



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM 3.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARI VE
ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI'NIN YAPILANDIRMACI
ÖĞRENME YAKLAŞIMINA UYGUNLUK DÜZEYİ**

Hazırlayan
Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Doç.Dr.Adem İŞCAN

TOKAT – 2013



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM 3.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARI VE ÖĞRETMEN
KILAVUZ KİTABI'NIN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
YAKLAŞIMINA UYGUNLUK DÜZEYİ

Hazırlayan
Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Doç.Dr.Adem İŞCAN

TOKAT – 2013

İLKÖĞRETİM 3.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARI VE ÖĞRETMEN
KILAVUZ KİTABI'NIN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
YAKLAŞIMINA UYGUNLUK DÜZEYİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 24 / 07 / 2013.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan : Yrd.Doc.Dr. Fatih Yılmaz

Üye : Yrd.Doc. Dr. Yavuz Gökçen

Üye : Doç. Dr. Adem İcan

Üye :

Üye :

İmzası
Fatih Yılmaz
Yavuz Gökçen
Adem İcan

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 02/07/2013 tarih ve 08/13 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü:

Mühür
İmza

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

Bu belge ile, bu 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.

24/05/2013)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Menşure ALKİŞ KÜÇÜKAYDIN

İmzası

TEŞEKKÜR

Bir tezin ortaya çıkışında Şüphesiz büyük bir destek ve özveri bulunur. Çalışmam boyunca akademik birikimini benimle samimiyetle paylaşan çok değerli hocam, sayın Doç.Dr.Adem İŞCAN'a, yüksek lisans eğitimi boyunca bana birikimini sunmaktan kaçınmayan hocam sayın Yrd.Doç.Dr. İsa TAK'a, teknik desteklerinden dolayı Ramazan ÜNGÖRMÜŐ ve M.Mücteba KOÇ'a, Necip İlköğretim Okulundaki mesai arkadaşlarıma ve öğrencilerime, beni bugünlere getiren aileme, sabrı için sevgili eşim Yusuf KÜÇÜKAYDIN'a ve dünyadaki en değerli varlığım biricik kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Anneme ve kızıma...

ÖZET

İLKÖĞRETİM 3.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARI VE ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABI'NIN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA UYGUNLUK DÜZEYİ

ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN, Menşure
Yüksek Lisans, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Adem İŞCAN
2013, XVIII+ 222 Sayfa

Bu araştırmada ilköğretim 3.Sınıflarda okutulmakta olan Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı yapılandırımacı öğrenme anlayışı esas alınarak hazırlanan birtakım ölçütler doğrultusunda incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 3.sınıflarda okutulması için Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı ile Öğretmen Kılavuz Kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilköğretim 3. sınıflarda okutulmakta olan kitaplar içerisinden random yoluyla belirlenen Dörtel Yayınevine ait Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı oluşturmaktadır. Belirlenen kitaplar araştırmacı tarafından hazırlanan ölçütler doğrultusunda incelenmiş ve birtakım bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Türkçe Ders Kitabı görseller yönünden ve metin görsel uyumu açısından yetersiz görülmüş, temalara göre metinlerin tam olarak farklı boyutları yansıtmadığı ve bazı metinlerin tekrar gözden geçirilerek gerekirse çıkarılması gerektiği kanısına varılmıştır. Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda da görsel okuma ve görsel sunu alanında yetersiz etkinliklerin olduğu, yapılandırımacı anlayışın dayandığı çoklu zekâyı tam olarak yansıtmadığı, metne bağlı soruların çokça yer alıp farklı düşünmeye ve araştırmaya yönelten etkinliklere yer verilmediği kanısına varılmıştır. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın ise araştırmaya sevk edici nitelikte olmadığı, ölçme değerlendirilmede yeterli olmadığı, yönergeler sunmada başarısız olduğu ve yöntem teknikler konusunda hatalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yapılandırımacı öğrenme anlayışı, ilköğretim, ders kitabı.

ABSTRACT**SUITABILITY OF 3rd GRADE PRIMARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS
AND TEACHER'S BOOK TO THE CONSTRUCTIVIST LEARNING
APPROACH**

ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN, Menşure

Master's Degree, Department of Primary School Teacher Training

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adem İŞCAN

2013, XVIII + 222 Pages

In this study, the Turkish Textbook, Student Workbook and Teacher's Guidebook, used in the 3rd grade of primary school, was examined in accordance with certain criteria developed on the basis of constructivist learning approach. Survey model has been used in the study, and the study population consists of the Turkish Textbook, Student Workbook and Teacher's Guidebook approved by the Turkish Ministry of National Education Board of Education to be used in the 3rd grade of primary schools in 2012-2013 school year. And the study sample consists of Turkish Textbook, Student Workbook and Teacher's Guidebook of Dörtel Publications, which are randomly selected among the books used in the 3rd grade of primary schools in 2012-2013 school year. The selected books were examined in accordance with criteria developed by the researcher, and a number of conclusions were made.

According to the findings obtained in the study; Turkish Textbook was found insufficient in terms of the images and text-image integration, texts do not reflect the different dimensions exactly based on themes, and it was concluded that some of the texts should be revised or removed if necessary. Moreover, it was concluded that there are insufficient activities in terms of visual presentation and reading in Turkish Student Workbook, the book does not reflect the multiple intelligence, which the constructivist approach is based on, there are lots of questions connected with the text, but it has no activities that encourage to explore and to think differently. And for the Teacher's Guidebook, it was concluded that it doesn't promote exploring, it is insufficient in measurement and evaluation, it fails to provide instructions and have deficiencies in

methods and techniques. Some recommendations were presented based on the findings obtained.

Keywords: constructivist learning approach, primary education, textbook.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İTHAF.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
RESİMLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	6
1.3.Alt Problemler.....	6
1.4.Araştırmanın Amacı.....	6
1.5.Araştırmanın Önemi.....	7
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7.Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.8.Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1.Yapılandırmacılık.....	14
2.1.1.Bilişsel Yapılandırmacılık.....	23
2.1.2.Sosyal Yapılandırmacılık.....	25

2.1.3.Radikal Yapılandırıcılık.....	29
2.2.Yapılandırıcılığın Getirdiği Değişimler.....	31
2.2.1.Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre “Öğretmen”.....	31
2.2.2.Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre “Öğrenci”.....	33
2.2.3.Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre “Veli”.....	34
2.2.4.Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre “Sınıf Yönetimi”.....	35
2.3.Yapılandırıcılık ve Eğitim Programı.....	38
2.3.1.Hedefler.....	38
2.3.2.İçerik.....	39
2.3.3.Eğitim Durumları.....	41
2.3.4.Değerlendirme.....	42
2.4.Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim Teknolojileri ve Öğretim Materyalleri.....	43
2.5.Ders Kitabı.....	46
2.6.İlgili Araştırmalar.....	53
2.6.1. Yüksek Lisans Tezleri.....	53
2.6.2.Doktora Tezleri.....	56
2.6.3.Makaleler.....	57

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	63
3.1.Araştırmanın Modeli.....	63
3.2.Evren ve Örneklem.....	65
3.3.Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitabı İnceleme Kriterleri.....	67
3.3.1.1.Şiir ve Metinlerin Öğrenenlerin Farklı İlgi Alanlarına Sahip Olduklarının Dikkate Alınarak Yapılmış Olması.....	67
3.3.1.2.Metinlerin Öğrenenlerin Bilgilerini Günlük Yaşama Transferlerini Kolaylaştırması.....	67
3.3.1.3.Metinlerin Öğrenenlerin Dil ve Zihinsel Becerilerini Geliştirecek ve Hayal Dünyalarını Zenginleştirecek Nitelikte Olması.....	68
3.3.1.4.Temalardaki Metinlerin, İşlenen Temanın Farklı Boyutlarını İçermesi.....	70

3.3.1.5.Metinlerin Öğrenenlerin Kişisel Gelişimine Katkıda Bulunması.....	70
3.3.1.6.Metinlerin Öğrenenlerin Girişimcilik ve Özerkliğe Teşvik Edici Olması...	70
3.3.1.7.Metinlerin Belli Bir Mesaj (Ana Fikir) Taşınması.....	71
3.3.1.8.Metinlerin Bütünlük ve Tutarlılık Göstermesi.....	71
3.3.1.9.Metinlerin Yeni Öğrenilecek Kelime ve Kelime Gruplarına Yer Vermesi..	72
4.3.1.10.Öğrenenlerin Kendi Öğrenmelerini Yapılandırmalarına Katkı Sağlayacak Unsurlara Sahip Olması.....	72
3.3.1.11.Metinlerin Öğrenenlerin Sosyal, Zihinsel ve Psikolojik Gelişimlerini Olumlu Yönde Etkileyecek Nitelikte Olması.....	73
3.3.2.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı İnceleme Kriterleri.....	73
3.3.2.1.Etkinliklerin Öğrenenleri Temel Becerileri (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme) Kazandırmaya Yönelik Olması.....	73
3.3.2.2.Etkinliklerin Metinden Yararlı Bilgileri Bulma, Seçme, Keşfetme, Araştırma, Metni Genel Olarak Anlama, Yorumlama, Metinde İç ve Dış Bağlantılar Oluşturma, Çıkarımlar Yapma, Sorgulama, Sınıflama, Metinleri Günlük Yaşama Aktarma Gibi Bilgilere Yer Vermesi.....	75
3.3.2.3.Yazma Etkinliklerinin Metnin Konusuyla İlişkili, Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleriyle Bağlantılı Olarak Yapılandırmacılığa Uygun Olması.....	75
3.3.2.4.Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yapılandırmacılığa Uygun Olması.....	76
3.3.2.5.Etkinliklerde Görsel Okuma ve Görsel Sunuyu Destekleyen Ögelere (Diyagram, Grafik, Tablo, Harita Okuma) Yer Vermesi.....	76
3.3.2.6.Metin İçi ve Metin Dışı Kazanımları Geliştirecek Etkinliklere Yer Vermesi.....	79
3.3.2.7.Tema Sonlarındaki Değerlendirme Etkinliklerinin Yapılandırmacılığa Uygun Olması.....	79
3.3.2.8.Etkinliklerin Öğrenenlerin Bireysel Farklılıklarının Dikkate Alınarak Yapılması.....	80
3.3.2.9.Etkinliklerin Öğrenenleri Birincil Kaynaklara ve Araştırmaya Sevk Etmesi.....	83
3.3.2.10.Etkinliklerin Öğrenenlerin Kendini İfade Etmelerine Yardımcı Olması...	83

3.3.2.11.Etkinliklerin Öğrenenlerin Metinle İlgili Farklı Bakış Açılarını Oluşturmaya İmkan Vermesi.....	84
3.3.2.12.Temaya Hazırlık Çalışmalarının Ön Bilgilerini Uyandıracak Nitelikte Olması.....	85
3.3.3.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda Bulunması İle İlgili Bulgular.....	85
3.3.3.1.Yönergelerin Temel Becerileri (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme) Kazandırmaya Yönelik Olması	85
3.3.3.2.Metin İnceleme Sorularının Metni Anlama, Yapılandırma ve Çözümlemeye Yönelik Olması.....	87
3.3.3.3.Dil ve Zihinsel Becerileri Geliştirme Süreçlerinde Metinlerin Konusu ve Türüne Uygun Yöntem ve Tekniklerin Yapılandırmacılığa Uygun Seçilmesi.....	89
3.3.3.4.Ölçme Değerlendirme Çalışmalarının Öğrenme Dağılımında Denge Göstermesi.....	90
3.3.3.5.Kavram Seçimi ve Öğretiminin Öğrenenlerin Günlük Yaşantısı, Bilgi ve Beceri Anlayışlarının Dikkate Alınarak Yapılması.....	92
3.3.3.6.Öğrenenlerin Girişimcilik ve Özerklik Duygularını Geliştirmeye Yardımcı Olması.....	93
3.3.3.7.Öğrenenleri Bilgi Teknolojilerini ve Birincil Kaynakları Kullanmaya Yönelten Çalışmalara Yer Vermesi.....	93
3.3.3.8.Yönergelerin Öğrenenlerin Bireysel Farklılıklarının Dikkate Alınarak Hazırlanması.....	94
3.3.3.9.Öğrenenlerin Ön bilgilerini Aktif Hâle Getirmeye Yardımcı Olması.....	96
3.3.3.10.Öğretimi Planlamada ve Öğrenenlerle Birlikte Yapılacak Etkinlikleri Yönergelerle Sunmada Öğretmene Rehber Olması.....	96
3.4.Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları.....	96
3.5.Veri Analizi.....	97
BÖLÜM IV.....	98
BULGULAR VE YORUMLAR.....	98
4.1.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunması İle İlgili Bulgular.....	98

4.1.1.Şiir ve Metinlerin Öğrenenlerin Farklı İlgi Alanlarına Sahip Olduklarının Dikkate Alınarak Yapılmış Olması.....	98
4.1.2.Metinlerin Öğrenenlerin Bilgilerini Günlük Yaşama Transferlerini Kolaylaştırması	101
4.1.3.Metinlerin Öğrenenlerin Dil ve Zihinsel Becerilerini Geliştirecek ve Hayal Dünyalarını Zenginleştirecek Nitelikte Olması.....	104
4.1.4.Temalardaki Metinlerin, İşlenen Temanın Farklı Boyutlarını İçermesi.....	110
4.1.5.Metinlerin Öğrenenlerin Kişisel Gelişimine Katkıda Bulunması.....	115
4.1.6.Metinlerin Öğrenenlerin Girişimcilik ve Özerkliğe Teşvik Edici Olması....	117
4.1.7.Metinlerin Belli Bir Mesaj (Ana Fikir) Taşınması.....	118
4.1.8.Metinlerin Bütünlük ve Tutarlılık Göstermesi.....	122
4.1.9.Metinlerin Yeni Öğrenilecek Kelime ve Kelime Gruplarına Yer Vermesi..	123
4.1.10.Öğrenenlerin Kendi Öğrenmelerini Yapılandırmalarına Katkı Sağlayacak Unsurlara Sahip Olması.....	125
4.1.11.Metinlerin Öğrenenlerin Sosyal, Zihinsel ve Psikolojik Gelişimlerini Olumlu Yönde Etkileyecek Nitelikte Olması.....	126
4.2.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda Bulunması İle İlgili Bulgular.....	126
4.2.1.Etkinliklerin Öğrenenleri Temel Becerileri (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme) Kazandırmaya Yönelik Olması.....	127
4.2.2.Etkinliklerin Metinden Yararlı Bilgileri Bulma, Seçme, Keşfetme, Araştırma, Metni Genel Olarak Anlama, Yorumlama, Metinde İç ve Dış Bağlantılar Oluşturma, Çıkarımlar Yapma, Sorgulama, Sınıflama, Metinleri Günlük Yaşama Aktarma Gibi Bilgilere Yer Vermesi.....	128
4.2.3.Yazma Etkinliklerinin Metnin Konusuyla İlişkili, Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleriyle Bağlantılı Olarak Yapılandırmacılığa Uygun Olması.....	129
4.2.4.Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yapılandırmacılığa Uygun Olması.....	131
4.2.5.Etkinliklerde Görsel Okuma ve Görsel Sunuyu Destekleyen Ögelere (Diyagram, Grafik, Tablo, Harita Okuma) Yer Vermesi.....	134
4.2.6.Metin İçi ve Metin Dışı Kazanımları Geliştirecek Etkinliklere Yer Vermesi.....	136

4.2.7.Tema Sonlarındaki Değerlendirme Etkinliklerinin Yapılandırıcılığa Uygun Olması.....	138
4.2.8.Etkinliklerin Öğrenenlerin Bireysel Farklılıklarının Dikkate Alınarak Yapılması.....	141
4.2.9.Etkinliklerin Öğrenenleri Birincil Kaynaklara ve Araştırmaya Sevk Etmesi.....	143
4.2.10.Etkinliklerin Öğrenenlerin Kendini İfade Etmelerine Yardımcı Olması....	144
4.2.11.Etkinliklerin Öğrenenlerin Metinle İlgili Farklı Bakış Açılarını Oluşturmaya İmkan Vermesi.....	148
4.2.12.Temaya Hazırlık Çalışmalarının Ön Bilgilerini Uyandıracak Nitelikte Olması.....	149
4.3.Yapılandırıcı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda Bulunması İle İlgili Bulgular.....	153
4.3.1.Yönergelerin Temel Becerileri (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme) Kazandırmaya Yönelik Olması	153
4.3.2.Metin İnceleme Sorularının Metni Anlama, Yapılandırma ve Çözümlemeye Yönelik Olması.....	162
4.3.3.Dil ve Zihinsel Becerileri Geliştirme Süreçlerinde Metinlerin Konusu ve Türüne Uygun Yöntem ve Tekniklerin Yapılandırıcılığa Uygun Seçilmesi.....	165
4.3.4.Ölçme Değerlendirme Çalışmalarının Öğrenme Dağılımında Denge Göstermesi.....	167
4.3.5.Kavram Seçimi ve Öğretiminin Öğrenenlerin Günlük Yaşantısı, Bilgi ve Beceri Anlayışlarının Dikkate Alınarak Yapılması.....	174
4.3.6.Öğrenenlerin Girişimcilik ve Özerklik Duygularını Geliştirmeye Yardımcı Olması.....	178
4.3.7.Öğrenenleri Bilgi Teknolojilerini ve Birincil Kaynakları Kullanmaya Yönelten Çalışmalara Yer Vermesi.....	181
4.3.8.Yönergelerin Öğrenenlerin Bireysel Farklılıklarının Dikkate Alınarak Hazırlanması.....	184
4.3.9.Öğrenenlerin Ön bilgilerini Aktif Hâle Getirmeye Yardımcı Olması.....	186
4.3.10.Öğretimi Planlamada ve Öğrenenlerle Birlikte Yapılacak Etkinlikleri Yönergelerle Sunmada Öğretmene Rehber Olması.....	191

BÖLÜM V.....	194
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	194
5.1.Sonuçlar.....	195
5.2.Genel Değerlendirme ve Sonuç.....	198
5.3.Öneriler.....	198
KAYNAKLAR.....	202
EKLER.....	219
ÖZ GEÇMİŞ.....	222

