



T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKOKUL 1.SINIF TÜRKÇE ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI VE  
ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI'NIN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME  
YAKLAŞIMINA UYGUNLUK DÜZEYİ

Hazırlayan  
Mehmet Akif BİRCAN

İlköğretim Anabilim Dalı  
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT  
TOKAT-2014

İLKOKUL 1.SINIF TÜRKÇE ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI VE  
ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI'NIN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME  
YAKLAŞIMINA UYGUNLUK DÜZEYİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi:...../...../.....

Jüri Üyeleri ( Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Sami BASKIN

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

.....

Üye: .....

.....

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: .....

**T.C**  
**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Bu belge ile tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

.../.../2014

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Mehmet Akif BİRCAN

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik bilgisi ve mesleki tecrübesi ile bana yol gösterici olan çok değerli sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT 'a, tezimi yazmaya başladığım ilk günlerden itibaren akademik bilgisi ve tecrübesi ile bana yol gösterici olan sayın hocam Doç.Dr. Adem İŞCAN'a, teknik desteklerinden dolayı ağabeylerim Ali KÖKTÜRK'e ve Mehmet ÖZOCAK'a maddi ve manevi desteklerini ömrüm boyunca üzerimden eksik etmeyen sevgili anneme, babama ve kız kardeşime, çalışmalarım boyunca bir an olsun güler yüzünü ve emeğini esirgemeyen sevgili eşim Derya BİRCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

**Geniş Aileme...**

## ÖZET

### İLKOKUL 1.SINIF TÜRKÇE ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI'NIN YAPILANDIRMACI ANLAYIŞA UYGUNLUĞU

BİRCAN, Mehmet Akif

Yüksek Lisans, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT

2014, X+88 sayfa

Bu çalışmada İlkokul 1.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının yapılandırımcı öğrenme yaklaşımına uygunluğu incelenmiştir. Yapılandırımcı öğrenme yaklaşımını temsil edecek ölçütler ve ölçütlerin kitaplarda nasıl tespit edileceğine dair özellikler kaynak taraması sonucunda hazır olarak alınmıştır. Çalışma öncesinde araştırmacıdan izin alınmış, ilkokul 1.sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz kitapları temin edilerek doküman incelemesi yapılmıştır. Bu ölçütlerin kitaplarda bulunan 4 temaya göre frekans yüzdeleri hesaplanmıştır.

Bu çalışma sonucunda elde verilen bulgulara göre; incelenen Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda, yapılandırımcı öğrenme kuramı ışığında hazırlanan ders kitaplarında bulunması gereken ölçütlere yönelik etkinlikler yer almıştır. Fakat bu ölçütlere rastlanma sıklığı ve oranı birbirinden farklı sayıda ve oranlardadır. Bu durum incelenen kitabın yapılandırımcı öğrenme ölçütlerinin tamamını yansıttığını; fakat ölçütlere yönelik oranlar arasındaki büyük farklılık kitabın yapılandırımcı ölçütler bakımından kısmi olarak yeterli olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yapılandırımcı öğrenme anlayışı, ilkokul, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı

**ABSTRACT****SUITABILITY OF 1RD GRADE PRIMARY SCHOOL TURKISH STUDENT'S  
WORK BOOK AND TEACHER'S REFERENCE BOOK TO THE  
CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH****BİRCAN, Mehmet Akif**

Master's Degree Department of Primary School Teacher Training

Supervisor: Assistant Professor Yasin GÖKBULUT

2014, X+88 sayfa

In this study, compliance of primary school 1th grade Turkish Lesson Student Workbook and Teacher's Reference Books were examined according to constructivist learning approach.

Criteria were obtained by literature review that represent the constructivist learning approach and features about how to detect the criteria in books. With the permission of the referenced researcher beforehand, 1th Grade Student Workbook and Teacher's Reference Books has been accessed and the documents are analyzed. According to each of 4 themes listed in these books, frequencies and percentages of the criteria has been measured.

At the end of this study, in the examine Turkish Student Workbook and Teacher's Reference Books there are activities according to the criteria which should be included in course books that are prepared with constructivist learning approach. However the frequency and rate of occurrence of these criteria are different in number and rate. This situation shows that book that is examined reflects all constructivist learning criteria but the great difference among the rates of criteria shows that the book is partly enough in terms of constructivist criteria.

**Key words:** Constructivist learning approach, primary school, student's work book, teacher's reference book

## İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İTHAF.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar .....	viii
ŞEKİLLER.....	x
BÖLÜM 1 .....	1
GİRİŞ.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	5
1.5. Sayıtlar .....	6
1.6. Sınırlılıklar .....	6
1.7. Tanımlar .....	6
BÖLÜM 2 .....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Yapılandırmacılık Kavramı.....	7
2.2.Yapılandırmacılığın Türleri .....	12
2.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık .....	13
2.2.2.Sosyal Yapılandırmacılık .....	15
2.2.3Radikal Yapılandırmacılık.....	16
2.3 Yapılandırmacılık ve Eğitim Programı .....	18
2.3.1. Hedefler .....	18
2.3.2. İçerik.....	20
2.3.3. Eğitim Durumları.....	21



2.3.4.Ölçme ve Değerlendirme.....	25
2.4.Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim Teknolojileri ve Öğretim Materyalleri .....	26
2.4.1. Ders Kitabı.....	28
2.5. İlgili Araştırmalar .....	33
2.5.1. <i>Makaleler</i> .....	33
2.5.2. <i>Yüksek Lisans Tezleri</i> .....	38
2.5.3. <i>Doktora Tezleri</i> .....	40
BÖLÜM 3 .....	41
YÖNTEM .....	41
3.1. Yöntem.....	41
3.2. Araştırma Modeli .....	41
3.3. Veri Kaynağı .....	41
3.4. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi.....	41
BÖLÜM 4 .....	43
BULGULAR VE YORUM .....	43
4.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin MEB 1.sınıf İlkokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda Yer Alması ile İlgili Bulgular.....	43
4.2.Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin MEB 1.Sınıf İlkokul Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda Yer Alması İle İlgili Bulgular ..	55
BÖLÜM 5 .....	67
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
5.1.Sonuçlar.....	67
5.2.Öneriler .....	69
KAYNAKLAR .....	71
EKLER.....	82
EK-1 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütler Ve Ölçütlerin Kitaplarda Tespitini Sağlayacak Maddeler .....	82
ÖZGEÇMİŞ .....	88

## TABLOLAR

Tablo 2.1. Yapılandırmacı Yönelimleri Tanımlayan Terimler.....	8
Tablo 2.2.Piaget’in Bilişsel Gelişim Aşamaları .....	14
Tablo 2.3.5E Öğrenme Modeli Döngüsü.....	24
Tablo 2. 4. Ders Kitabının Temel Amaç ve İşlevleri.....	28
Tablo 4.1.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Atatürk” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri .....	43
Tablo 4.2.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sevgi” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri .....	45
Tablo 4.3.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sağlık ve Çevre ” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri.....	47
Tablo 4.4. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Oyun ve Spor” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri .....	49
Tablo 4.5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda Toplam Frekans ve Yüzdeleri .....	51
Tablo 4.6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Atatürk” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri.....	55
Tablo 4.7.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Sevgi” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri.....	57
Tablo 4.8.Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Sağlık ve Çevre” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri .....	59

Tablo 4.9. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Oyun ve Spor” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri.....	61
Tablo 4. 10.Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda Toplam Frekans ve Yüzdeleri .....	63

## ŞEKİLLER

Şekil 2.1. Yapılandırmacılığın Türleri.....	12
Şekil 4.1. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Atatürk” Temasındaki Görülme Yüzdeleri .....	45
Şekil 4.2. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sevgi” Temasındaki Görülme Yüzdeleri.....	47
Şekil 4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sağlık ve Çevre” Temasındaki Görülme Yüzdeleri.....	49
Şekil 4.4. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Oyun ve Spor” Temasındaki Görülme Yüzdeleri.....	51
Şekil 4.5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda Toplam Görülme Yüzdeleri.....	53
Şekil 4.6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Atatürk” Temasındaki Görülme Yüzdeleri.....	57
Şekil 4.7. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Sevgi” Temasındaki Görülme Yüzdeleri.....	59
Şekil 4.8. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Sağlık ve Çevre” Temasındaki Görülme Yüzdeleri.....	63
Şekil 4.9. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Oyun ve Spor” Temasındaki Görülme Yüzdeleri.....	63
Şekil 4.10. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda Toplam Görülme Yüzdeleri.....	65

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıtlar ve çalışmada kullanılan kavramların tanımları yer almaktadır.

#### 1.1. Problem Durumu

Hızlı bir gelişim ve değişim içinde bulunan çağımızda, bireyin ve toplumun bu hızlı değişim ve gelişime uyum sağlayabilmesi; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, ancak çağdaş bir eğitim anlayışı geliştirebilmeye ve uygulayabilmeye bağlıdır. Bu bağlamdan hareketle, günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere neden olmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının çağın ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kaldığı günümüzde, yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmesi gibi yaşanan bu köklü anlayış değişikliği, ülkemiz eğitim programlarını da etkilemiş ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 2005-2006 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009:9-11). Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60).

Yeni öğretim programlarının geliştirilmesinde esas alınan yapılandırmacı yaklaşımda bireyler, kendine sunulan bilgiyi aynen edilgen olarak almak yerine etkin olarak öğrenme sürecine katılırlar ve bilgiyi kendileri yapılandırır. Öğrenme toplum ve bilişsel süreçlerden bağımsız değildir (Akyol, 2007:243). Yapılandırmacılıkta bilginin, hiçbir zaman kişiden bağımsız olmadığı, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümü olduğu kabul edilmektedir (Yurdakul, 2011: 40).

Yapılandırmacı felsefenin öğrenmeye getirdiği yeni bakış açısı, davranışçı kuram etkisindeki eğitim programlarının değişikliğe uğramasına neden olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, eğitim öğretim programının merkezinde öğrenen yer almaya, öğrenme hedefleri sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik olmaya başlamıştır. Öğrenme içerikleri öğrencilerin ilgilerine göre ve gerçek yaşamla bağlantılı olarak yeniden oluşturulmuş, değerlendirme etkinlikleri öğrenenle birlikte planlanmış ve uygulanmıştır (Koç, 2004: 176). Bu farklı bakış açısı Türkçe Öğretim programında etkili olmuş ve Türkçe Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2009:14). Bu yeni programla birlikte Türkçe öğretiminin amaçları dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak sıralanmıştır (Güneş, 2007:19). Öğrencilere kazandırılması istenen beceriler kazanımlar halinde verilmiş, etkinliklere ağırlık verilmiş olup, süreç temelli ölçme değerlendirme anlayışına yer verilmiştir ( Epçaçan ve Okçu, 2010:40).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi dış bir kaynaktan olduğu gibi alınmaz, bunun yerine birey bilgiyi yorumlar ya da var olan bilgiyi kendisi ortaya çıkarır. Bu yönüyle bakıldığında yapılandırmacı yaklaşım öğretmen ve öğrencinin rolünü değiştirdiği gibi ders kitabının da rolünü değiştirmiştir. Ders kitapları öğrenciye bilgiyi yapılandırma sürecinde, onları düşünmeye yönlendiren, eleştirel bakış açısı kazanmasına yardımcı olan, çoklu bakış açısı ile değerlendirme yapmasına katkıda bulunan birer öğretim aracı haline gelmiştir (Ocak ve Dai, 2010:3).

Öğretim teknolojilerindeki gelişmelere rağmen, öğretmenlerin derslerinde en çok kullandığı öğretim materyalleri arasında, Türkçe ders kitapları %94,44 gibi bir oranla ilk sırayı almaktadır (Özbay, 2003:27). Ayrıca ders kitapları, bir ülkede benimsenen eğitim felsefesi ile öğrenme anlayışını yansıtmakta ve öğrenme-öğretme kavramlarının anlamlarını şekillendirmektedir (Kabapınar, 2006:202). Programda sözü edilen öğrenme yaklaşımının tam olarak başarıya ulaşabilmesi için öğrenme yaklaşımının bütün yönleriyle uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinin temel materyalleri olarak kullanılan ders kitaplarının ve ders kitaplarının tamamlayıcısı olan çalışma kitaplarının yapılandırmacı anlayış ışığında hazırlanması gerekmektedir (Sözer, Karaduman ve Özdemir, 2007:166). Bütün bu yönleriyle düşünüldüğünde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenecek eğitim ortamlarında kullanılacak

ders kitaplarının bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Kılıç ve Seven, 2006:135–136):

- \* Öğrencilerin kazanımlarına dair var olan ön öğrenmelerini belirlemek için giriş etkinlikleri verilmelidir.
- \* Öğrencilerin mevcut bilişsel yapılarını değiştirmelerine olanak sağlayacak ipuçları verilmelidir.
- \* Ders kitaplarında her kazanım için öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını ifade etmelerine ve tartışmalarına imkân verecek şekilde açık uçlu sorulara yer verilmelidir.
- \* Öğrencilerin bilişsel yapılarını yeniden oluşturmaları ve tekrar gözden geçirmeleri için onların girişimlerini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir.
- \* Ders kitabında verilen etkinliklere dair değerlendirme seçenekleri yer almalıdır.

Yeni programlarla birlikte ders kitaplarının eğitim ortamında kullanılmasında farklı bir uygulamaya başlanmıştır. Yıllardan beri temel kaynak olarak tek başına kullanılan ders kitabının yanında öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının bir set hâlinde kullanılması uygulamasına geçilmiştir. Üçlü kitap seti, öğretmenlerin yapacakları çalışmalarda uygulamalarını çeşitlendirmesi, öğrencilere çok uyaranlı bir ortam sunarak süreci onlar için ilginç kılması bakımından önemlidir. Böylece, öğrenciler derslerde öğrenilen bilgileri uygulamada kullanacakları öğrenci çalışma kitabı ile hem öğrendiklerini farklı durumlarda kullanma hem de öğrendiklerini kalıcı hâle dönüştürme fırsatını yakalamış olacaklardır (Göçer, 2011:154-155).

Ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabıyla birlikte yer alan öğretmen kılavuz kitabı, öğretmene yardımcı olacak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak ek malzeme, alıştırmaya, yöntem ve teknikleri içinde bulunduran kitaptır (Ceyhan ve Yiğit, 2005: 235). Öğretmen kılavuz kitapları, öğrencilerin bilgilerinin tazelenmesi ve onlara yeni bilgilerin verilebilmesi için ilgili konular, programın temel aldığı öğrenme yaklaşımının ayrıntılı bir şekilde açıklanması, ölçme ve değerlendirmeye bakış açısı ve konu ile ilgili vurguladığı konular üzerinde durulmuş, ayrıca programın gerektirdiği etkinlik, çalışma, alıştırmaya ve bunların öğretimine ilişkin öğretmenlere gerekli açıklamalar belirli bir plan dâhilinde yapmıştır. Bu yönüyle öğretmen kılavuz kitabı öğretmenler için eğitim-öğretimin kılavuzlanmasında önemli bir boşluğu doldurmakta ve öğretmenlere yol göstermektedir

([http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/DERS\\_KiTAPLAR\\_iNCELEME\\_RAPORU.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/DERS_KiTAPLAR_iNCELEME_RAPORU.pdf)).Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olabilmesi için şu özellikleri taşıması gerekir (Erdoğan, 2007:165):

- Derste öğrencilere kazandırılacak kazanımlara yer verilmelidir.
- Derslerin günlük hayat, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirilmesinde kullanılacak örneklere yer verilmelidir.
- Öğretmenin derste kullanabileceği yöntem, teknik ve araç-gereçlere ilişkin seçenekler ve öneriler verilmelidir.
- Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici ve derse hazırlayıcı farklı etkinliklerden oluşan hazırlık çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğretmenin dersi nasıl yönlendireceğine ilişkin öneriler verilmelidir.
- Ders öncesi, ders sırası ve ders sonrasında yapılabilecek bireysel farklılıklara yönelik etkinlik seçeneklerine yer verilmelidir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar ve gösterimler yer almalıdır.
- Derste öğrenme öğretme sürecine ilişkin alan bilgisi ve mesleki formasyonla ilgili açıklamalara yer verilmelidir.
- Öğrencilerin zorlanabilecekleri noktalara ilişkin uyarı ve açıklamalara yer verilmelidir.
- Öğrenci çalışmalarının nasıl değerlendirileceğine ilişkin seçenekler sunulmalıdır.
- Öğrenme eksikliklerini giderici çalışma seçeneklerine yer verilmelidir.

Ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabıyla birlikte yer alan diğer öğretim materyali öğrenci çalışma kitabıdır. Öğrenci çalışma kitabı, öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmasına yardımcı olan, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer veren öğretim materyalidir(<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7&Submit=Listele>). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olması için şu özelliklere sahip olması gerekir (Erdoğan, 2007:165):

- Öğrencileri derse hazırlayıcı ve ön bilgilerini ortaya çıkarıcı çeşitli etkinlikleri içermelidir.
- Derste işlenenlerle günlük hayat ve diğer dersler arasında ilişki kurma fırsatı sağlayacak etkinlikleri içermelidir.
- Bireysel farklılıklara yönelik etkinlikleri içermelidir.



- Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek ve onları araştırmaya yöneltecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencileri grup çalışmalarına ve işbirliğine yöneltecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin beğenme,, hoşlanma, sevme, değer verme ve isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime fırsat sağlamalıdır.
- Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermelidir.

Yapılandırmacı anlayış temelinde hazırlanmış programlar beraberinde, ders kitaplarının ve eğitim materyallerinin düzenlenmesi zorunluluğunu da getirmiştir. Hazırlanan ders kitapları öğrenci ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olması gerekmektedir. Yapılandırmacı anlayışın öngördüğü becerilerin temelde dilsel becerilerin gelişimine bağlı olması da ana dil öğretimini ve öğretim sürecini temel kaynağı olan Türkçe ders kitaplarını inceleme ve eleştirme zorunluluğunu doğurmuştur.

### **1.2. Problem Cümlesi**

MEB İlkokul Türkçe 1. Sınıf Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlere uygun mudur?

### **1.3. Alt Problemler**

1. MEB İlkokul 1.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlere uygun mudur?

2. MEB İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlere uygun mudur?

### **1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmanın amacı, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 27.07.2011 tarih ve 97 sayılı kurul kararı ile basılmış bulunan İlkokul 1. Sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu tespit etmektir. Elde edilen bilgilerin ışığında yeni hazırlanacak kitaplara yönelik bilgiler

sunmak ve Türkçe öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına yönelik katkı sağlamaktır.

### **1.5. Sayıtlar**

1. MEB İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğuna ilişkin elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

2. MEB İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu tespit etmek için oluşturulan ölçütlerin kapsam geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2012-2013 yılları arasında yürütülmüştür.

2. Bu araştırma 2005 yılı itibariyle MEB'e bağlı okullarda okutulan ve MEB' in yayınladığı 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı üzerinde yapılmıştır.

### **1.7. Tanımlar**

1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı: MEB' e bağlı okullarda 1. Sınıf Türkçe derslerinde öğrencilere yardımcı kaynak olarak okutulan etkinlik kitabıdır.

1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı: MEB'e bağlı okullarda Türkçe Derslerinde öğretmenlerin faydalanması için hazırlanmış olan yardımcı kitaptır.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçütleri: 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşleri de alınarak tasarlanmış kriterler takımındır.

## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmamızın bu bölümünde yapılandırmacılık kavramı, yapılandırmacılık ve eğitim programı; buna bağlı olarak hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ile yapılandırmacı yaklaşımda öğretim materyallerinden ders kitabı konuları irdelenecektir.

#### 2.1. Yapılandırmacılık Kavramı

Yapılandırmacılık İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığıdır (Demirel,2001:133). Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993:158). Şimşek’e (2004:133) göre de Türkçe kaynaklarda İngilizce Constructivism yerine; yapıcılık, yapılandırmacılık, oluşturmacılık, gelişimcilik, yapısalcılık, çatkıcılık, bütünleştiricilik gibi pek çok terim kullanılmaktadır. Yapısalcılık terimi, constructivism sözcüğünün ifade ettiği anlamı karşılamaktan çok uzak olup; bütünleştiricilik, çatkıcılık, gelişimcilik terimleri sözü edilen bilgi kuramının özünü anlatmaktan uzak sadece belirli noktalarına işaret etmektedir. Oluşturma terimi, Türkçede var olmayan bir şeyi meydana getirme anlamı taşır. Yapılandırmacı bilgi kuramında ise var olan bilginin, öğrenen tarafından biçimlendirilmesi ve yorumlanması söz konusudur. Yapılandırmacı literatür içerisinde, bilginin öğrenen tarafından var edilmesi, ortaya çıkarılması anlayışını temel alan “radical constructivism”dır. Bu yönüyle oluşturmacılık teriminin yapılandırmacılık içinde yer alan “radical constructivism” terimine karşılık geldiği kabul edilebilir.

