

## Sınıf Öğretmenlerinin Ders Kitabı Kavram İmajlarının İncelenmesi

Savaş Baştürk

Sinop Üniversitesi, Sinop, Türkiye, [sbasturk@sinop.edu.tr](mailto:sbasturk@sinop.edu.tr)

Received: 31.08.2012; Reviewed: 19.09.2012; Accepted: 19.10.2012

### ÖZET

Ders kitapları, öğrencinin bağımsız olarak çalışmasına ve bir bilgiyi defalarca tekrar etmesine olanak sağlayan önemli bir eğitim materyalidir. Öğretmenler genellikle ders hazırlıklarını öğretim programlarından ziyade ders kitaplarını referans alarak yaptıklarından, pek çok araştırmacı için bu kitaplar öğrencinin öğrenmesi hakkında bilgi sağlayan önemli kaynaklar arasındadır. Bu nedenle, ders kitaplarının öğretilcek kavramlara yaklaşımının, yer verdikleri alıştırmalar, örnek ve problemlerin yapısının öğretmenlerin ders anlatımları ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerine çok önemli etkileri olmaktadır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ders kitabı kavram imajlarını ortaya koymaktır. Bunu yapabilmek için, ilköğretim okullarında görev yapan 50 sınıf öğretmenine 5'li dereceli Likert tipinde hazırlanmış bir anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre ders kitabı, öncelikle öğrenciye hitap eden, içinde yer verilen her şeyin öğrencinin kafasında en küçük bir şüphe oluşturmayacak şekilde açık ve net olduğu ve, öğrencinin bu tip sorulara alışması için daha ziyade çoktan seçmeli soru formatında, çözümlü çok sayıda örnek ve alıştırmaya içeren bir kitaptır.

*Anahtar Kelimeler: Ders kitapları, sınıf öğretmenleri, matematik eğitimi, kavram imajı.*

## Examining Classroom Teachers' Concept Images of Textbook

### ABSTRACT

Textbooks are an important curriculum material that permits student to work in a position of autonomy and to repeat knowledge many times. As teachers generally prepare their lesson plan by referring to textbooks rather than to curriculum, for many researchers they are among principal sources to understand students' learning. Therefore, their approach to concepts to be taught, the nature of examples, exercises and problems they give place to, play a great role in teachers' teaching and students' learning. The aim of this study is to examine classroom teachers' concept images of textbook. To end this, a five-point Likert type questionnaire conducted with 50 classroom teachers who work in different primary schools in Sinop. According to the participated teachers, a textbook is a book that is mainly appeal to student, in which everything is clear and precise so a slightest doubt is not installed in student's mind, that involves a lot of examples and exercises with solution, and rather than in the form of multiple-choice, in order to familiarize students to this type of questions.

*Keywords: Textbooks, classroom teachers, mathematics teaching, concept image.*

## **EXTENDED SUMMARY**

Many researchers reported that in many countries textbooks are frequently used to support teaching and learning (Teters & Gabel, 1984; Sheldon, 1988; Sharp, 1999; Pepin & Haggarty, 2001). In the context of USA, the main reasons were determined by Sheldon (1999) as follows: books are often the basis of a course and preparation of classroom material takes a lot of time and difficult. Skierso (1991) announces that most teachers follow the text verbatim. This can be viewed as an exaggeration, but according to some researchers like Tolman, Hardy & Sudweeks (1998) and Newton, Newton, Blake & Brown (2002), teachers generally utilize textbooks to them help plan lessons and as sources of in-classroom activities for the children. Sure even it is a disputable situation; a verbatim follow of the text can also have benefits. There are some researches, like Rymartz and Engebretson (2005), in which we consider that a textbook made a big difference to the quality of teaching. Numerous teachers and especially new teachers and those should teach outside their expertise area indicated that they taught better, that they fostered better quality thinking, and assessed more purposefully and to better ends by using a textbook. At the same time, they added that through their teaching with textbook students exhibited better attitudes and were better motivated. In the TIMSS questionnaire administrated to teachers in 38 different notions, Valverde et al. (2002) reported that teachers depended primarily on textbooks when deciding what to teach, how to present the material, and what exercises to assign students in preparation for exams. In the same context, a study, conducted by Penny (1991) and aimed to examine mathematics instructional materials in the secondary schools, showed that teachers are textbook dependent, and that the textbook remains the students' primary resource. Even though all of these give us an idea about how textbooks are an important curriculum material, as well indicated by Newton (2000), we cannot consider that the textbook is a panacea that overcomes the difficulties of teaching and teaching and practical activities are unimportant. As textbooks are written to appeal to students at all levels, it is difficult to expect that they can generally meet the precise needs of the individual. In fact they are also criticized in some respects such as being blind to off-task behavior and poor reasoning and favoring passive learning. But we know that the role of teacher in the using of teaching material is not negligible, and in the terminology of Brown (2001, 245), 'no teaching is complete without a teacher'.

The research design used for this study was a descriptive survey method. To determine classroom teachers' concept images of textbook, a five-point Likert type questionnaire was administered. The images of teachers were evaluated by using software for quantitative analysis. There were two factors which mainly influenced the choice of items: the literature-review (e.g., Czeglédy & Kovács, 2008; Baştürk, 2009, Karakaya, 2011; Yavuz & Baştürk, 2011) and the results of a semi-structured interview. In the interviews conducted with 6 teachers, by supporting their experiences until now, they were asked to respond some questions as follows: what is a textbook? What are the characteristics of a good textbook? How do they profit from textbooks? What are the desirable and undesirable points in textbooks in use? Each interview was tape-recorded and lasted about 15-20 minutes. After the analysis of the interview and the literature-review, a Likert-type questionnaire including a total of 48 items was developed. The panel of experts determined that these items measure teachers' concept images of textbook. Approximately 5 teachers reviewed the questionnaire for readability and understanding. In order to transfer the answers of the students to the software, the items were scored as 5 for 'strongly agree', 4 for 'agree', 3 for 'undecided', 2 for 'disagree' and 1 for 'strongly disagree'. The reliability coefficient of the Likert-type questions was calculated as .96 (Cronbach's Alpha).

The questionnaire was administered to 55 teachers who work in different primary schools in Sinop. Five questionnaires were removed because of missing data yielding a final sample of 50. There were 20 females and 30 males ranging in age from 26 to 54 with an average age of 35.75. The teachers' experience year varied from 1 to 33 with an average of 10.30. It can say that in general the research group consists of teachers who have sufficient teaching experience in classroom teaching. This therefore increases the significance of our study. The questionnaires were distributed by the researcher during his visit of the teachers work and after about one week, were collected.