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1: Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Kuramların Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	5
Tablo 2.1: Öğrenme Kuramlarının Temel Kavramlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	13
Tablo 2.2: Yapılandırmacı Yönelimleri Tanımlayan Terimler	15
Tablo 2.3: 5E Öğrenme Döngüsü Modeli.....	17
Tablo 2.4: Geleneksel ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Değerlendirme.....	42
Tablo 2.5: Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İçeriğinde Yer Alması Gerekenler.....	50
Tablo 3.1: Bloom Taksonomisi'ne Göre Bilişsel Düzeyler, Bu Düzeylere Göre Soru Hazırlanmasındaki Amaçlar ve Anahtar Soru Kelimeleri.....	88
Tablo 3.2: Yöntemler ve Özellikleri.....	89
Tablo 3.3: Teknikler ve Özellikleri.....	90
Tablo 3.4: Zeka Alanları ve Bu Alanlarla Çalışmaya Yönelik Sorulması Gereken Sorular.....	95
Tablo 4.1: Birey ve Toplum Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar.....	110
Tablo 4.2: Atatürk Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar.....	111
Tablo 4.3: Üretim, Tüketim ve Verimlilik Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar.....	111
Tablo 4.4: Hayal Gücü Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar.....	112
Tablo 4.5: Dünya'mız ve Uzay Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar...	112
Tablo 4.6: Değerlerimiz Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar.....	112
Tablo 4.7: Sağlık ve Çevre Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar.....	113
Tablo 4.8: Oyun ve Spor Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar.....	114

Tablo 4.9:Temel Becerileri Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Etkinlikler.....	127
Tablo 4.10:Yazma Etkinlikleri ve Karşılıdığı Kazanım.....	130
Tablo 4.11:Çoklu Bakış İmkânı Sağlayan Etkinliklerin Temalara Dağılışı.....	148
Tablo 4.12:Birinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar.....	167
Tablo 4.13:İkinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar.....	168
Tablo 4.14:Üçüncü Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar.....	169
Tablo 4.15:Dördüncü Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar.....	170
Tablo 4.16:Beşinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar.....	171
Tablo 4.17:Altıncı Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar.....	172
Tablo 4.18:Yedinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar.....	172
Tablo 4.19:Sekizinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar.....	173

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1:Yapılandırmacılık Türleri.....	22
Şekil 2.2:Düşünce Temelli (Deweyan) Sosyal Yapılandırmacılık.....	28
Şekil 2.3:Ders Kitabının Temel Amaç ve İşlevleri.....	45
Şekil 3.1:Araştırmada İzlenen Süreç.....	64

RESİMLER LİSTESİ

	Sayfa
Resim 4.1: Yıldız Kümesinden Bahseden Yanlış Resimleme.....	106
Resim 4.2:Resimlerdeki Hareketlilik.....	107
Resim 4.3:“Depremzede Köpek” Metninde Yer Alan Fotoğraf.....	107
Resim 4.4:Dil Bilgisi Etkinliklerinden Kelime Türetme Örneği.....	131
Resim 4.5:Kelimelerin Farklı Anlamlarıyla Çalışma Etkinliği.....	132
Resim 4.6:Duygusal ve Abartılı Anlatımları Belirtme Etkinliği.....	133
Resim 4.7:Eş ve Zıt Anamlı Kelimeleri Bulma Etkinliği.....	133
Resim 4.8:Metin Dışı Anlam Kurma Kazanımına Yönelik Etkinlik 1.....	137
Resim 4.9:Metin Dışı Anlam Kurma Kazanımına Yönelik Etkinlik 2.....	138
Resim 4.10.Zihin Haritası Kullanımı.....	166

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
vb.	ve benzeri
ÖKK	Öğretmen Kılavuz Kitabı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve çalışmada kullanılan kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Kitaplar insan yaşamı boyunca eğitim görevi yanında, kültür aktarımında bulunma, estetik zevk kazandırma ve üslup yönetimleri açısından her zaman var olmuş ve değişik yapı ve biçimlere de girmiştir. Tüm bu alanlarda kullanılmasıyla beraber kitabın eğitim işlevi kendini daha çok okullarda hissettirmektedir. Dolayısıyla bir ülkede belirlenen eğitim politikaları, yetiştirilecek olan nesle bu kitaplar aracılığıyla aktarılabilir. Aktarılmak istenen bu eğitim politikaları elbette ki sadece bu kitaplar yoluyla gerçekleştirilemez ancak çok büyük işlevleri olduğu da yadsınamaz. Nitekim ABD’de Shannon’un yapmış olduğu bir araştırmada öğrencilerin zamanlarının yaklaşık olarak %80’ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklerde harcamış oldukları sonucuna ulaşması bu açıdan kitapların önemini açığa çıkarmaktadır (Tertemiz vd,2001:1 Akt. Sezer, 2005:3).

Eğitim programlarının yansıması konumundaki ders kitapları kimi zaman öğretim programlarının bir aynası ve görünen yüzü olarak tarif edilmiş (Arslan ve Özpınar, 2009: 27), kimi zaman eğitim öğretimin gizli kahramanı olarak izah edilmiş (Yapıcı,2004:122), kimi zaman da programla öğrenci arasında köprü kuran temel

materyal olarak görülmüştür (Küçükahmet, 2004:13-14,Akt. Coşkun,2008:1). Kitapların eğitim öğretim faaliyetlerindeki önemi içeriğiyle de doğru orantılıdır. Özellikle ana dilini öğretmesi, yazım işlevlerini yerine getirmesi; devletlerin kültür, eğitim, sosyal ve siyasi politikalarını aktarması bakımından görevleri olan kitaplar bir aracı vazifesi de görürler. Bu bağlamda ülkemizde de bir takım köklü değişiklikler yoluna gidilmiştir.

Hızla değişen dünya beraberinde birtakım yenilikleri de gerektirmiştir. Ülkemiz de bu değişim ve yenilikleri takip etmiş, özellikle eğitim alanında kimi çevrelerce reform denecek türden atılımlarda bulunmuş ve bunları uygulamaya koymuştur. Bu uygulamalar ise beraberinde bir takım teoriler ve yöntemler getirmiştir. Bunun sonucunda da başta gelişmiş ülkeler olmak üzere dünyada kırktan fazla ülkenin eğitim sisteminde uygulanan yapılandırıcı yaklaşım ülkemizde de benimsenmiştir (Güneş, 2009:2). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2003 ve 2004 yıllarında ilköğretim ders programları yapılandırmacı eğitim anlayışına göre geliştirilmiş ve 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Güven, 2010:86).Yeni programla beraber ilköğretim Türkçe ders programında da birtakım değişiklikler olmuştur. Buna göre yeni Türkçe programında dinleme, okuma, konuşma, yazma ve bunların dışında görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer verilmiştir. Öğrencilere kazandırılması istenen beceriler kazanımlar hâlinde sarmal bir yapıda verilmiş, etkinliklere ağırlık verilmiş, süreç temelli ölçme değerlendirme anlayışına yer verilmiştir (Epçaçan ve Okçu, 2010:40).

Değişen programla beraber kitaplar üçlü setler hâlinde dağıtılmaya başlanmış olup bunlar: a) Ders Kitabı, b) Öğrenci Çalışma Kitabı ve c) Öğretmen Kılavuz Kitabı'dır.Türkçe ders programına bakıldığında içeriklerine göre; ders kitaplarında sadece metinler ve metinleri destekleyen görsel unsurlara yer verilmiştir, bu metinler

öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi ve evrensel değerleri aşılması bakımından önemlidir; öğrenci çalışma kitaplarında bu metinleri destekleyen etkinlikler, alıştırmalar yer almış; öğretmen kılavuz kitabında ise yönlendirmeler, formlar, ek etkinlik ve sorulara yer verilmiştir. Verilen bu yönlendirmeler planlama kısmında öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Durukan, 2008:5; Kırıcı, 2011:19).

Türkçe programında öğrencilere temel olarak kazandırılmak istenen temel beceriler şunlardır: (MEB, 2009:13)

- *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,*
- *Eleştirel düşünme,*
- *Yaratıcı düşünme,*
- *İletişim,*
- *Problem çözme,*
- *Araştırma,*
- *Bilgi teknolojilerini kullanma,*
- *Girişimcilik,*
- *Karar verme,*
- *Metinler arası okuma,*
- *Kişisel ve sosyal değerlere önem vermedir.*

Hedeflenen bu temel beceriler, bilginin yapılandırılarak öğrencinin kendisinin kazanmasını esas alan bir yaklaşımdır. Yani davranışçı bir yaklaşımın terk edilerek bilişsel ve yapılandırıcı bir yaklaşımın esas alındığı görülmektedir.

Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi uyarıcı-tepki ilişkisiyle açıklamış, öğreneni pasif kılmış, öğretmeni bilginin kaynağı olarak sunmuştur. Öğrenme sonucunda elde edilen bilginin farklı durumlarda kullanılmasını sağlayacak bir yapılandırmadan söz etmemiş ve esasında öğrenciye fazlaca bir yük yüklememiştir. Bunun yanında bilişsel kuramcılar bilginin edinimini incelerken problem çözmeye ve eleştirel düşünmeye daha

fazla ağırlık vermeye başlamışlardır (Karatay,2010:156-157). Geleneksel yaklaşımlarda çoğunlukla öğrenci farklılıkları dikkate alınmaz dolayısıyla bireyin farklı yönlerinin gelişiminin önü de açılmaz (Ergin,2007:35-36). Davranışçı yaklaşımda ürüne dayalı hedefler yerini, yapılandırmacı yaklaşımla süreç temelli bir değerlendirmeye terk etmiştir. “*Ne öğretmeli?*” yerine “*Birey nasıl öğrenir?*” sorusuyla ilgilenen yapılandırmacılar “*üst düzey düşünme becerileri*” üzerine yoğunlaşmışlar ve programlarında buna da yer vermişlerdir (Koç ve Demirel, 2008:631). Yurdakul ve Demirel (2011:72) üst düzey becerilerine ilişkin üst bilişin kullanılmasını “...üst biliş, öğretimin içine yerleştirilip, üst biliş bilgisi ya da üst biliş kontrolün geliştirildiği yaşantılar sağlandığında, öğrenme artmaktadır” biçiminde ifade etmişlerdir. Ayrıca Şen ve Taşkın (2010:34) yapmış oldukları bir araştırmada yeni yaklaşımla beraber sınıf içindeki grup çalışmalarının arttığı ve bunun da sınıf organizasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıklamalar bizlere yapılandırmacı yaklaşımın, davranışçı ve bilişsel yaklaşımlardan farklı olarak öğrenenlerin üst düzey becerilerine de hitap ettiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak bu düşünsel süreçler yapılandırmacı eğitim anlayışının ortaya çıkışını sağlamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde oluşturulacak yeni programların bu düşünsel süreçlere cevap verir nitelikte olması, kendini yenilemesi, ihtiyaçları karşılaması beklenir. Karadüz (2010:138) ihtiyaçların karşılanmasıyla ilgili olarak şunları belirtmiştir:

Türkçe programında belirtilen birçok öğrenme becerisinin öğrenenlere kazandırılabilmesi için öğrenme ortamlarında yapılandırmacı öğrenme kültürüne yönelik yaşantılara yer verilmesi gerekir. Bu bakımdan öğrenme ortamlarında süreci etkileyecek her bir öge oldukça önemlidir. Programla birlikte ders kitapları ve öğretim teknolojileri, öğretmen, okul kültürü gibi etkenlerle ülke genelinde uygulanan ölçme ve değerlendirme, yapılandırmacı öğrenme kültürünü dolaylı ya da dolaysız olarak etkileyen öğelerdir. Bu bakımdan programların yapılandırmacı öğrenme felsefesine yönelik olarak hazırlanmasının

yanı sıra uygulamalardaki anlayışın ve öğrenme ortamlarındaki kültürün yapılandırmacı paradigmayla çatışmaması gerekir.

Tablo 1.1: Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Kuramların Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Değişkenler	Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğrenme	<ul style="list-style-type: none"> -Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. - Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektedir. - Gerçekliğin baskısı altındadır. - Doğrudan öğretimle gerçekleşir. -Belirli bir bilgi birikiminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır. -Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manüpile edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birbirinin üzerine kurulmasıyla oluşur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır. - Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer. - Çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez. - Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli gerçek yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur. - Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel ve halografik bir olgudur.
Bilgi	<ul style="list-style-type: none"> -Bireyden bağımsızdır. -Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir. -Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. -Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilimdir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir. -Duruma özgü bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. -Bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluşur. Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yaşayabilirliğini değerlendirmekten doğar.
Gerçeklik	<ul style="list-style-type: none"> -Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur. -Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayrımıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır. -Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.
Doğru	<ul style="list-style-type: none"> -Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır (evrensel tek doğru). Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır. 	<ul style="list-style-type: none"> -Bireyin kendi anlamlarıyla "diğerleri" nin anlamlarının çelişmemesidir (çoklu bakış açısı). -Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir.

(Yurdakul, 2005:39, Akt. İzmirli, 2008:6).

Tablo 1.1’de yeniliklerle anılan yapılandırmacı kuram ve diğer kuramlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar bize bu yeniliğin doğuş süreci hakkında temel bilgiler de sunmaktadır.

Değişen program beraberinde okutulan ders kitaplarını da değiştirmiştir. Ülkemizde okutulan ders kitaplarının hazırlanması görevi MEB’de olup, konuları milli eğitim şuralarından, parti kalkınma raporlarına kadar üzerinde durulan bir mesele olmuştur (Şahin,2008:134-135).Ders kitapları hazırlanırken yapılan bu uygulamayı etkili yönde etkilemesi için büyük bir titizlik gösterilmesi gerekmektedir. Öğelerden herhangi birinde olacak bir tutarsızlık, öğrenmeyi zedeleyecek ve yaklaşımın felsefesine ters düşecektir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 3.sınıf Türkçe dersinde okutulan kitapların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi nedir?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları’nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi nedir?

2. İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitapları’nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi nedir?

3. İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitapları’nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi nedir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18.12.2009 tarih ve 303 sayılı yazısı ile basılmış bulunan İlköğretim 3. Sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu inceleyip değerlendirmektir. Elde edilen bilgilere dayanılarak yeni hazırlanacak kitapların hazırlanmasına yönelik öneriler sunmak ve Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına yönelik katkı sağlamaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Gelişmiş bir ülke iyi yetişmiş nitelikli insanlara, nitelikli insan iyi bir eğitime, iyi bir eğitim ise ancak ana dilinin mükemmel bir şekilde öğretilmesine bağlıdır. Ancak bu şekilde birbirini daha iyi tanıyan, iletişime geçebilen, değerlerini sonraki nesillere aktarabilen bireyler yetiştirilebilir. Çocuğun okul öncesi evde aldığı eğitimden sonra gideceği yer okul ve kazanacağı bilgiler de burada verilen bilgilerdir. Okullarda kullanılan ve hâlâ etkisini kaybetmeyen araç gereç olan ders kitapları işte bu aşamada çok önemlidir. Ülkemizde uygulanmaya başlanan yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla beraber ders kitapları da birtakım evrelerden geçmiş ve kullanılmaya başlanmıştır. Bu araştırmada yapılandırmacı yaklaşımla beraber kullanılmaya başlanan Türkçe ders kitaplarının bu yaklaşıma ne derece uygun hazırlandığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarının kitap yazarlarına, tasarımcılara, alanında uzman ve yetkili kişilere yardımcı olacağı ve eksiklikleri görme ve tanıma alanında bilimsel bilgi vermesi bakımından faydalı olacağına inanılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilköğretim 3.sınıflarda kullanılan Dörtel yayıncılığa ait ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın sonuç ve önerileri kullanılan ölçütlerle sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlar üzerine temellendirilmiştir:

1. İlköğretim 3.sınıf Türkçe dersi ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluk düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçme kriterlerinin yeterli olduğudur.
2. İlköğretim 3.sınıf Türkçe dersi ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğuyla ilgili elde edilen verilerin gerçeğe uygunluğudur.

1.8. Tanımlar

Ders Kitabı: “*Ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru bir biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlardır*” (Duman ve Çakmak, 2011:18).

Öğrenci Çalışma Kitabı: “*İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan*

yaprakları ayrı ayrı da kullanılabilen basılı eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri kapsayan set”¹.

Öğretmen Kılavuz Kitabı: *“İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak davranışları gerçekleştirmede öğretmenlere yardımcı olmak için hazırlanan basılı eser”².*

¹ http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html

² http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenenlerin öğrenme yaşantılarını zenginleştirmek, bilgi kaynaklarına doğru ve çabuk ulaşmak bu esnada da elde edilen bilgiyi günlük yaşamda kullanmak, bilginin kaynağını ve temellerini sorgulamak belki de bilgi kuramlarının esas işlevlerini teşkil eden konulardır. Bu nedenledir ki bilginin doğuşu, var oluşu, kaynağı ve bizim bilgiye sahip olma isteğimiz bilgi felsefesine inceleme alanı doğurmuştur. İşte bu sebeptir ki insanlar bilginin aslında bilindiğini mi yoksa var olan bir takım bilgilerin diğerleriyle özdeşleştirilerek ya da yapılandırılarak mı kazanıldığınıyla ilgilenmişlerdir.

Bilginin doğada tamamen var olduğunu, insanın görevinin var olan bu bilgiyi aramak ve keşfetmek olduğunu söyleyen görüşler yanında asla tek bir doğru ve tek bir yöntem olamayacağını savunan, dolayısıyla genellemelerin yapılamayacağını ifade eden görüşler de var olmuştur. Bu görüşler kimi zaman pozitivism kimi zaman postmodernizm adını almıştır. Pozitivism; bilimsel bilgiyi kendine konu edinmiş, anlamsız olan metafizik ile bilimi kesin olarak ayırmış ve bilimsel özelliklerin karakteristik açıklayıcılara sahip olduğunu söylemiştir (Anlı,2011:72-80). İlk söylemcisi olan August Comte tarafından ortaya çıkarılan pozitivism yaygın bir kitle tarafından kabul görmüş ve uzun bir süre benimsenmiştir. Hız ve Durdu (2004:9) pozitivismin ülkemizde kabul görüş tarihini şu şekilde açıklamışlardır:

Pozitivizmin, benimsenmesinde önemli unsurlardan birisi modernleşme hareketleridir. Modernleşme hareketlerinin Cumhuriyet dönemi ile birlikte aldığı biçim topyekün bir dönüşümü hedeflemekteydi. I. Dünya Savaşı ve ardından da milli bağımsızlıkla sonuçlanan Kurtuluş Savaşı ülke kaynaklarını tükenme noktasına getirmişti. Milyonlarca insan ölmüş, sanayi neredeyse yok olmuştu. Bu şartlar altında M. Kemal'in ve

dolayısıyla Cumhuriyet'in temel hedefi siyasal bağımsızlığın yanında, iktisadi kalkınmayı, toplumsal dönüşümü de başarabilmektir. Bunu yapabilmenin ideolojik arka planında pozitivism önemli bir yer bulmuştur. Pozitivistlerin "düzen içinde gelişme" arayışları, aynı zamanda Türk modernleşmecilerinin de ana hedeflerinden birisidir.