**Tablo 1. Yapılandırmacı Yönelimleri Tanımlayan Terimler**

Türkçe	Özgün Adı
Bilgi İşleme	Information Processing
Sosyal Yapılandırmacılık	Social Constructivism
Etkileşimli Yapılandırmacılık	Interactive Constructivism
Oluşturmacılık	Radical Constructivism
Piagetien/ Kişisel Yapılandırmacılık	Piagetian/Personal Constructivism
Psikolojik Yapılandırmacılık	Psychological Constructivism
Rus/ Markov Yapılandırmacılığı	Russian/ Markovian Constructivism
Yeni/ Bishop Yapılandırmacılığı	New Constructivism/Bishop Constructivists
Sezgisicilik	Intuitionism
Finitizm	Finitism
Yüklemcil Yapılandırmacılık	Predicativism
Eleştirel Yapılandırmacılık	Critical Constructivism
Bağlamsal Yapılandırmacılık	Contextual Constructivism
Yapıcılık	Constructivism
Kültürel Yapılandırmacılık	Cultural Constructivism
Gelişimci Yapılandırmacılık	Progressivist Constructivism
Muhafazakar Yapılandırmacılık	Conservative Constructivism
Tepkisel Yapılandırmacılık	Reactionary Constructivism
İlımlı/ Uzlaşmacı	Golden Mean

(Henriques, 1997; Bonsstetter, 2001; Matthews, 2000; Philips,1995; Von Glasersfeld,1991a,b Akt.Şimşek,2004:121).

Bütün bu anlamsal uzlaşmazlığı bir kenara bırakırsak, yapılandırmacılık anlamının ya da bilmenin nasıl meydana geldiğini açıklayan felsefi bir bakış açıdır (Savery ve Duffy, 1996:76). Yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin yeni bilgiler ortaya koyan güncel bir düşünce sistemidir. Yapılandırmacılık, aynı zamanda bilginin doğasına ilişkin bu yeni görüşlerini, öğrenme-öğretme sürecine yansıtan yeni bir eğitim felsefesidir. Bütün bu yönleriyle yapılandırmacılık, felsefedeki pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısının, öğrenme kuramlarına uyarlanmasıdır (Erdem, 2001:81-88). Bu yaklaşıma göre, öğrenen yeni bir bilgiyle karşılaştığında dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu bilgilerini kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi

açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1999: 9). Bu felsefi bakış, bilginin öğrenci tarafından yorumlanmasını anlatır. Birey bilgiyi olduğu almak yerine, onu yorumlar ve kendi bilgilerini oluşturur. Bilgi, birey tarafından kendinde var olan bilgiyle yorumlanır, birey tarafından kendine uyarlanarak öğrenilir (Özden, 2011:54-55).

Bu felsefi bakış eğitim ortamına taşınmış, çevreden gelen mesajları içeren uyarıcıların anlamı bireye ulaştırmadığını, anlamın birey tarafından yapılandırıldığı, yeniden yorumlandığı ve bireyin bu öğrenmelerini gerçek hayata aktardığını savunan bir öğrenme-öğretme uygulaması haline gelmiştir. İlk zamanlarda öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi zihinde nasıl yapılandıklarını açıklamaya çalışan bir yaklaşım haline almıştır. Öğrenme; mevcut bilgiyi ezberleme değil, bilgiyi zihinde yapılandırmaya, bilgiyi anlamlandırmaya, yorumlamaya, yeni durumlara transfer etmeye ve bilgiden yeni bilgiler üretmeye dayanır. Öğrenen, bilgiyi yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyar (Perkins, 1999:6-11). Yapılandırmacılık tam bu noktada, davranışçı öğrenme kuramlarından farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Davranışçı yaklaşımda zihin boş bir levhaya benzetilir ve öğretim sürecinde bu levha öğrenilen bilginin depolanması ile doldurulur. Yapılandırmacı yaklaşım bu düşünceyle tam bir zıtlık gösterir. Öğrenmede bireyin ön öğrenmeleri ve yeni öğrenilen bilgilerin yorumlanması söz konusudur. Bireyin zihni boş bir levhadan ziyade yaşam deneyimleri ve ön öğrenmeleri ile aktif bir şekilde öğrenmede rol üstlenir. Nitekim öğrencinin oluşturduğu bilgi ya da kavram, onun deneyimleri, davranışları, sosyo-kültürel değerleri gibi şeylerden etkilenir. İnsan zihni, bir anlamda, tüm bu ön öğrenmeleri, görüşleri, davranışları ve değerleri dış dünyadan algıladığı nesne, olay, olgu ve kavramları yorumlamada bir süzgeç gibi kullanır (Jonassen, 1994:34-37).

Doğanay ve Tok'a (2007: 216-217)göre yapılandırmacılık bir öğretim stratejisi olarak algılanmamalı, öğrencinin öğrenmeyle aktif olarak meşgul olduğu esnek bir öğrenme çevresini ifade ettiği göz ardı edilmemelidir. Başka bir ifade ile “ Bilen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yaratır.” Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Sabancı, 2008: 31).

Yapılandırmacılıkta her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya ortam hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine inşa edilir. Böylece

yapılandırmacı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Yapılandırmacılık, bilginin olduğu gibi depolanması ya da ezberlenmesi değil; düşünülmesi ya da analiz edilmesiyle ilgilidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 70).

Yapılandırmacı yaklaşımdan son yıllarda sıklıkla söz edilse de, yapılandırmacılığın tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Glasersfeld'e (1989) göre yapılandırmacı bilgi kuramının oluşumuna “ Bir şeyi bilen onu açıklayabilendir.” Diyerek Vico; modern psikolojide ise bilişsel yapılandırma kavramı ile Piaget ve Baldwin öcülük etmişlerdir. Açık göz'e göre yapılandırmacı görüşleri ile öne çıkanlar Piaget, Dewey, Vygotsky, Bruner ve Ausbel'dir (Akt. Akkocaoğlu, 2009:16). Tamda bu noktada yapılandırmacı bilgi teorisinin tarihsel temelleri üzerinde biraz daha detaylı durmak ve yapılandırmacı görüşe farklı yorumlar getiren bilim adamlarının savlarına değinmek yerinde olacaktır.

Yapılandırmacılığın tarihteki öncülerinin, bir İtalyan düşünürün olan Giambattista Vico (1668-1744), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) ve Immanuel Kant (1724-1804) olduğu söylenmektedir. Giambattista Vico, insanların kendi inşa ettikleri zihinsel yapıların anlamaya daha fazla yardımcı olduğunu savunmuş, “ bir kişi ancak bir şeyi açıklayabiliyorsa onu biliyordur” demiştir. Immanuel Kant da öğrenenlerin, bilgiyi öğrenmede sürece aktif olarak katıldıklarını, ön öğrenmelerin yeni öğrenilenler ile ilişkilendirilip yeniden yorumlandığını savunmuştur. Rousseau ise en uygun eğitim programı, çocuğun doğal merakının, öğrenme ve bilme arzusunun önünü açabilmelidir tezini savunmuştur. Daha pek çok bilim adamı ve düşünür yapılandırmacılık üzerinde fikirler açıklamış ve çalışmış ise de; sınıf içinde olan ve çocuk gelişiminde uygulanması açısından yapılandırmacılık üzerine yol gösterici öncü olan kişiler; Jean Piaget, John Dewey, Bruner ve Vygotsky'dir (Arslan, 2007:47).

John Dewey'in çalışmaları bilimsel yöntem ve yapılandırmacı düşünmeyi oldukça etkilemiştir. Dewey, bilginin değişmezliği ve nesnelliği yerine araştırmayı öngörmekte ve geleneksel öğretimdeki ezberi reddederek, eğitimin yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre, hayat okulun, okul da hayatın tamamlayıcısı olmalı ve okuldaki toplumsal hayat oluşturulurken demokrasi ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır (Bay, 2008; Koç ve Demirel, 2004 Akt. Aşıkcan, 2012:29). Dewey bu bakış açısı ile okulun gerçek yaşam ile bir bütün olması gerektiğini

ve demokrasinin öğrenme ortamı ile birlikte gerçek yaşamda da bulunması gerektiğini belirtmiştir.

Piaget bilimsel düşüncenin dinamik bir yapıda ve bir sürece dayandığını, bu sürecin de devamlı olarak yapılandırıldığı ve yeniden organize edildiğini vurgulamıştır. Piaget'e göre yeni bir bilişsel yapının oluşması bilişsel dengeye yeniden ulaşmakla mümkündür. Ne zamanki kişi bilişsel yapısında olmayan yeni bir durum ile karşılaşırsa bilişsel olarak bir çatışma yaşar ve bunu dengelemeye çalışır. Dengelemenin sonunda ise öğrenme gerçekleşir (Brooks ve Brooks, 1999 Akt. Koçakoğlu, 2010:69).

Bruner, eğitim ve öğretim programlarında yapılacak yenilik ve iyileştirmelerin çocuğun bilişsel gelişimini temel alması gerektiğini öne sürmektedir. Bruner öğrenmeyi aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrenenler yeni fikir ve kavramları mevcut ve eski bilgilerinin üzerine inşa ederler. Öğrenmenin aktif bir süreç olarak kabul edildiği bu yaklaşımda, öğrenen yeni düşünce ve bilgileri var olan eski yapılar üzerinde oluşturmaktadır (Şirin,2008:203). Bruner'in öğrenci merkezli öğrenme süreci Piaget'in görüşlerine benzemektedir. Bruner bu süreci şöyle ifade etmektedir: “ Biz bir konuyu öğrenciye o alanda yaşayan küçük kütüphaneler oluşturmak için öğretmiyoruz. Öğrencinin kendi kendine matematiksel olarak düşünmesini, olayları bir tarihçi gibi irdeleyebilmesini; bilgiyi kazanma sürecinin bir parçası haline gelmesini amaçlıyoruz. Bilmek bir ürün değil, bir süreçtir.” (Akkocaoğlu, 2009:18). Bruner de öğrenme sürecinde bireyin aktif olması gerektiğini, bireyin kendi deneyim ve ön öğrenmelerinde yola çıkarak gerçekleşen öğrenmenin daha kalıcı izli olduğunu savunmuştur. Bireyin kendi deneyim ve yaşantılarına önem veren bu yaklaşım yapılandırmacılığın temel yapı taşlarından birini oluşturmuştur.

Ausubel, bilginin kalıcı ve başka alanlara aktarımının mümkün ve kolay olması için, öğrenmenin anlamlı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini öne sürer. Özmen (2004:102), Ausubel'in bireyin ön öğrenmelerinin öğrenmede temel teşkil ettiğini, öğrenilecek kavramın ön bilgilerle anlamlı bir bağ kurması gerektiğini, anlamlı bir bağ kurulamaması durumunda öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ifade etmiştir. Ayrıca yeni öğrenilecek kavramlara yönelik ön öğrenmelerdeki eksiklik ve yanlış tutumların düzeltilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Vygotsky'ye göre, bireyin öğrenmede aktif olması öğrenmeyi hızlandırır. Öğrenme, problem çözmek, çelişkileri gidermek, anlama içindir. Yapılandırmacı kuram

öğrenmeyi zihinsel işlemler olarak kabul eder. Bilgi insana bağlıdır, insandan bağımsız olarak dış dünyada mevcut değildir. Vygotsky ise öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığını, çocuğun diğer insanlarla karşılıklı ilişkileri içinde ona aktarıldığını, çocuğun bunu bağımsız olarak oluşturmadığını söyler (Ergün, Özsüer, 2006:272). Vygotsky bu fikirleriyle bireyin zihinsel gelişiminde sosyal ve kültürel faktörlerin etkili olduğunu vurgulamıştır.

Yapılandırmacı kuram daha birçokları tarafından farklı şekillerde ve kavramlar ile tanımlanmıştır. Fakat bu kurama öncülük eden düşünürlerin savlarından yukarıda kısaca söz ettik. Yapılandırmacı bilgi teorisine, eğitim uygulamalarında daha çok yer aldıkları ve kuramsal olarak daha fazla kabul gördükleri için Fer ve Cırık'ın (2007) üç türde incelemesiyle ayrı başlıklar altında yer vermekte faydalı olacaktır.

## 2.2.Yapılandırmacılığın Türleri

Yapılandırmacılığın önceki bölümlerde anlatılan düşüncelerinin genel olarak kabul görmesine karşın; yapılandırma sürecinin işleyişi, bilginin üretilmesi vb. konulara yaklaşımda görüş farklılıkları da bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, çocukların nasıl geliştiği, bilginin nasıl üretildiğini açıklamaya çalışırken bazıları da bilginin yapılandırılması sürecinde toplumsal süreçlerin etkilerini açıklamaya çalışmaktadırlar (Açıkgöz, 2003:63). Bu yönüyle bakıldığında bu bölümde Bilişsel Yapılandırmacılık, Sosyal Yapılandırmacılık ve Radikal Yapılandırmacılık üzerinde durmakta fayda vardır.



Şekil 2.1 Yapılandırmacılığın türleri



### **2.2.1. Bilişsel Yapılandırıcılık**

“İnsan yavrusu, çok sayıda refleksle doğar. Bu refleksler, çevresine uyum sağlamasına yardım eder. Çevresindeki dünya ile ilgili hiçbir yaşantıya sahip olmayan bebeğin davranışlarını refleksler yönlendirir. Ancak bebek, biyolojik olarak olgunlaştıkça ve çevresi ile etkileşimleri sonucu yaşantı kazandıkça, refleksler değişikliğe uğrar. Refleksler, çocuğun çevresine uyum sağlamasına yardım konusunda yerlerini, bilinçli, karmaşık hareketlere bırakırlar. Burada önemli olan nokta; bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın biyolojik olgunluğa erişmesi ve çevresiyle etkileşimleri sonucu yaşantı kazanması gerektiğidir. Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür” (Senemoğlu, 2011:32-33).

Bilişsel yapılandırıcılar, öğrenmenin nasıl oluştuğunu açıklamada Piaget’in teorisini kullanırlar. Piaget’in teorisinin etkisi, öğrenmenin etkileşimli durumlarda bireylerin kendi bilgi yapılarını oluşturdukları aktif süreç olarak tanımlanması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu teori, öğrenenin öğretimin nesnesi olmak yerine öğrenmeyi gerçekleştiren olması gerektiğini vurgular (Vygotsky, 1997:47). Bununla birlikte benzer şekilde öğretmenlerin sunduğu bilgi öğrenci tarafından ille de edinilmeyebilir. Aynı bilgi farklı bireylerde farklı yorumları ortaya çıkartabilir. Yapılandırıcı yaklaşımda gerçek, bağlama bağımlıdır ve görecelidir (Glaserfeld, 1995:10).

Piaget’nin teorisine göre zihin ve beden birbirinden bağımsız hareket edemez ve bedensel gelişim zihinsel gelişim ile paralel bir yol izler. Zihinsel etkinlikler çevreyi özümleme ve düzenleme davranışlarından oluşur. Bu uyarılma ve düzenleme davranışları; şema, özümleme, uyma ve denge süreçleri ile açıklanmaktadır (Wadsworth,1996 Akt.Akkocaoğlu, 2009:19).Şema, fiziksel ya da zihinsel olabilmekte ve bir çocuk tarafından hedefe ulaşmak ya da problemi çözmek için sıkça kullanılan süreçleri ya da davranışları ifade etmektedir (Yurdakul, 2011:42). “Buna göre, birey, yeni bir durum ya da yaşantı ile karşılaştığı zaman, onu ilk önce zihninde var olan zihinsel şema veya zihinsel yapı ile karşılaştırır. Buna özümleme denir. Eğer bireyin zihinsel şeması yeni yaşantıları açıklamaya yetmezse, bu durumda birey zihnindeki yapıyı yeni yaşantıya uydurmaya çalışır. Buna uyma denir. Bütün bu süreçte birey, belli bir durum ile ilgili yeni yaşantılarını daha önce o durum hakkında edindikleri yaşantıları ile karşılaştırarak zihninde yeni bir yapı veya yeni bir denge oluşturma çabasındadır” (Saban, 2009: 174).

Bilişsel gelişimi Piaget dört temel aşamaya ayırmıştır. Bu aşamaları ve özelliklerini Senemoğlu (2011:39) şu şekilde ifade etmiştir:

**Tablo 2.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Aşamaları**

1.Duyusal-Hareket Dönemi	Deneme-yanılma yolu ile basit problemleri çözebilir.
2.Duyusal-Motor Dönem	<p>Bebek duyuları ve motor becerileri ile içinde bulunduğu dünyayı anlamaya çalışır.</p> <p>Basit sembolleri kullanmaya başlarlar.</p> <p>Çocuğun içinde bulunduğu dünya ile ilgili bilgileri oldukça sınırlandırarak motor hareketleri ile etrafı hakkında bilgi edinir.</p> <p>Yaklaşık 7 aylık olduklarında nesnenin kalıcılığını kazanırlar. Bu kazanım özellikle hafıza (bellek) gelişimini gösterdiği için oldukça önemlidir</p>
2.Somut İşlemler Dönemi	<p>Benmerkezcilikten uzaklaşır.</p> <p>Nesneleri birden çok boyuta göre (renk, şekil gibi) gruplandırabilir.</p> <p>Nesnenin korunumunu kazanırlar.</p>
4. Soyut İşlemler Dönemi	<p>Hipotezler kurabilir</p> <p>Düşüncelerini organize edebilir</p>

Her ne kadar bilişsel yapılandırmacı görüş öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını bireysel olarak ele alsada birçok yapılandırmacı öğretim uygulaması bireysel

yapılandırmanın yanı sıra toplumsal etkilerin üzerinde de durmaktadır. Bu bağlamdan hareketle sosyal yapılandırmacılığı ayrıntılı olarak incelemek yerinde olacaktır.

### **2.2.2.Sosyal Yapılandırmacılık**

“Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu açıklayan Vygotsky’nin görüşlerini kullanır” (Özden, 2011:59). Vygotsky, Piaget’den farklı olarak öğrenmenin bireysel olarak değil sosyal etkileşim ve dil aracılığıyla geliştiğini ifade etmektedir.

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir (Senemoğlu, 2011:55-56). Bireyin, sosyal çevresi ile etkileşim aracı da dildir. Vygotsky bu bağlamdan dolayı öğrenmede sosyal çevre ve dil üzerinde durmuştur.

İnsan tek başına iken yapmayı başaramadığı birçok şeyi diğer insanlarla birlikteyken başarabilir. Bu nedenle insanoğlunun başkaları ile birlikte gerçekleştirdiği işlerde başarısının da artacağı düşüncesi hâkimdir. Yani sosyal etkileşimler yolu ile çocuğun öğrenmesi önemlidir. Dil ise sosyal etkileşim de araç olarak kullanılır. Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacılık ile ilgili açıklamalarını aktaran Kılıç, bunları üç başlık halinde toplamıştır:

Dil ise sosyal etkileşim de araç olarak kullanılır. Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacılık ile ilgili açıklamalarını aktaran Kılıç, bunları üç başlık halinde toplamıştır:

— Anlamlandırma (Meaning Making): Kişilerin bilgiyi oluşturmasında içinde yaşadığı toplum ve kültür oldukça önemli bir faktördür. Çevremizdeki olayları algılamamız ve yorumlamamızda içinde bulunduğumuz toplum ve kültürden etkileniriz. Bu doğrultuda bilgilerimizi oluştururuz.(Kılıç, 2001: 13).

— Bilişsel Gelişim Araçları: “Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar, kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekli ve kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler” (Kılıç, 2001:13).

— Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development): Vygotsky kişinin gelişimini sonu olmayan bir silindire benzetir. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru hareket eden bir yakınsal gelişim alanı bulunmaktadır. Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler; tavanı ise, kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemlerden oluşur. Yakınsal gelişim alanının tabanı ile tavanı arasında ise kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır. Vygotsky, öğrencinin, kendi çözebildiği problemlerden başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmen ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini öne sürer. Bu teoriye göre, kişinin gelişimi sonsuzdur, bir yaşta sona ermez (Kılıç, 2001:13). Sosyal yapılandırmacıların, yapılandırmacı kurama en büyük katkıları, öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin önemi üzerinde durmalarıdır (Özden, 2011:61).

Özetle, Vygotsky, çocuğun dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevresiyle etkileşim içinde öğrendiğini, sosyal çevrenin ve bu sosyal çevredeki insanların çocukların öğrenmesini etkilediğini, eğer bunlar kaliteli ise oluşacak etkileşimin çocukların bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini ve bilişsel gelişimin sonu olmadığını, sürekli geliştiğini savunur (Kılıç, 2001:13).

### **2.2.3Radikal Yapılandırmacılık**

Ernst Von Glasersfeld radikal yapılandırmacılığın en önemli temsilcisidir. Radikal yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından oluşturulduğu görüşünü vurgular (Ocak ve Çınar, 2010:59-60).

Von Glasersfeld'e göre radikal oluşturmacılık, bilgi ve bilme problemine karşı geleneksel olmayan bir yaklaşımdır. Von Glasersfeld'e göre, bilgi insanın beyninin içindekidir. Bu nedenle, bilginin yapılandırılması öznel ve kişiye göre değişkenlik gösterir. Von Glasersfeld, insanın kendi deneyimlerine bağlı olarak nasıl bildiğini ve yaşadığımız dünya içerisinde oluşturduğumuz deneyimlerden ne anladığımızı sorgulamıştır. Ona göre; deneyim, pek çok türe ayrılabilir. Bunlardan bazıları, şeyler (things), kendileri (self) ve diğerleridir (others). Tüm deneyim türleri, temelde öznel. Kişisel deneyimler de kişilere özgüdür (Von Glasersfeld, 1995:1 Akt. Cırık, 2005:24, ).

Von Glasersfeld, eğitim kavramı ile yapılandırmacılığı birleştirmek için, iletişim kavramı üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin düşüncelerinin ve bilgilerinin, kelimeler

şeklinde paketlere sarılıp, alıcı olan öğrenenlere gönderilmesi yerine; öğrenenlerin, bu düşünceleri ve bilgileri, kendilerinin yapılandırması için yönlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Öğrenenlerin, öğrenme süreçlerini sorgulayarak işe başlayabileceklerini; bunun da kendini düzenlemeye, özerklik duygusuna ve etkin öğrenme sürecinin başlamasına olanak sağlayacaktır (Can, 2004, <http://www.ingilish.com/olusturmacilik-e%C4%9Fitim.htm>).