The main findings of the study show that the teachers mainly consider important that textbooks are prepared in accordance with the level of student and provide student to be active in classroom. In addition, exercises of textbook should be a kind of developing students' calculation and memorization skills. They also believe that, at the end of topics, texts including multiple choice questions are needed to familiarize students to this type of questions. As a result, the participated teachers' concept images

of textbook can be summarized as follows: ‘a textbook is a book that is mainly appeal to student, in which everything is clear and precise so a slightest doubt is not installed in student’s mind, that involves a lot of examples and exercises with solution, and rather than in the form of multiple-choice, in order to familiarize students to this type of questions’.

## GİRİŞ

Ders kitapları ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerde öğrenim hayatının önemli bir parçasıdır. Kime, neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceği konusunda düşünmek için bir zemin sağladıklarından dolayı, öğretmenler için de oldukça önemli bir öğretim materyalidirler. Öğretmenlere sağladıkları bu kadar kolaylığa rağmen, çok az sayıda araştırmacı dikkatini ders kitaplarının, öğretmenlerin yetişme ve gelişimlerinde oynadıkları role çevirmiştir (Nicol ve Crespo, 2006). Öğretim programları ve ders kitapları üzerine yapılan bazı araştırmaların genelde içerik inceleme (Schmidt, McKnight ve Raizen, 1997) ya da mevcut öğretimde değişim sağlamak için öğretim programı ve ders kitabının nasıl kullanılabilceği (Rickard, 1996) üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Literatürde ders kitaplarının program reformlarını ve öğretmenlerin öğrenmelerini desteklemek için nasıl kullanılabilceği önemli bir tartışma konusu haline gelmiştir (Ball ve Cohen, 1996; Apple, 1992; Ma, 1999; Remillard, 2000). Örneğin Apple (1992), ders kitapları gibi yazılı dokümanların öğretmenlere öğretim içeriği oluşturmada yardım ederek sınıf içi ya da dışı ekonomik, politik ve sosyal olayların eleştirel analizini yapabilmek için fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir. Zira ders kitaplarının eleştirel analizini yapmak, öğretmeni mesleki olarak daha özgür bir konuma getirmektedir. Ders kitaplarındaki sosyal ve politik durumların nasıl ve hangi bilgilerle ifade edildiğinin farkında olmak, öğretmenleri metne bağımlı olmaktan kurtarmakta ve kendi ihtiyaçlarını karşılayacak materyalleri seçerek, adapte ederek ve geliştirerek öğretim programının potansiyelini artırtmalarını sağlamaktadır (Ben-Peretz, 1990). Ball ve Cohen (1996) ve Remillard (2000) gibi diğer bazı araştırmacılar ise, özellikle ders kitabı gibi yazılı metinleri kendi zihinlerindeki amaca göre tekrar biçimlendirirken ders kitaplarının öğretmenin öğrenmesini sağladığını savunmaktadırlar.

Farklı ülkelerde yapılan pek çok araştırmada ders kitaplarının genellikle eğitim ve öğretimi desteklemek için kullanıldığı ifade edilmektedir (Teters ve Gabel, 1984; Sheldon, 1988; Sharp, 1999; Pepin ve Haggarty, 2001). Sheldon (1988) Amerika Birleşik Devletleri için, bunun temel nedenlerini şu şekilde ortaya koymaktadır: Genellikle kitaplar bir dersin temelini oluştururlar ve öğretim materyali hazırlamak zor ve zaman alıcıdır. Skiersko (1991, 432) buna pek çok öğretmenin ders kitaplarını harfi harfine takip etme eğiliminde olduğunu da ilave etmektedir. Bu bir abartı olarak değerlendirilse bile, öğretmenler genellikle ders planlarında ve öğrenciler için hazırladıkları sınıf içi etkinliklerde kaynak olarak ders kitaplarını kullanma eğilimindedirler (Tolman, Hardy ve Sudweeks, 1998; Newton, Newton, Blake ve Brown, 2002). Harfi harfine takip pek kabul edilmese de, bir takım faydalar sağladığı da bir gerçektir. Örneğin, Avustralya'da Rymarz ve Engebretson (2005) ders kitaplarının yapılan öğretimin niteliğine çok önemli katkılar sağladığını bulmuşlardır. Söz konusu çalışmada, pek çok öğretmenin, özellikle meslekte yeni olan ya da kendi uzmanlık alanı dışında öğretim yapmak zorunda kalanların, ders kitaplarını kullanarak daha iyi öğrettikleri, daha nitelikli düşünceler ürettikleri, daha amaca uygun değerlendirmeler yaptıkları ve daha iyi sonuca ulaştıkları görülmüştür. Aynı zamanda araştırmacılar, bu öğretmenlerin öğrencilerinin, ders kitabı kullanmayan öğretmenlerin öğrencilerine oranla motivasyonlarının da daha yüksek olduğunu ve daha iyi davranışlar sergilediklerini rapor etmektedirler.

Bütün bunlardan ders kitapları öğretimde karşılaşılan bütün zorlukların üstesinden gelen her derde deva bir araçtır ya da sınıf içinde yapılan öğretim davranışlarının hiçbir önemi yoktur anlamı çıkmamalıdır (Newton, 2000). Her seviyedeki öğrenciye hitap edecek şekilde yazılan bu kitapların, genel anlamda bir öğrencinin tüm ihtiyaçlarını eksiksiz olarak karşılaması beklenemez. Ayrıca ders kitapları yer verdikleri etkinliklerde hedeflenenler dışında hangi davranışların oluşabileceğini öngöremezler, muhakeme konusunda çok zengin değillerdir ve pasif öğrenmeye neden olabilirler. Ancak, Brown'nun (2001:245) da altını çizdiği gibi '*hiçbir öğretim materyali öğretmensiz tam değildir*' ve pek çok bakımdan sınırlı bir ders kitabı bile nitelikli bir öğretmenin elinde faydalı bir öğretim materyali haline gelebilir. Zira bu kitaplar iyi oluşturulmuş öğretim materyalleri ortaya koyarak öğretmenin dikkatini neyin önemli olduğu üzerine çekebilir ve öğrencinin kendi öğrenme temposu içinde çalışmasına olanak sağlayabilirler. Bununla birlikte, bazı ülkelerde ders kitaplarına bağlılık çokta hoş karşılanmamakta ve bu kitapları takip eden öğretmenler 'tembel' ya da 'pasif öğrenmeyi teşvik eden' öğretmenler olarak nitelenmektedir (Tolman, Hardy ve Sudweeks, 1998; Issitt, 2004).