Tüm dünyayı etkisi altına alan pozitivism görülüyor ki bir modernleşme hareketi olarak algılanmış birçok ülkeyi etkisi altına almıştır. Sanattan felsefeye, mimariden eğitime pozitivism her alanda yansımalar göstermiştir. Eğitimdeki yansıması sonucu ortaya davranışçı kuramlar çıkmıştır. Bu durum eğitimde tek düzeliğe ve bireyselliğe ağırlık verilmeyen standart kalıplara dönmüştür.

Davranışçı yaklaşımla beraber uyarıcı-tepki ilişkisi önem kazanmış, öğrenci bilgi aktarılan ve kafası boş kutu olarak, öğretmen ise bilgi aktarıcı olarak görülmüş, tüm etkinliklerin öğretmen merkezli olması gerektiği, pekiştireçlerin çok iyi kullanılması gerektiği düşünülmüş, öğretimde küçük adımlar ilkesine önem verilmiştir (Güneş, 2007:34).

Var olan dünya şartları pozitivismi tetiklemiş ancak bu durum fazla uzun sürmemiştir. "...Newtoncu, deterministik, doğrusal (linear), analitik, davranışçı..." (Ünder, 2010:201) pozitivism yirminci yüzyılın ortalarından itibaren terk edilmeye yüz tutmuştur. Tabii ki değişen dünya koşulları, yeni kuramların ortaya çıkışı nesnellik olgusuna darbe indirmiştir. Bu durum eğitim alanında da yer alan davranışçı yaklaşımların yavaş yavaş terk edilmesine ve eğitimde yeni yönelimlere yol açmıştır. Değişen dünya ile beraber kurum ve kuruluşların da ruhu değişmiş, özellikle okullar değişen yapı içinde kendilerine yapılan yatırımları ortaya sermek durumunda olduğundan ve çekilen onca zahmet ve emeğin karşılığı olarak eğitim prestijini korumak ve yapılanları açığa çıkarmak durumunda kalmıştır. Bunun en şeffaf örneği olarak mezun ettiği öğrencilerin belli bir saygınlığa kavuşmasını sağlamak gerekliliğini

hissetmiştir (Akpınar, akmak ve Kara, 2010:139). İŖte eğitimde yavaŖ yavaŖ çok sesliliğin çıkmaya baŖladığı, birtakım uygulamaların yanlıŖ olduğunun farkına varıldığı bu dönem postmodernist dönemdir.

Postmodernizm tek bir kavramla ifade edilememiŖtir. Kimi çevreler ve yazarlarca postmodernizm için “*hayalet*” metaforu kullanılmıŖ, bu grŖ ancak kurucuları olan Michel Foucault, Jacques Derrida ve Jean-François Lyotard’ın grŖleri ile sınırlandırılmıŖtır (Evre, 2007:3). Buna göre postmodernizm; Nietzsche ile baŖlayan otoritelerle alay etme, postmodernizmde olmayacak bir Ŗeyin olmadığı, her türlü fikre ve uygulamaya açık kapı bırakıldığı, Newton’un aksine deđiŖimi, yeniliği ve riski ifade eden bir yapı olmuŖtur (Yıldız, 2005:156). Tüm bunlar artık bilgiye sahip olmanın ötesinde farklılığa ve özgünlüğe dikkatleri çekmekte, davranıŖ kuramlar yavaŖ yavaŖ terk edilmektedir.

KoŖullar deđiŖtike ihtiyaçlar da farklılaŖmıŖ ve yerini daha öznel olan, gözlem ve deneye dayalı olmayan, bilgiye kendisi yapılandırarak ulaŖan bireyler yetiŖtirme ihtiyacı dođurmuŖtur. Bugün bu deđiŖiklikler yapılandırmacı anlayıŖı gerekli kılmıŖ ve onun öngördüğü yenilikleri kullanmaya teŖvik etmiŖtir. Bu durum beraberinde daha önce kullanılan kavramların farklı biçimlerde ifade edilifini dođurmuŖtur. AŖađıda bir takım kavramların pozitivism ve pozitivism ötesi kuramlara göre karŖılıkları gsterilmiŖtir.

Tablo 2.1: Öğrenme Kuramlarının Temel Kavramlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Değişkenler	Pozitivizm (Davranışçılık-Bilgiyi İşleme Kuramı)	Pozitivizm Ötesi (Yapılandırmacılık)
Öğrenme	Dış dünya gerçekliğinin bireye aktarımıdır. Var olan nesnel bilgilerle bilir hale gelmektir. Gerçekliğin baskısı altındadır. Doğrudan öğretimle gerçekleşir. Belirli bir bilgi biriminin öğrenilmesine ve her birimin bir sonrakini nasıl etkileyeceğinin mekanik olarak kestirimine dayanır. Sınırlı etkinlik dizgelerinin ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantıların tasarımıyla bilgi birimlerinin birinin üzerine kurulmasıyla oluşur.	Bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır. Anlamlıdır ve gerçek bir bağlamdan türer. Çevre koşullarında bağımsız gerçekleşen anlam, bakış açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak oluşu ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilemez. Gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşur. Çok değişkenli ve değişkenlerin birbirini nasıl etkilediğinin yordanması zor olan, döngüsel bir olgudur.
Bilgi	Bireyden bağımsızdır. Bilişin dışında nesnel bir gerçekliktir. Dış dünyada hazır ve birey tarafından erişilebilir niteliktedir. Dış dünyanın kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emildir.	Bilisin dışında var olan bireyden bağımsız bir olgu değildir. Duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. Bireylerin nesnel üzerindeki etkinlikleriyle oluşur. Sosyal etkileşimden ve bireysel anlamların yasayabilirliğini değerlendirmekten doğar.
Gerçeklik	Ontolojik bir gerçeklik söz konusudur. Dış dünya ile iç dünyanın (bilişin) ayrımıdır.	Aynı sosyal ortam içinde bulunan bireylerin kendi dünya parametrelerini tanımlamak için oluşturduğu zihinsel anlamlardır. Dış dünyadan ayrılan bir iç dünya (biliş) yoktur.
Doğru	Deneysel süreçlerle elde edilen ve bireyden bağımsız nesnel olarak indirgenen sonuçlardır (Evrensel tek doğru). Mükemmel bilgiyi oluşturmaktır.	Bireyin kendi anlamlarıyla "diğerleri"nin anlamalarının çelişmemesidir (Çoklu bakış açısı). Diğerlerinin anlamlarına karşı bireyin kendi anlamlarını test etmesidir.

(Yurdakul, 2005, Aktaran Akkocaoğlu, 2009:10).

Bilgiyi yapılandıran, öznel, bireye ve duruma özgü ve bilgiyi kendisine mâl eden birey yetiştirme öne çıkmış, gelecekte ki istihdam alanları için de kendi kararını kendi veren bireyler yetiştirme isteği doğmuştur. Tüm bunlar belli kalıplara ve belli deneylere bağlı, olayları ve durumları şartlara ve koşullanmalara bağlayan yaklaşımların terk edilmesine yol açmıştır. Tüm bunlar eğitimde kendini yapılandırmacılık olarak ta ifade edilebilir.

Çalışmada öncelikle yapılandırmacılık üstünde durulmuş, daha sonra yapılandırmacı yaklaşıma göre ders kitabı ve öneminden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir.

2.1.Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık sözcüğü İngilizcede “*structuralism*”, Fransızca “*structuralisme*”, Almanca “*strukturalismus*” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır (Oğuzkan,1993:158). Aslan (2007:46) yapılandırmacılık kavramını “*öğrenme kuramı bakımından insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavram*” şeklinde hem kuram boyutuyla hem de felsefi açıdan açıklamıştır. Yaşar (1998:69) yapılandırmacılığın bir öğrenme öğretme stratejisi olmadığını, öğretme değil öğrenme üzerine odaklı olduğunu, bireyin daha önceden de bazı bilgilerle donanımlı olduğunu ifade etmiştir. Şimşek (2004:133) ise “*...İngilizce constructivism sözcüğünün Türkçe literatüründe yapıcılık, yapılandırmacılık, oluşturmancılık, gelişimcilik, yapısalcılık, çatkıcılık, bütünleştiricilik...*” gibi farklı karşılıklara gelebileceğini açıklamıştır.

Tablo 2.2: Yapılandırmacı Yönelimleri Tanımlayan Terimler

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

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

Eğitim ortamında uygulanan yapılandırıcı yaklaşım, davranışçı yaklaşımın benimsediği “kara kutu” düşüncesiyle tezatlık gösterir. Çünkü davranışçı yaklaşım beyni “kara kutu”ya benzetir yani beynin beyaz bir sayfa olduğunu, öğrencilerin öğrenme ortamlarına hiçbir yaşantı birikimi ve ön öğrenmelerini getirmedeğini açıklar. Oysaki yapılandırıcı yaklaşım, bireyin yaşantılarını da eğitimin içine sokar ve eğitim tanımında değişiklik yapar. Eğitimin bireyin davranışlarında kalıcı yönde, istedik değişiklikler oluşturma süreci şeklindeki tanımını; bireyin zihnindeki bilgilerin değişikliği şeklinde de yeniden ele alabiliriz. Çünkü yeni yaklaşım bireyin zaten var olan bilgileri farklı ortamlarda yeniden yapılandırmasına izin verir.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi de farklı tanımlar. Bu yaklaşıma göre öğrenme anne karnında başlar, yani öğrenci zihni boş değildir, okul öncesinde almış olduğu birikimi de sınıf ortamına getirir. Bu durumda çocuk kendisine bilgi öğretilen değil, öğrenen konumundadır. Aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılan çocuk, zaten kendisinde var olan bu bilgisini sonrakilerle ilişkilendirir, bağ kurar ve yeni bilgileri işte bu yapılandırma süreci ile elde eder (Güneş,2010:6). Yaklaşım sadece eğitim ve öğrenme tanımlarını değiştirmekle kalmamış beraberinde öğretmen, öğrenci, veli rollerine yeni açıklamalar getirmiş, eğitim programından değerlendirmeye kadar farklı tanımlar getirmiştir. Tüm bunların temeline öğrenmeyi koymuş, öğrenciye roller yüklemiştir. Öğrenmenin olabilmesi için öğrenme ortamının zenginleşmesi gerektiğini söylemiştir.

Yapılandırıcı yaklaşım üst düzey becerilerin gelişmesini hedeflemiş, bunun için problem çözme, işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme gibi öğrenmelerden de yararlanmıştır. Bu öğrenmelerin amacı bilgiyi zihinde depolamak değil, günlük yaşantısında karşılaştığı sorunlara çözüm üretmektir. Öğrenme etkinlikleri ile öğrenmeler desteklenebilir. Bu öğrenme etkinliklerinden biri Piaget'in geliştirdiği 4E Modeli'dir. Model, öğrenci motivasyonunu artırmayı hedeflemekte ve deneyerek öğrenmeyi sağlamaktadır. 4E Modeli a)Keşfetme, b)Açıklama/Odaklama, c) Genişletme/Mücadele, d) Değerlendirme aşamalarından oluşmakta ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir (Ocak ve Tavlı, 2010:51-53).

Tablo 2.3: 5E Öğrenme Döngüsü Modeli

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

(Türker, H.H.2009; Akt.Şentürk, 2010:61).

Öğrenme etkinliklerinden biri de Bybee tarafından geliştirilen ve Tablo 2.3’de yer alan 5E Modeli’dir. 5E öğrenme modeli a)Girme, b)Keşfetme, c)Açıklama, d)Derinleştirme, e)Değerlendirme basamaklarından oluşmakta ve öğrenci başarıları artırılıp, kavramsal gelişimleri pozitif yönde etkileyeceğini söylemektedir (Şentürk, 2010:59-61). Yapılandırmacı öğrenmenin 7E Modeli ise 5E modelinin biraz daha gelişmiş hâlidir. Bu modeldeki aşamalar; a) Teşvik etme aşaması, b) Keşfetme aşaması, c) Açıklama aşaması, d) Genişletme aşaması, e) Kapsamına alma aşaması, f) Değiştirme aşaması, g)İnceleme/sınama aşamasıdır (Karadağ vd,2007:88-89).

Yaklaşımında tüm öğrenenler için tek bir hedef yazmak yerine, bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda üst düzey becerilerini geliştirecek hedefler yazılır. Bunun için bireye anlamlı özgün görevler verilir, bilişsel çelişkiler sunulur. Bunlar yapılmadığında sürekli basit problemlerle uğraşan birey yaşamında karşılaştığı problemlere çözüm üretemeyebilir (Yurdakul, 2008:41). Bunun yanında yapılandırmacılık; gözlem ve deney yoluyla elde edilecek pozitivist bilgi kazanımı da reddeder. Çünkü yapılandırmacılığın öncüsü kabul edilen Von Glasersfeld’e göre bilgi duyular veya iletişim aracılığıyla yani nesnel bir gerçeği keşifle değil ancak öznel deneyimlerle elde edilir (Yurdakul, 2004:113). Kıldan ve Temel (2008:27) bilginin oluşması için dört unsura ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir; a) birey, b) nesne, olgu ya da olay, c) bunlar arasında olacak etkileşimler, d)bireyin bu etkileşimlere yüklediği anlamlardır.

Amerika ve özellikle İngiltere’de yapılan araştırmalar yapılandırmacı kuramların uygulandığında bireyin öğrenmesinde olumlu etkiler yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf ortalamasının altında bulunan 5-6 çocuğun durumu rapor edildikten sonra, birkaç hafta süreyle izlemeye alınmış ve öğrenme zorlukları olduğu saptanmıştır. Ardından dört hafta boyunca bilim dersleri süresince tartışma grupları oluşturulmuş ve nihayet kendi

öğrenmelerini açıklamalarına fırsatlar tanınmış. İngiltere’de yapılan paralel çalışmalar boyunca sosyal yapılandırıcılık kapsamında aslında eğitimcilerin de altyapılarını geliştirmeye ihtiyaçları olduğu saptanmıştır (Kızılabdullah,2008:365). Kısaca yapılandırıcılık bireye daha fazla sorumluluk yüklemekte, öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesini gerektirmede, bilginin hem bireysel hem de sosyal ortamlarda kazanılacağını belirtmekte, kesin bilginin olamayacağını, bilginin deneyimler yoluyla kazanılacağını, öğrenmenin transfer edileceğini, sosyal etkileşimlere değer veren, ölçümlerin çoklu değerlendirmelere dayanmasını gerektiğini belirten bir yaklaşımdır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007:507-509).

Temeline öğrenmeyi alan yapılandırıcı yaklaşım özünde öğrenciyi merkeze almakta, adeta parmak izi gibi her birey için ayrı hedefler belirlemektedir. Bireyler arasındaki farklılıkların öğrenme ortamlarında normal karşılanması gerektiğini de bildirmektedir. Sınıf ortamlarında bireylere doğru ve tek taraflı bilgi vermeyi engellemekte, bilimin doğası ilkesini de benimsemektedir. Bu anlamda öğrenme ve öğretimin üç temel sacayağının (Öğrenci, öğretmen ve program) önemini daha da açığa çıkarmaktadır. Ancak eğitimin uzun bir süreç olduğu düşünülürse, genel geçer kabullerinin olamayacağı da bilinmelidir. Eğitimde tek bir kuram, tek bir kural tek bir yaklaşım benimsenemez. Konu alanında yapılan araştırmalarda yapılandırıcı yaklaşımla ilgili teori ve uygulama kısmına dair eleştirilerde yer almaktadır.

Yapılandırıcılıkla ilgili en büyük eleştirilerden biri, yapılandırıcılığı oluşturan felsefi ve psikolojik temellerin yeni olmadığı, bu temellerin zaten var olduğu, ancak yapılan yorumların yeni olduğuyla ilgilidir. İşte bunları anlatmak için “yeni şişede eski şarap” ifadesi çokça kullanılan bir deyim hâline dönüşmüştür. Bunun yanında yapılandırıcılığın öne sürdüğü hipotezler bilimsel olarak kanıtlanamamakta,

öğrencinin zihninde oluşması beklenen algı bazen oluşmamakta ya da yanlış oluşmaktadır. Öğrenme ortamında oluşturulacak özgürlük, acaba programının etkililiğini etkiler mi? sorusu da yanıtlanmayan sorular arasında yer almaktadır. Yine bireyin yapılandırmacılıktan ötürü hafızaya fazlaca yüklenmesi, uzun süreli ve kalıcı öğrenmeye yani değişikliğe neden olacak mı, okullardaki alt yapı ve özellikle öğretmenler bu yaklaşıma ne kadar hazır, yapılandırmacılık Türkçe literatürde tek bir kavrama mı karşılık gelmektedir şeklinde cevabı henüz verilemeyen eleştiriler de bunlar arasında yer almaktadır (Ocak, Koçyiğit ve Özerman, 2010:49-50).

Yapılandırmacılık aslında bir bilgi kuramı olup, başlı başına bir eğitim felsefesi değildir. Her ne kadar bireyci, bireyi merkeze alan bir yaklaşım olsa da öğrenme ortamında yer alan bireyler arasında (öğrenci-öğretmen) bir etkileşim de söz konusudur. Bunun yanında yapılandırmacılık; eğitimsel açıdan, felsefi ve sosyolojik açıdan da farklılıklar gösterebilmektedir. Mesela ileri derecede öznellik ve fizikötesi konuların işlendiği ilahiyat ve inançlar konusunda yapılandırmacılığın uygulanışı ne derece etkili olabilir? Evrensel değerlerin işlendiği yapılandırmacı yaklaşımda, ulusal değerler, kültürel kodlar yer almamaktadır. Bu durum batının bireyci ve dualist tarzının, doğu kültürüyle uyuşmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Benzer şekilde öğrenciyi merkeze alan ve farklılıkları ön plana çıkaran bu yaklaşım yüzlerce ortak özelliği bulunan bireyleri ortak paydada toplamaz, bireyseliği ön plana çıkarır, bu durumda egosu şişmiş toplumlara yön verir. Bilgiye kendisi ulaşmak zorunda kalan birey, yalnızlığa itilecek bir otorite boşluğu yaşayacaktır. Bilginin her an değişeceğini öğrenen birey toplumsal bir takım kabullenmeleri yok sayacak, eğitim ortamında da sürekli belirsizlikler yaşayacaktır (Şişman, 2010:7-9).