Radikal yapılandırmacı anlayışa göre bilginin yeniden üretilmesi anlamına gelen öğrenme, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki özümleme ve uyarlama işlemleri ile oluşur. Bireyin deneyimleri ile yeni bilgisini birleştirmesi özümleme, yeni bilginin özümlemiş bilgiye zıtlık oluşturması nedeniyle mevcut bilgisini yeni bilgiyle uyumlu hale dönüştürmesi ise uyarlama işlemidir. Bu iki işlem sonucunda bilgi, pasif durumdan uyarlanabilen, etkin duruma dönüşür (Fer, Cırık, 2007: 65).

Bilişsel yapılandırmacılığın temel esaslarına ek olarak radikal yapılandırmacılık, gerçekte ilgili bilgi, bireyin kendi deneyimlerine, algılama kapasitesine ve çevre ile etkileşimine bağlı olarak oluştuğunu kabul eder. Biliş, bu süreçte bireyin davranışlarını belli bir çevrede daha uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan bir uyum sürecidir ve bireyin deneyimlerini düzenlemekte ve anlam oluşturmaktadır. Bilginin doğası, sosyal olarak paylaşılan deneyimlere, dile ve üzerinde fikir birliğine varılan anlamlara dayanır. Birey için anlam ifade etmeyen, algılanamayan gerçekler o birey için bilgi kaynağı değildir (Altun, 2006; Arslan, 2007 Akt. Aşıkcan, 2012:18).

Bütün bu çıkarımlardan hareketle radikal yapılandırmacılık iki temel prensibe dayanmaktadır(Glasersfeld, 1995:51):

1)Bilgi pasif olarak kavranmaz; birey tarafından aktif olarak yapılandırılır.

2)Bilişin işlevi dış dünyaya uyum sağlamak ve düzenlemektir. Biliş ontolojik, nesnel bir gerçeği meydana çıkarmaz.

Özetle; Von Glasersfeld'in öncülük ettiği radikal oluşturmacılık ile Piaget'nin öncülük ettiği bilişsel oluşturmacılık arasında, büyük farklılık yoktur. Von Glasersfeld ileri sürdüğü görüşlerle, bilişsel yapılandırmacılığı geliştirmeye çalışmaktadır. Bilişsel oluşturmacılığı geliştirirken bireyin tamamen etkin olması gerektiğini öngörmektedir. Bireye bilginin hazır olmasına, ezber eğitime tamamen karşıdır. Dışsal gerçekliğin olmadığını savunup, sübjektif, kişinin kendine göre olan gerçekliğin varlığını kabul

etmektedir. Onun için de birey, kendini bağımsız olarak görüp aktif şekilde bilgiyi yapılandırmalıdır (Ocak ve Çınar, 2010:59-60).

### **2.3 Yapılandırmacılık ve Eğitim Programı**

Ertürk'e (1998: 112) göre eğitim programı, belli öğrencileri belli bir zaman süreci içerisinde yetiştirmeye yönelik eğitim durumlarının tümü olarak ifade edilirken; Varış'a (1994:18) göre ise eğitim programı; “ bir eğitim kurumunun, çocuklar, yetişkinler ve gençler için sağladığı, milli eğitim ve kurumunun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetlerdir. Yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan bir program, kuramın temel özelliklerini yansıtacak şekilde olmalıdır. Bu yönüyle, yapılandırmacı kurama dayanan eğitim programlarının nasıl olması gerektiği eğitim programının dört temel ögesi yönüyle ele alınacaktır.

#### **2.3.1. Hedefler**

Sönmez'e (2010:23) göre hedef; ulaşılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir. Eğitimde hedef ise, bireyde gözlenmesi kabul gören istendik davranışlardır. Eğitimde yaşanan program anlayışındaki değişimle birlikte hedef tanımı ve içeriğinde değişimin yaşanılması kaçınılmaz olmuştur. Nitekim yapılandırmacılıkta hedef, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarını sağlamak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatlarını yaratmaktır (Wilson, 1996:208 Akt.Şaşan, 2002:50). Yapılandırmacı yaklaşımda hedefler belirlenirken öğrencilerin ön bilgileri göz ardı edilemez. Çünkü öğrenci ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşacaktır. Bu sebeptendir ki bu yaklaşımda hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin katılımı da önemlidir. Bu şekilde öğrenci katılımı öğrencilerin hedeflere ulaşma isteğini ve oranını arttırır (Ülgen, 1994:79).

Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrenci için genel hedefler saptama yerine öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini açığa çıkarıcı hedefler üzerinde durulmuştur. Ayrıca “ne öğretilmeli” sorusu yerine “ birey nasıl öğrenir” sorusu üzerinde tartışmalar yoğunlaşırken, ürüne dayalı hedefler yazma yerine sürece dayalı hedefler oluşturulması temele alınmıştır ( Koç ve Demirel, 2004:176). Yapılandırmacı yaklaşımda temel amaç, öğrenenlerin önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmaları değildir. Öğrenenlerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaları ve anlamlandırmaları için onlara fırsatlar sunmaktır (Akkocaoğlu, 2009). Erdem ve Demirel (2002:84) göre; yapılandırmacılıkta bireye dıştan zorla bir şey kabul ettirmeye çalışmak yerine, onun dış

dünya ile bağlantı kurmasına izin verilmelidir. Bu nedenden dolayı hedefler oluşturulurken, bireyin ön öğrenmeleri, geçmiş yaşantıları ve gerçeklere eleştirel bakabilme fırsatı tanınması nitelikleri göz ardı edilmemelidir. Yapılandırmacılıkta tek doğru yerine çoklu gerçeklerin olması düşüncesi, hedeflerin “ Temel kavramların birbirleri ile ilişkilerini kurabilme” örneğinde olduğu gibi daha genel ifade edilmesi sonucunu da doğurur.

Yurdakul (2011:52), göre yapılandırmacı eğitim anlayışında hedefler belirlenirken özetle şu noktalara dikkat edilmelidir:

- Öğrenme hedefleri öğrenen hedefleriyle uyumlu olmalıdır.
- Öğrenme hedefleri çevre ve etkileşim değişkenleriyle örtüşmelidir.
- Hedefler gerçek hayatta kullanılacak bilgi, beceri ve değerleri içermelidir.
- Hedefler yalnızca bilişsel alana yönelik değil, duyuşsal alan ve kişilik gelişimine yönelik olmalıdır.
- Hedefler bilginin ezberlenmesine yönelik değil; bilgiyi yorumlama ve kullanma, eleştirel düşünme, yansıtma gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik olmalıdır.
- Hedefler bilimsel araştırmacı, problem çözücü, özerk bireyler yetiştirmeye yönelik olmalıdır.

Eğitim programı tasarılarını hazırlanmasında ilk basamak olan hedeflerin belirlenmesidir. Bir program tasarısında hedefler “ Niçin öğretiyoruz” sorusuna cevap verir. Bu yönüyle ele alındığında yapılandırmacı kuram temelinde hazırlanan programların, kuramın özüne uygun nitelikli bireyler yetiştirebilmesi için yukarıda sözünü ettiğimiz niteliklere uygun olması son derece önemlidir.

### 2.3.2. İçerik

İçerik, hedef davranışları kazandıracak şekilde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir (Sönmez, 2010:120). Programın içerik kapsamında saptanan kazanımlara ulaşmak için “ ne öğretelim” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu yönüyle, programın içerik boyutunda öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur. Bu düzenlenmenin nasıl olması gerektiği tartışmalı bir konudur (Demirel, 2012:122).

Sönmez’e (2010:123) ; içerik, temele alınana felsefe ve eğitim felsefesine göre düzenlenmelidir. Eğitim programı temele pragmatizm ve onun eğitime yansımaları olan oluşturmaçılık ve yeniden kurmacılık akımlarını almışsa, içerik düzenlenirken, öğrencinin yaşantı geçirmesini sağlayacak, yaşamın sürekli değişeceğini ve değişimin kaçınılmaz olduğunu kabullenmek, her türlü bilgi ve değerini değişeceğini benimsemek, demokratik bir yaşam tarzını savunmak, uygulamak, bilimsel yöntemi uygulamak gibi özellikler dikkate alınmalıdır.

Program geliştirme sürecinde, yapılandırmacı tasarımcılar, öğretmeden çok öğrenme ortamlarını tasarlamaya odaklandıklarından, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verirler (Erdem, 2001: 37).

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim programında içerik öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesine fırsat vermesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir (Erdem, 2001: 41).

Geleneksel anlayışta içerik, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda küçük bilgi parçalarına bölünmüştür ve basit bir kavramı öğrenebilmek için tüm parçaları bir bütün haline getirmek sağlanmalıdır. Yapılandırmacı anlayışta ise öğrencilerin öğrenmeleri beklenen tüm bilgiler içerik olarak önceden belirlenmiş halde değildir. İçerik öğrencilere konu ile ilgili farklı bakış açılarını tanıyabilmeleri için birincil bilgi kaynakları ve yapılandırma sürecinde gereksinim duyacakları diğer materyaller ile sağlanır. Konu bütüncül olarak sunulur ve öğrenci bütünden parçalara doğru ilerler. Öğrencilerin kendi öğrenme planını hazırlamalarına ve tüm öğrencilerin aynı bilgileri öğrenmeleri yerine her öğrencinin farklı şeyler öğrenebilmesine imkân tanınır (Deryakulu, 2001: 117).



Bütün bu özellikler göz önüne alındığında içeriğin bir bilgi birikimi olmadığı, süreç ile birlikte oluşan ve temel birkaç kavram üzerinden hareket ederek öğrencinin tartışmasına ve araştırmasına olanak sağlayan bir süreç olduğu vurgusu ön plana çıkmaktadır. İçerik öğrencilerin birincil kaynaklardan bilgiyi olduğu gibi alıp ezberlemesinden öte öğrenciyi ikincil kaynaklara yönlendirmelidir. Tüm bilgilerden hareketle yapılandırmacı içerik ışığında öğrenciler kendi zihinsel yapılarını oluştururlar.

### **2.3.3. Eğitim Durumları**

Eğitim durumları ; “Eğitim planlarında belirtilen hedef ve davranışları öğrencilere kazandıracak her türlü öğrenme öğretme yaşantılarını, öğrencilere sunulacak ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireçleri, eğitim ve öğretim ortamında yapılacak her türlü düzenlemeleri, derslerin öğretimi için en uygun araç ve gereçlerin seçilip kullanımını ve derslerin işlenişine ilişkin ilke ve basamakları içine alır”(İşman, 2003:67). Sönmez (2010:137) ise eğitim durumunu; hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecinin sonunda ortaya çıkan üründen daha çok öğrenme süreci ile ilgilenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme gerçek yaşamı yansıtmalıdır. Öğrenciler gerçek yaşamda ki karmaşık problemleri çözebilmeleri için; karmaşık bir yapı içerisinde olan problemlere yönlendirilmelidir. Böylelikle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları sağlanacaktır. Öğrenme için gerçek yaşam ile bağlantı kurulmalı, ön öğrenmeler ve deneyimler işe koşulmalıdır ( Yurdakul, 2008:44).

Yanpar ve Yıldırım’a (2007:58) göre yapıcı öğrenme-öğretme süreçleri çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikleri, drama, araştırmalar, projeler, görüşmeler ve grup çalışmalarını kapsayan öğrenci merkezli, aktif, çok fazla yöntem ve tekniğin kullanıldığı, öğrencilerin ön bilgilerini kullandığı esnek bir süreç olmalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenme-öğretme sürecinde yapılacaklar çeşitli aşamalara ayrılmıştır. Bunlar yapılandırarak öğrenmenin aşamalarıdır. Uygulama sırasında öğretmenin bu süreçleri izlemesi ve gerekenleri yapması yapılandırmacı öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır. Bu aşamalar farklı düşünürler tarafından farklı öğrenme modelleri ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Gagnon ve Collay’a (2006:96 Akt.Akkocaoğlu, 2009:35) göre bir öğrenme süreci birbirini takip eden şu altı aşamadan oluşmaktadır:

1.Durum: Bu aşamada öğrenenlere bir durum başlığı verilir ve bir problem çözme, sorular sorma, mecazlar oluşturma, karara varma, hedefler koyma süreci tasarlanır.

2.Gruplamalar: Öğrencilerin ve kullanılacak materyalleri nasıl gruplanacağını belirlediği aşamadır. Sınıf bir bütün olarak mı bireysel olarak mı ya da gruplar halinde mi sürece katılacak? Ya da öğrencilerin durumu açıklamak için kullanacakları materyallerin nitelik ve özelliklerine göre sınıflanmasıdır.

3.Köprü Kurma: Öğrenenlerin önceki bilgilerinin tespit edildiği ve bu bilgilerle üzerinde çalışılan durum arasında köprü/bağlantı kurulduğu aşamadır. Bir nevi önceki öğrenmelerle yeni problem arasında ilişki kurma aşamasıdır.

4.Sorular: Sorular öğrenme etkinliklerinin her bir ögesinde bulunur. Durumu tanıtırken, grupları oluştururken, köprü kurarken süreci aktif kılmak, öğrenci tepkilerini cesaretlendirmek ve sergilemeyi harekete geçirmek için sorular sorulur.

5.Sergileme: Öğrencilerin süreçte oluşturdukları anlamı ortaya koymalarıdır. Bu aşamada farklı yollar kullanılabilir; rol yapma, görsel sunular, video çekimleri, modellemeler, oyunlar, fotoğraflamalar ve ses kayıtları gibi sergileme araçları kullanılır.

6.Yansımalar: Öğrencilerin duruma ilişkin kendi açıklamaları ve diğerlerinin sergilediklerinin ardından düşüncelerindeki değişimlere ait yansımaları içerir. Bunlar öğrencilerin hissettikleri, akıllarında ne kaldığı, içsel konuşmaları ve hayalleri olabilir (Akt: Akkocaoğlu, 2009: 35).

Eğitim durumlarının nasıl yapılandırılacağına ilişkin Biological Science Curriculum Study (BSCS) tarafından geliştirilen 5E (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluation) Modeli ise bu süreci şu şekilde yapılandırır ( Şentürk, 2010:5-61):

Giriş (Engage/Enter) Aşaması: Yapılandırmacı yaklaşıma göre bu aşamada öğretmen sorularla öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya çalışır. Öğrencilere, merak uyandırıcı, onların dikkatini çekici çeşitli sorular yönlendirilir. Buradaki amaç, öğrencilerin ön bilgilerinden ve deneyimlerinden yola çıkarak düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaktır. Bu basamaktaki etkinlikler öğrencilerin geçmişte öğrendikleri ile şu anki öğrenecekleri arasında bağ kurmasını sağlamaktır. Bütün bunlara ek olarak öğrencinin dikkatini çekmek için ilginç durumlar veya zıt kavramlar kullanılarak basamağın etkisi artırılabilir.

Keşfetme (Explore) Aşaması: Öğrencilerin dikkatleri çekilip gerekli güdülenme sağlandıktan sonra bu aşamada öğrenciler yeni fikirler keşfetmek için birlikte çalışırlar.

Bu bölüm öğrencinin en aktif olduğu aşamadır. Öğrenciler konu ile ilgili hipotezler kurarlar ve kestirimde bulunurlar. Bu bölüm sürenin en fazla ayrıldığı aşamadır. Öğrenciler bu aşamada genellikle grup çalışması yaparak işbirlikçi öğrenme içinde olurlar. Üretilen fikirler, öğretmenle birlikte değerlendirilerek olayı çözümlmek için kullanılırlar. Bu bölümde uygulama, analiz ve sentez düzeyinde üst düzey bilişsel beceriler kullanılır. Bu bölüm olasılıkların düşünüldüğü, hipotezlerin denendiği, deneylerin yapıldığı ve bulguların elde edilerek tartışıldığı aşamadır.

**Açıklama (Explain) Aşaması:** Bu aşamada, öğrencilerin kavramsal anlayışlarını ve süreç becerilerini ortaya koymalarına olanak sağlanır. Öğrenciler, kavramlarla ilgili algılarını ifade ederler. Öğretmenle gelecek olan açıklamalar da öğrencilerin açıklamalarına katkıda bulunur. Öğretmenin, öğrencilerin yetersiz olan düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu bu basamak modelin en öğretmen merkezli aşamasıdır. Bu aşamada öğretmen; düz anlatım yöntemini kullanabileceği gibi, film ya da video, bir gösteri veya öğrencilerin yaptıklarını tanımlamalarını ve sonuçları açıklamalarını teşvik edici bir etkinlik gibi daha ilginç yollara da başvurulabilir.

**Derinleşme (Elaborate) Aşaması:** Bu aşamada daha önce zihinlerinde var olmayan yeni bilgi ve problemlerle karşılaşılır. Mevcut bilgi ve deneyimlerinin ışığında bilgilerini daha da derinleştirerek karşılaşılan problemi çözmeye çalışırlar. Bu aşamada öğretmen, sorularla, geribildirimlerle, önerilerle öğrencilerin konuya bakış açılarını ve bilgilerini genişletme çabası içerisinde. Bu aşamada öğrenciler yeni deneyimleri ile bilgi ve deneyimlerini derinleştirirler. Ayrıca edindikleri bu bilgi ve deneyimleri, yeni durumlara, problemler ve gerçek hayata kolaylıkla uygulayabilirler. Derinleştirme aşaması öğrencilerin, kavramları, tanımları, açıklamaları becerileri yeni fakat benzeri durumlara uygulamalarını sağlar.

**Değerlendirme (Evaluation) Aşaması:** Değerlendirme tüm öğrenme deneyimi boyunca gerçekleşir. Öğrencilerin düşüncelerinde meydana gelen değişiklikler, yeni kavramların uygulanması, elde edilen bilgi ve beceriler araştırılmalıdır. Öğrenciler kendilerini değerlendirme imkânına sahip olmalıdır. Bireysel gelişim dosyası, proje ve raporlar, küçük ya da büyük tartışma grupları, açık uçlu sorulara verilen cevaplar değerlendirme amaçları doğrultusunda kullanılabilir.

Tablo 3. 5E Öğrenme Modeli Döngüsü

5E MODELİ	ÖĞRETMEN NE YAPAR?	ÖĞRENCİ NE YAPAR?
<b>DIKKAT ÇEKME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencinin ilgisini çeker.</li> <li>• Merak uyandırır.</li> <li>• Sorular sorar.</li> <li>• Öğrencinin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya çalışır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neden bu oldu? Bu konu hakkında ne biliyorum? Bu konu hakkında ne bulabilirim? sorularını sorar.</li> <li>• Konuya ilgisini gösterir.</li> </ul>
<b>KEŞFETME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri birlikte çalışmalarını için teşvik eder.</li> <li>• Öğrencileri gözler ve öğrenciler birbirleri ile etkileşirken onları dinler.</li> <li>• Öğrencilerin araştırmalarını daha farklı duruma çekmek için yönlendirici sorular sorar.</li> <li>• Öğrencilere yeterli zamanı sağlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İlgi alanına göre konuyu keşfetmek için sorgular.</li> <li>• Tahminlerini ve hipotezlerini test eder.</li> <li>• Yeni tahminlerde bulunur ve hipotezler kurar.</li> <li>• Farklı deneyler dener ve arkadaşlarıyla tartışır.</li> <li>• Gözlemleri ve oluşturduğu fikirleri kaydeder.</li> </ul>
<b>AÇIKLAMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri cesaretlendirerek, kavramları kendi cümleleriyle, tanımlamalarını ister.</li> <li>• Öğrenciden kanıt bekler.</li> <li>• Açıklamalarını öğrencilerin deneyimleri üzerine kurar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çeşitli etkileşimleri sonucu, kavramların açıklamalarını ve tanımlamalarını yapmaya çalışır.</li> <li>• Arkadaşlarının açıklamalarını dinler.</li> <li>• Açıklamalarında daha önce kaydetmiş olduğu gözlemlerini kullanır.</li> </ul>
<b>BİLGİYİ DERİNLEŞTİRME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencilerin kavramları, açıklamalarını ve tanımlamalarını daha önce edindikleriyle bütünleştirmelerini bekler.</li> <li>• Öğrencileri öğrendikleri kavramları veya kazandıkları becerileri genişletmeleri veya bunları yeni durumlara uygulamaları için teşvik eder.</li> <li>• Farklı (alternatif) açıklamaları öğrencilere hatırlatır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tanımları, açıklamaları ve becerileri yeni fakat benzer durumlara uygular. Bunun için önceki bilgilerini kullanır.</li> <li>• Kanıtlardan yola çıkarak akla uygun sonuçlar çıkarır.</li> <li>• Gözlemlerini ve açıklamalarını kaydeder.</li> <li>• Diğer öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini belirler.</li> </ul>
<b>DEĞERLENDİRME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencinin bilgi ve becerilerini değerlendirir.</li> <li>• Öğrencilerin davranış ve düşüncelerindeki değişikliği gözlemler, bulgu ve kanıtları inceler.</li> <li>• Öğrencilere kendi öğrenmelerini ve grup becerilerini değerlendirmek için fırsat tanır.</li> <li>• Bu düşüncenin nedeni ne? Hangi kanıtların var ve bunların niteliği ne? gibi sorular sorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konu hakkında yöneltilen sorulara, kabul görmüş kanıtlarla açıklık getirir.</li> <li>• Konu hakkındaki bilgisini sunar ve anladığını kanıtlar.</li> <li>• Kendi kendini değerlendirir.</li> <li>• İleriki aşamalar için sorular sorar.</li> </ul>

Yukarıda sözü edilen aşamalar dersin işlenişi esnasında izlenilecek aşamaları açıklamaktadır. Bu aşamaların yeterli ve verimli olabilmesi için uygun strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenerek yerinde ve zamanında, etkin bir şekilde kullanılması zorunludur (Şentürk, 2010:58).

Yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan eğitim-öğretim programlarının belirlenen kazanımlara ulaşabilmesi için bu yaklaşımının özüne uygun strateji, yöntem ve teknikler seçilmelidir. Seçilecek olan eğitimsel uygulamalar öğrenciyi merkeze alan, onu eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkin hale getiren özellikler barındırmalıdır. Tüm bunlarla birlikte bu uygulamalar öğrenciyi; kendi bilgisini yine kendisinin oluşturabileceği, deneyimlerden sonuçlar çıkarabileceği, sorgulama, keşfetme, çözümlenme, eleştirme, analiz etme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri gerçekleştirebileceği fırsatlar sunmalıdır. Ayrıca öğrencilerin duygusal ve devinışsel gelişimlerini de desteklemelidir. Belirlenen uygulamalar öğrencilerin öğretmenleriyle ve birbirleriyle etkileşimini sağlayarak grupla işbirliği içerisinde yapılacak çalışmalara imkân sağlamalıdır (Güneş, 2010:8)

#### ***2.3.4. Ölçme ve Değerlendirme***

Ölçme, bir özeliği tespit etmek anlamının yanı sıra herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sembollerle ifade etmektir(Yılmaz ve Sünbül, 2004:308). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarının belirlenen ölçütler kullanılarak bir karara ulaşma sürecidir(Yılmaz ve Sünbül, 2004:316).Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Değerlendirme süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır ve değerlendirme ürüne, performansa yöneliktir (Şentürk, 2010:67).

Yapılandırmacı kuramın, öğrencilerin ne kadar öğrendiğine değil de nasıl öğrendiğine yönelik teorisi, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yüklenen görev ve anlamı da değiştirmiştir. Yapılandırmacı değerlendirme de öğrencilerin bilgiye yönelik ezberlerine bakılmaksızın, yalnızca düşüncelerini ne denli iyi organize edebildikleri ve sunabildikleri değerlendirilir (Kaymakcan, 2009:71). Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda, test edilen bilgiyi hatırlamak değil, bilgiyi açıklama, yordama ve yeni durumlara uydurma faaliyeti olarak ifade edilebilir(Semerci, 2003:429-440).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimin içinde, öğretimden ayrı olmayan öğretime yön veren ve devamlı olan bir süreçtir. Bu sebeple

yapılandırmacılıkta sadece değerlendirme sonuçta değil, aynı zamanda süreç içerisinde devamlı olarak dönüt verecek şekilde temele alınmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sürecine öğretmenin yanında öğrenci, akran öğrenci ve veli de katılır (Yurdakul, 2011:54).

Yapılandırmacı kurama uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde hem süreç hem sonuç eğilimli çeşitli değerlendirme araçları kullanılabilir. Bu bağlamda, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları aşağıdaki gibidir (Özkan, 2011:39):

- ✓ Kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan değerlendirme çalışma kâğıtları
- ✓ Posterler
- ✓ Görüşmeler
- ✓ Öğrenci ürün dosyaları (Portfolyo)
- ✓ Performans görevi dereceli puanlama anahtarı
- ✓ Performans görevi için akran değerlendirme formu
- ✓ Sözlü sunum becerisi kontrol listesi
- ✓ Proje değerlendirme ölçeği
- ✓ Öğrenci gözlem formu
- ✓ Öz değerlendirme formu
- ✓ Grup öz değerlendirme formu
- ✓ Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirme formu
- ✓ Yazma kendini değerlendirme ölçeği
- ✓ Şiir okuma değerlendirme formu

#### **2.4.Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim Teknolojileri ve Öğretim Materyalleri**

Eğitim teknolojisi insanın öğrenmesi kavramının tüm yönlerini içeren sorunları sistematik bir şekilde inceleyen, bu sorunlara çözümler geliştirmek amacıyla insan gücü, bilgi, yöntem, teknik, araç-gereç ve düzenleme gibi tüm unsurları işe koşarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten karmaşık bir süreçtir (Yalın, 2012:5). Eğitim teknolojileri, insanoğlunun “nasıl öğrenirim?” sorusuna farklı çözümler üretmeye başlamasıyla varlığını göstermiş; her geçen gün etkisi altında olduğu

faktörlerle önemli değişimler geçirerek farklı boyutlar kazanmıştır (Arpacık, Aydemir ve diğerleri, 2012:177).

Yapılandırmacı kuramda eğitim teknolojisi, yaparak-yaşayarak öğrenme, yaratıcılık yeteneğinin geliştirilmesi, kubaşarak öğrenme, öğrenci-merkezli öğretim ve bireysel öğretim yaklaşımlarını etkili olarak kullanmaktadır. Eğitim teknolojisi, öğrencilere herhangi bir konu öğretiminde yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bunun sonucunda öğrenciler gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri rahatça çözebilecekleri kalıcı izli öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Ayrıca eğitim teknolojileri öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Bütün bunların yanında eğitim teknolojileri öğrencilerin etkin olduğu öğrenme ortamları yaratmaktadır. Örneğin; öğrenciler eğitim teknolojisi sayesinde, kendi belirledikleri konularda araştırma yaparak aktif öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler (İşman, 2013:112).

Eğitim teknolojileri ve öğretim materyalleri farklı öğrenme alanlarına hitap ederek, öğrencilerin yapıcı öğrenmeyi gerçekleştirmelerine oldukça fazla katkı sağlayacaktır. Tüm bunlarla birlikte yapılandırmacı sınıf ortamı, öğrencileri ileri teknolojinin getirdikleri doğrultusunda açık ve etkili düşünebilen, düşündüklerini yazabilen, hem eleştiri yapabilen hem de eleştiriye açık olabilen, dinlemesini bilen bir insan olarak yetiştirir; okuma, yazma, iletişim kurma, problem çözme becerileri kazandırır (Ergin, 1998: 42 Akt. İlik, 2011:19).

Hipermedya ve multimedya (çoklu ortam) gibi yazı, ses, grafik, animasyonların bir arada kullanıldığı ileri teknoloji ürünleri yapılandırmacılıkla en çok bütünleşen ürünlerdir. Öğrenciler, teknolojiden kullanarak kendilerine bilgi aktarımını beklemek yerine, teknolojiyi yöneterek öğrenmeyi öğrenirler. Böylece kendi düzenledikleri öğrenme ortamlarında araştırmaya ve bilginin yeniden anlamlandırılmasına karşı ilgileri artar (Myers ve Mckillop, 1996: 93 Akt. İlik, 2011:19).

“Nasıl daha iyi öğrenirim?” ya da “birey nasıl daha iyi öğrenir?” sorularına yanıt arayan insanoğlu çağın her türlü imkân ve fırsatlarını kullanırken, yeni birtakım materyaller ve teknolojiler aramaya icat etmeye devam edecektir. Yukarıda ismini andığımız birçok eğitim teknolojisi ve öğretim materyali yapılandırmacı felsefeye istediği bireyi hedeflediği nitelikler doğrultusunda yetiştirmeye yardımcı olacaktır. Bütün bu bilgilerin yanında günümüz öğrenme-öğretme ortamlarında en yaygın olarak

kullanılan ve öğretmen-öğrenci arasında köprü görevi üstlenen öğretim materyali ders kitaplarıdır.

#### **2.4.1. Ders Kitabı**

Ders kitabı, eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı öğretim materyalidir (Demirel ve Kıroğlu, 2006: 58). Duman (2001) ise ders kitaplarını, ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlardır olarak tanımlamaktadır. Kılıç ve Seven (2006:133) ders kitaplarının öğretimdeki rolünü şu şekilde ifade etmektedirler:

- Öğretimin büyük bölümü kitapların içeriği ile belirlenmektedir.
- Sınıf içi uygulamalarında, materyal olarak en çok ders kitapları kullanılmaktadır.
- Okullardaki araç-gereç yoksunluğu ders kitaplarının öğretim aracı olarak seçilmesinde etkilidir.

**Tablo 4. Ders Kitabının Temel Amaç ve İşlevleri**

<b>Temel Amaçları</b>	<b>Temel İşlevleri</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenciye kendi alanıyla ilgili bilgileri arama, bulma ve kullanma yollarını göstermek,</li> <li>• Öğrenci ve öğretmene kaynaklık ve kılavuzluk etmek,</li> <li>• Öğrenciye güncel, toplumsal deneyimlerin kazandırılmasında öncülük etmek,</li> <li>• Sorunların çözümünde yardımcı olmak</li> </ul>	<p>Bilgi verir, bilgileri dizgeleştirir, kendi kendine çalışmaya ve öğrenmeye olanak sağlar, programda yer alan amaçlara dönük etkinlik ve alıştırmaları dizgeli biçimde bünyesinde barındırdığından eşgüdömlüme ve kişilik gelişimine katkı sağlar, bünyesinde yer alan bilgilerden hareketle etkinlik ve alıştırmaların nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi verir.</p>

(İşeri, 2007:62)

Ders kitapları etkili ve eğitim felsefesine uygun tasarlandığında son derece etkili bir öğretim materyaline dönüşebilir. Nitekim yapılan araştırmalar ders kitabının sınıf içerisindeki yerinin ve öneminin çok önemli olduğunu, öğretmenin birçok etkinliği kitapla başlatıp kitapla sürdürdüğünü göstermektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2005:18).



Kitaplarının öğretim faaliyetlerinde bu denli önemli rol oynadığı düşünüldüğünde bazı özellikleri taşıması gerektiği düşünülmektedir. Yanpar ve Yıldırım (2007:53-54)' a göre etkili bir ders kitabının özellikleri şu şekilde olmalıdır:

1. Ders kitabı öğrencinin ilgisini çekmeli, derse karşı ilgisini uyandırmalıdır.
2. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesine de yardımcı olmalıdır.
3. Kitap soyut bilgileri az, mümkün olduğunca somut bilgileri içermelidir.
4. Bilgiler arasında bir bağlantı olmalı, kopukluk olmamalıdır.
5. Kitapta yer alan kavramlar günlük hayat ile ilişkili olmalıdır.
6. Kitap içeriği öğrenme ilkelerine uygun hazırlanmalıdır.

Ders kitaplarının öğretime katkıları da aşağıdaki gibi özetlenebilir ( Ceyhan ve Yiğit, 2005:19).

1. Ekonomiktir.
2. Öğrenmeyi bireyselleştirir.
3. Öğrenmeyi yapısallaştırır.
4. Başka araçlarla birlikte kullanılabilir.
5. Belli konuda herkesin anlayabileceği ortak bir bilgi kaynağı oluşturur.
6. Kendi kendine öğrenme imkânı verir.
7. Öğrencilerin derse ve konuya güdülenmesinde yardımcı olur.

Ders kitaplarının eğitim programında belirlenen hedeflere ulaşabilmede bir araç olarak işlevsellik gösterebilmesi, her şeyden önce belirlenen öğretim programlarına uygun olabilmesi ile sağlanabilir (Oral, 2005:82). Bu nedendir ki ders kitapları yapılandırıcı yaklaşıma uygunluk gösterebilmelidir.

Ülkemizde ilköğretim okulları için yeniden düzenlenen programlara bağlı olarak hazırlanacak ders kitaplarının taşıması gereken özellikleri Yangın (2006:57) şu şekilde açıklamıştır: öğrencilere bilgiyi yapılandırılmış bir biçimde doğrudan sunmamalı; öğrencilerin bilgiye ulaşabilmeleri, bilgiyi yapılandırarak yeni bilgiler üretmede

kullanabilmeleri için gerekli sözel ve görsel uyarıcılarla donanık olmalıdır. Bir başka deyişle ders kitaplarının görevi artık bilgiyi doğrudan aktarmak değil, öğrencilerin bilgiyi yorumlaması ve yapılandırmasını sağlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Ders kitapları öğretmen ve tüm öğrencilere ulaşabilen öğretim materyali olması sebebiyle ders kitaplarının yapılandırmacı eğitim anlayışının özelliklerini göstermesi gerekir. Öğrenciler eğitimin merkezindedirler. Bu yüzden öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak ders kitapları hazırlanmalıdır. Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanan kitaplar, hem öğrencinin hem de öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenci aktif olduğu zaman amaçlanan hedefe daha çabuk ulaşılabilecektir. Yapıcı öğrenme-öğretim sürecinde ders kitapları öğrencinin aktif olarak ders katılımını sağlamaktadır (Kılıç ve Seven, 2006:22–23). Ders kitapları, öğretim sırasında neleri ve nasıl öğreneceklerini önemli ölçüde belirleyen bir kaynak olma özelliği taşımaktadır. Eğitim sistemimiz de öğrenme-öğretme süreci, öğrenci merkezli eğitim temelinde hazırlanmakta, ilköğretim programları bu doğrultuda yenilenmekte ve ders kitapları da bu yenileşmeye uygun olarak hazırlanmaktadır (Kılıç, 2005: 45). Köseoğlu ve ark.'nın (2003:133) “Öğretim doğrudan ne ders kitapları ne de başka bir kaynaktan yer alır. Bu kaynaklar sadece araçlardır” şeklindeki düşünceleri yapılandırmacı öğrenme ortamında ders kitaplarının hangi işlevsellikte olduğunun güzel bir örneğidir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının gereklerine uygun ders işlenen sınıf ortamlarında ders kitaplarının da bu kurama uygun olarak hazırlanması da gerekmektedir.

Yapılandırmacılık bilginin öğrenciye olduğu gibi sunulması ya da ezberletilmesi yerine bilginin keşfedilmesini ya da yorumlanmasını savunur. Bu bağlamda öğrenme bireyin bilgiyi yorumlama ve zihninde yapılandırma sürecidir. Öğretmen, öğrencilerin bilgiyi yorumlayabileceği, fikirler üzerinde tartışabileceği bir ortam oluşturmalıdır. Bu anlayış temelinde dizayn edilen bir öğrenme ortamında kullanılacak ders kitapları da bu anlayışa uygun özellikler taşımalıdır (Kabapınar, 2006:224-240). Bu bağlamda yapılandırmacılık temelinde hazırlanan kitapların taşıması gereken nitelikler Kılıç ve Seven (2006:135-136) tarafından şöyle belirtilmiştir:

- Öğrencilerin kazanımlarına yönelik olarak mevcut bilgi, tutum ve değerlerini belirlemek için giriş etkinlikleri verilmelidir.
- Her kazanım için öğrencilerin kendi semalarını açıklamalarına ve tartışmalarına fırsat sağlayacak açıklayıcı sorulara yer verilmelidir.

- Öğrencilerin mevcut bilişsel yapılarını değiştirmelerine imkân verecek ipuçları verilmelidir.

- Öğrencilerin semalarını yeniden yapılandırmaları ve yeniden düşünmeleri için onların girişimlerini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir. Her kazanım için hazırlanacak etkinliklerin farklı zekâ alanlarına yönelik olarak düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

- Ders kitabında verilen etkinliklere yönelik değerlendirme önerileri yer almalıdır.

Ülkemizde ilköğretim ders programlarında yapılan yeni düzenlemeyle, öğrencilerde gelişmesi beklenen özellikler bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgi üretme olarak belirtilmektedir. Yenilenen programlarda sözü edilen becerilerin kazanılmasının ve yaşam boyu devam etmesinin ezbere değil, çağdaş bir eğitime bağlı olduğu belirtilmekte; yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve öğrenci merkezlilik kavramları ön plana çıkartılarak oldukça sık tekrar edilmektedir. Ülkemizde yenilenen ilköğretim programlarına bağlı olarak hazırlanan ders kitapları bilgiyi doğrudan aktarmak işlevinden değil, öğrenciyi etkin hale getirme görevini üstlenmektedir. Bu durum ders kitabının işlevini destekleyecek bazı yardımcı materyallere duyulan ihtiyacı gündeme getirmektedir (Yangın, 2006:57). Bu yaklaşıma uygun olarak ders kitaplarına yardımcı olarak hazırlanan yardımcı materyaller; öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabıdır. MEB ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğinde öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabı şu şekilde tanımlanmaktadır:

Öğrenci çalışma kitabı, ilgili eğitim ve öğretim programlarında belirtilen kazanım ve açıklamalar doğrultusunda, öğrencini dersi öğrenmesini kolaylaştıracak, öğrencilere yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırmaya, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, yaprakları ayrı ayrı da kullanılabilen basılı/PDF formatında eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen kaset, disket, CD gibi elektronik kayıt ortamlarını kapsayan set olarak tanımlanmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7&Submit=Listele>). Öğrenci çalışma kitaplarının temel amacı, program ve ders kitapları ile uyumlu olacak şekilde öğrencilerin, programın amaçlarına ulaşmasını temin etmek ile program kazanımlarını etkinlik temelli bir yaklaşımla edinmesini sağlamak olarak ifade edilebilir . Öğretmen kılavuz kitabı ise, ilgili eğitim ve öğretim programlarında ifade edilen kazanım

açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha verimli kullanımını sağlayacak farklı örnek, alıştıırma, işlenen ünite, konu, tema, öğrenme alanları ile ilgili internet adresleri, okuam kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan eserdir (<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7&Submit=Listele>). Öğretmen kılavuz kitapları ise, öğrencilerin bilgilerinin tazelenmesi ve onlara yeni bilgilerin verilebilmesi için ilgili konular, programın temel aldığı öğrenme yaklaşımının ayrıntılı bir şekilde açıklanması, ölçme ve değerlendirmeye bakış açısı ve konu ile ilgili vurguladığı konular üzerinde durulmuş, ayrıca programın gerektirdiği etkinlik, çalışma, alıştıırma ve bunların öğretime ilişkin öğretmenlere gerekli açıklamalar belirli bir plan dâhilinde yapmıştır. Bu yönüyle öğretmen kılavuz kitabıyla öğretmenler için eğitim-öğretimin kılavuzlanmasında önemli bir boşluğu doldurmakta ve öğretmenlere yol gösterebilmektedir ([http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/DERS\\_KiTAPLAR\\_INCELEME\\_RAPORU.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/DERS_KiTAPLAR_INCELEME_RAPORU.pdf)).

Yapılandırmacı kuram temelinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları, program felsefesine uygun işlevsellik göstermesi bakımından şu özellikleri göstermelidir (Erdoğan, 2007:165):

- Derste öğrencilere kazandırılacak kazanımlara yer verilmelidir.
- Derslerin günlük hayat, ders içi ve diğer derslerle ilişkilendirilmesinde kullanılacak örneklere yer verilmelidir.
- Öğretmenin derste kullanabileceği yöntem, teknik ve araç-gereçlere ilişkin seçenekler ve öneriler verilmelidir.
- Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici ve derse hazırlayıcı farklı etkinliklerden oluşan hazırlık çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğretmenin dersi nasıl yönlendireceğine ilişkin öneriler verilmelidir.
- Ders öncesi, ders sırası ve ders sonrasında yapılabilecek bireysel farklılıklara yönelik etkinlik seçeneklerine yer verilmelidir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar ve gösterimler yer almalıdır.
- Dersteki öğrenme öğretme sürecine ilişkin alan bilgisi ve mesleki formasyonla ilgili açıklamalara yer verilmelidir.
- Öğrencilerin zorlanabilecekleri noktalara ilişkin uyarı ve açıklamalara yer verilmelidir.

- Öğrenci çalışmalarının nasıl değerlendirileceğine ilişkin seçenekler sunulmalıdır.
- Öğrenme eksikliklerini giderici çalışma seçeneklerine yer verilmelidir.

Öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olması için şu özelliklere sahip olması gerekir (Erdoğan, 2007:165):

- Öğrencileri derse hazırlayıcı ve ön bilgilerini ortaya çıkarıcı farklı etkinliklere yer verilmelidir.
- Derste işlenenlerle günlük hayat ve diğer dersler arasında ilişki kurmayı sağlayacak farklı etkinliklere yer verilmelidir.
- Bireysel farklılıklara yönelik etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin araştırmaya yöneltecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencileri grup çalışmalarına yöneltecek etkinliklere yer verilmelidir.

## 2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılandırmacılığa dayalı öğretim programıyla değişen ders kitaplarına ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.5.1. Makaleler

Bedir ve Demir (2006) “ İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Türkçe Ders kitaplarının içerik, dil ve anlatım değerlendirme ölçütleri bakımından incelenmesi” isimli çalışmalarında; 150 öğretmene oluşturdukları anketi uygulamışlardır. Bu anket sonucunda, öğretmenler genel olarak Türkçe ders kitaplarına yönelik olumlu görüşler belirtmişlerdir. Fakat kısmen de olsa öğretmenlerin içerik ve dil anlatım bakımından yetersiz buldukları noktalar olmuştur. Bu bağlamda okuma parçalarının öğrenci seviyesine uygun olması, dilbilgisine önem verilmesi, okuma parçalarına ait soruların artırılması gibi öneriler araştırmada yer almıştır.

Önal ve Kaya (2006) “ Sosyal bilgiler ders kitaplarının (4 ve 5. sınıf) değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında; yeni programa göre hazırlanan Sosyal Bilgiler 4. Ve 5. Sınıf kitaplarının öğrenciyi aktif kılacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca bu çalışmada öğretim programları değişmeden önce var olan ders kitapları ile sözü edilen ders kitaplarını karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma sonucunda; yapılandırmacı yaklaşım esasında hazırlanan ders kitaplarının

hazırlık etkinlikleri, içerik, ölçme değerlendirme çalışmaları açısından da olumlu gelişmeler kaydettiğini de belirtmişlerdir.