Haklarında ne söylenirse söylenilsin, ders kitapları ortaöğretimde derslerin en temel unsurlarından biridirler (Lester ve Cheek, 1998; Wellington, 2001; Reys, Reys ve Chávez, 2004; Jopps, 2005) ve her zaman ve her yerde eğitimsel aktivitelerin içindedirler. Issitt'e (2004) göre, ders kitapları fikirlerin

üretilmesi ve yeniden üretilmesi için bir anahtar mekanizmadır. Özel bir statüleri vardır, çünkü onlar kendilerindeki kesin ve ihtiyaç duyulan bilgiye karşı temel bir istek meydana getirirler. Her zaman derslerin alışlagelmiş bir parçası olmalarından dolayı, bazen yetersiz ve yaratıcılıktan uzak oldukları şeklinde eleştirilere muhatap olsalar da (Chamless ve Calfee, 1998), onlar dersin öğretimi için bir temel oluşturmakta, öğretilecek içeriği dikte etmekte ve konunun anlatılması sırasında izlenecek sırayı göstermektedir. Bir anlamda, ders kitabı öğretmene nasıl öğreteceğini öğretmektedir. 38 farklı ülkeden katılımcılarla gerçekleştirilen TIMSS anketlerinin sonuçları, öğretmenlerin ne öğreteceklerine, öğretim materyalini nasıl anlatacaklarına ve sınavlara hazırlanmaları için öğrencilere hangi alıştırmaları vereceklerine karar verirken öncelikle ders kitaplarından yararlandıklarını göstermektedir (Valverde vd., 2002). Penny (1991) matematik öğretimi için kullanılan materyalleri incelediği çalışmasında, öğretmenlerin ders kitaplarına bağlı olarak ders işlediklerini doğrulamış ve ders kitaplarının öğrenciler için birincil kaynak olmaya devam ettiğini ortaya koymuştur. Ders kitaplarının diğer derslere oranla matematikte biraz daha fazla öneme sahip olduğu düşünülür. Çünkü öğrencilerin matematiğin yapısı itibarıyla (problem çözmenin önemli olması) bu dersin kitaplarıyla daha çok cebelleşmeleri beklenir. Ancak araştırmalar bunun tersini göstermekte ve öğrencilerin matematik ders kitaplarına diğerlerine oranla daha çok sadık olduklarını göstermektedir (Falduto, 2008). Lester ve Cheek (1998) tarafından 44 lise öğrenciyle gerçekleştirilen bir çalışmada, matematik ders kitabının en çok kullanılan ders kitabı olduğunu ve araştırmaya katılanların %77'sinin haftanın her gününde kullandıkları tek kitap olduğu görülmektedir. Diğer en çok kullanılan ders kitapları ise, sosyal bilimler, fen bilimleri ve İngilizce derslerine ait kitaplardır ve yaklaşık öğrencilerin yarısı bu kitapları haftada 3-5 gün kullandığını ifade etmektedir. Sonuç olarak ders kitabı sadece öğrenciye yönelik bir materyal olmayıp, anlatılacak konunun içeriğinin belirlenmesinden öğretmenin yetişmesine kadar pek çok alanda önemli rolü olan eğitimin vazgeçilmez bir unsurudur.

Mevcut araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ders kitabı kavram imajlarını (concept image) ortaya koymaktır. Kavram imajları ifadesi Tall ve Vinner (1981) tarafından ortaya konulan terminoloji bağlamında kullanılmaktadır. Bilindiği gibi kavramları kitaplarda ya da sözlüklerde ifadesini bulan formel tanımlarından ziyade, kendi zihnimize onlarla ilgili oluşturduğumuz görüntüler, özellikler ve oluşumlarla ifade ederiz. Bu araştırmada da öğretmenlerin ders kitabı kavramıyla ilişkili oluşturdukları bu imajlar hedeflenmiştir. Araştırmanın, genel olarak öğretmenlerin ders kitabı deyince ne anladıklarının, ders kitaplarından neler beklediklerinin, hangi bakımlardan ders kitaplarını olumlu ya da olumsuz bulduklarının anlaşılmasını ve böylece kitap yazarlarından anne-babalara kadar pek çok paydaşa önemli bilgiler sağlaması beklenmektedir.

## YÖNTEM

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ders kitabı kavram imajları bir anket yardımıyla belirlenmeye çalışılmaktadır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimlemek amaçlandığından ve araştırma konusu olarak seçilen nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığından betimsel bir araştırmadır (Karasar, 2000).

Araştırma grubunu Sinop il sınırları içindeki ilköğretim okullarında görev yapan 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bunlardan 20'si kadın, 30'u erkektir. Katılımcıların en genci 26, en yaşlısı 54 yaşındadır ve yaş ortalaması 35,75 (Standart Sapma:7,25) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin iş deneyimleri ise, 1 yıl ile 33 yıl arasında değişmekte olup, ortalaması 10,39'dır (Standart Sapma:8,09).

Araştırmada veri toplama aracı olarak 5'li dereceli Likert tipinde bir anket kullanılmıştır. Anketin maddeleri belirlenirken konuyla ilgili literatürden (Czegeleđy ve Kovács, 2008; Baştürk, 2009, Karakaya, 2011; Yavuz ve Baştürk, 2011) ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin sonuçlarından yararlanılmıştır. Altı öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, öğretmenlere bugüne kadarki deneyimlerine dayalı olarak *ders kitabı nedir, iyi bir ders kitabı hangi özelliklere sahiptir, ders kitaplarından nasıl faydalandıkları ve ders kitaplarında beğendikleri ya da eksik buldukları noktaların neler olduğu* gibi sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüş olup, ses kayıt cihazıyla kayda alınmıştır. Görüşme ve literatür analizinden sonra, veri toplama aracı olarak, toplam 48 maddeden oluşan bir anket taslağı geliştirilmiştir. Likert tipi anketin dereceleme ölçeği 'Kesinlikle Katılıyorum (5)', 'Katılıyorum (4)', 'Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3)', 'Katılmıyorum (2)' ve 'Kesinlikle Katılmıyorum (1)' şeklindedir.