Benzer şekilde Turan (2010:12-13)'da yapılan değişimin tüm alanlarda uygulanmadığını, yapılandırıcı yaklaşımın sınav uygulamalarına yansıtılmadığını, öğretmen yetiştirme ve atama stratejilerinin buna göre yapılmadığını, eğitimde vizyon sorunu yaşandığını, MEB ile Yükseköğretim Kurumu (YÖK) arasında koordinasyon kurulamadığını, yapılandırmacılığın aslında Avrupa Birliği'ne bir uyum sürecinden ibaret olduğunu söylemiştir. Bunun sonucunda da yurt dışından alınan teori ve çalışmaların o ülkeye özgü değerlerle dolu olduğu, bunların bizim ülkemize has değerlerle örtüşmediğini, yapılandırmacılığın sosyal farklılıklardan doğan adaletsizliğe neden olduğu, bunun bir ideoloji meselesi olduğu ve hâliyle eğitimde bir paradigmadan öteye geçemediğini iddia etmektedir.

Çınar (2010:78-80) yapılandırmacılıkla ilgi olarak hazırlanan yeni programın temel vurgusunun demokrasi değil, ilköğretim çağındaki bireylere girişimcilik, kariyer gibi aslında yetişkinlere hitap eden amaçlarla dolu olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında yapılandırmacılıkla ilgili yapılan program değişikliklerinde ulusallık dokusunun da azaltıldığını söylemiştir.

Yapılan eleştirilerden biri de bilginin üretilmesinin bireye yüklendiği ancak uygulamasına ilişkin analizlerin açığa kavuşmamasıdır. Çünkü insanlardan uzak, doğada yetişmiş çocuklara belli bilimsel kavramların ve içeriklerin öğretilmesi gereklidir. Üstelik bu yaklaşım 25 mevcutlu ve daha üstü sınıflarda uygulandığında tehlikeye düşebilmekte, bireysel ya da gruplar halinde elde edilen bilgiler bilimsel çevrelerin kabul edeceği bilgiye yakın olmayabilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım, aslında pek çok kişi tarafından farklı anlamlara gelmektedir (Keser, 2010:38-40).

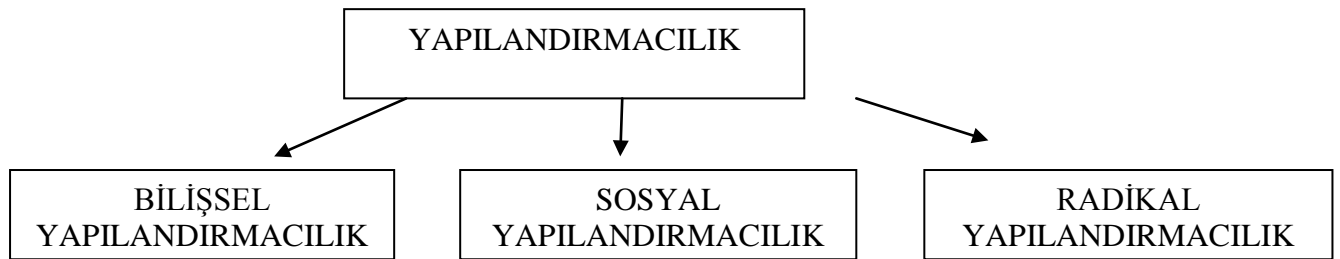
Şüphesiz ki bir öğrenmede sadece tek bir yaklaşım ve bu yaklaşıma bağlı olarak tek bir uygulama söz konusu olamaz. Tüm teorilerin eksik ve güçlü yönlerini bilmek, güçlü yönlerini seçip almak öğrenmeler için en uygun olanıdır. Nagowah ve Nagowah (2009:281-282) baskın öğrenme teorileri olan davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımın güçlü ve zayıf yönlerini şu şekilde özetlemiştir:

- Davranışçı Yaklaşım: Bu yaklaşımın güçlü yönleri öğrenenlerin belli bir amaca yönelmeleri ve otomatik olarak bu amacı gerçekleştirmekten sorumlu olmalarıdır. Ayrıca tüm bireylere aynı zamanda aynı durumlar sağlanır örneğin tüm bilgisayar kullanıcılarının o ayın sonunda o konuyla ilgili öğrenmeyi gerçekleştirmesi beklenir. Zayıf yönü ise tüm öğrenenler bu teoride kendilerini gerçekleştirmek zorunda oldukları bir ders müfredatı içinde bulurlar ve öğrendiklerini daha önce öğrendikleri ile eşleştirme fırsatı bulamazlar.
- Bilişsel Yaklaşım: Bu yaklaşımın güçlü yönü; öğrenenlerin farklı durumlarda da benzer yolu kullanarak başarılı olmalarıdır örneğin müşteri hizmetleri alanında çalışan tüm üyeler benzer sorunlara aynı cevabı vermek zorunda kalabilirler. Zayıf yönü ise burada öğrenenlerin sadece spesifik bir durum için tek bir yol öğrenmesidir yani farklı durumlarda da hep öğrendiğini uygular meselâ öğrencilerden farklı bir program uygulaması istendiğinde öğrenciler oldukça zorlanacaklardır.
- Yapılandırmacı Yaklaşım: Bu yaklaşımın güçlü yönü ise; öğrenenlerin burada gerçek yaşamla ilgili problemleri çözmede oldukça başarılı olmalarıdır, çünkü farklı durumlarla karşılaşacaklar ve geçmiş yaşantılarıyla bağ kuracaklardır. Örneğin; yapısal sistem geliştirme modülünde öğrencilerin bir çalışma durumunu analiz etmeleri gereklidir ve üstelik söz konusu tasarımla ilgili bir öneri bile işe koşmaları gereklidir. Bu çalışma durumunu daha önce öğrendikleriyle ilişkilendirerek çok daha

iyi çözümlere ulaşacaklardır. Yaklaşımın zayıf yönü ise; bu teorinin müfredat için uygun olmayışıdır. Çünkü bu yaklaşım düşünme ve eylem gerektirmektedir. Örneğin; bir yazılım şirketinde tüm katılımcılar için anahtar sayılabilecek bir performans belirlenir ve bu durumda tüm katılımcıların buna kesinlikle uyması gerekir, bireysel anlayışa dayalı olması beklenemeyebilir.

Yapılandırmacılık; Piaget'e dayalı bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky'ye dayalı sosyal yapılandırmacılık ve bilişsel yapılandırmacılığa farklı bir bakış açısı kazandıran Von Glasersfeld'in radikal yapılandırmacılığı olarak üçe ayrılmaktadır.

Şekil 2.1:Yapılandırmacılık Türleri



2.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılığın öncüsü olarak kabul edilen Piaget, bireysel öğrenme üzerinde odaklanmış, bilginin anlamlı hâle getirilmesinin de bireysel bir etkinlik olduğunu söylemiştir. Piaget'e göre insan zihni her türlü bilgiyi yapılandırabilecek bir bilişsel yapıdadır. Dolayısıyla birey bilgiyi kendisi öğrenir, bu noktada öğretmenlerin yapacağı sadece öğrenme ortamları oluşturmaktır.

Bireyin bilişsel olarak bilgiyi yapılandırması esnasında birtakım öğeler önemlidir. Senemoğlu (2002:39-46); Piaget'in bilişsel yapılandırmacılıkta etkin olan öğelerini şöyle sıralamıştır:

- Olgunlaşma ve Yaşantı: İnsan biyolojik olarak olgunlaştıkça, çevresiyle etkileşimi sonucu yaşantı kazanır. Bilişsel gelişim işte bu yaşantı ve olgunlaşma arasındaki bir etkileşim ürünüdür.
- Uyum: Bireyin bilişsel gelişimi için yeni bir obje, olay ve olguyla karşılaşması ve bunlara uyum sağlaması gerekir. Ardından bir öğrenme başlar. Ancak öğrenme esnasında bir denge, sonra dengesizlik ve yine denge sağlanır. Dengenin sağlanması işte bu uyuma bağlıdır. Uyumun sağlanması ise özümleme ve düzenleme ile olur. Özümleme; bireyin kendisinde var olan bilişsel yapılar sayesinde çevreye uyumu sağlanır. Düzenleme de ise mevcut şemayı yeni objelere, olgu ve olaylara göre yeniden biçimlendirir.
- Örgütlenme: Tüm uyum hareketleri esnasındaki etkinlikler koordinelidir. Örgütlenme, sistemin koordinesinin koruyucusu ve geliştiricisidir.
- Dengeleme: Birey özümleme ve dengeleme sonucu dengeye ulaşır. Ancak bu denge hâli durağan değildir. Çünkü birey yeni karşılaştığı obje, olay ve olgu karşısında yine dengesizlik yaşayacak, ardından özümleme ve dengeleme sonucu bir dengeye ulaşacaktır. Öğrenme de bu denge ve dengesizlik durumuyla, daha üst düzeyde denge kurulmasıyla oluşur.

Piaget, eğitim öğretim etkinlikleriyle ilgili olarak etkinliklerin öğrencileri araştırmaya sevk edecek biçimde düzenlenmesi ancak bu şekilde kendi kavramlarını oluşturabilecekleri ve öğrenme için sosyal etkileşimlerin oluşturulması gerektiğini düşünmüştür (Boy, 2006:13).

1975 yılında Piaget'in dil gelişimi teorisindeki eksiklikler üzerine Paris'te toplanılmış ve burada Piaget ve Chomsky heceleme üzerine yapılandırmacı görüşlerini sunmuşlardır. Ancak Piaget kalıtımın genetik temellerini yorumlamayı kabul

etmemiştir. Yani aslında sürekli bir dil gelişimi sürekli senso motor faaliyetlerle mümkündür. Piaget dil gelişimini açıklamada bu nedenle yetersizdir (Matthews,1997:113).

2.1.2 Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılığın öncüsü olarak kabul edilen Vygotsky, Piaget'nin görüşlerinin çoğuna katılmıştır. Ancak Piaget çalışmalarında bireye ve bireylerin bilişsel öğrenmelerine yer vermiş, sosyal etkileşimleri incelememiştir. Vygotsky ise çalışmalarında sosyal etkileşimlere yer vermiş, öğrenmede dil, kültür ve sosyal yapılanmalara da odaklanmıştır. Vygotsky'e göre öğrenenler problem çözümünde işbirliği yaparsa yani küçük gruplar oluştururlarsa öğrenme daha kolay olacaktır.

Vygotsky bilişsel gelişimi üç kavramla incelemiştir:

- İçselleştirme Kavramı: Birey çevresindeki bilgiyi özümser ancak bu esnada düşünebilme ve yapabilme arasındaki farkı bilir.
- Yakın Gelişim Alanı: Bireyin çevresiyle etkileşime girerek gerçekleşen öğrenme alanı. Bu alana aynı zamanda bireysel olarak öğrenebileceği alan ile uzman desteğiyle öğrenebileceği alan arasındaki farklılık da denir.
- Destekleyici: Bireyin çevresinden ya da öğretmeninden destek almasıdır.

Öğrenci anlamadığı, kendi başına yapılandırmadığı bir bilgi olduğunda arkadaşından yardım alır (Ocak ve Çınar, 2010:59).

Sosyal yapılandırıcılıkta bireyin tek başına öğrenemediği bir bilgiyi yardımlaşarak öğrenmesi esastır. Bu esnada kullanılacak dil bir iletişim aynı zamanda öğrenme aracıdır. Hem bilişsel hem de sosyal yapılandırıcılıkta bilgi bireyin kendisi tarafından kazanılır. Ancak bilişsel yapılandırıcılık bireyin sadece kendi başına

bilgiyi kazanacağını söylerken, sosyal yapılandırmacılık bireyin çevresiyle etkileşim hâlinde olduğunu belirtir.

Vygotsky erken çocukluk dönemindeki gelişimin önemine dikkat çeker. Çünkü bu dönemde tam gelişmemiş bilgi sosyal ve kültürel formların oluşmasında önemlidir. Elbette sosyal değerler dilin içinde gömülüdür ancak Vygotsky açıkça dil kazanımından ziyade sosyal üremenin eğitimin asıl amacı olduğunu söyler. Vygotsky yapılandırmacılığı; kültürel bilginin ve bu bilginin anlaşılmasının rolünü açıklar (Margison ve Strobel, 2008:84).

Karadağ (2010:34) sosyal yapılandırmacılığı bireysel düşünen bencil bir geleceğin önünde görür ve görüşlerini şu şekilde dile getirir:

Vygotsky, mantık yürütme ve problem çözme gibi tüm yüksek düzeyli zihinsel süreçlerin dil, işaretler ve semboller gibi psikolojik araçlar yoluyla (onlarla tamamlandığını ve onların yardımıyla) olduğunu vurgulamıştır. Yetişkinler çocuklara bu araçları günlük etkinliklerle öğretirler ve çocuklar bunları içselleştirirler. Sonra bu psikolojik araçlar çocukların kendi gelişimlerini sağlamalarında yardımcı olurlar. Süreç şu şekildedir: Çocuklar yetişkinlerle veya kendilerinden üstün olan grup arkadaşlarıyla etkinliklerde bulduklarında kavramlar hakkında düşünmeye başlarlar veya tasvir ve fikir alışverişinde bulunurlar; örneğin, yer bulmak suretiyle harita çizme. Çocuklar birlikte oluşturulan bu fikirleri içselleştirirler. Bu sayede çocukların, bilgisi, fikirleri, tavırları ve değerleri; kültürleri ve gruplarındaki daha nitelikli üyeler tarafından sağlanan davranış ve düşünce yöntemlerine uyum sağlayarak veya onları örnek alarak gelişir .

Birey elde edeceği bilgileri sosyal çevreden kazanacağı için çevresindeki bireylerle problem çözme diyaloglarının oldukça iyi olması gerekir. Sınıf ortamında yaşanan bir olumsuzluğa karşı öğretmenin vereceği tepki hem sorunu çözme bakımından hem sosyo-duygusal açıdan hem de kişiler arası problemlerin çözümü açısından önem arz eder (Türnüklü ve Bekmezci, 2010:27-30).

Bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın birtakım benzer ve farklı yönleri de bulunmaktadır. Her ikisi de milattan önce 5. yüzyılda Yunan filozof Sokrates tarafından

geliştirilen ve Platon tarafından belgelendiği kabul edilen soruşturma ve soru cevap yönteminde bulunmaktadır. Bu yöntem daha sonra John Dewey tarafından 20.yüzyılda Amerika’da popüler hâle getirilmiştir. Her iki yaklaşımda öğrenmelerin öğrencinin kendi beyninde kendisinin yapılandırmasıyla oluşabileceğini söyler ancak Piaget’in teorisi bireylerin akıl yürütme yeteneği ve bilgiyi yorumlama gücü üzerinde dururken, Vygotsky’nin teorisi bireylerin öğrenmelerinde sosyal etkileşim, dil ve kültürün önemli olduğunu söyler. Mutlaka her iki teorinin de kendine özgü avantajları var ve sınıf ortamında kullanıldığında fayda görülecektir. Ancak önemli olan sınıflarda bu her iki yaklaşımı da beraber yürütebilmek ancak bu şekilde eklektik bir sınıf atmosferi oluşturulabilir (Powel ve Kalina, 2009:246-249).

Watson (2011:140-146) sınıflarda yapılandırmacı bir öğretmen anlayışının hâkimiyeti için örnek uygulamalarla sınıflardaki sosyal yapılandırmacı öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

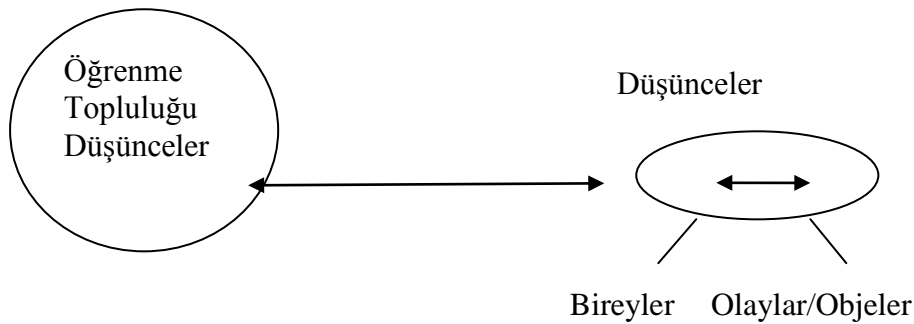
- Yapılandırmacı öğretmen cesaretlendirir ve öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini destekler, böylece öğrenciler birbirlerinin fikirleri arasındaki bağları görür ve problem bulucular yerine problem çözücüler hâline dönüşürler.
- Yapılandırmacı öğretmen ham veri kullanır ve birincil kaynaklar, interaktiflik ve fiziksel materyaller ile bunları özdeşleştirir yani öğretmen uygun öğrenme inşası için uygun ortamları hazırlamalıdır.
- Yapılandırmacı öğretmen görevleri belirlerken bilişsel terminolojiyi kullanır; çocukların düşünme modelleri geliştirmeleri için öğretmenlerin onlara zaman tanımları gereklidir.
- Yapılandırmacı öğretmen derslerini planlarken, stratejilerini yapılandırırken ve içeriğini değiştirirken öğrenci sorumluluklarını kullanır; yapılandırmacı

yaklaşımında en temel değişim öğretmenin kaçınılmaz bir biçimde öğrencilerin öğrenmeleriyle en iyi biçimde ilgilenmesidir.

- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin kavramlardan ne anladıklarını sormadan önce onların kavramlarla ilgili bilgilerini sormalıdır.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin hem kendisiyle hem de arkadaşlarıyla diyaloga girmesini cesaretlendirmelidir; çocukların bir ya da daha fazla insanla fikir paylaşımında bulunması onların entelektüel ilerlemelerine yardımcı olacaktır.
- Yapılandırmacı öğretmen, düşünmeyi gerektiren, açık uçlu sorular sormayı ve birbirine soru sormayı cesaretlendirir.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrenci girişimciliğini destekler.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin girişimci hipotezlerini açıklamalarına ve tartışmalarına imkân sağlar ve onları cesaretlendirir.
- Yapılandırmacı öğretmen soru sorduktan sonra biraz bekleyebilmeli çünkü öğrencilere zaman tanımak, onların kendi düşüncelerinin farkında olmalarına, düşünce ve öğrenme stratejilerini açığa çıkarmaya yarar bu da zaman alan bir faaliyettir.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrencilerin metaforları yapılandırmalarına imkân tanır; resimli semboller ve tasvirler, uygun benzetişimler ve metaforlar öğrenci hayallerine girer ve anlamayı kolaylaştırır.
- Yapılandırmacı öğretmen öğrenci gelişiminde onların merak duygularını devreye sokar; bunun için öğrenciler soru ya da hipotez oluştururlar, öğretmen öğrencilerin bu düşüncelerine odaklanır ve nihayet öğrenciler yeni karşılaştıkları bir durum karşısında öğrendiklerini bu duruma da genellerler. Bu yol öğrencilerin anlamlarına ve kendi öğrendiklerini kontrol etmeye yarar.

Prawat (1996:223) sosyal yapılandırmacılığı farklı biçimlerde ve farklı yaklaşımlarla ele almış, John Dewey'in akıl ve gerçek bilgi arasındaki ilişkiyi gösterdiğini açıklayan figürü oluşturmuştur. Bu figürle hem bireysel hem de toplumsal davranışların önemli olduğunu, her birinin eşit olduğunu vurgular. Yani sadece bireyseliği öne çıkaran yapılandırmacılıktan hem de sadece sosyal yapılandırmacılığı öne çıkaran yaklaşımlardan ziyade bireysel-sosyal bir yapılandırmacılığın ideal olduğunu ifade etmeye çalışmıştır.

Şekil 2.2:Düşünce Temelli (Deweyan) Sosyal Yapılandırmacılık



2.1.3.Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılığın temsilcisi olarak kabul edilen Von Glaserfeld; Piaget ve Vico'nun görüşlerinden etkilenmiş, bilişsel yapılandırmacılığa farklı bir bakış açısı kazandırmıştır. Glaserfeld'e göre bilginin nasıl tanımlandığı önemli değildir, çünkü bilgi insanın beyninin içindedir. Yapılandırmacılık ise davranışçılığın tam tersi bir zemindedir. Bilginin oluşturulması öznedir ve kişiye göre değişir. Aslında Glaserfel'in ortaya koyduğu radikal yapılandırmacılık keskin olarak bilişsel yapılandırmacılıktan ayrılmaz, sadece onu ilerletmeye yöneliktir (Ocak ve Çınar,2011:60). Radikal yapılandırmacılık olayların iç yüzüne anlamayı koyar ve buradaki inşa süreci öğrencinin ellerindedir (Dewey,2010:124). Glaserfeld öğrenmeyi

bilgiyi hatırlama olarak tanımlamasına rağmen dikkatini öğrenmenin merkezinde yer alan kavramlara yöneltmiştir. Öğretmenler basit bir biçimde bilgiyi öğrenciye transfer edemezler ancak öğrenciler bu kavramları kazanabilirler. Glaserfeld'e göre öğretmenler öğrencilerin kendi düşünme fırsatları olması için ortam yaratmalıdırlar ve didaktik öğretme tarzından uzak durmalıdırlar. Öğrenci hataları asla yanlış değildir, öğretmenin yapması gereken farklı çözümler önererek bilişsel gelişimlerini sağlamaktır (Joldersma,2011:279-280). Radikal yapılandırmacılıkta bilgi pasif bir biçimde alınmaz, bireyin zihninde ancak inşa edilir. Beyin aktiviteleri yüksek zihinsel süreçler içerir buna da mecazi duygulardan ziyade “yapılandırma” denir (Gadenne, 2010:81).

Bilişsel ve radikal yapılandırmacılar genel olarak bireyin bilişsel öğrenme ürünlerinden bahsetmişler ancak öğrenmenin sosyal boyutlarından bahsetmemişlerdir. Bu boyutuyla eleştiriler de olmuştur.

Güneş (2007:40) ise yapılandırmacılığı; bilişsel (gelişimsel) yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve etkileşimsel yapılandırmacılık şeklinde sınıflamıştır. Bruner'in öncülünü yaptığı etkileşimsel yapılandırmacılıkla ilgili şunları belirtmiştir:

Bruner'in etkileşimsel yapılandırıcılığı, zihinsel yapının düzenlenmesi anlayışından hareketle son yıllarda hızla gelişmiş ve üst düzey öğrenme, üst düzey düşünme, üst düzey dil, üst düzey anlama, üst düzey sorgulama, üst düzey değerlendirme, üst düzey sorun çözme, gibi çok sayıda yeni kavramın ve alanın oluşmasına neden olmuştur. Bu konuda dünyada çok araştırma ve çalışma sürdürülmektedir. Özellikle üst düzey öğrenme çoğu ülkede öğretmen yetiştirme programlarına zorunlu ders olarak konulmaktadır.

Özetle tüm yapılandırmacı anlayışlar ortak bir noktada buluşmuşlardır; öğrenenin merkezde olması, bilgiyi kendi kazanıp yapılandırması, eski bilgilerle yeniyi özdeşleştirme gibi.

2.2. Yapılandırmacılığın Getirdiği Değişimler

Yapılandırmacı anlayış beraberinde öğretmen, öğrenci ve veli rollerinde değişiklikler yapmış, sınıf ortamını değiştirmiş, yeni bir sınıf yönetimi anlayışı, farklı yöntem ve strateji ile değerlendirme anlayışı getirmiştir.

2.2.1. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre “Öğretmen”

İlerleyen bilgi ve teknoloji her ne kadar öğretmeni saf dışı bırakmış gibi gözükse de eğitimin mihenk taşı öğretmendir. Yeni yaklaşımla beraber öğretmenlerin rolleri değişmiş bir nevi öğretmeni bilgi kaynağı olmaktan çıkarıp, bilgiye ulaştıran basamak konumuna getirmiştir. MEB (2002) öğretmen nitelikleri ve seçimiyle ilişkin olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 45.maddesinde , “*Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur*” ibaresine yer vermiştir. Muhakkak ki öğretmenlerde temel olarak aranacak nitelikler bunlardır. Ancak değişen yapı ve 21.yüzyıl dünyası öğretmeni bugün de yarın da değişime zorlayacaktır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen gerektiğinde danışılan rolündedir, sınıf içinde iletişimi sağlayan, gruplar oluşturup sorunlarıyla ilgilenen, bireysel farklılıklara duyarlı, problemlerin çözümünde “evet”, “hayır” yerine sürece odaklı “ne zaman, nasıl, niçin...” sorularını yönelten, değerlendirmede gözlem yapan konumundadır (Yaşar, 1998:4).

Yapılandırmacı öğretmene ait özellikleri sıralayacak olursak;

- Özgün görevler planlar ve değişik materyaller kullanır,
- Düşünmeye ve anlamlı öğrenmeye destek olur,
- İşleyen öğrenme süreçlerini takip eder,

- Öğrenmeye rehberlik (ilgi merkezleri, serbest zaman etkinlikleri, kriz yönetimi, sanat köşesi vb) eder,
- Öğrenci sorumluluğunu destekler,
- Öğrenci katılımını sağlar,
- Öğrenenler arasında iletişimi destekler, (Demirtaş, 2010:43-44)
- Tartışmalarda tarafsız olur, (Koç, 2006:59)
- Karmaşık sistemleri ve mantıkları izleyebilir, yorumlayabilir,
- Öğrenciye etki eden davranışları objektif olarak gözlemleyebilir,
- Öğrenme yaklaşımlarını kişileştirir,
- Öğrencilere yeterli ve uygun ortamlar (motivasyon) hazırlar,
- Öğrencileri uygun öğrenme etkinliklerinin ve ortamlarının düzenlenmesinden sorumlu tutar, (Özel ve Bayındır, 2010:14)
- Öğrencilerin öğrenmeleri hakkında geri bildirimler verir,
- Öğrencilerle beraber sınıf kuralları oluşturur,
- Etkinlikleri öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini kapsayacak biçimde yapar, (Çubukçu, 2010:39)
- Öğrenci otonomisini ve çalışmalarını kabul eder ve destekler,
- Yapısalcı öğretmenler özellikle ham verileri, fiziksel materyalleri ve ilk kaynakları kullanırlar,
- “Sınıflama, analiz etme, kestirimde bulunma ve yaratma” gibi bilişsel terminolojiyi çalışmalarında kullanırlar,
- Kavramlarla ilgili anlayışlarını öğrencilere açıklamadan önce öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgilerini yoklar,

- Öğrencilerin mecazları kullanmaları teşvik eder, böylece karmaşık konuları anlamaları ve derin düşünmelerini sağlar,
- Yapısalcı öğretmenler çembersel öğrenme yolu (bakış, kavram öğretimi ve kavram kullanımı adları) ve buluş yolunu kullanır (Aytaç, 2003:40, Karakaya,2004:143-146, Özel ve Bayındır, 2008:63).

2.2.2.Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre “Öğrenci”

Yapılandırma sürecinde öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırarak mâl eder. Yapılandırma sürecinde bireyin daha önceden sahip olduğu yaşantı, bakış açısı ve tecrübeleri bilgiyi yapılandırmada etkindir. Öğrenmenin direksiyonu tamamen öğrenendedir. Aynı zamanda birey soracağı sorularla diğer öğrenenlere de yardımcı olur. Öğrenenler merak eder, cesaret gösterir, sorgular, araştırır, yorumlar ve öğrenir. Tüm bunlar için bireyin özellikle girişimci olması gerekir. Yapılandırmacı birey bununla beraber kendini ifade etme becerisini de geliştirmiş olur (İlgen, 2010:75). Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenci; kendi ürününü değerlendirip, neyi ne kadar öğrendiğini de bilir, öğrenmek için hangi strateji ya da yöntemin kullanılmasına da kendisi karar verir. Bunlar için bireyin ayrıca farklı yaşantılara katılması, sorumluluk alması, kendini ve arkadaşlarını nesnel olarak değerlendirmesi, arkadaşlarını rakip olarak değil, bilgi kaynağı olarak görmesi, bilgi kaynaklarından yeterince yararlanması, yansıtıcı sohbet ve tartışmalara katılması ve kendini tanıması gereklidir (Yaşar, 2010:17-18; Akpınar, 2010:18-19).

Yapılandırmacılığın öğrenen açısından yararları;

- Girişimciliği ve öğrenenlerin plan yapma ve düşünme becerisini geliştirir,
- Güdülenmeyi sağlar,

- Öğrendiklerini yaşamda kullanır,
- Eleştirel bakış açısı kazanır,
- Kendi kendine öğrenme fırsatı yakalar,
- Bireyde çabuk ve kalıcı öğrenmeyi sağlar,
- Öğrenme sürecine daha etkin katılır,
- Diğer bireylerle iletişime geçer,
- Kendi gelişimlerini görürler (Kayaoğlu, 2006:51-54; Çandar, 2007:32 ; Özerbaş,2007:613-614; Tok, 2010:36-37; Koç, 2006:60).

2.2.3. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre “ Veli”

Yapılandırmacı yaklaşımla beraber öğrenme okul dışına taşmış, veliyi de içine alan bir çember hâline dönmüştür. Yaklaşımla beraber performans görevleri de devreye girmiş böylece veliyi de eğitim öğretimin içine dâhil etmiştir. Böylece okul paydaşlarından biri olan veli sisteme sokulmuştur. Amaç çocuğun okul dışında da bilgiyi yapılandırmakta olduğunun veliye sezdirilmesi, bu maksatla velinin geleneksel rollerden sıyrılmasıdır (Akpınar, 2010:19-20). Bu rollerden sıyrılan veli öğrenme ortamının düzenlenmesinde çocuğuna yardımcı olacak, yeri geldiğinde sadece rehberlik edecektir.

Şentürk (2009)'ten aktaran Yaşar (2010:18) yapılandırmacı yaklaşımda velinin rolünü şu şekilde ifade etmiştir;

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında veli, öğrencinin öğrenme sürecine “katılımcı gözlemci” olarak dâhil olmalıdır. Bu katılım yol gösterici, olası çözüm yollarını düşündürücü, araştırmaya yöneltici, farklı konularla ve bilgilerle bağlantı kurmaya teşvik edici sorularla öğrencinin bizzat kendi ödevini ve öğrenmesini tamamlamasını sağlayıcı sorularla olmalıdır. Veli çocuğuyla bu şekilde girdiği yapıcı diyaloglarla onun sosyal ve duygusal gelişimine de katkıda bulunmuş olur. Sonuçta; yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, okul yaşantıları ve

gerçek yaşam durumları arasındaki ilişkiler kuvvetlendirilmekte, öğrenmelerde velinin rolü de artmaktadır .

Bu süreçte velinin işe koyulması, çocuğunun öz denetim becerisine sahip olması ve bilgiyi yapılandırması bakımından faydalı olacaktır.

2.2.4. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre “Sınıf Yönetimi”

Etkili bir program ve program uygulanması bu işi nitelikli bir biçimde yapmaya bağlıdır. Yapılacak işin niteliği de ancak öğretmenin sınıfında başarılı bir “sınıf yönetimi” uygulamasına bağlıdır. Okul ortamında eğitimin dolayısıyla davranış ve düşünüş biçiminin değiştiği ortam sınıftır. Öğretmenin etkili sınıf yönetimi bundan sonra doğacak öğrenmelerin devamlılığının ve kalitesinin yükümlüsüdür. Yapılandırmacı bir öğretmen artık geleneksel sınıf yönetimi anlayışını bir kenarını bırakmış, yapılandırmacı bir sınıf yönetimi uygulamaya başlamış demektir.

Her ne kadar eğitim çevreyle, canlı ve cansız varlıklarla etkileşime geçerek gerçekleşse de öğretici konumundaki öğretmen gözetiminde yapılan kontrollü eğitim daha verimli olacaktır. Sınıf yönetimi; ders ve konunun gözetimi, fiziksel kontrol, öğrenci davranışlarını kontrol ve gerektiğinde olumsuz davranışlara anında müdahale etme becerisi gerektiren bir orkestra gibidir. İyi bir sınıf yönetimi olumsuz öğrenci davranışlarını azaltarak, öğrenmeleri artırabilir. Çünkü iyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmen öğrencilerinin bireysel ve grup olarak ihtiyaçlarını bilir ve onlara göre planlama yapar (Çandar, 2007:35-37).

Çubukçu (2010:39)'ya göre sınıf yönetimi; “sınıf kurallarının uyumla idaresi ve gerekli çevrenin oluşturulabilmesi için bu kuralların öğrenme olayının bir parçası olarak öğrencilere benimsetilmesiyle insan ve zaman kaynaklarının işlevsel bir şekilde yönetilmesidir”. Öğretmen sınıfta sadece bir otorite değil, öğrenme ortamlarının

düzenleyicisi; bilgi aktarıcısı değil bilgi kaynağının yol göstericisi, öğrencilerin tümünün etkinliklere maksimum düzeyde katılımını sağlayıcıdır. Ayrıca etkili bir sınıf yönetimi için öğretmen öğrencilerle beraber sınıf kurallarını oluşturmalıdır.

Yapılandırıcılığa dayalı bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında baş aktör olan öğretmen sınıf atmosferini her türlü olumsuzluğa rağmen dengeleyebilir. Yapılandırıcı bir sınıf atmosferinin oluşması için bilimsel, demokratik, paylaşımcı bir ortamın oluşturulması, okulun fiziksel, bilişsel her türlü ihtiyacının karşılanması olması, teknolojiyle donatılmış, çağdaş öğrenci profili oluşturulması, iyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olunması, etkileyici ve önleyici bir rehberlik sisteminin kurulması gereklidir (Yapıcı, 2010:64). Görülüyor ki etkili bir sınıf yönetimi okul-aile işbirliği, öğretmen-idare işbirliği, öğretmen-veli işbirliği, öğretmen-idare işbirliği ve en önemlisi öğretmen-öğrenci işbirliğine bağlıdır. Bu şekilde oluşturulacak bir çember daha adil, demokratik ve tutarlı olacaktır.

Sınıf yönetimi anlayışı beş alt boyuttan oluşmaktadır:

- Sınıfın fiziksel düzeni: Yapılandırıcı anlayışa göre sınıf bilgilerin aktarıldığı yer değil, düşünme, sorgulama, eleştirme ve yapılandırmanın yapıldığı yerdir. Bu ortamın oluşturulması görevi öğretmendir. Öğretmen daha çok gruplar oluşturur ve gruplar arasında etkileşimi sağlar, yapılan çalışmaları sergiler. Bu anlayışta teknolojinin kullanılması da önemlidir.
- Sınıfta zaman yönetimi: Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme birden olup bitmez bir süreç gerektirir. Bu süreçte günlük yaşamdan örnekler verilir böylece daha karmaşık gibi görünen problemler daha kısa bir zamanda çözülebilir. Tüm bu düşünme, problem çözme işlemleri zaman alıcı etkinliklerdir. Bu süreçte

öğretmenin zamanı etkili kullanması, ders dışı konuşmalara yer vermemesi, iyi bir zaman yöneticisi de olması gereklidir.