Taş (2006) “Yeni Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi” isimli çalışmasında; ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeni sosyal bilgiler öğretim programı esas alınarak hazırlanmış yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket 321 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenler yeni sosyal bilgiler ders kitabını tasarım, görsel düzen, fiziksel yapı, dil ve anlatım bakımından olumlu olarak değerlendirirken içerik bakımından kısmen olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Arslan, Ovalı ve Yetişir (2006) “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında hikaye edici türdeki metinlerin hikaye haritasına uygunluğu” isimli çalışmasında; hikaye edici türdeki metinlerin hikaye haritasına uygunluğunu incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, incelenen metinlerin kurgularının bozuk olduğu ancak hikâye haritasının öğeleriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu yöntemin öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiği düşüncesiyle hikâye edici türdeki metinlerin hikaye haritasına uygun olarak düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

İşeri (2006) “ Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında; altıncı sınıf Türkçe ders kitabının İlköğretim Kurumları Türkçe Programının amaçlarına ulaşılması açısından öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığını ve yorumlandığını tespit etmek, ders kitabının Türkçe programında belirtilen amaçların ve kazanımların gerçekleşmesinde araç olma işlevini ne kadar yerine getirebildiğini öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırma sonucunda araştırmacı; öğretmenlerin altıncı sınıf Türkçe ders kitabının, programın amaç ve davranışlarına araç olma işlevini düşük düzeyde yansıttığı yönünde görüş belirttikleri öğrencilerin ise orta düzeyde yansıttığı yönünde görüş belirttikleri sonucuna varmıştır. Bu bulgular eğitim öğretim ortamlarına sunulan ders kitabının öğretime kaynak, kılavuz ve araç olma gibi işlevlerini tam olarak yerine getirmediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Coşkun ve Sargın (2007) “ Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda Strateji” isimli çalışmalarında öğrencilerin duygu ve düşünce

dünyalarını zenginleştirmek, öğrencilere dil becerileri kazandırmak, olumlu davranışlar edinmelerini sağlamak için belli yol ve stratejileri izlemek gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre kitaplar dil becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikleri kapsamakta; fakat diğer beceri ve gereklilikleri ihmal etmektedirler. Araştırmacılara göre kitaplar, yerleşim bölgelerinde görev yapan psikolog, öğretmen ve öğretim elemanlarının yapacakları anketler doğrultusunda, her yörenin yapısına uygun olarak belirlenecek verilere göre hazırlanmalıdır.

Erdoğan (2007) “İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacılığa Uygunluğu” isimli çalışmasında; ilköğretim 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk düzeyi genel anlamda yetersiz bulunurken, öğrenci çalışma kitabının uygunluk düzeyi kısmen yeterli bulunmuştur.

Sözer, Karaduman ve Özdemir (2007) “ İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 ve 5. Sınıf Ders Kitapları ve Çalışma Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında; alan taraması yaparak bir ölçütler takımı oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonucunda; bu ölçütlerden sınıf içinde etkileşimli bir eğitim ortamı tasarlamaya yönlendirmesi; öğrencilerin olayları çoklu bakış açısı ile yorumlamalarını sağlayacak örnek durumlara, problemlere yer vermesi; öğrenciyi farklı kaynaklara yönlendirmesi ilkeleri her iki kitapta da yer almakta olduğu belirtilmiştir. Ayrıca her iki kitabında yapılandırmacı öğrenme anlayışı ilkeleri yansıtmakta olduğu belirtilmekte; fakat bazı bölümlerin hala davranışçılığın etkisinde kaldığı belirtilmektedir.

EARGED (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi” çalışması sonucunda: Öğrenciler, ders kitaplarını anlamakta zorlanmadıklarını, ders kitaplarının sıkıcı olmadığını, ders kitaplarının öğrenme isteklerini artırdığını, ders kitaplarını koruduklarını ve sakladıklarını ayrıca ders kitaplarına okul açıldığında hemen sahip olabildiklerini belirtmişlerdir. Ders kitaplarının daha dayanıklı ve hafif olması gerektiği yönünde görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler ise yeni programa göre hazırlanmış kitapları genel anlamda yeterli bulurken, kitapları cilt sağlamlığı yönünden yetersiz bulunmaktadır. Öğretmenler, kitapların ölçme ve değerlendirme bölümlerini, konu işlenişlerinde pekiştiriciler bulunması, ara disiplinlerle

ilişkilendirme ve diğer derslerle ilişkilendirme yönünden yetersiz bulmuşlardır. İngilizce ve Sosyal bilgiler ders kitapları yetersiz görülmektedir. Türkçe kitaplarında metinlerin gereğinden fazla uzun olduğu belirtilmektedir.

Kılıç (2008) “ İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Ders, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Niteliğine ve Saptanan Sorunlara Yönelik Görüşleri” isimli çalışmasında anket ile öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Bu anketlerde sınıf öğretmenleri matematik ders kitap setlerine niteliğiyle ilgili sorulara “kararsızım” yanıtını vermişler, görüşler “ öğretmeni oldukları sınıf” ve “ sınıf mevcudu” değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Şahin (2008) “İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında; MEB’in ders kitapları yönetmeliğine göre belirlediği kriterleri öğretmenlere uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerden; “evet” ve kısmen” düzeyinde olumlu yanıtlar almıştır.

Arslan ve Özpınar (2009) “ Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi” isimli çalışmasında; yeni ilköğretim programına göre hazırlanan altıncı sınıf matematik ders kitaplarının programa uygunluğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma iki adet matematik ders kitap seti üzerinde ve dört öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda; kitapların öğretim programlarının getirdiği yenilikleri yansıtmaya çalıştığı, öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğu, kitapların öğretmen ve öğrencilerin yeni rolleri dikkate alınarak tasarlandığı, kısmen de alternatif ölçme değerlendirme ve süreç değerlendirme etkinliklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kitapların ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yeni anlayış temelinde yeniden düzenlenmesi gerektiği öneri getirilmiştir.

Ocak ve Yurtseven (2010) “ Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi” isimli çalışmasında; yeni ilköğretim sosyal bilgiler programı esas alınarak hazırlanan sosyal bilgiler ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışı gereklerine uygunluğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarının geliştirilen ölçme



genel anlamda uygun olduğu gözlemlenmiştir. Fakat çalışma kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin ders kitabında verilen konular paralelinde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kavram yanılgıları, öz değerlendirme etkinliklerinin yapılması gibi konularda düzenleme yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Güven (2010) “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında; ilköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma grubunu oluşturulan 89 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; hayat bilgisi ders kitapları, içeriğinin günlük hayatla ilişkili olması, kavramların öğrenci düzeyine uygunluğu ve görsel unsurların metin ile uyumluluğu gibi konularda yeterli veya kısmen yeterli; kazanımları gerçekleştirmeye yönelik yeterince örnek bulunması, öğrencilerin sınıfta aktif rol almasını sağlaması gibi konularda ise yetersiz bulunmuştur. Öğrenci çalışma kitaplarının ise öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkinlikler ve görsel öğeler, ölçme ve değerlendirme çalışmaları bakımından kısmen yetersizlikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada hayat bilgisi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Şahin (2010) “ İlköğretim İkinci ve Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” isimi çalışmasında; ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitap setlerini öğretmen görüşlerine göre, MEB’in ders kitapları yönetmeliğine göre belirlediği kriterler ile betimsel olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin genel olarak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabını “evet” ve “kısmen” düzeyinde yeterli buldukları belirtilmiştir.

Epçaçan ve Okçu (2010) “ İlköğretim Türkçe Ders kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının programa uygunluğu ve yeterliliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre istatistiksel teknikler kullanarak belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizleri sonucunda; sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının yeterliliği ve öğretim programıyla uygunluğu konusunda “ kararsızım” düzeyinde kaldıkları saptanmıştır.

### 2.5.2. *Yüksek Lisans Tezleri*

Aytekin (2007) “ İlköğretim Birinci Kademe 4. Ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İlköğretim Kurumları Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun İncelenmesi” isimli çalışmasında; 4 ve 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarını, Türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğu bakımından incelemiş; 2004 Türkçe programı ile 1981 Türkçe programını karşılaştırmış, ders kitaplarıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler ders kitaplarını dil, anlatım ve eğitsel yönden eksik bulmuş, öğrenciler de bazı metin ve etkinlikleri anlamada zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

Aşıkcan (2012) “ İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu” isimli çalışmasında; ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu, sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirmeye ve yorumlanmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler, Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı’nı okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, sesleri öğrencilere kazandırma, metinlerin temaya uygunluğu, seslere ve metinlere yönelik etkinlikleri yeterli bulmamışlardır. Bu eksikliklerin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmaktadır. Ayrıca kitabı öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkarma ve geliştirme, problem çözme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme, Türkçe öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların gerçekleştirme açılarından kısmen yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenler sadece, görselleri ve yazı puntosunu öğrenci düzeyine uygun bulmaktadırlar. Türkçe 1 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı’nı metinlerin temaya uygunluğunu, dilbilgisi kuralları, görseller ve yazı puntosunu, öğretim ilkelerine uygunluğu, yaratıcılığı ortaya çıkarma ve geliştirme, problem çözme becerilerini kazandırma, eleştirel düşünme, Türkçe öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların gerçekleştirilmesinde yeterli bulurken, etkinliklere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’nı okuma-yazma çalışmalarında ve sesleri kazandırmada yetersiz, dinleme metinlerini, kitaptakilere ek etkinlikler ve ölçme-değerlendirmeye yönelik yönlendirmeleri açısından yeterli bulmaktadırlar.

İlik (2011) “ İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelenmesi” isimli çalışmasında; Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu tespit

etmeye çalışmıştır. Bu amaçla; Yapılandırmacı öğrenmenin ilkeleri, alan yazın incelemeleri ve uzman görüşleriyle yapılandırmacı öğrenmeyi temsil eden 16 (on altı) adet değerlendirme ölçütü belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler kapsamında öğretmen kılavuz kitabı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen kılavuz kitabın genel anlamda belirlenen ölçütlere uygun olduğu tespit edilmiştir.

Özkan (2011) “ İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi ( 6. Sınıf Örneği)” isimli yüksek lisans tez çalışmasında; 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı anlayışa uygunluğunu incelemiştir; ders kitabını beş ayrı başlık altında, öğretmen kılavuz kitabını da üç ayrı başlık altında incelemiştir. Araştırma sonucunda; incelenen ders kitaplarının, yapılandırmacı anlayış ilkelerini tam olarak yansıtmadığı tespit edilmiştir. Yapılandırmacı anlayış temelinde hazırlanan bir takım öge ve etkinliklerin kitaplarda yer aldığı fakat kitabın genelinde bu durumun tam olarak yer almadığı hala geleneksel eğitim anlayışının etkisinde kaldığı çalışmada belirtilmiştir.

Uysal (2012) “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı anlayışa uygunluğu” isimli çalışmasında; Akkocaoğlu (2009) tarafından belirlenen ölçütler ışığında ders kitaplarını incelemiştir. Araştırma sonucunda; ilköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ön bilgileri ortaya çıkarıcı; Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ise çoklu bakış açılarına dönük uygulamalara daha fazla rastlandığı, İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda problem çözme becerisine yönelik ölçütlerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci çalışma kitabının ise öğrencileri araştırmaya sevk edici ve üst düzey düşünme becerisine yönlendirecek etkinlikler bakımından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında araştırmacı tarafından, ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu sağlamak için üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklere daha çok yer vermesi gerektiği, etkinliklerin çeşitlilik göstermesi, süreç değerlendirme ağırlıklı ölçme değerlendirme teknikleri ile zenginleştirilmesi ve öğrenenlerin gerçek yaşam durumlarını temsil edecek problem durumlarıyla karşılaşmalarını sağlayacak şekilde geliştirilmesi önerilmiştir.

### ***2.5.3. Doktora Tezleri***

Özatalay (2007) “ İlköğretim 1. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması” isimli doktora tezinde; ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması beklenen temel becerilerin ders kitaplarında yer verilmesi tespit etmek amacıyla 24 takım Türkçe Ders Kitabı'nı incelemiştir. Bu araştırma sonucunda kitapların çoğunda temel becerilere yeteri kadar yer verilmediğini tespit edilmiştir.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

#### 3.1. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, veri kaynağı, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, bu araçların güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları, verilerin analiz şekli ve kullanılan istatistik teknikler açıklanmıştır.

#### 3.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimleme amacını taşıyan; bir olayı, konuyu ya da nesneyi kendi koşulları içinde değiştirme ya da etkileme amacı gütmeksizin tanımlamaya çalışan araştırma modelidir (Karasar, 2004).

#### 3.3. Veri Kaynağı

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamasında doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı değerlendirilmesinde Akkocaoğlu (2009) tarafından geliştirilmiş olan Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütler araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen 15 ölçütün Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki hangi etkinliğe ya da etkinliklere karşılık geldiği saptanmıştır.

İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabında toplam 16 metin bulunmaktadır. Aynı şekilde, İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı da 4 temadan oluşmaktadır; her temada 4 metnin etkinliği yer almaktadır.

#### 3.4. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Akkocaoğlu (2009) tarafından ölçütlerin geliştirilmesi esnasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili çeşitli kaynaklar incelenmiştir. Elde edilen bilgilerden yola

çıkarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temsil edecek ölçütler ve bu ölçütlerin ders kitaplarında tespitini sağlayacak maddeler belirlenmiştir. Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için 5 uzmandan görüş alınarak son halini alan 15 ölçütün İlköğretim Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki hangi etkinliğe ya da etkinliklere karşılık geldiği saptanmıştır. Yukarıda belirlenen çalışmalar sonucunda ek-1 de verilen ölçütler belirlenmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Akkocaoğlu (2009) tarafından belirlenen ölçütler 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden "Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi" ölçütü sadece İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nı değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Diğer 14 ölçüt ise İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı için ortaktır.

İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı ayrı ayrı incelenmiştir. Kitaplar; Atatürk, Sevgi, Sağlık ve Çevre, Oyun ve Spor isimli 4' er temadan oluşmaktadır. Bu temaların içerdiği tüm etkinlikler, sorular, yönergeler, yöntem ve teknikler, kullanılan araç ve gereçler, metinler, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, hazırlık çalışmaları belirlenerek bunların hangi ölçüt ya da ölçütlere karşılık geldiği tespit edilmiştir. Ölçütlerin ilköğretim 1. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında bulunması sırasında her bir ölçütün hangi temada olduğu, ölçütlere 1 den 15 kadar numara verilerek yapılmıştır. Bu ölçütleri karşılayan numaralar kitapta incelenen metin ya da etkinliğin üzerine rakamsal olarak işaretlenmiştir. Daha sonra her tema için ölçütler toplanmış ve veri olarak Microsoft Office Excel programına girilmiştir. Elde edilen verilerin nicelleştirilmesi için her bir ölçütün her temada kaç kere görüldüğü ve tüm ölçütler içinde görülme yüzdesi Microsoft Office Excel programında hesaplanarak sunulmuştur. Bu sayısal verileri, verilerin yorumları takip etmektedir.

## BÖLÜM 4

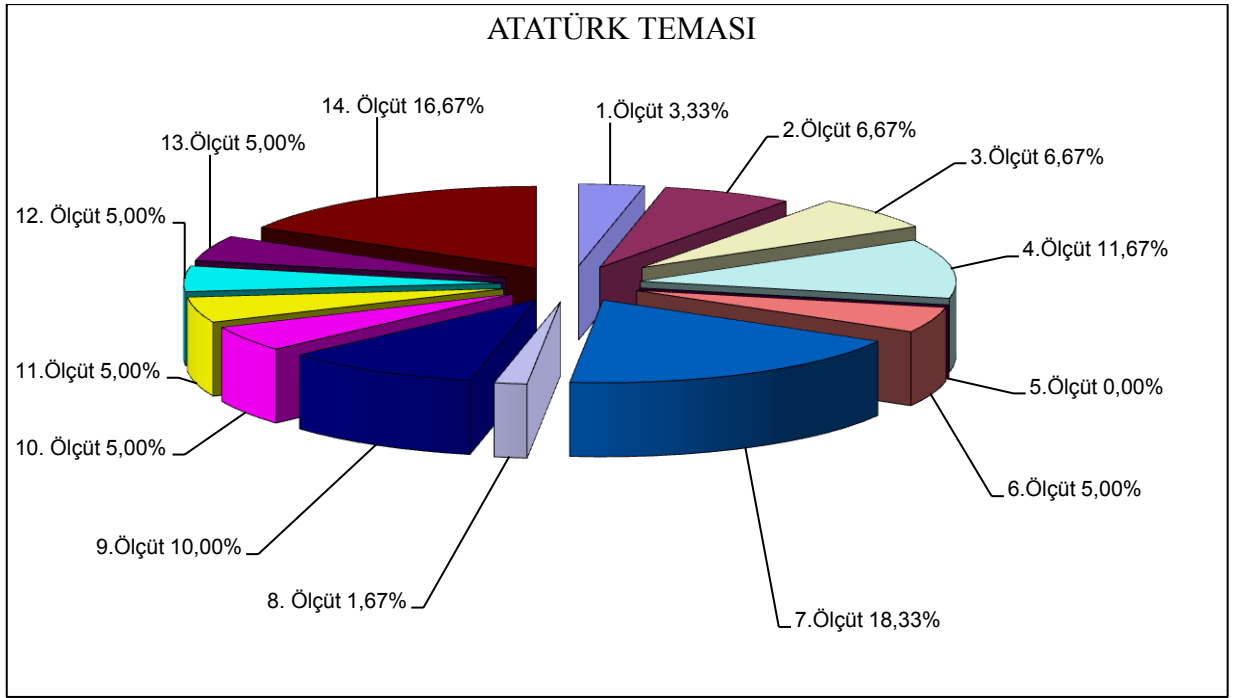
### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz Kitabı'nın belirlenen ölçütlere göre düzenlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ile bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar ele alınmıştır.

#### 4.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin MEB 1.sınıf İlkokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda Yer Alması ile İlgili Bulgular

**Tablo 4.1. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı "Atatürk" Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	2	3,33
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	4	6,67
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	4	6,67
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	7	11,67
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	0	0,00
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	3	5,00
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	11	18,33
8. Öğrenenlerin yaratıcı düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	1	1,67
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	6	10,00
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	3	5,00
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	3	5,00
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	3	5,00
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	3	5,00
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	10	16,67
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100,00</b>



**Şekil 4.1. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Atatürk” Temasındaki Görülme Yüzdeleri**

Tablo 4.1. görüldüğü gibi “Atatürk” Temasında 7.ölçütün görülme sayısı 11; 14.ölçütün 10; 4.ölçütün 7; 9.ölçütün 6; 2.,3.ölçütün 4; 6.,10.,11.,12.ölçütün 3; 1.ölçütün 2; 8.,13.ölçütün 3; 5.ölçütün ise 0’dır.

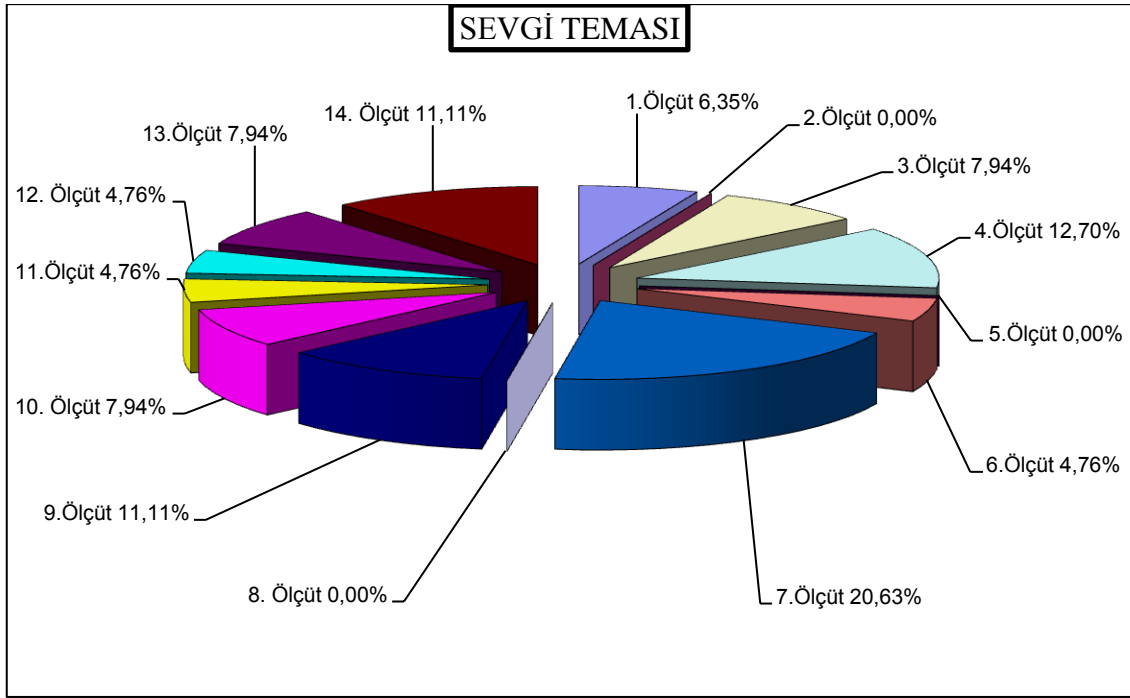
Şekil 4.1.’de belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin “Atatürk” Temasında bulunma düzeyi % 18.97 ile “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütü en fazla oranda yer almış; % 0 oranı ile “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ölçütüne rastlanılmamıştır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin MEB 1. Sınıf İlköğretim Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sevgi” Temasında yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.2 ve Grafik 4.2’de sunulmuştur.