Hazırlanan anket taslağı 6 sınıf öğretmenine gösterilerek okunabilirlik ve anlaşılabilirlik noktasında test edildikten sonra, araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin Sınıf Öğretmenliğinde Anabilim Dalı'nda

çalışan eğitim doktorasına sahip üç öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve onlardan anketin amacına uygun olduğuna dair onay alınmıştır. Anketler uygulandıktan sonra incelenmiş ve maddeleri eksik dolduranlar veya gerekli hassasiyeti göstermeden yanıtlayanlar örnekleme dâhil edilmemiştir. Bu ayıklama işlemin sonucunda geriye kalan 50 anketin verileri analiz edilerek yorumlanmıştır. Toplanan veriler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bilgisayar ortamında bir nicel analiz programı ile çözümlenen verilerin analizinde, betimsel istatistik kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulguları 5 alt başlık altında vermenin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu başlıklar, (i) *iyi bir ders kitabının özellikleri*, (ii) *ders kitapları hakkındaki genel düşünceler*, (iii) *ders kitapları ve görsel objeler*, (iv) *ders kitaplarındaki alıştırma, örnek ve problemler* ve (v) *ders kitapları ve içerik* şeklinde aşağıda sırasıyla ele alınacaktır.

### İyi Bir Ders Kitabının Özellikleri

Tablo 1’de öğretmenlerin anketin iyi bir ders kitabının özellikleriyle ilgili maddelerine verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. İyi Bir Ders Kitabının Özellikleri İlgili Maddelere Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Yüzdeler				
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
İyi bir ders kitabı öncelikle öğrenciyi hedef alan ders kitabıdır.	38	38	16	2	6
İyi bir ders kitabı alıştırmalara çok yer verendir.	28	46	12	14	-
İyi bir ders kitabı çözümlü örneklere çok yer verendir.	24	46	18	8	4
İyi bir ders kitabı günlük hayattan örneklere çok yer verendir.	28	34	24	10	4
İyi bir ders kitabında her şey açık ve nettir.	38	28	10	16	8
İyi bir ders kitabı öğrenciyi sınıf dışında da yapabileceği etkinlikler sunar.	22	40	18	14	6
İyi bir ders kitabı görsel nesnelere çok yer verendir.	28	28	18	18	8
İyi bir ders kitabı konu anlatıma çok yer verendir.	28	28	14	24	6
İyi bir ders kitabı öğrencinin kafasında soru işaretleri oluşturmaz.	24	32	12	8	24
İyi bir ders kitabı program dışına kesinlikle çıkmaz.	18	30	24	8	20

Öğretmenlere göre, iyi bir ders kitabının en önemli özelliği öğrenciyi hedef almasıdır (%76<sup>1</sup>). Bunu alıştırmalara (%74), çözümlü örneklere çok fazla yer vermesi (%70) ve ders kitabındaki her şeyin açık ve net olması (%66) izlemektedir. Öğretmenlerin %62’lik bir oranına göre ise, bir ders kitabının ‘iyi’ olarak nitelenebilmesi için, günlük hayattan örneklere çok yer vermesi ve öğrenciyi sınıf dışında da yapabileceği etkinlikler sunması gerekmektedir. Görsel objeler ve konu anlatımı bakımından zengin olmayı iyi bir ders kitabı özelliği olarak niteleyen öğretmenlerin oranının ise aynı ve sadece %56 olduğu görülmektedir. İyi bir ders kitabının öğrencinin kafasında soru işaretleri oluşturmaması gerektiğine sadece %32<sup>2</sup>’lik bir kesim karşı çıkarken, ders kitabının program dışına çıkabileceği fikrine ise sadece %28 karşı çıkmaktadır. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlere göre, öncelikle iyi bir ders kitabı öğrenci için hazırlanmış, çözümlü örnek ve alıştırmalara çokça yer veren ve her şeyi açık ve net bir şekilde ortaya koyandır. Ayrıca bir ders kitabının günlük hayattan örnekler vermesi ve öğrenci tarafından sınıf dışında yapabilecek türden etkinlikler içermesi de ‘iyi’ olarak kabul görebilmesinin ölçütleri arasındadır.

### Ders Kitapları Hakkındaki Genel Düşünceler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitapları hakkındaki genel düşüncelerini belirlemeye yönelik maddelere vermiş oldukları cevapların dağılımı Tablo 2’deki gibidir.

<sup>1</sup> Bu yüzde değeri *tamamen katılıyorum* ve *katılıyorum* cevaplarının yüzde değerleri toplanarak elde edilmiştir.

<sup>2</sup> Bu yüzde değeri *tamamen katılmıyorum* ve *katılmıyorum* cevaplarının yüzde değerleri toplanarak elde edilmiştir.

Tablo 2. Ders Kitapları Hakkındaki Genel Düşüncelerle İlgili Maddelere Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Yüzdeler				
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Ders kitaplarının öğrenci seviyesine dikkate edilerek hazırlanması gerekir.	42	38	4	10	6
Ders kitabı öğrencilerin derste etkin bir rol almalarını sağlamaya yönelik olmalıdır.	32	42	10	8	8
Ders kitaplarında pek çok gereksiz bilgi var.	24	40	20	10	6
Ders kitapları mutlaka başka kaynaklarla birlikte kullanılmalıdır.	18	46	18	14	4
Ders kitaplarından öğretmenler de yeni şeyler öğrenebilirler.	20	52	8	8	12
Ders kitaplarında anlatılmayan konulardan da soruların bulunması yanlıştır.	24	42	10	16	8
Ders kitapları mesleğe yeni başlayan öğretmenler için daha faydalıdır.	22	44	10	16	8
Ders kitaplarının bazı konuları çok detaylı işlemesi öğrencileri sıkıyor.	18	42	22	10	8
Ders kitapları ders hazırlıklarım sırasında bana faydalı oluyorlar.	12	38	24	18	8
Ders kitabı matematik çalışmak için gereklidir.	24	24	20	12	20
Ders kitapları öğrencileri sınırlandırmaktadır.	16	20	38	16	10
Ders kitaplarının öğretmenlerin özgürlüklerini kısıtlamaktadır.	8	30	34	20	8
Ders kitaplarının öğrencilere matematiği öğrenme adına faydalı olacağını sanmıyorum.	12	28	16	22	22

