, anmalar, yöreye özgü sosyal olaylar vb. toplum açısından önemi ve anlamı üzerinde tartışılması” ifadesi yer almaktadır. Tartışma sırasında ortaya çıkan fikirlerin ne kadarı çocukların kendi fikirleri, ne kadarı öğretmenin yönlendirmesi, ne kadarı duyulan klişelerin devamı olduğu kısmı belirsizdir.

Sayfa 61 de, 2. sınıflar için görsel sunu öğrenme alanının “reklamlarda verilen mesajları sorgular” ve “kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular” kazanımları gelişimsel olarak bu sınıf düzeyine fazla görünmektedir. Aynı kazanımlar 3. sınıf için s. 79, 4. sınıf için s. 103 ve 5. sınıf için s.127 de tekrarlanmaktadır. Ancak bilişsel gelişim açısından 3. sınıftan itibaren soyut düşünmeye başlanıldığı düşünüldüğünden sorun görünmemektedir.

## MATEMATİK DERSİ İÇİN

Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun daha ilk sayfasında eleştirel düşünme ile ilgili ifadeler rastlanmaktadır. Örneğin matematik eğitiminin akıl yürütme becerilerini geliştiren bir yanı olduğu belirtilerek dersin bu özelliği yapısı gereği barındırdığı açıklaması yapılmaktadır. Yeni programın yaklaşımından söz edilirken geliştirilmesi planlanan özellikler (beceriler) arasında eleştirel düşüncenin bir özelliği olan akıl yürütme de yer almaktadır. Matematik programının kavramsal yapısı ile şemada da akıl yürütme önemli öğelerden biri olarak görülmektedir.

Programın temel öğelerinden söz ederken becerileri tanımlayan bölümde akıl yürütme alt başlığında (s. 11-12) verilen bazı açıklamalar daha farklı alt becerilerden de (örneğin, mantığa dayalı çıkarımlarda bulunabilme gibi) söz etmektedir. Bu beceriler de eleştirel düşünmenin diğer özelliklerinden birisidir.

Öğrenme alanları ve etkinlik örnekleri ile ilgili açıklamaların yapıldığı sayfalarda (s. 16-37) ise belirlenen noktaya öğrencinin nasıl geleceği vurgulanmaktadır. Eleştirel düşüncenin yukarıda sözü edilen özelliklerine uymayan, bazı ifadeler bu konuda ipucu vermektedir. Bazı ifadeler, tahmin ettirmek gibi, akıl yürütmeyle ilgili olsa da etkinliklerdeki cümlelerin çoğu şu eylemlerle bitmektedir: Fark ettirilir, yazdırılır, ihtiyaç hissettirilir, hesaplatılır, boyatılır gibi.

Veri öğrenme alanı, eleştirel düşünmeye daha fazla hizmet edebilecek gibi görünen ifadelerle açıklanmıştır (s.34). Kazanımlar ve etkinliklerle ilgili sayfalara bakıldığında (s.51-264) da örneğin 261. sayfadaki etkinliklerin ikincisinde eleştirel düşünceyi geliştirmeye hizmet edebilecek özelliklere rastlanmaktadır: Toplatılan veriler grafik çizilmeden analiz ettirilerek yorumlatılır gibi.

## FEN ve TEKNOLOJİ DERSİ İÇİN

Fen ve Teknoloji dersinin öğretim programı kitabının dokuzuncu sayfasında dersin vizyonu fen ve teknoloji okuryazarlığının artırılması olarak belirtilmektedir. Fen ve teknoloji okuryazarlığının tanımı içinde ise eleştirel düşünce de yer almaktadır. Sayfa 21’de sorgulayıcı araştırma tekniğinden söz ederken belirtilen eleştirel düşüncenin özelliklerine de rastlanmaktadır. Sayfa 40’da ise ilköğretimin 4. ve 5. sınıfında kazandırılması düşünülen bilimsel süreç becerileri tamamen eleştirel düşünmeyi kazandırmayı hedefleyici bir özellik göstermektedir. Benzer biçimde sayfa 54’te bilimsel süreç becerilerinin kazanımları verilmiştir.

Kazanımlara bakıldığında da eleştirel düşünme öğelerine ve bu özellikleri kazandırabilecek etkinlik örneklerine rastlanmaktadır. Örneğin, 4. sınıfların “canlılar ve hayat” öğrenme alanının “vücudumuz bilmeceğini çözelim” ünitesinde yer alan soluk alıp vermeyle ilgili kazanımda ve etkinlik örneğinde tahmine ve tartışmaya dayalı noktalar vurgulanmaktadır (s. 66). Beşinci sınıf için belirlenen “madde ve değişim” öğrenme alanının “maddenin değişimi ve tanınması” ünitesinde yer alan “erime sıcaklığının donma sıcaklığına çok yakın olduğunu deney sonuçlarından çıkarır” biçimindeki kazanım ve onun için önerilen etkinlik eleştirel düşünceye uygun görünmektedir. Genel olarak bakıldığında bu dersin ağırlıklı olarak eleştirel düşünmeyi kazandırmayı amaçlayan bir yapısının olduğu söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Bee, Helen (2000). *The Developing Child* (9th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gysbers, N.C., Heppner, M. J., and Johnston, J.A. (2003). *Career Counseling: Process, Issues, and Techniques* (2<sup>nd</sup> Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- İnanç, B.Y., Bilgin M. ve Atıcı M.K. (2004). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişim*, Adana: Nobel Kitabevi
- Johnson, B., and Nalini Chhetri, N. (2000). Exclusionary Policies and Practices in Chinese Minority Education: The Case of Tibetan Education Current Issues in Comparative Education, 2(2), 1-12.
- Kherroubi M., and Plaisance E. (2000). Making a modernist pedagogy: changes in elementary and pre-elementary schooling. *Journal of Education Policy* Volume 15, Number 183 – 91.
- Lee, M.J. (2000). Korea: Improving human rights education in schools. *Human Rights Education In Asian Schools* Vol 3: 9-15.
- Linn, M.C., Lewis, C., Tsuchida, I., and Songer N.B. (2000). Beyond 4th grade science: Why do US and Japanese students diverge? *Educational Researcher*, Vol. 29, No. 3, pp. 4–14.
- Lloyd, C.B. Kaufman, C.E., and Hewett P. (2000). The spread of primary schooling in sub-Saharan Africa: Implications for fertility. *Population and Development Review*, 79 sayfa.

Mikkonen, A. (2000). Futures education for educators. Paper to be presented at the Methodology Seminar 2000 in Turku, June 12-15.

Üre, Ö. (2002). Özel Eğitim ve Rehberlik. (G. Can Ed). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. (ss.197-230). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Santrock John W. (1997). Life-Span Development (6th Ed). Chicago: Brown and Benchmark Publishers.

Shaw, M.C., Goodyear, R.K. (1984). Prologue to primary prevention in schools. The Personnel and Guidance Journal, 444-446.

Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım.(6. Ed.). Ankara: Nobel Dağıtım.