**Tablo 4.2.Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sevgi” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	4	6,35
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	0	0,00
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	5	7,94
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	8	12,70
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	0	0,00
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	3	4,76
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	13	20,63
8. Öğrenenlerin yaratıcı düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	0	0,00
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	7	11,11
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	5	7,94
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	3	4,76
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	3	4,76
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	5	7,94
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	7	11,11
<b>Toplam</b>	<b>63</b>	<b>100,00</b>



**Şekil.4.2. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sevgi” Temasındaki Görülme Yüzdeleri**

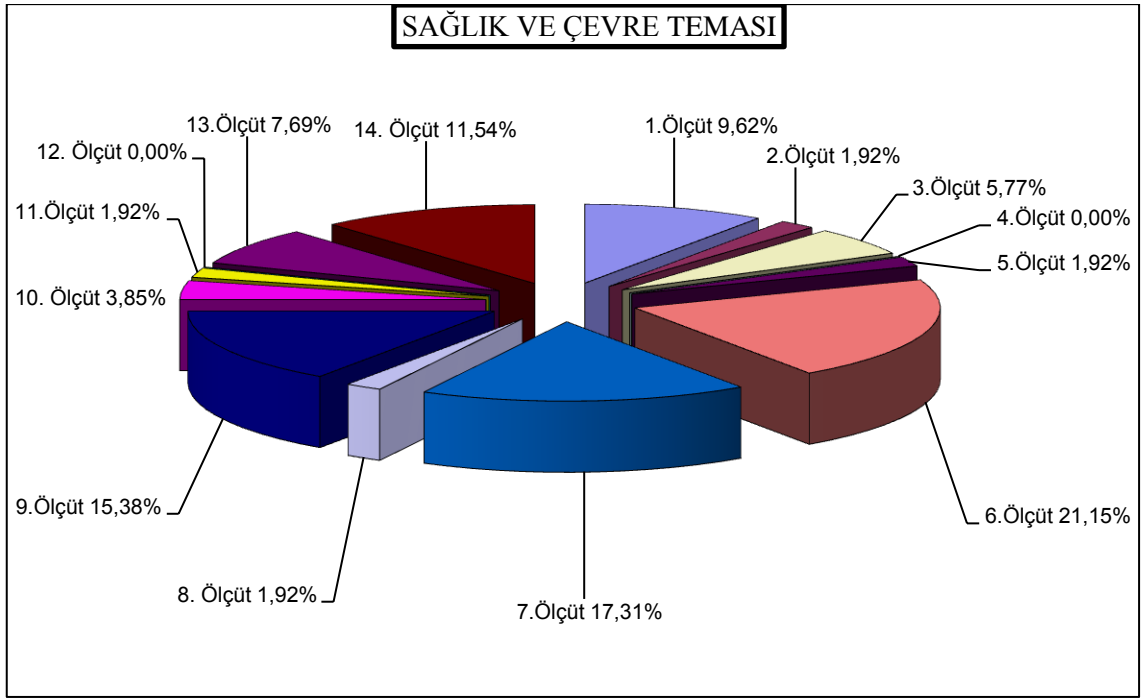
Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi “Sevgi” Temasında 7.ölçütün görülme sayısı 13; 4.ölçütün 8; 9.,14.ölçütün 7; 3.,10.ölçütün 5; 1.ölçütün 4; 11.,12.ölçütün 3; 2.,5.,8.,13.ölçütün ise 0’dır.

Şekil 4.2.’de görüldüğü gibi ölçütlerin bulunma yüzdeleri %22,41 ile “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütü en fazla oranda rastlanılmış; % 0 ile “Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması”, “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması”, “Öğrenenlerin yaratıcı öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması”, “Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması” ölçütlerine rastlanılmamıştır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin MEB 1. Sınıf İlköğretim Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sağlık ve Çevre” Temasında yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.3 ve Grafik 4.3’de sunulmuştur.

**Tablo 4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sağlık ve Çevre ” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	5	9,62
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	1	1,92
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	3	5,77
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	0	0,00
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	1	1,92
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	11	21,15
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	9	17,31
8. Öğrenenlerin yaratıcı düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	1	1,92
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	8	15,38
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	2	3,85
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	1	1,92
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	0	0,00
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	4	7,69
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	6	11,54
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>



**Şekil 4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Sağlık ve Çevre” Temasındaki Görülme Yüzdeleri**

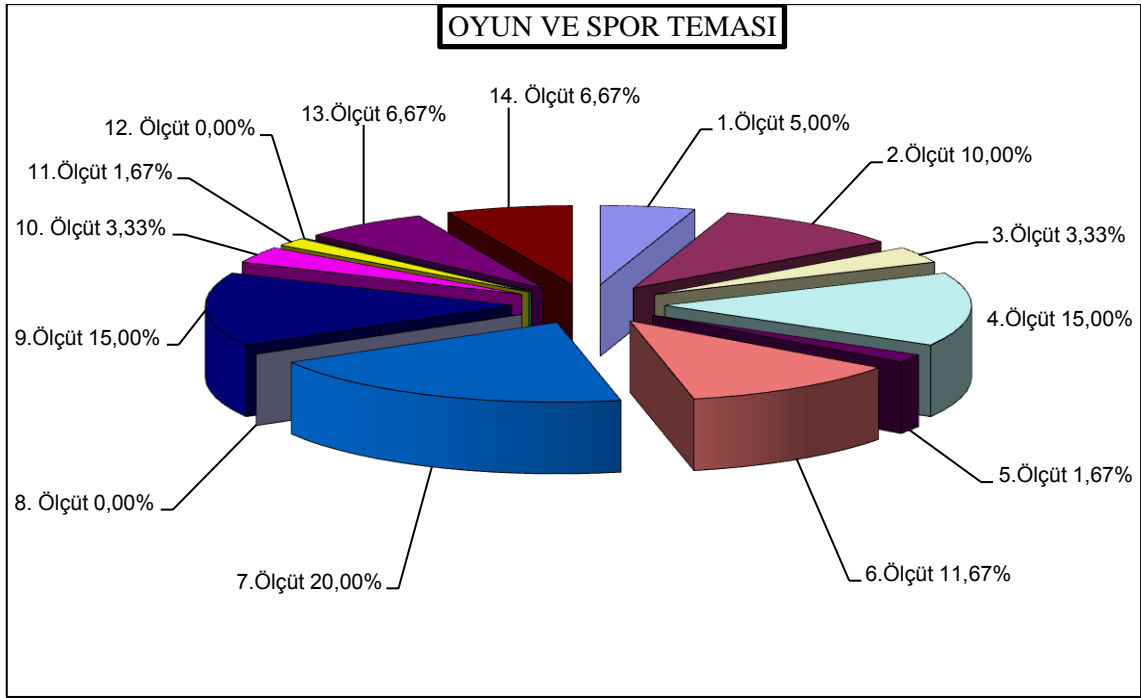
Tablo 4.3’te görüldüğü üzere “Sağlık ve Çevre” temasında 6.ölçütün görülme sayısı 11; 7.ölçütün 9; 9.ölçütün 8; 14.ölçütün 6; 1.ölçütün 5; 3.ölçütün 3; 10.ölçütün 2; 2.,5.,8.,11.ölçütün 1; 4.,12.ölçütün ise 0’dır.

Şekil 4.3’te verilen değerlerden en yüksek oran % 22,92 ile “Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütüdür. “Bireysel farklılıklara yönelik olması”,“Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi” ölçütleri ise %0 ile temada herhangi bir pay almamış olduğunu göstermektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin MEB 1. Sınıf İlköğretim Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Oyun ve Spor” temasında yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.4 ve Grafik 4.4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.4. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Oyun ve Spor” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	3	5,00
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	6	10,00
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	2	3,33
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	9	15,00
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	1	1,67
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	7	11,67
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	12	20,00
8. Öğrenenlerin yaratıcı düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	0	0,00
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	9	15,00
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	2	3,33
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	1	1,67
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	0	0,00
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	4	6,67
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	4	6,67
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100,00</b>



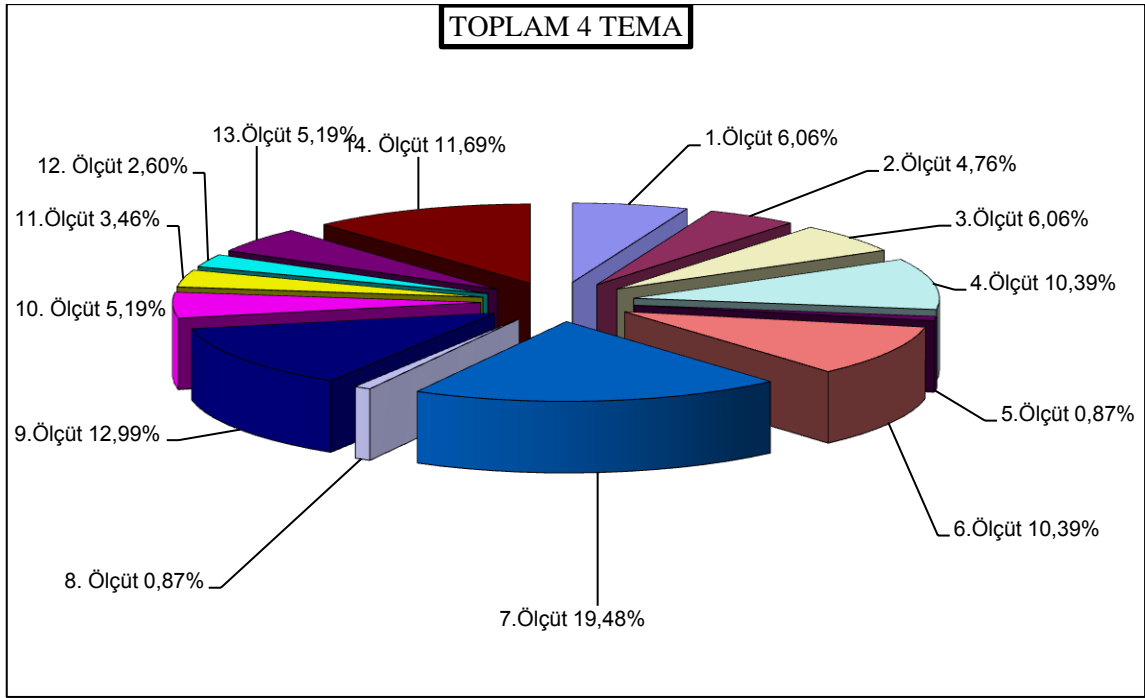
**Şekil 4.4. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı “Spor ve Oyun” Temasındaki Görülme Yüzdeleri**

Tablo 4.4’de belirtildiği üzere “Oyun ve Spor” Temasında 7.ölçütün görülme sayısı 12; 4.,9.ölçütün 9; 6.ölçütün 7; 2.ölçütün 6; 14.ölçütün 4; 3.,10.ölçütün 2; 5.,11.ölçütün 1; 8.,12. ölçütün ise 0’dır.

Grafik 4.4’ de verilen değerlerden yola çıkarak en yüksek paya sahip olan ölçüt % 21,43 ile “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütüdür. En az paya sahip olan değer ise % 0 ile “Öğrenenlerin yaratıcı öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması”, “Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi” ölçütüdür.

**Tablo 4.5 Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda Toplam Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	14	6,06
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	11	4,76
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	14	6,06
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	24	10,39
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	2	0,87
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	24	10,39
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	45	19,48
8. Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	2	0,87
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	30	12,99
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	12	5,19
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	8	3,46
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	6	2,60
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	12	5,19
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	27	11,69
<b>Toplam</b>	<b>231</b>	<b>100,00</b>



**Şekil 4.5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda Toplam Görülme Yüzdeleri**

Tablo 4.5.'de belirtildiği üzere ölçütlerin 4 temada görülme sayıları 7.ölçütün 45; 9.ölçütün 30; 14.ölçütün 27; 4.,6.ölçütün 24; 1.,3.ölçütün 14; 10.ölçütün 12; 2.ölçütün 11; 11.ölçütün 8; 12.ölçütün 6, 5.,8.ölçütün 2; 13.ölçütün ise 1'dir.

Grafik 4.5.'de görüldüğü gibi ölçütlerin görülme yüzdeleri en fazla olan %20,45 ile “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütüdür. Görülme yüzdesi bakımından en az paya sahip olan ise 0,87 ile “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ve “Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütüdür.

Akkocaoğlu'na (2009:120) göre tüm ölçütlerin benzer oranlarda kitapta yer alması beklenemez. Her bir ölçüt kendi özelliğine göre öğrenme süreci başında ya da tüm öğrenme süreci boyunca var olmalıdır. Fakat elde ettiğimiz veriler bazı yorumlar yapmaya olanak sağlamaktadır.“Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması”, “Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütlerinin %1'in altında bir başka deyişle tüm kitapta bir iki defa yer alması bu ölçütler açısından kitabın yeterli olmadığı yönünde yorumlanabilir. “Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi”, “. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini



destekleyici nitelikte olması” ölçütlerine yönelik etkinlikleri içermesi açısından incelenen kitabın yetersiz olduğu ifade edilebilir. MEB’in okutulacak çalışma kitaplarını seçerken kullandıkları ölçütler arasında araştırma yapma ve birincil kaynakları kullanma ile problem çözme becerilerine dönük olarak “ birincil ve ikincil kaynakları kullanarak gerçek hayatın sorunlarına çözüm getirecek öğrenci merkezli çalışmalar yer vermesi” ölçütü de bulunmaktadır(MEB Mevzuat Bankası 2007). Bu bilgidan yola çıkarak bu ölçütler açısından incelenen çalışma kitabının yeterli olmadığı sonucuna varılabilir.

“Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması”, “Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması”, “Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi”, “. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması” ölçütleri incelenen Öğrenci Çalışma Kitabı’nda ortalama değere yakın bir paya sahiptir. Bu bilgidan yola çıkarak incelenen kitabın yeterli düzeyde olduğu kanısına varılabilir. “Bireysel farklılıklara yönelik olması”, “Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması”, “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması”, “Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi”, “Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi” ölçütleri incelenen kitapta ortalama değerin üzerinde paya sahiptirler. Bu bilgi incelenen Öğrenci Çalışma Kitabı’nın yapılandırmacı ders kitabı özellikleri açısından olumlu olduğunu gösterebilir.

Ayrıca elde edilen bulgular Öğrenci Çalışma Kitabı’nın üst düzey düşünme becerilerine yer verilme düzeylerine göre kıyaslanmasına da imkân sağlayabilir. “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütü incelenen çalışma kitabında yer alan 220 etkinlik içerisinde 45 defa; “Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütü 24 defa; “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ölçütü 2 defa gözlenmiştir. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisine yönelik etkinliklerin problem çözme becerisine yönelik etkinliklerden daha fazla sayıda görüldüğü, problem çözme becerisine yönelik etkinliklerin oldukça yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bakımdan çalışma kitabının yetersiz oluşu ise hem yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ilkelerine hem de yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarının yapısına uygun değildir. Bu bulgulara paralel olarak Nihan

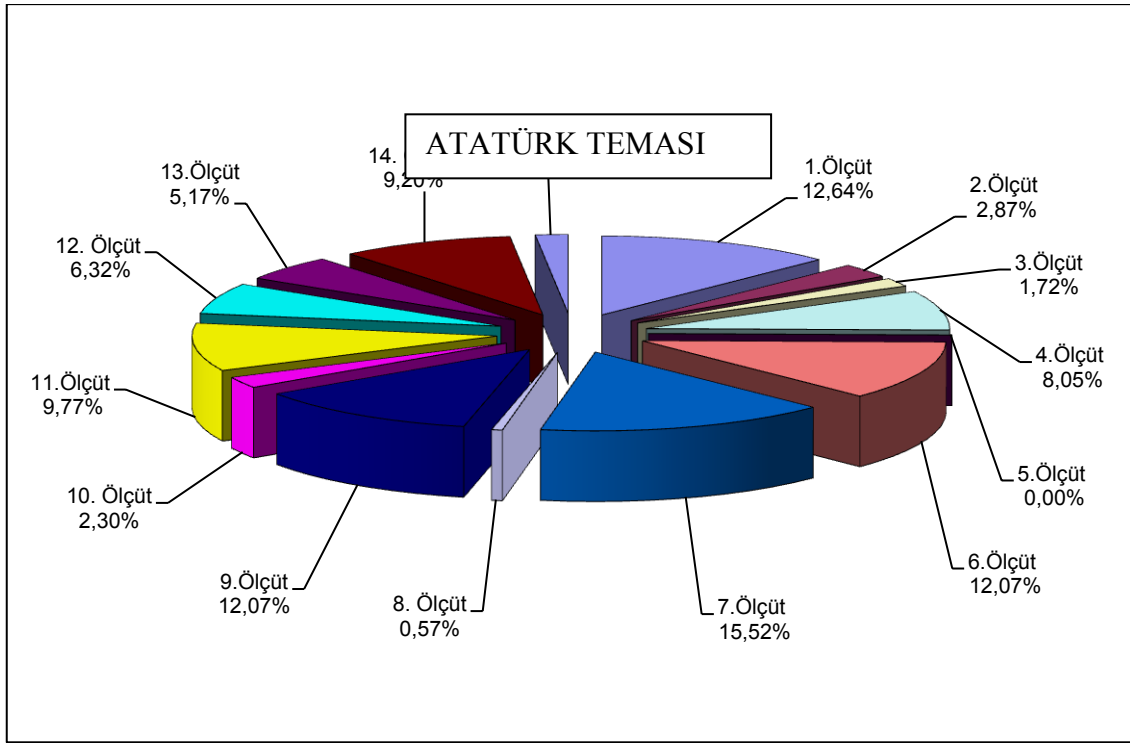
Akkocaođlu'da(2009) yapmıř olduđu alıřmasında yaratıcı dūřınme ve eleřtirel dūřınme becerisine yōnelik etkinliklerin problem ōzme becerisine yōnelik etkinliklerden daha fazla sayıda olduđunu belirtmiřtir.

Yapılandırmacı ōđrenme kuramı ıřıđında hazırlanan ders kitaplarında bulunması gereken ōlūtlere gōre incelenen ōđrenci alıřma kitabı ierisinde tūm ōlūtlere yōnelik etkinlikler yer almıřtır. Fakat bu ōlūtlere rastlanma sıklıđı ve oranı birbirinden farklı sayıda ve oranlardadır. Bu durum incelenen kitabın yapılandırmacı ōđrenme ōlūtlerinin tamamını yansıttıđını; fakat ōlūtlere yōnelik oranlar arasındaki būyūk farklılık kitabın yapılandırmacı ōlūtler bakımından kısmi olarak yeterli olduđunu gōstermektedir.

#### 4.2.Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin MEB 1.Sınıf İlkokul Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda Yer Alması İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Atatürk” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	22	12,6
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	5	2,9
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	3	1,7
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	14	8,0
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	0	0,0
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	21	12,1
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	27	15,5
8. Öğrenenlerin yaratıcı düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	1	0,6
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	21	12,1
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	4	2,3
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	17	9,8
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	11	6,3
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	9	5,2
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	16	9,2
15.Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi	3	1,7
<b>Toplam</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>



**Şekil 4.6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Atatürk” Temasındaki Görülme Yüzdeleri**

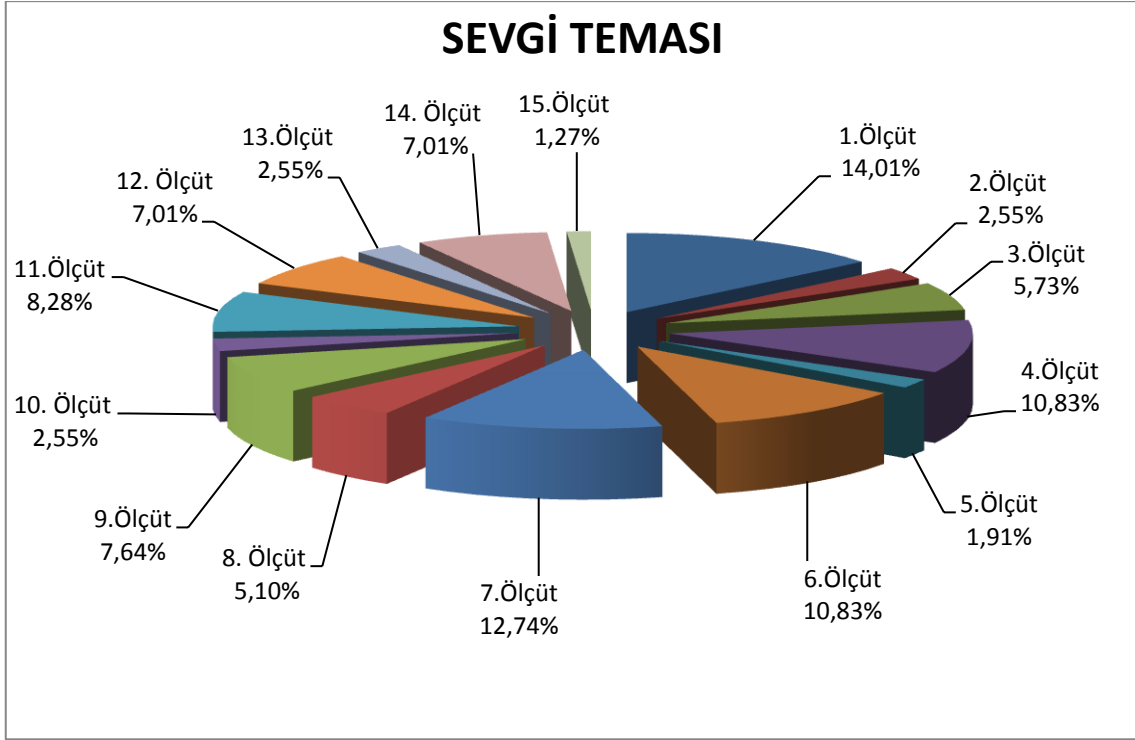
Tablo 4.6.’te belirtildiği üzere “Atatürk” temasında 7.ölçütün görülme sayısı 27; 1.ölçütün 22; 6.,9.ölçütün 21; 11.ölçütün 17; 14.ölçütün 16; 4.ölçütün 14; 12.ölçütün 11; 13.ölçütün 9; 2.ölçütün 5; 10.ölçütün 4; 3.,15.ölçütün 3; 8.ölçütün 1; 5.ölçütün ise 0’dır.