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ders kitabı yazarlarının dikkate alması gereken en önemli hususlar, ders kitaplarının öğrenci seviyesine göre hazırlanması (%80) ve öğrencinin derste etkin bir rol almasını sağlamasıdır (%74). Öte yandan, önemli orandaki öğretmen için (%72), ders kitaplarından öğretmenler de yeni şeyler öğrenebilirler. Üçte iki ya da buna yakın bir orandaki öğretmen, ders kitaplarında anlatılmayan konulardan da soruların bulunmasını yanlış bulmakta (%66), çok gereksiz bilginin bulunmasından (%64) ve bazı konuların çok detaylı işlenmesinden, öğrencileri sıktığından dolayı, şikâyet etmektedir (%60). Ayrıca ders kitaplarıyla birlikte mutlaka başka kaynakların da kullanılması (%64) gerekir ve ders kitapları mesleğe yeni başlayan öğretmenler için daha faydalıdır (%66). Öğretmenlerin yarısı ya da yarıya yakını ders hazırlıkları sırasında ders kitaplarından faydalandıklarını (%50) ve bu kitapların öğrencilerin matematik çalışması için gerekli olduğunu düşünmektedirler (%48). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40'ı ders kitaplarının öğrencilere matematiği öğrenme adına faydalı olacağına inanmamaktadırlar. Öte yandan, öğretmenlere göre ders kitapları hem öğrenciyi hem de öğretmeni sınırlandırmaktadır. Gerçekten de, 'ders kitapları öğretmenlerin özgürlüklerini kısıtlamaktadır' ve 'ders kitaplarının öğrenciyi sınırlandırmaktadır' ifadelerine sadece sırasıyla %38 ve %36 karşı çıkmaktadır. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarında aradıkları en önemli iki özellik, öğrenci seviyesine uygunluk ve öğrenciyi sınıfta aktif hale getirmektir. Ders kitaplarından öğretmenlerin yeni şeyler öğrendiği ve bu kitapların özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere faydalar sağladığı öğretmenler tarafından da inkâr edilmemektedir. Bunun yanında, ders kitaplarında anlatılmayan konularla ilgili sorular sorulması ve öğrenciyi sıkacak gereksiz fazla detaylara girilmesi onları rahatsız etmektedir.

### Ders Kitapları ve Görsel Objeler

Tablo 3 öğretmenlerin ders kitapları ve görsel objelerle ilgili maddelere vermiş oldukları cevapların dağılımını göstermektedir.

Tablo 3. Ders Kitapları ve Görsel Objelerle İlgili Maddelere Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Yüzdeler				
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Öğrencilere göstermek için ders kitaplarında uygun şekiller bulabiliyorum.	16	48	22	8	6
Ders kitaplarında yer verilen bazı şekillerin konuyu tam olarak yansıtmadığını düşünüyorum.	16	48	16	16	4
Ders kitaplarında yer alan bazı şekiller bana sadece şekil koymak için konulmuş gibi geliyor.	22	32	28	10	8
Ders kitapları pek çok görsel öğeye yer vermelidir.	26	24	28	12	10

Öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu ders kitaplarında öğrencilere göstermek için uygun şekiller bulabildiğini (%64); ancak bazı şekillerin konuyu tam olarak yansıtmadığını (%64) ve hatta sadece

şekil koymak için konulmuş olduğunu (%54) ifade etmektedirler. Görsel objelerin eğitim ve öğretimde önemine rağmen, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece yarısının ‘ders kitapları pek çok görsel öğeye yer vermelidir’ fikrine katılıyor olması ve %22’lik bir kesimin de buna karşı çıkıyor olması oldukça şaşırtıcı bulunmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin ders kitaplarında görsel objelere yer verilmesi konusunda çok hassas olduklarını söylemek oldukça zordur. Ders kitapları aradıkları şekilleri bulma konusunda yardımcı olmakla birlikte, onlar bazı şekillerin hangi amaca hizmet için kitaba konduğunu anlamakta zorluk yaşamaktadırlar.

### Ders Kitapları ve Alıştırma, Örnek ve Problemler

Anketteki 11 madde ders kitaplarındaki örnek, problem ve alıştırmalarla ilgili maddeler olarak gruplanmıştır. Tablo 4’de öğretmenlerin bu maddelere vermiş oldukları cevapların dağılımı yer almaktadır. Öğretmenlerin alıştırmaya, problem ve örnek konusunda dikkati çektikleri en önemli hususların, problemlerin öğrencinin işlem becerisini geliştirecek nitelikte olması (%84), konu sonlarında konuyla ilgili test sorularına yer verilmesi (%80), alıştırmaların hafızayı geliştirici nitelikte olması (%78), konuyla ilgili yeterince alıştırmaların (%72), kitabın sonunda tarama testlerinin bulunması (%72), problemlerin zorluk derecelerine göre sıralanması (%70) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üçte ikilik bir kısmı için ders kitapları öğrencilerin testlere alışması için çoktan seçmeli sorulara (%66), problemlerin çözümlerine (%66) ve hatta soruların kısa ve pratik çözümlerine yer vermelidir.

Tablo 4. Ders Kitapları ve Örnek-Problem-Alıştırmalarla İlgili Maddelere Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Yüzdeler				
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Ders kitapları konuların sonunda konuyla ilgili test sorularına yer vermelidir.	40	40	10	2	8
Ders kitaplarında yer alan problemler öğrencilerin işlem becerilerini geliştirmelidir.	36	48	2	4	10
Ders kitaplarında yer alan problemler zorluk derecesine göre sıralanmalıdır.	42	28	16	8	6
Ders kitapları hafızanın gelişmesini sağlayıcı alıştırmalarda içermelidir.	30	48	14	-	8
Ders kitaplarında konuyla ilgili yeterince alıştırmaya bulunmalıdır.	40	32	12	10	6
Ders kitabının sonunda konuyla ilgili bir tarama testinin bulunması gerekir.	36	36	16	4	8
Ders kitapları öğrencilerin testlere alışması için çoktan seçmeli sorulara yer vermelidir.	30	36	16	12	6
Ders kitapları soruların kısa ve pratik çözümlerine de yer vermelidir.	24	42	22	4	8
Ders kitaplarında problemlerin çözümlerine de yer verilmelidir.	26	40	18	6	10
Pek çok ders kitabında örnekler basitten zora doğru sıralanmamaktadır	18	38	16	20	8
Ders kitaplarında verilen problemlerin çözümleri her zaman verilmemelidir.	16	32	34	8	10

Öte yandan, sadece %48 problemlerin çözümlerinin her zaman verilmesine karşı çıkmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin işlem ve hafıza becerisinin gelişimine çok önem verdiklerinden dolayı ders kitaplarının bu becerileri geliştirecek türden alıştırmalara yer vermesini istemektedirler. Ayrıca öğrencilerin, giriş sınavlarında karşılaşılan çoktan seçmeli soru tipine alışmaları için, konu sonlarında bu tür sorulardan oluşan testlerin yer alması üzerinde ısrarla durdukları diğer bir husustur.