- Sınıfta iletişim yönetimi: Yapılandırmacı öğrenme anlayışında iletişim önemlidir. Öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi öğrenmelerde önemlidir. Öğretmen geleneksel yaklaşımdan farklı olarak sınıfın önünde durmaz, sürekli dolaşarak iletişimi sağlayan ve gözlemleyen rolündedir. Yine geleneksel yaklaşımdan farklı olarak öğrenci seslerinin daha fazla duyulduğu bir ortam hâkimdir.
- Sınıfta davranış yönetimi: Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci davranışlarından kendisi sorumludur, çünkü davranışlarını da yapılandırır. Öz yönetim ve öz denetim öğrencinin sahip olması gereken özelliklerdendir. Sınıfta yaşanan bir problem durumunda problemin çözücüsü öğretmen değil, sınıfın kendisidir. Bu durumda öğretmen ne ceza ne de ödül verir. Çünkü öğrencilerde iç motivasyon sağlanmıştır. Tüm bunların yapılması için öğretmenin uygun ortamlar oluşturması ve düzenlemesi gereklidir.
- Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetilmesi: Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenen kendi öğrenmelerinden sorumludur. Bilgiyi anlamlandırma ve kazanma sorumluluğu öğrencidedir. Ancak öğretmen öğrenme-öğretme ortamının düzenleyicisidir (Şentürk ve Baş, 2010:67-71).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre yürütülen bir sınıf yönetiminde öğrenciler sıkılmazlar çünkü etkinlik ağırlıklıdır ve öğrenciler bizzat bu etkinlikleri yaparlar. Bu esnada öğretmen öğrencilerden beklentilerini söyler, yapacakları hakkında bilgi verir, etkinliği tanıtır. Öğrenciler bundan sonra istedikleri bir yöntemi ya da kendi geliştirdikleri bir yolu kullanırlar. Etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmen

tüm bu uygulamaları gözlemler, geri dönütler verir, karşılıklı soru cevaplarla ders işlenmiş olur.

2.3.Yapılandırmacılık ve Eğitim Programı

Eğitim programını Sönmez (2007:1) her düşünürün farklı biçimde açıkladığını belirterek; *“konular listesi, ders içerikleri, çalışmaların programlanması, öğretim materyalleri listesi, derslerin sıralanması, hedef davranışlar grubu, okul içinde ve dışında öğrenilen her şey, okul personeli tarafından planlanan her şey”* biçiminde özetlemiştir. Yapılandırmacı yaklaşım temeline öğrenenlerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirme hedefini almıştır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulacak eğitim programı da üst düzey becerileri geliştirme amaçlı olmalıdır.

Aşağıda yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulacak eğitim programının dört ögesi hakkında bilgi verilmiştir.

2.3.1.Hedefler

Eğitimde hedef, bireyde gözlenmesi kararlaştırılan istendik özelliklerdir. Bu istendik özellikleri belirlerken birtakım belirleyicilerden yararlanır. Bu belirleyiciler ise; toplumsal gerçekler, konu alanı, birey ve doğadır. Tüm belirleyicilere ters düşmeyecek biçimde saptanan hedefler “aday hedefler” olurlar. Aday hedefler ise eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisinden geçerek “olası hedefler”i oluştururlar (Sönmez, 2010:23-29). Bu şekilde bir taksonomi oluşturan hedefler uygulamaya konur. Ancak önceki programdan farklı olarak yeni programda “hedef, hedef davranışlar, amaçlar” gibi ibarelerin yer almadığı görülmektedir. Bunun yerine tüm bu ifadeleri kapsayan “kazanım” ibaresi kullanılmaktadır. Bunun nedeni

“kazanım” ifadesinin programın felsefi gereği olarak yani öğrenci merkezli olmasından kaynaklanmaktadır (Şimşek,2005:314).

Yapılandırmacı yaklaşımda tüm öğrenenleri kapsayan ortak hedefler yerine her öğrenci için üst düzey düşünme becerileri sağlayan hedefler üzerine yoğunlaşmış ve “birey nasıl öğrenir?” sorusu temele alınmıştır. Hedefler sürece dayalı üst düzey düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmıştır (Koç ve Demirel, 2004:176). Hedeflerde asıl amaç davranışa dönüştürmekten ziyade bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmaktır. Onun için herkese uygun genel hedefler yazmak yerine, bireyin geçmiş yaşantısıyla bağ kurabileceği ve kendine göre anlamlar ve kavramlar oluşturabileceği hedefler planlanır. Bireyin bu bilgileri öğrenebilmesi için bilginin ona anlamlı gelmesi gerekir. Bunun için de deneyimlerini kullanması, yaratıcılığını devreye sokması ve gerçeklere eleştirel bir biçimde bakabilmesi önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002:84). Program tasarısında her ne kadar hedefler önceden belirlense de nelerin öğrenileceğini öğrenenlerin kendisi belirler. Hedefler üst düzey düşünmeyi gerektiren problem çözme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma, zihinsel yansıtma gibi becerileri içermelidir. Ancak yapılandırmacı anlayışta sadece bilişsel beceriler öne çıkarılmaz, duyuşsal beceriler ve kişilik gelişimini de önem verilir (Yurdakul, 2008:41-42).

2.3.2. İçerik

İçerik; “*hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi*” dir (Sönmez, 2010:120). Programın içerik boyutunda “ne öğretelim” sorusunun cevabı aranır. Bu nedenle eğitimin içerik boyutunda öğretilecek konuların seçimi ve düzenlenmesi tartışma konusu olmuştur. Bu noktada öğretim içeriğinin

seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve öğretmenlere içerik seçiminde önerilen yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir;

- İçerik, öğrenme ve öğretme gereksinimlerini göz önüne almalıdır,
- Alınan içerik, öğrencilerin kişisel gelişimlerini teşvik etmelidir,
- Öğrenme içeriği sosyal öğrenmeyi teşvik etmelidir,
- Öğrenme içerikleri bilişsel yetenekleri teşvik etmelidir,
- Öğrenme içerikleri örnek olabilecek görüşlere olanak sağlamalıdır,
- Öğrenme içerikleri öğrenme teknik ve stratejilerine zemin hazırlamalıdır,
- İçerik duyuşsal çerçeve sunmalıdır,
- Bilgi aktüel etkinliklerle aktarılmalı (Ültanır, 2003:105-111)
- İçerik mutlaka bir kavram analizine yer vermeli(Erginer, 2008:69)
- İçerik, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanmalıdır (Sönmez, 2010:121-129)
- İçerik hedeflerle tutarlı ve öğrenci için anlamlı olmalıdır (Demirel,2007:122).

Yapılandırmacı anlayışta konu öğrenene bütüncül sunulur ve öğrenenden bütünden parçaya gitmesi beklenir. İçerik öğrenenin günlük yaşamında karşısına çıkabilecek ve öğrenci-öğretmen ilişkisine dayanan bir yaklaşımla hazırlanmalıdır. Burada amaç her öğrenenin benzer şeyi değil, farklı şeyleri öğrenmesine imkan tanımaktır. Bu öğretim konu merkezli tasarım değil, öğrenen merkezli bir tasarımdır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenci kendi öğrenme planını oluşturur, kendini izler ve değerlendirir aynı zamanda özgün öğrenme tekniklerini de kullanır (Koç ve Demirel, 2008:631).Yapılandırmacılıkta içerik hiyerarşik bir biçimde değil, kavramlar, ilkeler ve genellemeler bir ağ yapılanmasında olmalıdır. Böylece birey bu ağa istediği yerden giriş yapmalı ve en aşağıdaki hiyerarşik yapıdan uzak durmalıdır. Yapılandırmacılıkta ayrıca

içerik öğrenme sürecinin kendisi olarak kabul edildiği için birey sayısı kadar farklı içerik olduğu da kabul edilir. Çünkü içerik öğrenen içeriği olarak kabul edilir ve çok fazla konu yerine az etkinlik ve düşünme sürecine ağırlık verilir. Yani içerikte çok fazla kavram yerine birkaç kavram kullanılır ve bunlar üzerine derin düşünme sağlanır (Yurdakul, 2008:42-43).

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 ve ESKİCUMALI, 2003:67). Yapılandırmacı anlayışta öğrenme durumlarından çok öğrenme süreci önemlidir. Öğrenme süreci ise oldukça karmaşık olmalıdır, ancak bu şekilde üst düzey düşünme becerileri gelişebilir. Öğrenme olması için öğrenme ortamları oluşturulmalı, yeni öğrenmelerde ön öğrenmeler devreye sokulmalı, gerçek yaşamla karşılaşabileceği problemler yaratılmalı, özgün öğrenme sağlanmalıdır (Yurdakul, 2008:44).

Yapılandırmacı sınıfta eğitim ortamları öğrenen-öğretmen işbirliğiyle hazırlanır ve çoklu ortamlar kullanılır. Yapılandırmacı eğitim planları genellikle şu şekilde hazırlanır; dersin başında öğrencilerin dikkati derse çekilir, problem durumu sunulur, ön öğrenmeler açığa çıkarılır, bilgi kaynaklarına ulaşılır, hipotezler yapılır, görüşler karşılıklı olarak alınır ve sonuçta kendilerini değerlendirirler. Tüm bu süreç boyunca yapılacak etkinliklere öğretmen ve öğrenciler birlikte karar verirler (KOÇ ve DEMİREL, 2004:178).

2.3.4. Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımda ürün temele alınmadığı gibi süreç odaklı bir değerlendirme söz konusudur. Bu nedenle testlerle değerlendirme yapılandırmacı yaklaşımda kabul olunmaz. Çünkü öğrenmedeki amaç bilgiyi hatırlamak değil, yaşamda karşılaşılan durumlarda bunu kullanmaktır.

Yapılandırmacılıkta değerlendirme öğretmen ve öğrencinin içinde olduğu bir süreçtir. Bu süreçte değerlendirme sadece öğrenmelerden sonra olmaz, tüm öğrenme süreci boyunca devam eder ve öğrenmelere yön verir. Bu esnada gözlem, tümel dosyalar, portfolyolar, günlük yazma ve öğretmen görüşleri dikkate alınır (Koç ve Demirel,2008:631). Bu değerlendirme anlayışı bir son değildir. Yani bir öğrenmede başarılı olamayan diğerinde başarılı olabilir. Sadece tek bir doğru veya yanlış anlayışı yoktur. Değerlendirmede esas olan sonucun savunulabilir ve mantıklı olmasıdır (Erdem ve Demirel, 2002:85).

Tablo 2.4:Geleneksel ve Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Değerlendirme

Geleneksel Yaklaşım	Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı
Değerlendirme öğrenme sonunda yapılır.	Değerlendirme bir süreçtir ve öğretime yön verir.
Değerlendirmeyi yapan öğretmendir.	Değerlendirme öğretmen öğrenci işbirliğiyle yapılır.
Test, yazılı ve sözlü sınavlar değerlendirme araçlarıdır.	Değerlendirmede alternatif ölçme değerlendirme araçları (gözlem, görüşme, günlük tutma, portfolyo, akran değerlendirmesi vb) kullanılır.
Değerlendirmenin amacı hatırlamadır.	Değerlendirmenin amacı bilgiyi anlamlandırma ve günlük yaşamda kullanabilmedir.
Ezbere ve kolay hatırlanan bilgiler değerlendirilir.	Üst düzey düşünme becerilerini yoklayan bir değerlendirme vardır.
Ne öğrendiğini anlamaya dayalı bir değerlendirme vardır.	Ne anladığını, nasıl yorumladığını ve nasıl kullandığını öğrenmeye dayalı bir değerlendirme vardır.

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim Teknolojileri ve Öğretim Materyalleri

Yapılandırmacı eğitimde bilgi hazır olarak verilmez, öğrenci düşünür sorgular ve bulur, öğretmen ise bu öğrenmeler için öğrenme ortamları hazırlamaktan sorumludur. Ancak bu esnada öğrencileri düşünmeye sevk edecek, çoklu zekâyı devreye sokacak bir takım materyallerin devreye girmesi gerekir. Fotoğraflar, CD ve DVD-ROM'lar, multimedya ve hipermedya araçları, internet ve simülasyon, etkinlikler esnasında kullanılmayı gerektiren eğitim teknolojileri ve öğretim materyalleridir. İşte bu nedenden ötürü yapılandırmacı anlayışla beraber eğitim teknolojileri ve öğretim materyalleri önem kazanmıştır. İşman ve Eskicumalı (2003:156) eğitimde teknolojinin kullanılma nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

- Bilginin hızlı olarak yayılmasını sağlaması,
- Bireysel öğrenme ortamlarının tasarlanması,
- Faal öğrenme ortamlarının tasarlanması,
- Eleştirel düşünmeyi öğretmesi,
- Kubaşık çalışma fırsatı vermesi,
- Bireyler arası iletişimi artırması,
- Küresel eğitim fırsatı sunması,
- Bilgiyi öğrenmeye karşı güdülenmenin artması.

Kullanılacak eğitim teknolojileri öğretmenin yerini almaz sadece öğrencilerin kendi kullanmalarına imkân verir. Bunun için de öğretmenden teknoloji hizmeti beklemez, kendisi kullanır ve uygular. Eskiden daha çok yazılı materyaller kullanılırdı ancak şimdi yerini film şeridi, radyo, televizyon ve projeksiyona bırakmıştır (İlik, 2011:19).

Türkçe derslerinde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenmeye etkisiyle ilgili olarak Önkaş (2010:3-12) bilgisayarlı öğretim yöntemi ve fonetik laboratuvarını kullanmış ve anlamlı ve sağlıklı okumanın sağlanmaya çalışıldığını göstermiştir. Çalışmasında uygulama sonucunda şiir okumanın düzeldiği, uzman dinlenerek karşılıklı mikrofon uygulamaları ile sağlıklı bir konuşma gerçekleştirildiği, nitelikli dinleme becerisini gösteren CD sayesinde öğrencilerin kalıcı ve nitelikli bir dinleme becerisine kavuştukları, örnek yazılar gösterilerek yazının da düzeltilebileceğini kanıtlamıştır.

Günümüzde teknoloji akıl almaz bir hızla ilerlemekte ve inanılmaz boyutlara ulaşmaktadır. Eğitimin teknolojinin gerisinde bırakılmaması amacıyla her okula bir bilişim teknolojileri sınıfı açılmıştır. Ancak bu eğitim teknolojinin etkin bir biçimde kullanımını sağladığı yönünde olumlu eleştiriler alınırken öğrencilerin sadece bireysel olarak bilgisayarlardan yararlandığı ve öğretmenin derste etkisinin azaldığı yönünde bir takım olumsuz eleştirilere de maruz kalmıştır. Yapılan tüm olumlu ve olumsuz eleştirilere rağmen teknoloji ilerlemekte ve eğitim bundan faydalanma yolunu seçmektedir. Son günlerde de eğitimde “Fatih Projesi (Fırsatları Artırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi)” ve bununla beraber “akıllı tahta” ve e-kitap kullanımı gündeme gelmiştir. Fatih Projesi ile temelde hedeflenenler:

- Donanım ve yazılım alt yapısının sağlanması,
- Eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi,
- Öğretim programlarında etkin bilgi, teknoloji kullanımı,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi,
- Bilinçli, güvenilir, yönetilebilir bilgi, teknoloji kullanımının sağlanmasıdır (Gürol, Donmuş ve Arslan,2010:2).

Akıllı tahtalarla ilgili olarak Adıgüzel, Gürbudak ve Sarıçayır (2011:459-460) akıllı tahtalarla yapılan eğitimde; hem bireysel hem de grup olarak birlikte aktivite yapmaya imkân tanıdığını, öğretmene çok yönlü bir ders işleme imkânı tanıdığını, tüm öğrencilerin aynı anda konuya odaklandığını bu sayede dersi daha iyi kavradıklarını, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme ve grup çalışmasına imkân tanıdığını, öğretmene dünyanın bir ucundaki meslektaşından fikir alma olanağı sağladığını, zaman ve ekonomi bakımından fayda sağladığını, öğrencileri tahtaya kaldırmaya gerek olmadığı için engelli öğrencilere fayda sağladığını, soyut konuları bile somutlaştırdığı bu sayede öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığını belirtmişlerdir. Şüphesiz ki proje ile ilgili çalışmalar bu araştırmanın kapsamında değildir. Bu nedenle proje ile ilgili bu araştırmada sadece eğitim teknolojileri yönü ve getirileri üzerinde durulmuştur.

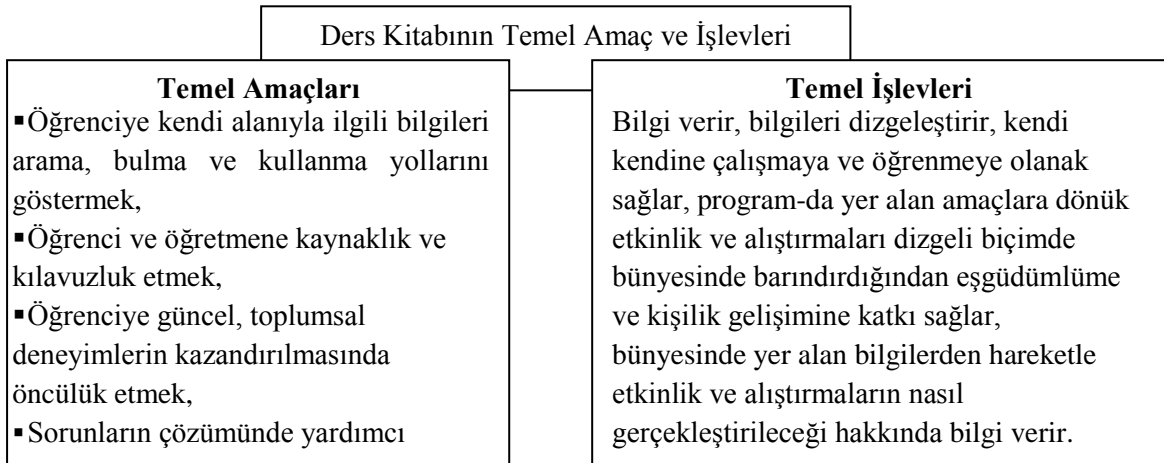
Özetlenecek olursa teknoloji yakalanmaya ve eğitimde işe koşulmaya çalışılmış, beraberinde çoklu ortamların da kullanımını gerektirmiştir. Çoklu ortam; “...*bilgisayar ortamını da içine alan metin, ses, video ve animasyon gibi farklı ortamların aynı anda işe koyulmasını ifade eder...*”(Kabakçı vd,2010:116). Bu ortamların kullanılması kuşkusuz ki uygun bir alt yapıya, öğretmenlere ve yöneticilere verilecek bilgi ile sağlanabilir. Nitekim ülkemizde ve yurt dışında da eğitim teknolojilerini tanıtmaya, uzaktan eğitim verme, uygulama, araştırma yapma ve destek konularında merkezler bulunmaktadır. Bu merkezler ülkemizde; MEB bünyesinde oluşturulan Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde oluşturulan Öğretim Teknolojileri Destek Ofisidir (Uzunboylu, Ekizoğlu ve Ekizoğlu,2009:160). Ancak Konur, Sezen ve Tekbıyık (2010:5) Fen ve Teknoloji derslerinde öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini incelediğinde öğretmenlerin teknolojinin kullanımı ile ilgili olarak sorun yaşadıklarını

ve zamanı etkili bir biçimde kullanamadıklarını ortaya koyarken; Ulaş ve Ozan (2010:81-82)'da sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerini ölçmüştür. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin genel olarak bilgisayar, internet ve görsel-işitsel temelli teknolojileri kullanmada yeterli olmadıkları sonucuna varılmıştır. Çalışmalar bizlere elbette teknolojinin kullanılması gerektiğini ancak bunun iyi bir eğitimle gerçekleşebileceğini anlatmaktadır. Bu durumda gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin ders kitaplarına olan ihtiyacı önemini yitirmemektedir.