Grafik 4.6.’te görüldüğü gibi tüm ölçütlerin görülme yüzdeleri içinde en fazla paya sahip olan % 15,5 ile “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütüdür. “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ölçütleri ise herhangi bir yüzdelik paya sahip değildir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin MEB 1. Sınıf İlköğretim Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda “Sevgi” Temasında yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.7. ve Grafik 4.7’de sunulmuştur

**Tablo 4.7. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Sevgi” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	22	14,0
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	4	2,5
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	9	5,7
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	17	10,8
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	3	1,9
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	17	10,8
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	20	12,7
8. Öğrenenlerin yaratıcı düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	8	5,1
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	12	7,6
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	4	2,5
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	13	8,3
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	11	7,0
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	4	2,5
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	11	7,0
15. Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi	2	1,3
Toplam	157	100,0



**Şekil 4.7. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Sevgi” Temasındaki Görülme Yüzdeleri**

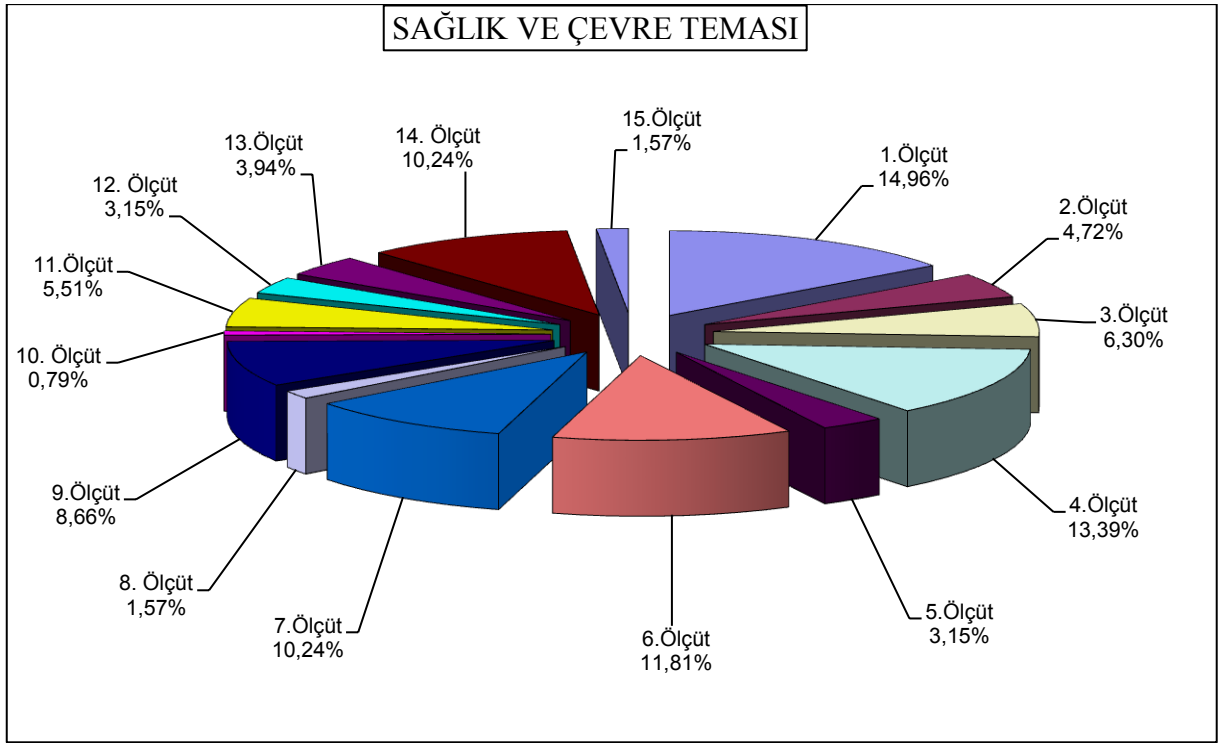
Tablo 4.7.’de belirtildiği üzere “Sevgi” temasında 1.ölçütün görülme sayısı 22; 7.ölçütün 20; 6.,4.ölçütün 17; 11.ölçütün 13; 9.ölçütün 12; 12.,14.ölçütün 11; 2.,10.,13.ölçütün 4; 5.ölçütün 3; 15.ölçütün 2’dir

Grafik 4.7.’de görüldüğü üzere tüm ölçütlerin görülme yüzdesi içinde en fazla paya % 14.0 ile “Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi” ölçütü sahiptir. . “Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi” ölçütü ise % 1,3 ile en az paya sahip olan ölçüttür.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin MEB 1. Sınıf İlköğretim Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Sağlık ve Çevre” temasında yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.8 ve Grafik 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Sağlık ve Çevre” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	19	15,0
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	6	4,7
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	8	6,3
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	17	13,4
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	4	3,1
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	15	11,8
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	13	10,2
8. Öğrenenlerin yaratıcı düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	2	1,6
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	11	8,7
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	1	0,8
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	7	5,5
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	4	3,1
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	5	3,9
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	13	10,2
15. Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi	2	1,6
Toplam	127	100,0



**Şekil 4.8 Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Sağlık ve Çevre” Temasındaki Görülme Yüzdeleri**

Tablo 4.8.’de belirtildiği üzere “Sağlık ve Çevre” temasındaki 1.ölçütün görülme sayısı 19; 4.ölçütün 17; 6.ölçütün 15; 7.,14.ölçütün 13; 9.ölçütün 11; 3.ölçütün 8; 11.ölçütün 7; 2.ölçütün 6; 13.ölçütün 5; 5.,12.ölçütün 4; 8.,9.,15.ölçütün 2; 10.ölçütün 1’dir.

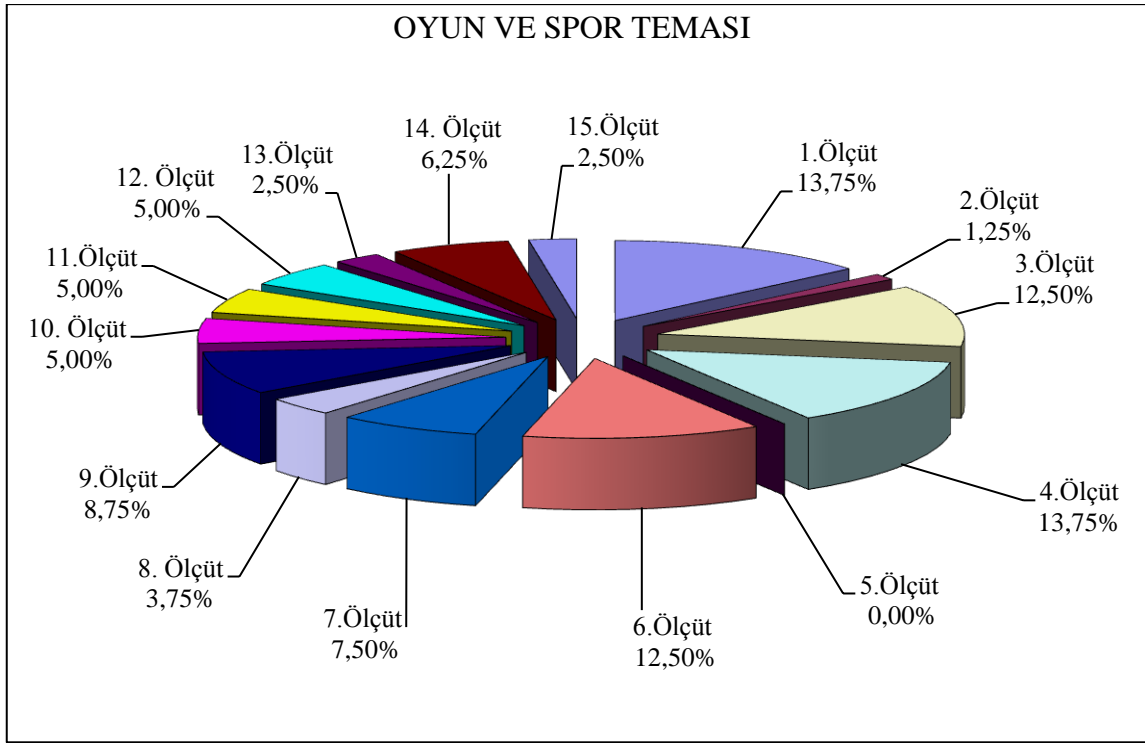
Grafik 4.8’de görüldüğü gibi tüm ölçütlerin görülme yüzdesi içinde en fazla paya sahip olan % 15 ile “Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi” ölçütüdür. “Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması” ölçütü ise % 0,8 ile en az paya sahip olan ölçüttür.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin MEB 1. Sınıf İlköğretim Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Oyun ve Spor” temasında yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.9 ve Grafik 4.9’da sunulmuştur.



**Tablo 4.9. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Oyun ve Spor” Temasındaki Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	11	13,8
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	1	1,3
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	10	12,5
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	11	13,8
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	0	0,0
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	10	12,5
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	6	7,5
8. Öğrenenlerin yaratıcı düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	3	3,8
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	7	8,8
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	4	5,0
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	4	5,0
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	4	5,0
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	2	2,5
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	5	6,3
15. Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi	2	2,5
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100,0</b>



**Şekil 4.9. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı “Oyun ve Spor” Temasındaki Görülme Yüzdeleri**

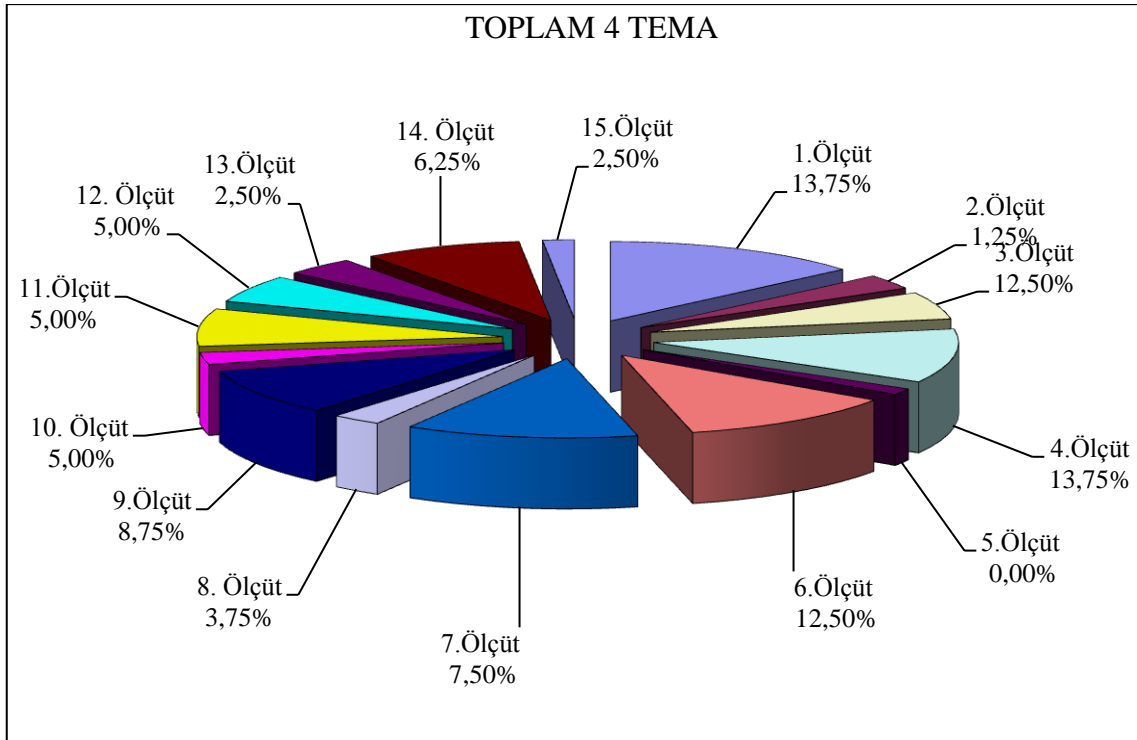
Tablo 4.9.’da belirtildiği üzere “Oyun ve Spor” temasındaki 1. ve 4. ölçütün görülme sayısı 11; 3.,6.ölçütün 10; 9.ölçütün 7; 7.ölçütün 6; 14.ölçütün 5; 10.,11.ölçütün 4; 13.,15.ölçütün 2; 5.ölçütün ise 0’dır.

Grafik 4.9.’da görüldüğü üzere belirtilen yüzdelerde en fazla paya sahip olan % 1,8 ile 1.ölçüt “Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi” ve 4.ölçüt “Bireysel farklılıklara yönelik olması” ölçütüdür.

“Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ölçütü ise %0 ile herhangi bir paya sahip değildir.

**Tablo 4.10. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda Toplam Frekans ve Yüzdeleri**

Ölçütler	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	74	13,8
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	16	3,0
3. Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	30	5,6
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	59	11,0
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	7	1,3
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	63	11,7
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	66	12,3
8. Öğrenenlerin yaratıcı düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması	14	2,6
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	51	9,5
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	13	2,4
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	41	7,6
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	30	5,6
13. Öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımı ile sergilemesine imkân sağlaması	20	3,7
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	45	8,4
15. Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi	9	1,7
<b>Toplam</b>	<b>538</b>	<b>100,0</b>



**Şekil 4.10. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda Toplam Görülme Yüzdeleri**

Tablo 4.10'da belirtildiği üzere ölçütlerin toplam görülme sayısı 1.ölçütün 74; 7.ölçütün 66; 6.ölçütün 63; 4.ölçütün 59; 9.ölçütün 51; 14.ölçütün 45; 11.ölçütün 41; 3.,12.ölçütün 30; 13.ölçütün 20; 2.ölçütün 16; 8.ölçütün 14; 10.ölçütün 13; 15.ölçütün 9; 5.ölçütün 7'dir.

Grafik 4.10'da görüldüğü gibi tüm ölçütlerin öğretmen kılavuz kitabında görülme yüzdeleri arasında en fazla paya sahip %13,8 ile “Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi” ölçütü sahiptir. Bir diğer yüksek oran ise %12,3 ile “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütüdür. 3.sırada ise “öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütü &11,7 ile yer almaktadır. Bu verilerden yola çıkarak “Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi” ölçütü diğerlerine göre daha sık etkinlik ile kitapta yer aldığı söylenebilir.

“Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütü diğer yapılandırmacı ölçütlere göre öğretmen kılavuz Kitabı'nda daha güçlü karşılık bulduğu ifade edilebilir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın “Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütü söz edilen diğer iki ölçüte

göre biraz daha az etkinlikle ifade edilmesine rağmen diğer ölçütlere göre daha sık yer aldığı söylenebilir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda tüm ölçütlerin görülme sayısına ilişkin ortalamanın üzerinde olan ölçütler ise sırasıyla “Bireysel farklılıklara yönelik olması”, “Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi”, “Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi”, “Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması” ölçütleri ortalama değerinin çok az üstünde bulunmaktadır. Böylece Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bu ölçütlerin ortalamasının altında kalan diğer değerlere göre daha fazla etkinliğe karşılık geldiği söylenebilir.

“Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması”, “öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi”, “öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri sergilemesine imkân sağlaması”, “öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması”, “öğrenenlerin yaratıcı öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması”, “Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması”, “Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi”, “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ölçütleri ortalama değerinin altında olan ölçütlerdir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın bu ölçütlere ilişkin özellikleri taşıyan etkinlik sayılarının daha az düzeyde olduğu söylenebilir.

Bir ölçütün sahip olduğu özellikler de onun öğrenme süreci içinde bulunma düzeyini etkileyebilir (Akkocaoğlu,2009:143). İncelenen Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki etkinlikler içerisinde “Öğrenenlerin günlük hayatı ile ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması”, “öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi”, “öğrenenlerin düşüncelerine ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri sergilemesine imkân sağlaması”, “öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması”, “öğrenenlerin yaratıcı öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması”, “Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması”, “Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi”, “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ölçütleri yeterli düzeyde yer

almamıştır. Bu ölçütlerin yapılandırmacı kuram temelinde hazırlanan ders kitaplarında bulunması gereken özellikler olduğu göz önünde bulundurulduğunda Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın bu konudaki yetersizliği yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla bağdaşmayacak bir durumdur. İncelenen bu kitapta eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve çoklu bakış açılarını oluşturma gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin görülme sıklıklarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme kuramı açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular kısaca özetlenmiş ve öneriler belirtilmiştir.

#### 5.1.Sonuçlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda tüm ölçütler içinde görülme yüzdesi en fazla olan “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütüdür. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ise “ Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi” ölçütü görülme yüzdesi en fazla olan ölçüttür. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik örneklerine en sık rastlanırken, Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek etkinlik örnekleri daha fazla sayıda yer almaktadır.
2. Öğrenci Çalışma “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ve “ Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütleri 2 defa görülerek en az bulunan ölçütler olmuşlardır. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda problem çözme ve öz düzenleme becerilerine yönelik etkinliklerin oldukça sınırlı sayıda yer aldığı söylenebilir.
3. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olması” ölçütü 7 defa görülerek en az bulunan ölçüt olmuştur. Bu bakımdan Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin oldukça sınırlı sayıda görüldüğü söylenebilir.
4. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik etkinlikler en fazla yüzdeye sahiptir. Fakat yine üst düzey düşünme becerilerinden olan problem çözme becerilerine yönelik etkinlikler oldukça sınırlı sayıda yer almıştır. Bu bakımdan Öğrenci Çalışma Kitabı'nın kısmen yeterli olduğu söylenebilir.
5. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda “Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi”

ölçütü tüm ölçütler arasında % 2,73 oranı ile yer alır. Bu ölçüt bakımında Öğrenci Çalışma Kitabı'nın yeterli olmadığı söylenebilir.

6. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda “ Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması” ölçütü tüm ölçütler arasında % 3,64 oranı ile yer alır. Bu ölçüt bakımından Öğrenci Çalışma Kitabı'nın yeterli olmadığı söylenebilir.
7. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda “Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevmeye, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması” ölçütü 12 defa görülerek kısmen yeterli olarak değerlendirilecek düzeyde yer almıştır.
8. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda “Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi” ölçütü düşük yüzdeye sahip ölçütlerdendir. Bu bakımdan Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yeterli düzeyde öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme şans verecek etkinlik içermediği söylenebilir.
9. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda “Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevmeye, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması” ölçütü % 2,4 oranı ile yer almaktadır. Öğretmen Kılavuz Kitabı öğrenenlerin duyuşsal özelliklerini yansıtacak etkinlikler bakımından yetersiz olduğu söylenebilir.
10. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın öğrenenlerin ön bilgilerin açığa çıkaracak etkinlikleri içermesi bakımından yetersiz olduğu söylenebilir.
11. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını ifade edecek çeşitli sunum ve ifade biçimlerine sunmalarına yönelik etkinlikler sınırlı sayıda bulunmaktadır.
12. Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın öğrenilenleri günlük hayata aktarımını sağlama konusunda yeterli olmadığı söylenebilir.
13. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan etkinliklerin aynı sırada ve aynı şekilde verildiği görülmektedir. Bu durumda “ Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi” ölçütüyle bağdaşmayacak bir durum olduğu söylenebilir.
14. Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nda daha çok sözel ve görsel zekâ alanlarına yönelik etkinlik örneklerine yer verilmektedir. Diğer zekâ alanlarına yönelik etkinlikler bakımından yetersiz oldukları söylenebilir.



15. Bir etkinlik birden fazla ölçüte karşılık gelmektedir. Bir etkinlik ne kadar fazla ölçüte karşılık gelirse yapılandırmacı öğrenme ilkeleri açısından o kadar güçlü olduğu söylenebilir. Ancak Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki etkinlikler çoğu zaman bir ya da iki ölçüte karşılık gelmiştir. Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki etkinliklerin yapılandırmacı öğrenme ilkeleri bakımından yeterince güçlü olmadığı söylenebilir.