### Ders Kitapları ve İçerik

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitapları ve içerikle ilgili maddelere vermiş oldukları cevapların dağılımı Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5. Ders Kitapları ve İçerikle İlgili Maddelere Verilen Cevapların Dağılımı

Maddeler	Yüzdeler				
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
Bir matematik ders kitabı öğrenciye problem çözmeyi öğretmesi gerekir.	42	36	12	6	4
Ders kitaplarında yer alan bilgiler öğrencinin kendi başına öğrenebileceği şekilde olmalıdır.	32	44	14	4	6
Ders kitaplarında yer alan teknik matematiksel terimler öğrenciler	28	54	6	6	6

tarafından anlaşılacak şekilde olmalıdır.					
Ders kitaplarında yeni bilgiler basit alıştırma örnekleriyle anlatılmalıdır.	32	42	16	4	6
Ders kitabının izleyeceği sıra, tanım, teorem, örnek ve alıştırma şeklinde olmalıdır.	38	30	16	8	8
Ders kitaplarında anlatılan konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerekir.	30	42	12	10	6
Ders kitabı dersin öğretim programını kapsayacak biçimde hazırlanmış olmalıdır.	24	52	12	2	10
Ders kitabının sonunda konuları özetleyen bir bölüm bulunmalıdır.	24	46	12	12	6
Ders kitaplarında konunun püf noktası açıkça belirtilmelidir.	22	48	10	10	10
Ders kitaplarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış etkinlikler bulabiliyorum.	16	40	34	8	2

Buna göre öğretmenlerin içerik konusunda üzerinde hassasiyetle durdukları hususları, ders kitaplarında yer alan teknik matematiksel terimlerin öğrenciler tarafından anlaşılması (%82), öğrencilere problem çözmenin öğretilmesi (%78), yer verilen bilgilerin öğrencinin kendi başına öğrenebileceği şekilde olması (%76), öğretim programını kapsamaması (%76) ve yeni bilgiler basit alıştırma örnekleriyle birlikte anlatılması (%74) şeklinde sıralamak mümkündür. Bunlara ek olarak, anlatılan konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi (%72), kitabın sonunda konuları özetleyen bir bölümün bulunması (%70), konunun püf noktasının açıkça ifade edilmesi (%70) ve kitapta izlenecek sıranın *tanım, teorem, örnek ve alıştırma* şeklindeki klasik sıranın olması (%68) da araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu tarafından dile getirilmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin sadece %56'lık bir kesimi ders kitaplarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış etkinlikler bulabildiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler ders kitaplarının içeriğinin anlaşılır, basit alıştırma örnekleri eşliğinde, öğrencinin kendi başına öğrenmesine imkân sağlayan ve problem çözmeyi öğreten bir yapıda olmasını istemektedirler. Ayrıca, günlük hayatla ilişkilendirme, *tanım, teorem, örnek ve alıştırma* klasik sıralamasının takibi, konu sonlarında püf noktaları özetleyen bölümlerin olması ve öğretim programının tam olarak kapsanması içerik konusunda vurgulanan diğer noktalarlardır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ders kitabı imajları ortaya konmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinden de anlaşıldığı gibi, öğretmenler öncelikle iyi bir ders kitabının öğrenciye yönelik olarak hazırlanmış ders kitabı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, çok sayıda çözümlü örnek ve alıştırmaya yer vermesi, her şeyi açık ve net bir şekilde ortaya koyması, günlük hayattan örnekler ve sınıf dışında uygulanabilecek etkinlikler içermesi de bir ders kitabını 'iyi' olarak nitelerken aradıkları özelliklerdendir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ders kitaplarının mutlak surette öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca, ders kitaplarının öğrencinin sınıfta aktif hale gelmesini sağlamaları da öğretmenler için önemli bir husustur. Öte yandan, ders kitaplarının anlatılmayan (programın kapsamı dışında) konularla ilgili sorulara yer vermesi ve gereksiz detaylara girmesi öğretmenler tarafından hoş karşılanmayan durumlardandır.

Yeni program değişiklikleriyle birlikte yazılan ders kitaplarının görsel objelere yer verme bağlamında, daha önceki kitaplara göre daha zengin olduğu bazı araştırmacılar tarafından rapor edilmiştir (Baştürk, 2007; Karakaya, 2011; Yavuz ve Baştürk, 2011). Ancak buna rağmen, araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarında görsel objelere yer verilmesi konusunda çok hassas olmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin eski öğretim programıyla ve ders kitaplarıyla ilişkilerinin hala devam ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Zira pek çok öğretmenin yeni bir program uygulamaya konsa bile eski programla ve onun ders kitaplarıyla olan ilişkilerinin uzun yıllar devam ettiği bilinen bir durumdur (Arsac, 1989; Lantz ve Kass, 1987). Öğretmenler aradıkları şekilleri bulma konusunda ders kitaplarının kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmekle birlikte, yer verilen bazı şekillerin kitap yazarları tarafından salt resim ya da şekil konmuş olması için konulduğunu ifade etmektedirler. Karakaya'nın (2011) 9. sınıf matematik ders kitaplarındaki görsel objeleri incelediği çalışmasının sonuçları, öğretmenlerin bu şikâyetlerinde haksız olmadıklarını göstermektedir. Adı geçen çalışmada analiz edilen ders kitaplarında yer verilen resimlerin neredeyse tamamı dekoratif bir niteliğe sahiptir. Resimler üzerine yapılan araştırmaların sonuçları, çok açık bir şekilde dekoratif türdeki resimlerin öğrencilerin öğrenmelerine neredeyse hiçbir katkı sağlamadığını göstermektedir (Carney ve Levin,