2.5.Ders Kitabı

Ders kitapları günümüzde sadece okuma fonksiyonuyla değil; estetik, görsel tasarım, teknik konular ve içerdiği değerler açısından da önemli işlevlere sahiptir. Bu nedenle okutulacak ders kitaplarının özenle seçilmesi ve niteliğe önem verilmesi gereklidir. Türk Standartlar Enstitüsü'nde 1992 yılında TS 10220 nolu standart ile kitaplara ilişkin birtakım fiziksel standartlar koymuştur. Bunlar; görünüşü, rengi, ders kitabında olması gereken bilgiler, ön kapak, arka kapak, iç kapak, kitabın sırtı, ikinci ve diğer yapraklar şeklindedir. Ders kitaplarının öğrenciyi düşündürmesi, eğlendirmesi, birtakım değerleri katması gibi amaçları da vardır. Ders kitapları farklı olası çözüm yolları sunması, açık uçlu sorular yöneltmesi ve öğrenenlerin bilgileri üzerinde söz sahibi olması bakımından bilginin yapılandırılmasında oldukça etkilidir. Ayrıca ders kitapları okula gitmenin dışında toplumdaki gelişmeleri medya araçları yoluyla takip etme olanağı da sunar. Ders kitapları; işbirliğine, grup içinde birlikte çalışmaya ve hareket etmeye, iletişime büyük destek sağlar. Yine ders kitapları toplum içindeki baskın değerleri, toplum inançlarını ve birtakım ideolojik mesajların öğrencilere aktarılması bakımından önemlidir (Amankwa, Hammond ve Kofigah,2011:293).

Şekil 2.3:Ders Kitabının Temel Amaç ve İşlevleri



(İşeri;2007)

Ders kitapları hem öğretmene hem öğrenciye hem de yeri geldiğinde veliye oldukça kolaylıklar sağlar. Ulaşımı ve maliyeti açısından her an el altında bulunması, kullanımının kolay olması ders kitabının cazip edici özelliklerindedir. Ders kitaplarının nasıl olması, içeriği ve tasarımıyla ilgili kararlar ülkemizde MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne göre alınır. Bu yönetmelik ilk olarak 29/5/1995 tarihli ve 22297 sayılı Resmi Gazete'de yürürlüğe sokulmuş, ardından bir dizi yönergelerle bir takım değişikliklere uğramıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımla beraber davranışçı yaklaşım terk edilmiş ve ders kitapları amaç konumundan araç konumuna dönüştürülmüştür. Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan ders kitapları; öğrenenlerin belleğinde ortak bir alt yapı oluşturacak temel bilgilere yer vermeli, bu bilgileri ne kadar öğrendiklerini ölçme amacıyla yapılacak değerlendirmelerde açık uçlu ve düşünmeye sevk eden sorular kapsamalı, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi sağlayacak alt kategorilere yer vermelidir (Özatalay, 2007:60). Ders kitapları öğretmene öğretim konusunda yardımcı olduğu gibi öğrencilere de öğretmenlerin anlattıklarını istedikleri zaman ve tempoda tekrar etme olanağı verir (Küçükahmet, 2011:12).

Ders kitabının öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı yararları sıralayacak olursak;

Ders kitabının öğretmene sağladığı yararlar;

- Öğretmen kitap sayesinde ders yükü gücünü iyi kullanır,
- İçerdiği alıştırmalar sayesinde öğretmen fazladan ödev hazırlamak zorunda kalmaz,
- Öğretmene dersi planlama konusunda yardımcı olur.

Ders kitabının öğrenciye sağladığı yararlar ise;

- Öğretmeninden aldığı sözlü bilgiyi yazılı olarak tanımlama imkânı sağlar,
- Bilgileri sözlü olarak alan öğrenciye yazılı destek sağlar ve böylece konular arasındaki irtibatsızlığı önler,
- Dersi tekrar imkânı sağlar,
- Ders kitabıyla çalışan öğrenci daha aktif düşünür ve sorumluluk hisseder,
- Öğrenciyi farklı konu anlatım yaklaşımlarıyla ve farklı soru tipi ile bunların farklı çözüm yollarını sunar,
- Öğretimi sıkıcılıktan kurtarır,
- Öğrencinin derse hazırlıklı gelmesine imkan sağlar (Duman ve Çakmak, 2011:29).

Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı (2011:36-37) genel olarak kitaplarda ele alınması gereken ölçütleri;

- A. Ders Kitabının Fiziksel Özellikleri
- B. Ders Kitaplarında Eğitsel Tasarım
- C. Görsel Tasarım
- D. Dil ve Anlatım

şeklinde belirlemişlerdir. Buna göre ders kitapları fiziksel olarak görünüş, renk, arka kapak, iç kapak, ön kapak, kapak sırtı, ikinci yaprak ve devamı ile diğer yapraklar, ders kitabını boyutu ve yazı büyüklüğü bakımından kurallarına uygun hazırlanmalıdır. Ders kitaplarının programın dört ögesi olan hedefler, muhteva, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme açısından eğitsel tasarım kurallarına uygun hazırlanmalıdır. Görsel tasarım açısından bakıldığında öğretime yardımcı olarak kullanılacak unsurların göz zevkine uygun, estetik, net ve temiz baskılı olması önemlidir. Ders kitaplarında kullanılacak dil ve anlatımın ise öğrencilerin gelişimlerine ve kelime kavrama düzeylerine uygun olmasına, akıcı bir Türkçe kullanılmasına ve uygun yazım kurallarına dikkat edilerek hazırlanmasına önem verilmelidir. Binbaşıoğlu (2003:125)'nin da söylediği üzere *“her şeyden önce iyi bir ders kitabı, öğretim sürecinin gerektirdiği bütün koşulları üzerinde taşınmalıdır. Bunun için ders kitabı yazarı, öğrenme psikolojisini ve bunun eğitsel sonuçlarını iyi bilmelidir”*.

Yeni yaklaşımla beraber ders kitaplarının yanında bir takım yardımcı unsurlar da vermeye başlanmıştır. Bunlardan birincisi öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Öğretmen kılavuz kitabında; hedefler açıkça belirlenir, öğretim esnasında yardımcı olacak her türlü açıklayıcı bilgiye yer verilir, değişik örnek ve uygulamalarla öğrenci dikkatini çekebilecek değişik yöntem ve tekniklere de yer verilir. Yine seviye gruplarında nelerin vurgulanması gerektiğine, derslerin diğer derslerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmesine, öğrenenlerin ne derece öğrendiklerini ölçme amacıyla öğretmenin faydalanabileceği değerlendirme formlarına, performans görevlerine ve projelere, öğretmen yardımcı olabilecek kaynaklara ve dersin özelliğine göre deney, gezi, gözlem konusunda gerekli önlemlerin alınmasına ve vurgulanması gereken yerlerin belirtilmesine yönelik yardımcı unsurlara yer verilir (MEB,2006:1130).

Kılıç (2009:302-303) çalışmasında ilköğretimin birinci kademesinde Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının içeriğinde bulunması gerekenleri şu şekilde özetlemiştir:

Tablo 2.5: Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İçeriğinde Yer Alması Gerekenler

Ana Kategoriler	İçeriğinde Bulunması İstenenler
Hazırlık	Hazırlık çalışmaları Ünitelere paylaşılmış konular Dersi planlama bilgileri Plan örnekleri
Giriş Etkinlikleri	Dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme hedeften haberdar etme Amaçlar Derse ilgiyi çekmek için örnek uygulamalar
Ders Kitabı	Ders kitabını verimli ve verimli kullanmayla ilgili bilgiler Kitapta geçen ve yazımında zorluk çekilen kelimelerle ilgili yazım kuralları
Yöntem-Teknik	Yöntem tekniklerin nasıl kullanılacağı Öğrenciyi aktif kılmanın yolları Hangi konuda hangi yöntemin kullanılabileceğine dair örnekler
Etkinlikler	Türkçe dersini diğer derslerle ilişkilendirme Mihver derslerle konuların nasıl ilişkilendirilebileceği Verilebilecek pekiştireç ve ipuçları Ders kitabında olmayan değişik etkinlikler Metin tamamlama ve resim yorumlama çalışmaları Bir okuma parçası üzerinde dil becerilerini geliştirme örnekleri Bir davranışın nasıl kazandırılacağına dair örnekler Alternatif etkinlikler Öğrencilerin kolayca malzeme bulabileceği etkinlikler İlginç soru ve alıştırmalar olmalı Çok sayıda etkinlik
Konular	Güzel yazı çalışmalarına örnekler Yazı türlerine örnekler Kitaba paralel ancak farklı bilgiler ve örnekler Dil bilgisi kuralları ve örnekleri İmla kuralları ve örnekleri Kritik bilgilerin örneklendirmeleri Güzel konuşma konusunda öğrencilere nasıl yardımcı olunabileceği
Ölçme-Değerlendirme	Ölçme değerlendirme konusunda bilgi Soru tiplerine örnekler Değerlendirme örnekleri
Araştırma, Proje, Ödev	Verilebilecek ödev Proje konuları Araştırma konuları
Uyarılar Önlemler	Sınıf yönetimi ve kontrolü Dil becerilerinin bir bütünlük içinde kazandırılması için yapılması gerekenler

	<p>Sınıftaki öğrenci sayılarına göre dersi işlemede rehberlik</p> <p>Güzel yazmada yeteneği olmayanlara nasıl davranılacağı</p> <p>Farklı yörelerde nasıl davranacağına yönelik bilgi</p> <p>Yöresel konuşmaları düzeltmede yardımcı bilgiler</p> <p>Öğrencileri etkinliklere katmayla ilgili bilgiler</p> <p>Hata yapılması muhtemel konulara uyarı</p> <p>Kritik davranışlar</p> <p>Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri ile ilgili konular arasındaki ilişki</p> <p>Dilbilgisi bölümünü işlerken dikkat edilecek hususlar</p> <p>Dersi zevkli hale getirme konusunda yönlendirmeler</p> <p>Öğretmenin de kendini yetiştirme ve geliştirmesine yardımcı olacak bilgiler</p> <p>Metin işlenişinde önemli görülen bilgiler</p> <p>Hiperaktif öğrenciler için yapılabilecek uygulamalar</p>
Anlatım Şekilleri	<p>Konuların daha iyi anlaşılması için ipuçları</p> <p>Görsel öğelere yer verilmeli</p> <p>Soyut konuları somutlaştırabilecek anlatım şekilleri</p>
Süre	<p>Konuların işleniş süreleri</p>
Materyaller	<p>Derste kullanılacak materyal örnekleri</p> <p>Kullanılacak materyal örnekleri olmalı</p> <p>Materyal yapım örneği</p>
Dağılan Dikkati Toplama	<p>Öğrenci dikkatini toplayacak çeşitli etkinlikler</p> <p>Fıkra, olay, Şiirler, drama, oyunlar, ilginç sorular ve cevapları</p> <p>Günlük hayattan örnekler verebilecek ek okuma parçaları</p>
Kaynaklar	<p>Ders kitabı dışında seçebilecek okuma parçaları</p> <p>Yararlanılabilecek kaynaklar</p> <p>Piyas kitapları</p>
Sözlük	<p>Sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik sözcükler</p> <p>Türkçe sözcükler</p>
İlkokuma Yazma	<p>Türkçe dışında dillerin kullanıldığı yörelerde dil problemine çözüm önerileri</p>

Üçlü set hâlinde dağıtılan kitapların diğeri ise öğrenci çalışma kitaplarıdır. MEB 2589 sayılı Tebliğler Dergisi'nde öğrenci çalışma kitaplarının hazırlanmasına ilişkin ilkeleri belirtmiştir. Bunlar; öğretim programlarında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrencilere gerekli bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik unsurlara yer vermesi, öğrencinin dikkatini çekecek çeşitli örneklere yer vermesi, öğrenmeyi destekleyecek ve günlük hayatla ilişkilendirebileceği çalışmalara yer vermesi, her dersin sonunda değerlendirmeye ilgili bilgilere yer vermesi, konuların görsellerle desteklenmesi,

öğrencileri faydalı olabilecek değişik kaynaklara yönlmesi, gereken konu ve ünite sonlarında video, ses kaydı ve CD gibi olanaklara yer vermesi ve dersin değerlendirmesine ilişkin farklı ölçme araçlarına yer vermesidir.

Türkçe dersinde öğretim programında yer alan kazanımlar genel olarak;

Dinleme Öğrenme Alanı

- A. Dinleme Kurallarını Uygulama
- B. Dinlediğini Anlama
- C. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

Konuşma Öğrenme Alanı

- A. Konuşma Kurallarını Uygulama
- B. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme
- C. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

Okuma Öğrenme Alanı

- A. Okuma Kurallarını Uygulama
- B. Okuduğunu Anlama
- C. Anlam Kurma
- D. Söz Varlığını Geliştirme
- E. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

Yazma Öğrenme Alanı

- A. Yazma Kurallarını Uygulama
- B. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme
- C. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı

- A. Görsel Okuma
- B. Görsel Sunu (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,2009:22).

Bu bilgiler ışığında hazırlanması gereken Türkçe ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacı anlayışı yansıtıyor olması bir zorunluluktur.

2.6.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılandırmacılık anlayışına göre değişen ders kitapları (ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı) ile ilgili çalışmalara ve bu çalışmaların bulgularına yer verilmiştir.

2.6.1.Yüksek Lisans Tezleri

Aytekin (2007) “İlköğretim Birinci Kademe 4. Ve 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İlköğretim Kurumları Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun İncelenmesi” adlı çalışmasında 4. Ve 5.sınıf Türkçe ders kitaplarını, Türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğunu incelemiştir; 2004 Türkçe programı ile 1981 Türkçe programını karşılaştırmış, ders kitaplarıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri almıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenler ders kitaplarını dil, anlatım ve eğitsel yönden eksik bulduklarını belirtmiş, öğrenciler de bazı metin ve etkinlikleri anlamada zorluk çektiklerini söylemişlerdir.

Akkocaoğlu (2009) MEB İlköğretim 5.sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi” adlı çalışmasında 5.sınıf Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabını yapılandırmacı anlayışa göre incelemiştir; alan yazı taraması sonucu birtakım ölçütler geliştirmiş ve bu ölçütlerin ders kitaplarında kullanılmasına yönelik özellikleri belirlemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ön bilgileri ortaya çıkarıcı; Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öz düzenleme becerilerini geliştirmeye dönük uygulamalara daha fazla rastlandığı,

Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda daha çok sözel ve görsel zekâ alanlarına yönelik etkinliklerin bulunduğu, diğer zekâ alanlarına ilişkin etkinliklerin eksik kaldığı, üst düzey düşünme becerilerine dönük etkinliklerin sınırlı olduğu; kitapların süreç değerlendirme ağırlıklı ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verme ve öğrenilenlerin günlük hayata aktarımını sağlama yönünde yeterince etkili olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Özkan (2011) "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi (6.Sınıf Örneği)" adlı çalışmasında 6.sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu incelemiştir; ders kitabını beş ayrı özelliğe, öğretmen kılavuz kitabını da üç ayrı özelliğe göre incelemiştir ve elde edilen bulgulara yer vermiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının, MEB'in daha önce yayımlanmış ders kitaplarına göre geliştirilmiş olduğu ancak bu kitapların genel olarak yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılandırmacı anlayışa uygunluk çabasıyla hazırlanmış birtakım öge ve etkinliklere rastlanmakla birlikte bu durumun kitabın genelini kapsamaması ve aynı zamanda geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşamadığına dair özelliklerle karşılaşılması bu kitapların yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığı sonucuna ulaştırmıştır.

Sert (2012) "İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Göre İncelenmesi" adlı çalışmasında 7.sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabını yapılandırmacı anlayışa göre incelemiştir; yapılandırmacı yaklaşımı temsil eden on bir adetlik bir değerlendirme ölçeği oluşturulmuş ve öğretmen kılavuz kitabında bu maddelerin hangi etkinlik ya da

çalışmalara denk geldiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ğretmen kılavuz kitabında görülme yüzdesi en fazla olan madde “ğrencide merak duygusunu geliştirecek öğrenmeye istekli kılacak öğrenciyi güdüleyecek eğitim ortamlarını oluşturarak öğrencinin öğrenmeye aktif olarak dahil edilmesi”, görülme yüzdesi en az olan madde ise “farklı bakış aıllarını oluşturmaya ve farklı bakış aıllarına saygı duymaya yardımcı olmasıdır” maddeleri olmuştur.

İlik (2011) “İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Dersi ğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmaacı ğrenme Anlayışına Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında 8.sınıf Türkçe dersi ğretmen kılavuz kitabının yapılandırmaacı öğrenme anlayışına uygunluğunu incelemiş; yapılandırmaacılığı temsil edeceği dşnlen on altı madde geliştirilmiş ve ğretmen kılavuz kitabında bunların hangi etkinlik ya da çalışmalara karşılık geleceği incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; ölçütler içinde görülme yüzdesi en fazla olan madde Türkçe dersinin temel öğrenme alanları arasındaki ilişkiye imkan sağlaması iken, görülme yüzdesi en az olan madde ise ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde yeterli oranda seçme ve değerlendirme imkanı verme maddesidir.