## 5.2.Öneriler

1. Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın öğrenenlerin bilgilerini yapılandırabilmeleri için üst düzey düşünme becerilerinden problem çözme becerilerine yönelik etkinliklere daha fazla yer vermesi gerekmektedir.
2. Öğrenci Çalışma Kitabı'nın öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici birincil ve ikincil kaynaklara yönlendirici etkinliklere yer vermesi, öğrenenin yapılandırmacı öğrenme sürecinde daha aktif olmasını sağlayabileceği söylenebilir.
3. Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan etkinliklerin öğrenenlerin sıkılmaması ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi için farklı sırada ve çeşitlilik göstererek yer alması gerektiği söylenebilir.
4. Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan süreç değerlendirme ağırlıklı değerlendirme etkinliklerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer vermesi gerektiği söylenebilir.
5. Kitapların ülkenin her bölgesinde okutulduğu göz önünde bulundurularak farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenenlere hitap edecek şekilde düzenlenmelidir.
6. Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitapları'ndaki etkinlikler farklı zekâ alanlarına yönelik olarak düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.
7. Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın öğrencileri daha fazla iş birliğine yönlendirecek etkinlikleri içermesi bakımından etkinlikler içermesi gerektiği söylenebilir.

8. Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın öğrenilenleri günlük hayata aktarımını sağlayacak ve günlük hayat ile ilişkilendirebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları: İzmir.
- Akkocaoğlu, N. (2009). *MEB İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2007). *Vygotsky, Piaget ve Yapılandırmacı Okuma Eğitimi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 243-248.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arpacık, Ö., Aydemir, M., Göktaş, M., Küçük, S., Reisoğlu, İ., Telli, E., Yıldırım, G. (2012). Türkiye’de Eğitim Teknolojileri Araştırmalarındaki Eğilimler: 2000-2009 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1),177-199.
- Arslan, S. A. , Ovalı, M. ve Yetişir, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Hikâye Edici Türdeki Metinlerin Hikâye Haritasına Uygunluğu*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi bildirileri: 14-16 Nisan 2006 içinde (ss.180-193). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Arslan, M. ( 2007 ). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:40, Sayı:1 41-61.
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2009). Yeni İlköğretim 6.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36),26-38.

- Aşıkcan, M. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarının Yapılandırıcılığa Uygunluğu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aytekin, Y. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe 4.ve 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İlköğretim Kurumları Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders Kitapları Konusu ve İlköğretimde Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtım Projesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Yıl: 32, Sayı: 165.
- Bedir, G. ve Demir, S. (2006). *İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İçerik, Dil Ve Anlatım Değerlendirme Ölçütleri Bakımından İncelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi bildirileri: 14-16 Nisan 2006 içinde (ss. 215-225). Ankara: Gazi Üniversitesi
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005) *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" Ünitesi İçin Sosyo- Kültürel Oluşturmacı Ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Coşkun, M. V. Sargın M. (2005). *Yapılandırmacı Yaklaşım Çerçevesinde İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Strateji*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. s. 334-337, C. 1, Tokat.
- Driscoll, M. (2002). *Web-based training: Creating e-learning experiences* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Dede, Y. (2007). *Matematik Öğretmeni Adaylarının Oluşturmacı Yaklaşımına ilişkin Düşünceleri ve Uygulamaları*. Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu IV (Yapılandırmacılık ve Öğretmen),17 Kasım 2007, Bildiriler, Ankara: Özel Tevfik Fikret Okulları
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*.Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. A. Simsek (Ed.). *Sınıfta demokrasi içinde* (ss.53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Doğanay, A. ve Tok Ş. (2007). Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ahmet Doğanay (Ed.).*Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Epçaçan, C. Ve Okçu, V. (2010) .İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 39-51.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 163-172.
- Ergün, M. Ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nın Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2,2006. 269-292.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.
- Fidan, S., Yıldız, S. ve Aktaş D. (2005). *Türkçe Öğretmenlerine Yönelik Örnek Bir Öğretmen Kitabı Çalışması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı (SS.283–285), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Fer, S ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Glasserfeld, E. (1995). *A Constructivist Approach to Teaching*. In: P.L. Steffe and J. Gale (Eds), *Constructivism in Education* (p. 3-15). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Göçer, A. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 4 Sayı: 16.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Güneş, F. (2010). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 3-9.
- Güven, S. (2010) İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 84-95.
- İlik, M. (2011). *İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırıcı Öğrenme Anlayışına Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- İşeri, K. (2007).Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- İşman, A. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jonassen, D.H., (1994). Thinking Technology: Towards a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, (April,1994), 34- 37.
- Kabapınar, F. (2006). Fen Dersi Örneği. Özcan Demirel ve Kasım Kıroğlu ( ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İçinde* (s. 55-77). Ankara: Pegema
- Kabapınar, Y. (2006).Sosyal Bilgiler Dersi Örneği. .Özcan Demirel ve Kasım Kıroğlu ( ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İçinde* (202-222). Ankara:Pegema
- Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Yönelimler: Çogulculuk ve Yapılandırıcılık*. İstanbul:Dem Yayınları.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara:Asil Yayıncılık

- Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 7 – 22.
- Kılıç, H.C. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Niteliğine ve Saptanan Sorunlara Yönelik Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koçakoğlu, M. (2010). Probleme Dayalı Yapılandırmacılığın Özü. *Milli Eğitim Dergisi*, 68-82
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H. ve Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010) Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 56-60



- Ocak, G. ve Dai, A. (2010). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3,(91-108).
- Ocak, G. ve Yurtseven, R. (2010). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 12 Sayı 22 Aralık 2009 ss.94-109.
- Oğuzkan, F. (1993) *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oral, B. (2005). Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğu. Özcan Demirel ve Kasım Kıroğlu ( ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İçinde* (s. 55-77). Ankara: Pegema.
- Önal, H. ve Kaya, N. (2006). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının (4 Ve 5. Sınıf) Değerlendirilmesi. *BAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 21-37.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, Z.Ş. (2011) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi( 6.Sınıf Örneği)*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* , 3(1),14.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces Of Constructivism. *Educational Leadership* 57 (3), 6-11.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme Öğretme Süreci* (5.Baskı). Ankara: Nobel yayın Dağıtım
- Sabancı, A. (2008). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Mustafa Çelikten (Ed.).*Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savery, J.R. ve Duffy, T.M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and itsconstructivist framework. In B. Wilson (Ed.).*Constructivist learning environments: Case studie in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (20.baskı). Ankara:Gazi Kitabevi Yayınları.
- Semerci, Ç. (2005). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Aralık 2003, S.2.
- Sönmez, V. (2010) *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. Karaduman, H. Özdemir, D. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Ders Kitapları ve Çalışma Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.

- Şahin, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim İkinci ve Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 48-65.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. Yaşadıkça Eğitim,(49-52).
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 58-62.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, (5), 115-139.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi* Sayı: 17, Ocak, S:196 - 205
- Taş, A. (2006).Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi. *TOJET*. c. 3. s. 2: 158-164.
- Uysal, R. (2012). *İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. NY: Gramercy Boks: 155-172.
- Yalın, H.İ. (2012). *Öğrenme-öğretme teknikleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yangın, B. (2006). Ders Kitaplarına Yardımcı Materyaller. Özcan Demirel ve Kasım Kiroğlu ( ed.). *Konu Alanı ders Kitabı İçinde* (s. 55-77). Ankara:Pegema.
- Yanpar, T. ve Yıldırım, S.(2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Sünbül,A.H. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2008) Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* (ss. 39–65). 1.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

### **İnternet Kaynakçası**

<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7&Submit=Listele> 09.08.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

“MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliđi 12/09/2012 Tarihli Resmi Yazı”.

[http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/DERS\\_KITAPLAR\\_INCELEME\\_RAPORU.pdf](http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/DERS_KITAPLAR_INCELEME_RAPORU.pdf) f. 12.07.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

“İlköğretim Okulları Ders Kitapları,Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Branşlara Göre İncelenmesi Çalıştayı Raporları”.

<http://www.ingilish.com/olusturmacilik-e%C4%9Fitim.htm> 24.06.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

“İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde Yapılan Yüksek Lisans Tez Çalışması 2004, Tuncer Can”.

[http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/Son\\_Ders\\_Kitaplari.pdf](http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/Son_Ders_Kitaplari.pdf) adresinden 05.08.2013 tarihinde ulaşılmıştır.

“EARGED (2008), İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi.”

## **EKLER**

### **EK-1 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütler Ve Ölçütlerin Kitaplarda Tespitini Sağlayacak Maddeler**

#### **1.Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya imkân vermesi**

- Öğrenme sürecine çatışma yaratacak bir problem durumu, soru, karşıt ya da yanlış bir görüş ile giriş yapması
- Öğrenme yaşantılarına film, gazete haberi, karikatür, fıkra, gerçek eşya/kişi, çarpıcı fotoğraflar, şarkılar, anılar, hikâyeler, alışılmışın dışında bir soru vs. ile başlaması
- Dikkatin sürdürülmesini sağlayacak çeşitlilik gösteren öğretim yöntemlerine, öğretim materyallerine ve etkinliklere yer vermesi
- Öğrenenin öğrenme amacını belirlemesine izin vermesi
- Öğrenene araştırma görevi ya da bir problem durumunu çözmeye yönelik görevler vermesi
- Öğrenenin kendi öğrenme ihtiyacı doğrultusunda araştırma konularına ya da bazı öğrenme etkinlerine karar vermesine imkân sağlaması

#### **2.Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarmayı sağlayıcı nitelikte olması**

- Öğrenme sürecine öncelikle ön bilgileri ortaya çıkarıcı etkinliklerle başlaması
- Ön bilgilerin bilişsel boyutuna yönelik açık uçlu sorulara; beyin fırtınası, tartışma vb. yöntem ve tekniklere; fotoğraf, resim, film, belgesel, karikatür, vb. görsel gereçlerin kullanımına; tutum boyutunu ortaya çıkarmaya yönelik öğrenenlerin duygularını, beğenilerini, algılarını, hayallerini, isteklerini ifade etmelerini sağlayan sorulara yer vermesi
- Öğrenenlerin sahip oldukları ön bilgileri sorgulamalarına imkân verecek tartışma ortamları yaratması
- Ön bilgilerin hatırlatıcı etkinliklerin çeşitlilik göstermesi
- Öğrenenlerin ön yaşantılarını paylaşmalarını sağlamak üzere serbest konuşma, anılarını anlatma, gözlemlerini ifade etme, kavramlara ilişkin kendi yaşantılarından örnekler vererek günlük hayatlarıyla ilişki kuracak etkinliklere yer vermesi
- Öğrenene yönelik yanlış ve eksik ön öğrenmelerine ilişkin uyarı ve yönlendirmelerde bulunması

### **3.Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması**

- Öğrenenlerin günlük hayatında var olabilecek, gerçek yaşam karmaşıklığını yansıtacak problem durumları (kişisel, ailesi, arkadaşları, okul ya da oyunlarında yaşadıkları sorunlar) sunması
- Öğrenenlerin günlük hayatından yola çıkarak araştırma ve tartışma konuları sunması
- Ön bilgileri hatırlatmak, dikkat çekmek gibi sebeplerle öğrenme süreçlerinin öğrenenin günlük hayatıyla ilişkili sorularla desteklenmesi
- Öğrenenlerin tanıdıkları sanatçılar, sporcular, şarkıcılar; bildikleri şarkılar, şiirler, masallar; oynadıkları oyunlar; izledikleri filmler, çizgi filmler ve kahramanların yer aldığı etkinliklere yer vermesi
- Öğrenene yaratıcı drama, probleme dayalı öğrenme, problem çözme, gözlem, deney, oyun gibi öğrenenin yasayarak öğrenmesini sağlayıcı yöntem teknik ve öğrenme modellerine yer vermesi

### **4.Bireysel farklılıklara yönelik olması**

- Öğrenenlere kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkinlikleri seçme ya da öneri sunma sansı vermesi
- Farklı zekâ alanlarına (sözel dilbilimsel zekâ, mantıksal matematiksel zekâ, görsel uzamsal zekâ, bedensel duyu devinimsel zekâ, müzikal ritmik zekâ, sosyal bireylerarası zekâ, öze dönük bireysel zekâ, doğacı doğa zekâsı) hitap eden etkinlik çeşitliliğine sahip olması
- Öğrenenlerin ekonomik düzeylerine, imkânlarına ve kültürlerine uygun etkinlik çeşitliliğine yer vermesi
- Farklı öğrenme biçimlerine (Görsel, işitsel, devinimsel; soyut ve somut) hitap eden etkinlik çeşitliliğine sahip olması

### **5.Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması**

- Öğrenenlere problem durumlarına ilişkin öğrenme görevleri vermesi
- Problem çözme becerisini oluşturan süreçleri içerecek (problemin tanımlanması; ön bilgilerin harekete geçirilmesi; ilgili bilgilerin toplanması; verilerin analizi, farklı çözüm yolları üretilmesi; çözüm yollarına kara verilmesi; çözüm yollarının uygulanması, çözüm yollarının değerlendirilmesi; çözüm yollarının raporlaştırılarak sunulması)

gerekli yönerge, hatırlatma, değerlendirme, ara değerlendirme gibi etkinlik ve uygulamalara yer vermesi

- Problem çözme becerilerini geliştirmeye dönük probleme dayalı öğrenme, örnek olay inceleme vb. öğrenme model, yöntem ve tekniğe yer vermesi

### **6.Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması**

- Öğrenenlerin aşağıda verilen eylemleri yapmaya dönük etkinler, sorular, problem durumları, araştırma görevleri sunması
- Düşüncelerini kanıtlar göstererek, örnekler vererek nedenleriyle açıklama
- Düşünceleri, metni ya da bir bakış açını değerlendirmek üzere ölçütler oluşturma ve bu ölçütlere göre değerlendirme yapma
- Ölçütlere dayanarak tahminlerde bulunma
- Problemleri tanımlama ve onlara çözüm önerileri sunma
- Verilen bilgilerdeki çelişkileri tespit etme; ilgisiz bilgileri ayırt etme
- Düşüncenin ya da bir metnin önemli bölümlerini belirleme ve nedenlerini sunarak açıklama
- Düşüncelerin altında yatan nedenleri, duyguları tanımlama ve sorgulama
- Verilen bilgilerden çıkarımda bulunma, mantıksal sonuçlara varma
- Fikirler arasında karşılaştırma yapma, neden sonuç ilişkileri kurma, benzerliklerini ve farklılıkları belirme, tutarlılığı açısından inceleme suretiyle ilişkiler kurma
- Bir görüşten hareketle ilkelere ya da genellemeler varma
- Karşısındaki kişinin, metindeki karakterin ya da yazarın yerine kendini koyma
- Savunduğu görüşü bilgiler, edindiği kaynaklar yoluyla kanıtlama
- Sokratik tartışma, münazara, panel, yaratıcı drama, örnek olay inceleme, görüş geliştirme vb. yöntem tekniklere yer vermesi

### **7.Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması**

- Bir probleme özgün ve çeşitli çözüm yolları üretmesine yönelik etkinler sunması
- Bilimsel bir görüş ya da buluş ortaya koymalarını sağlayacak etkinlikler sunması
- Resim, heykel, afis ya da üç boyutlu özgün ürünler ortaya çıkarıcı etkinlikleri içermesi
- Özgün yazınsal ya da müzikal ürünler ortaya koymayı sağlayıcı etkinlikler içermesi



- Hayal kurmak, zihninde canlandırmak, tahminde bulunma, benzetimler yapmak, düşünceler arasında alışmadık ilişkiler kurmak gibi zihinsel eylemlerde bulunmaya yönelik etkinlikler içermesi
- Açık uçlu, şaşırtıcı, alışılmışın dışından ve çeşitli sorular sunması
- Yaratıcı drama, oyun, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, örnek olay incelemesi gibi çeşitli yöntem ve teknikler sunması
- Çeşitli, süreç içerisinde değişen öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri ve etkinlikler sunması

### **8.Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi**

- Öğrenenlerin problem durumlarına farklı çözüm önerileri getirebilecekleri ve bunları paylaşarak değerlendirebilecekleri etkinliklere yer vermesi
- Öğrenenlerin sahip olduğu görüşleri paylaşabilecekleri, kıyaslayabilecekleri, sorgulayabilecekleri ya da değerlendirebilecekleri öğrenme etkinliklerine yer vermesi
- Öğrenenleri grup araştırmaları, tartışma, is birliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, yaratıcı drama, münazara, altı şapkalı düşünme gibi grupla ve is birliği içinde yürütülen öğrenme etkinliklerine yer vermesi

### **9.Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması**

- Öğrenenin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkına varması, bunları değiştirmesi, geliştirmesi ya da değerlendirmesini sağlayıcı uygulamalara yer vermesi
- Öğrenenin altını çizme, not alma, tekrar etme, bilgileri gruplandırma, şematize etme, benzetimler yapma, özetleme, ana hatları oluşturma gibi bilişsel stratejileri kullanmasına, kendine uygun olanı seçmesine ya da kendi öğrenme stratejisini oluşturmasına imkân vermesi
- Öğrenenin öğrenme amaçlarını, ne ve nasıl öğreneceğini belirlemesine yönelik uygulamalara yer vermesi
- Öğrenenin amacına ulaşabilmesi için hangi kaynaklara nasıl ulaşacağını ve bunları nasıl kullanacağına kendisinin belirleyeceği uygulamalara yer vermesi
- Öğrenenin çalışma ortamını çalışma zamanını belirlemesi ve düzenlemesini sağlamaya imkân verecek uygulamaları içermesi
- İhtiyaçları doğrultusunda öğrenme ya da araştırma konularını tespit edebilmesine imkân sağlaması
- Öğrenenin kimlerle çalışacağı, kimlerden yardım alacağı, arkadaşlarına öğretmenine neler soracağı ve bireysel ya da grupla mı çalışacağına ilişkin karar vermesine imkân sağlaması

- Amacına ulaşmış ya da ne kadar ulaştığını tespit etmesine yönelik olarak kendini değerlendirmesi

#### **10.Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması**

- Öğrenenlerin bir duruma, olaya, kendine, bir fikre ya da geçmiş yaşantılarına, yönelik hisselerini farkına varma ve nedenlerini irdeleme amacıyla ifade edebilecekleri etkinlikler sunması
- Öğrenme etkinliklerinin, araştırma görevlerinin öğrenenlerin istek ve beğenileri doğrultusunda belirlenmesine olanak vermesi

#### **11.Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması**

- Öğrenenin ne, neden ve nasıl öğreneceğine karar verebilmesini sağlayacak uygulamalara yer ayırması
- Öğrenenin araştırma konularını belirlemesine, araştırma esnasında kullanacağı kaynaklara, görüşeceği kişilere; sonuçlarını sunma biçimine vb. karar vererek öğrenme sorumluluğunu üstleneceği öğrenme etkinliklerine yer vermesi
- Öğrenenin problem durumlarını belirlemesi ve problem durumlarına yönelik çözüm yolları üretmesi ve ürettiği bu yolları sınavacağı deneyimler yaşamasını sağlayacak öğrenme etkinlikleri sunması
- Öğrenenin sunduğu çözüm, fikir, araştırma sonucu ya da ürünün etkililiğini savunmaya yönelik girişimlerde bulunmasına imkân sağlaması
- Öğrenenin öğrenme eksiklerini belirlemesi ve bunları tamamlamasını sağlamaya dönük uygulamalara yer vermesi
- Öğrenenin kendine güvenini ve cesaretini sağlayacak teşvik edici ifadelere yer vermesi
- Öğrenene başarıları, cesareti ve azmiyle örnek olacak modellerle ilgili metin, etkinlik, sorular, araştırma konularına yer vermesi

#### **12.Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi**

- Öğrenenlerin gözlem, deney, anket, görüşme yapma gibi yollarla bilgileri kendilerinin toplayacağı birincil kaynakların kullanımına yönelik öğrenme görevleri sunması
- Öğrenenin internet, kitap, dergi, gazete, sözlük, haritalar, kaynak kişi vb. yolları kullanarak bireysel ya da grup araştırmaları yapmaya yönlendirici görevler vermesi
- Araştırma sürecini aşamalarını (araştırmayı planlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, verileri ortaya koyma, veriler arasında fikir bağlantısı kurma, sonucu destekleyici verilerin

yeterliliğine karar verme vb.) içeren görev, etkinlik, uyarı, yönlendirme gibi uygulamalara yer vermesi

**13.Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimlerinden yararlanarak sergilemesine imkân sağlaması**

- Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını şiir, mektup, hikâye, slogan, resim, grafik, tablo afis, drama, üç boyutlular, şarkı vb. yollarla yazılı, sözlü ya da görsellerle ifade etmesini sağlamaya dönük etkinliklere yer vermesi

- Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını, slâytlar, saydamlar, üç boyutlu materyaller, fotoğraflar, video vb. görsellerle ve teknolojik araçlarla destekleyerek sunmalarına olanak sağlaması

**14.Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi**

- Açık uçlu sorulara yer vermesi

- Süreç odaklı çeşitli değerlendirme tekniklerine (günlük, görüşme, gözlem, proje ödevi, ürün dosyası vb.) yer vermesi

- Öğrenene öğrenme sürecinde geri bildirim sağlayacak yönergeler (ne öğrendim, bu süreçte neler hissettim, eksiklerim neler, bir dahakine nasıl bir plan yapmalıyım, hangi yöntemi kullanmalıyım vb.) vermesi

- Öğrenenin verilen ya da süreç içinde kendilerinin oluşturduğu ölçütlere dayanarak kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlaması

**15.Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi**

- Öğretmene arasından seçebileceği öğrenme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik çeşitli seçenekler sunması

- Öğretmene yeni öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri üretme ya da var olanı değiştirme şansı vermesi

## ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Akif BİRCAN, 1987 yılında Sivas'ın Yıldızeli ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Tokat'ta tamamladı. 2005 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2007-2011 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demir Yolları İşletmesi Genel Müdürlüğü bünyesinde görev yaptı. 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sınıf Öğretmeni olarak göreve başladı. Yine aynı yıl Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrenimine başladı. Şuan öğretmenliğe devam etmekte olup, evlidir.