2002). Dolayısıyla ders kitabı yazarları bu tür dekoratif resimlerden ziyade öğrencilerin öğrenmesine daha çok katkı yapabilecek resimlere ve görsel objelere yer vermelidirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarında yer alması gereken, çözümlü örnek, alıştırma ve problemlerin niteliği hakkındaki düşünceleri, onların öğrencilerini hangi bilgi ve becerilerle donanmış olarak görmek istediklerini ortaya koyar niteliktedir. Bu bağlamda, öğretmenler alıştırmaların öğrencilerin işlem ve hafıza becerilerini geliştirmeye yönelik olmasını istemektedirler. Ayrıca, bunlarının tipinin çoktan seçmeli testler şeklinde olması da önemlidir. Zira bu şekilde öğrencilerin giriş sınavlarında sıklıkla kullanılan bu tip sorulara alışması ve pratik kazanması sağlanmış olacaktır. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerden derste anlatılanları ders kitaplarındaki alıştırma ve testlerle içselleştirilmelerini ve hafızalarına yerleştirmelerini istedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Baştürk'ün (2011) çalışmasından da esinlenerek, bu isteklerin özel dersanelerde verilen eğitimi çağrıştırdığı da söylenebilir. Genel olarak özel dersane öğretiminin temel amacı, öğrencileri giriş sınavlarında çıkmış olan soru tiplerine alıştırmak ve en kısa zamanda sonuca götürecektir pratik çözüm yollarını öğretmektir (Baştürk, 2003; Doğan, 2010). Bu sık yapılan konu tarama testleri ve deneme sınavları aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bilindiği gibi, giriş sınavları toplumun hemen her kesimi üzerinde etkisi olan bir olgudur. Dolayısıyla bu kadar yaygın etkiye sahip bir sınavın ilköğretim ve ortaöğretimde yapılan eğitim ve öğretimi etkilememesi düşünülemez. Baştürk (2003) ve Yıldırım (2008) yaptıkları çalışmalarla öğretmenlerin ders planlarında ve ders kitaplarında bu etkiyi ortaya koymuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarından ders hazırlıkları sırasında faydalandıklarını, bunlardan yeni şeyler öğrenilebildiklerini ve özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere faydalar sağladığını ifade etmeleri literatürde çokça vurgulanan ders kitaplarının eğitim ve öğretimi destekleyen bir materyal olduğu (Teters ve Gabel, 1984; Sheldon, 1988; Sharp, 1999; Pepin ve Haggarty, 2001), öğretmenlerin yetişmesinde (Ball ve Cohen, 1996; Apple, 1992; Ma, 1999; Remillard, 2000; Nicol ve Crespo, 2006) önemli rol oynadıkları ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ağırlıklı olarak onları kullandığı (Rymarz ve Engebretson, 2005) sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun dikkate değer diğer bir ders kitabı imajının da, ders kitaplarının konunun en can alıcı yerini ya da başka bir ifadeyle püf noktasını belirtmesi ve ders kitabındaki her şeyin açık ve net olarak ifade edilmesidir. Benzer imajın ders anlatımı için de pek çok öğretmen tarafından paylaşıldığını Robert, Lattuati ve Penninckx (1999) ifade etmekte ve bunu, böyle daha iyi öğrenileceği düşünüldüğü için, bir illüzyon olarak nitelemektedir. Oysaki öğretmen tarafından matematiksel bilgilerin sunumunun açık, iyi hazırlanmış ve göz alıcı olması pek çok öğrenci için bir öğrenme meydana getirmede yetersiz kalabilmektedir (Robert, Lattuati ve Penninckx, 1999). Aynı şey bir tanım, teorem ya da bir kuralın metni için de geçerlidir. Bunların ifadeleri şekillerle, renklerle süslenip, alışılmış kelimelerle ne kadar tekrarlanırsa tekrarlansın, bazı öğrencilerde doğru olarak kullanmaya bir direnç görülebilmektedir. O halde söz konusu bu direnç öğretmenin daha iyi söylemesi ya da öğrencilerin daha iyi dinlemesiyle, daha çok istek sergilemesi ya da ders kitabının her şeyi açık ve net şekilde ortaya koymasıyla ilgili bir durum değildir. Piaget'i takip eden psikologları (Vygotsky, Brunner ve Vergnaud gibi) da referans alarak şu hipotez öne sürülebilir: Bazı öğrencilerin matematik dersindeki kazanımları sadece dinlemeyle açıklanamaz, ancak öğretmenin anlatımı esnasında oluşması için gerekli zamanın olmadığı zihinsel bir inşa etme süreci gerektiren bir durum olarak açıklanabilir. Bazı kavram ve teknikler için, cevapları anlaması ve öğretmenin sunumundan bir fayda temin etmesi için, öğrencinin sorular sorması ve problemin bir kısmını kendi başına özümsemesi gereklidir (Robert, Lattuati ve Penninckx, 1999). Konunun püf noktasının hazır bir şekilde öğrenciye sunulmasını yapılandırıcı öğrenme anlayışıyla da bağdaştırmak oldukça zordur. Robert'in (1988) *'iyi öğretmen bazı zamanlar susmasını bilen öğretmendir'* şeklinde öğretmenler için karikatürize ederek ifade ettiğini, *'iyi bir ders kitabı konunun özünü hemen ifade etmeyerek öğrencinin kendisinin oluşturmasına zemin hazırlayandır; yani problem ya da etkinlikte, öğrenciye zaman ve fırsat vererek bilgiyi kendisinin ulaşmasına ve oluşturmasına imkân sağlayandır'* şeklinde uyarlamak mümkündür. Öğretmenlerin yapılandırıcı öğretim ve öğrenme anlayışıyla tevیل etmekte zorlanılacak diğer bir istekleri de, ders kitabının içeriğinin tanım, teorem, örnek ve alıştırma klasik sıralamasını takip etmesidir. Bilindiği gibi bu sıralama yeni öğretim programlarına göre yazılan ders kitaplarında terk edilmiş durumdadır (Baştürk, 2009, Karakaya, 2011; Yavuz ve Baştürk, 2011) ve böyle bir sıralamanın kavramsal öğrenmeden ziyade işlemsel öğrenmeyi teşvik edeceği açıktır. Öte yandan öğretmenlerin

içeriğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencinin sınıf dışında yapabileceği etkinliklerin olması ve ders kitaplarının öğrenciyi sınıfta aktif hale getirmesi gibi istekleri olumlu olarak değerlendirilmiş ve bu gibi durumların yeni ilköğretim programlarında çokça vurgulanmasının öğretmenler üzerindeki etkisi olarak yorumlanmıştır. Ayrıca bu isteklerin pek çok öğretmen tarafından dile getirilmesi ders kitaplarının öğretmenlerin bu alandaki ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitabı denince andıkları, günlük hayatla ilişkilendirme, öğrenciyi aktif hale getirme gibi olumlu sayılabilecek bir takım düşünceler taşısalar da, genelde konunun en önemli noktalarını vurgulayan öğrencinin bol bol alıştırmaya yapmasına ve özellikle çoktan seçmeli sorular formatında hazırlanmış testler çözmesine imkân sağlayan bir 'alıştırma, test ve özet kitabı' şeklindedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, şu öneriler verilebilir:

Ülkemizde 2005 yılından itibaren yapılandırmacı anlayış referans alınarak hazırlanan öğretim programları ve ders kitapları kullanılmaktadır. Ancak pek çok öğretmenin ders kitabı anlayışı bol alıştırma, örnek ve uygulama yapmaya dayalı, *tanım, teorem örnek ve alıştırma* sırasını izleyen işlemsel öğrenmeyi çağrıştıran bir anlayıştıdır. Öğretmenlerin mevcut inançlarının, düzenlenecek hizmet-içi kurslarla yeni program ve ders kitaplarınıninkine yaklaşması sağlanmalıdır.

Yeni öğretim programlarıyla birlikte ders kitaplarının görsel objeler bağlamında zenginleştikleri bir gerçektir. Ancak bunların niteliği konusunda yapılan çalışmalar ve bu araştırmanın sonuçları nitelik konusunda ciddi problemler olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ders kitabı yazarlarının görsel objeleri seçerken daha dikkatli davranmaları ve niceliğin yanında niteliği de arttırmaya çalışmaları gerekmektedir.

Mevcut araştırma sınıf öğretmenlerinin ders kitabı imajları hakkında bazı değerlendirmeler yapma imkânı vermiştir. Ancak bu sadece araştırmaya katılan öğretmenlerle ve ankete verilen cevaplarla sınırlı kalmıştır. İleride yapılacak çalışmalarla öğretmenlerin ders kitaplarını nasıl kullandıkları, içindeki etkinlik, alıştırma ve problemleri nasıl değerlendirdikleri, özellikle bir ders ve spesifik bir konu seçilerek, daha derinlemesine incelenmelidir.

### **Teşekkür**

Yazar, sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinden Gökhan Edis, Cengiz Semerci ve Mustafa Bağeker'e anketin uygulanması ve verilerin bilgisayara aktarılması sırasındaki yardımlarından dolayı teşekkür eder.

### **KAYNAKLAR**

- Apple, M. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-11.
- Arsac, G. (1989). La transposition didactique en mathématiques. In IREM et LIRDHIST de Lyon (eds.), *La Transposition Didactique en Mathématiques, en Physique et Biologie*, 3-36.
- Ball, D.L., ve Cohen, D. (1996). Reform by the book: What is-or might be-the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6-8.
- Baştürk, S. (2003). *L'enseignement des mathématiques en Turquie : le cas des fonctions au lycée et au concours d'entrée à l'université*. Paris: IREM de Paris 7.
- Baştürk, S. (2007). Türkiye'deki fonksiyon kavramının 9. sınıf ders kitapları bağlamında incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 9, Ek sayı, 270-283.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 69-79.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. State University New York Press, Albany.
- Brown, L. (2001). Making the most of your textbook. In L. Haggarty (ed.), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics*, London, Routledge-Falmer, pp. 228-247.
- Carney, R., ve Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), 5- 26.
- Chamliß, M., ve Calfee, R. (1998). *Textbooks for learning: Nurturing children's minds*. Malden, MA: Blackwell.
- Czeglédy, I., ve Kovács, A. (2008). How to choose a textbook on mathematics? *Acta Didactica Napocensia*, 1(2), 16-30.
- Doğan, S. (2010). *Özel dershanelerdeki matematik eğitiminin niteliği ve öğrenci yaklaşımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Falduto V.R. (2008). *A content analysis of contemporary college algebra textbooks: applications of visualization strategies*. Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University.
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education* 33, 683–696.
- Jopps, I. (2005). *A content analysis of selected multivariate textbooks*. Dissertation Abstracts International, 66(03), 972A. Retrieved July 6, 2011, from ProQuest database. (Publication No. AAT No. 3168496).
- Karakaya, S. (2011). *Matematik öğretimi açısından 9. sınıf ders kitaplarında bulunan şekil ve tabloların işlevselliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi (12. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lantz, O., ve Kass, H. (1987). Chemistry teachers' functional paradigms. *Science Education*, 71(1), 117-134.
- Lester, J., ve Cheek, E. (1998). The real experts address textbook issues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41, 282-291.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Newton, D.P. (2000). *Teaching for understanding*, London: Falmer.
- Newton, D.P., Newton, L.D., Blake, A., ve Brown, K. (2002). Is understanding a priority in elementary science teaching? in *Progress in Educational Research*, Vol. 6, Nova Science Publishers, New York, pp. 139–154.
- Nicol, C., ve Crespo, S. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How pre-service teachers interpret and use curriculum materials. *Educational Studies in Mathematics*, 62(3), 331-355.
- Penny, G. (1991). *Secondary mathematics instructional materials: Usage, effectiveness, and need*. Dissertation Abstracts International, 53(03), 748A. Retrieved August 3, 2011, from ProQuest database. (Publication No. AAT 9223620).
- Pepin, B., ve Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms. *Zentrablatt für Didaktik der Mathematik* 33, 158–175.
- Remillard, J. (2000). Can curriculum materials support teachers' learning? Two fourthgrade teachers' use of a new mathematics text. *The Elementary School Journal* 100, 321–350.
- Reys, B., Reys, R., ve Chávez, O. (2004). Why mathematics textbooks matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61-66.
- Rickard, A. (1996). Connections and confusion: Teaching perimeter and area with a problem-solving oriented unit. *Journal of Mathematical Behavior* 15(3), 303–327.
- Robert, A. (1988). *Une introduction à la didactique des mathématiques: à l'usage des enseignants*. Cahier de didactique des mathématiques, Paris: IREM de Paris VII.
- Robert, A., Lattuati, M., ve Penninckx, J. (1999). *L'enseignement des mathématiques au lycée: un point de vue didactique*. Paris: Ellipses.
- Rymarz, R., ve Engebretson, K. (2005). Putting textbooks to work. *British Journal of Religious Education* 27, 53–63.
- Schmidt, W., McKnight, C., ve Raizen, S. (1997). *A Splintered vision: An investigation of U.S. Science and Mathematics Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sharp, A. (1999). Aspects of English medium textbook use in Hong Kong. *New Horizons in Education*, 40, 93–102.
- Sheldon, L.E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42, 237–246.
- Skiersko, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle & Heinle, pp. 432–453.
- Tall, D., ve Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169.
- Teters, P., ve Gabel, D. (1984). *1982-83 Results of the NSTA survey of the needs of elementary teachers regarding their teaching of science*. Washington: National Science Teachers Association.
- Tolman, M.N., Hardy, G.R., ve Sudweeks, R.R. (1998). Current science textbook use in the United States. *Science and Children*, May, 22–45 & 44.
- Valverde, G., Bianchi, L., Wolfe, R., Schmidt, W., ve Houang, R. (2002). *According the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Wellington, J. (2001). School textbooks and reading in science: Looking back and looking forward. *School Science Review*, 82(300), 71-81.
- Yavuz, İ., ve Baştürk, S. (2011). Ders kitaplarında fonksiyon kavramı: Türkiye ve Fransa Örneğinde. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1), 199-220.
- Yıldırım, M. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde genetik ünitesinin bilimsel bilgilerden öğretmen bilgilerine geçişinin "didaktiksel dönüşüm teorisi" yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.