Demir (2008) “İlköğretim 1., 2. Ve 3.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Uygunluğu Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında ilköğretim 1.2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarını görsel tasarım ilkelerine göre incelemiş; verileri elde etmek için beş ana bölümden ve elli üç ilkeden oluşan bir veri toplama materyali hazırlamış ve elde edilen veriler betimsel analize tabii tutulmuştur. Araştırma sonucunda; ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitapları, genel olarak Görsel Tasarım ilkelerine ve Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araç ve Gereçleri Yönetmeliği’ne bağlı kalınarak hazırlanmasına rağmen konular içerisinde

vurgulanması gereken sözcüklerin ve içindekiler listesinin daha ilgi çekecek hale getirilmesi, mesaj aktarımında kullanılan görsel elemanların alıntıyla bile yerinde kullanılması, resimlemelerde yer çizgisinin bulunması, kullanılan renklerin hedef kitlenin ilgisini çekebilecek özellikte olması ve görsel elemanların boyutlarının amaca uygunluğu açısından yakınlık-uzaklık ilişkisine dikkat edilmesi, kapağın dersin özelliğini yansıtması ve kapakta kullanılan görsel elemanların hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanması, karşılıklı iki sayfa halinde düzenlenen kompozisyonlar bulunuyor ise görüntü kaybı olmamasına dikkat edilmesi, sayfalarda kat izi ve buruşukluk olmaması, baskıların net temiz ve düzgün olmasına dikkat edilmesi gerektiği önerilmiş, sonuç olarak, incelenen kitaplar, belirlenmiş olan Görsel Tasarım ilkelerine, kısmen uygun bulunmuştur.

Boy (2006) “5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenme ve Öğretme Kuramları Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada 5.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri öğrenme öğretme kuramları açısından incelemiş; çalışmada kitaplardaki etkinlikleri 2004 ve 2005 programlarına göre karşılaştırmış, 2005 programına göre hazırlanan kitaplarda çıkarımların daha fazla olduğu ancak bunlardan bazılarının 5.sınıfın üst seviyesinde olduğu ayrıca son programın özellikle sözel /dilsel zekanın geliştirilmesinin öncelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Doktora Tezleri

Özatalay (2007)“İlköğretim I.Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması” adlı çalışmada ilköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması beklenen temel becerilerin ders kitaplarındaki durumlarını yoklayan bir durum çalışmada; hangi sınıflarda, hangi yayınevlerinin,

hangi temel becerilere ağırlık verdiğini saptamaya çalışmış, bunun için ilgili alan yazı taranarak ölçütler oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre hazırlanan kitapların çoğunluğunda temel becerilerle ilgili çalışmalara yeterince yer verilmediği görülmüştür.

2.6.3.Makaleler

Arslan ve Özpınar (2009) “ Yeni İlköğretim 6.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi” adlı çalışmalarında yeni ilköğretim programına göre hazırlanan altıncı sınıf matematik ders kitaplarının programa uygunluğunu araştırmış; bunun için matematik öğretim programlarında değişimin yansıtıldığı bir çizelge hazırlanmıştır. Çalışma Doğu Karadeniz Bölgesi’nde iki tane matematik ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı üzerinde ve dört öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda kitapların öğretim programlarının önerdiği yenilikleri yansıtmaya çalıştığı, öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğu, kitapların öğretmen ve öğrencinin yeni rolleri dikkate alınarak hazırlandığı, geleneksel ölçme araçlarının etkisinde kalmalarına rağmen, kitapların sonuç değerlendirmesinin yanında süreç değerlendirmesine de önem verdiği ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanılmaya çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ders kitaplarının öğretim programları çerçevesinde ölçme-değerlendirmeyi daha etkili kılacak şekilde düzenlenmesi önerilmiştir.

Yapıcı (2004) “İlköğretim I.Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu” adlı çalışmasında ilköğretimin birinci kademesinde okutulan ders kitaplarının çocukların bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olup olmadığı ve ders kitaplarının biçim bakımından çocuklara uygun olup olmadığını incelemiştir. Öğretmen

adaylarından görüş alınarak ve ders kitaplarının “hermeneutik” ve “içerik analizi” yapılarak değerlendirilmesi sonucunda ders kitapları biçimsel açıdan yeterli bulunmamış, ders kitaplarının bilişsel ve duyuşsal özellikleri taşıması bakımından da önemli eksiklikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İşeri (2007) “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarının programın amaçlarına uygunluk düzeyini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmasında öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Öğretmenler altıncı sınıf Türkçe ders kitabının, programın amaç ve davranışlarına araç olma işlevini düşük düzeyde yansıttığı yönünde görüş belirtirken öğrenciler orta düzeyde yansıttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum eğitim öğretim ortamlarına sunulan ders kitabının öğretime kaynak, kılavuz ve araç olma gibi işlevlerini yerine getirmediği sonucunu ortaya koymuştur.

Ocak ve Yurtseven (2009) “Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Uygunluğunun Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında sosyal bilgiler ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının “Bölgemizi Tanıyalım” ve “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitelerinin yapılandırmacı anlayışa uygunluğunu incelemişlerdir. Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmış olup, analiz için ölçütler hazırlanmıştır. Çalışma sonunda seçilen iki ünitenin genel olarak yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olduğu görülmüş, ders kitabında eksik olan bazı konuların öğrenci çalışma kitabında tamamlanmış olduğu görülmüş bununla beraber daha çok ders kitabının kullanıldığı, çalışma kitabının ise etkinlikleri tamamlamak için kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabına yönelik bir takım öneriler sunulmuştur.

Erdoğan (2007) “ İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu” adlı çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılarak doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluk düzeyi genel olarak yetersiz bulunurken, öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluk düzeyi kısmen yeterli bulunmuştur.

Şahin (2010) “İlköğretim İkinci ve Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine dayalı Olarak Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabını öğretmen görüşlerini göre incelemiş, MEB’in ders kitapları yönetmeliğine göre kriterler geliştirmiş ve betimsel yöntemle analiz ederek frekans ve yüzdelerini çıkarmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabıyla ilgili olarak “evet” ve “kısmen” düzeyinde yeterli buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Kolaç (2003) “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmedi” adlı çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarını öğretmen görüşleri olarak incelemiş, ders kitaplarını fiziksel açıdan, içerik açısından, alıştırma ve değerlendirme açısından incelemeleri için öğretmen görüşlerine yer vermiştir. Araştırmada elde edilen veriler sonucunda birtakım önerilere yer vermiştir

Bakar, Keleş ve Koçakoğlu (2009) “Öğretmenlerin MEB 6.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kitap Setleriyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında; kitapları içerik, görsel tasarım ve görsel unsurlar, ölçme ve

değerlendirme ile dil ve anlatım ve bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak kitapları beğendikleri yani kitapların araştırılan niteliklere uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçek (2011) “6.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Perspektifiyle Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında; Türkiye genelinde on dört ilden seçilen altıncı sınıf öğretmenleriyle matematik ders kitapları hakkında görüşülmüş ve öğretmenlere iki kez anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda matematik öğretmenleri, ders kitaplarında konuların sıralanışı, verilen bilgiyle istenenler arasında kopukluk, konuların yoğunluğu, etkinliklerin gereksiz ve uygulanabilir olmaması gibi bir takım sorunlara işaret etmiştir.

Şahin (2008) “ İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında; MEB’in ders kitapları yönetmeliğine göre kriterler geliştirerek öğretmenlere uygulamış ve elde ettiği verilerin frekans ve yüzdelerini almıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre öğretmenler; ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabıyla ilgili olarak genellikle “evet” ve “kısmen” düzeyinde olumlu yanıtlar vermişlerdir.

Güven (2010) “İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında seksen dokuz öğretmene kendi geliştirdiği anketi uygulamıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre hayat bilgisi ders kitapları, içeriğinin günlük hayatla bağlantılı 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 bazı yetersizlikler gösterdiği bulunmuştur. Çalışmada hayat bilgisi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Epçaçan ve Okçu (2010) “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında; betimleme yöntemini kullanmış, anket maddelerinin hazırlanması amacıyla “Kazanımlar”, “Öğretim Durumları”, “Okuma Parçaları”, “Yazı Çalışmaları”, “Dil Bilgisi Konuları”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Görsel Okuma” alt başlıkları hakkında öğretmenlerle görüşmeler yapmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının programa uygunluğu ve yeterliliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği istatistiksel teknikler kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarının yeterliliği ve öğretim programıyla uygunluğu konusunda “kararsızım” düzeyinde kaldıkları saptanmıştır.

Kılıç (2008) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Ders, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Niteliğine ve Saptanan Sorunlara Yönelik Görüşleri” adlı çalışmasında anket kullanarak öğretmen görüşlerini almıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri matematik ders, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının niteliğiyle ilgili sorulara “kararsızım” cevabını vermişler, görüşler “öğretmeni oldukları sınıf” ve “sınıf mevcudu” değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiş, kitapların dağıtımında karşılaşılan sorunlarla sınıf öğretmenlerinin karşılaşma yüzdeleri % 8 ile % 73 arasında değişmiştir. Çalışma konusuyla ilgili yapılan yüksek lisans, doktora çalışmaları ve makalelerde, genellikle tek bir kitap üzerine odaklanılarak (ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitabı)

incelendiği görülmüştür. Yapılan çalışmalarda, ders kitaplarındaki genel sorunlar kimi zaman öğretmen görüşleri ile kimi zaman öğrencilere uygulanan anket ve test sonuçlarına göre incelenmiş ve uygulama sonuçlarına göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabıyla ilgili bir iki çalışma dışında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da çalışmamızın (Türkçe dersi ve kitap setlerinin tamamını kapsamı bakımından) önemini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

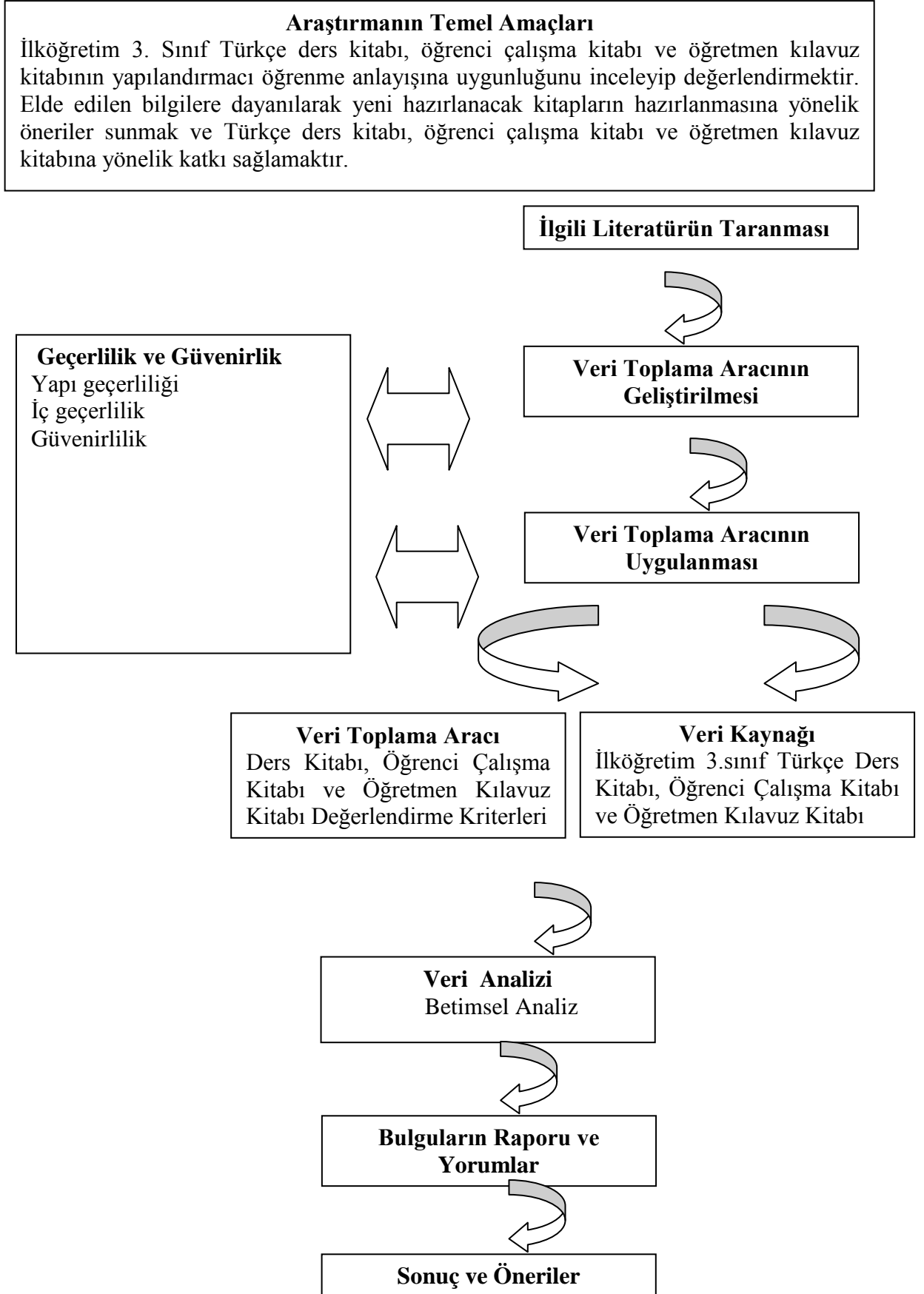
Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri kaynakları, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik kanıtları ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara” denir (Büyüköztürk , Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2011:231).Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varma amacı güdüldüğünden ve evrenden seçilen bir örneklem üzerinde tarama yapıldığından genel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışmada izlenen aşamalar Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Şekil 3.1:Araştırmada İzlenen Süreç



Bu araştırmada izlenen aşamalar şu şekildedir; araştırma sorusunun geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, araştırmada çalışılacak verilerin toplanması, veri analiz süreci ve çalışmanın sonuçlandırılarak raporlaştırılmasıdır. Araştırmaya başlanmadan önce amaç belirlenmiş; belirlenen amaç doğrultusunda veri toplama aracı geliştirilmiş, aracın geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve araç uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabii tutulmuş, elde edilen bulgulara göre sonuç elde edilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur. (Araştırma esnasında değişen sistem nedeniyle “ilköğretim” kavramı yerine “ilkokul/ortaokul” kavramları kullanılmaya başlanmıştır. Ancak çalışmanın bütünlüğünün bozulmaması amacıyla araştırmanın devamında “ilköğretim” ibaresi kullanılmaya devam edilmiştir).

3.2.Evren ve rneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-ğretim yılında ilköğretim 3.sınıflarda okutulması için Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Tarafından onaylanan Türkçe Ders ve ğrenci alışma Kitabı ile ğretmen Kılavuz Kitapları oluşturmaktadır. rneklemine ise; 2012-2013 eğitim ğretim yılında ilköğretim 3. sınıflarda okutulan yayınevleri içerisinden random yoluyla belirlenen Dörtel Yayıncılık’a ait Türkçe Ders ve ğrenci alışma Kitabı ile ğretmen Kılavuz Kitabı oluşturmaktadır.

3.3.Veritoplama Araçları

Bu araştırmanın veri kaynağını MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 303 sayılı kararı ile okutulmasına karar verilen 3.sınıf Türkçe Ders Kitabı, ğrenci alışma Kitabı ve ğretmen Kılavuz Kitabı oluşturmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanması aşamasında doküman incelemesi ve literatür taraması yapılmıştır. Öncelikle dokümanlar incelenmiş, belgelerin analizi yapılmış, yapılandırmacılık ve ders kitabı inceleme alanlarında literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen veriler fişleme tekniğiyle kaydedilmiştir. Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının incelenmesine yönelik olarak kriterler belirlenmiştir. Bu kriterleri belirleyebilmek için; “İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi Sonuçlarının Ortaöğretim İle Paylaşılması Çalıştayı Çalışma Raporları”, “Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu”ndan çıkan veriler, Erdal CEYHAN ve Birol YİĞİT’in Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi kitabı, Leyla KÜÇÜKAHMET’in editörlüğünü yaptığı Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, “Milli Eğitim Bakanlığı’nın Ders Kitapları ve Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge” ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 14/03/2013 tarihli ders kitapları incelemesinde, değerlendirmeye esas alınacak kriterler incelenmiştir. Gerekli veriler toplandıktan sonra yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı değerlendirme kriterleri geliştirilmiştir. Geliştirilen kriter maddeleri, uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son şekline ulaşmıştır. İnceleme sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek ve uzman görüşleri alınarak her kitap için ayrı ayrı ölçütler takımı oluşturulmuştur. Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı belirlenen kriterlere göre incelenirken yeterli ise “Uygun”, var ama yeterli değil ise “Eksik”, yetersiz ise “Uygun Değil” kısmında işaretleme yapılmıştır. Bunun sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi suretiyle sonuca ulaşılmış ve çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Belirlenen kriterler ve bu kriterleri gerçekleyen literatür taraması şu şekildedir:

3.3.1.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitabı İnceleme Kriterleri

Bu bölümde Türkçe ders kitabı incelemesi için hazırlanan kriterler tanıtılmıştır.

3.3.1.1.Şiir ve Metinlerin Öğrenenlerin Farklı İlgi Alanlarına Sahip Olduklarının Dikkate Alınarak Yapılmış Olması

Yapılandırmacı yaklaşımda bireysel öğrenmeler önemlidir ve her birey kendi öğrenmesinden sorumludur. Birey kazanacağı bilgileri daha önce var olan bilgileriyle özümser ve kendine mâl eder (Yaşar,1998:69). Bu nedenle bireyler ancak onların ilgilerini çekecek türden olduğu zaman bilgiyi almaya hazır olmaktadırlar. Ders kitaplarında yer alan metinlerin de bu nedenle öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak cinsten olması gereklidir.

3.3.1.2.Metinlerin Öğrenenlerin Bilgilerini Günlük Yaşama Transferlerini Kolaylaştırması

Ezber öğrenme yerine anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği yapılandırmacı yaklaşımda, birey soru sorar, araştırır, problem çözer, örnek verir yani bilgiyi kazanır (Özerbaş,2007:614) Bu şekilde öğrenen bireyin öğrendiklerini gerçek yaşama transfer etmesi daha kolay olur. Öğrenenlerin ders kitaplarından öğrendiklerini günlük yaşama transfer edebilmeleri için, ders kitaplarının da bu şekilde hazırlanması gereklidir. Bu ise ders kitaplarında örnek verilen kişilerin, çocukların hayatında var olan, yakın çevresinden tanıdığı bildiği insanlar olmasıyla sağlanabilir. Benzer biçimde metinlerde

karşılaştığı problemlerin ve bu problemlerin sınıf ortamındaki çözümlerinin somut olması, çocuğun bu çözüm yollarını yaşamına transferini kolaylaştırır. Örnek olarak işlenen metinlerde çocuğun karşılaşacağı sorunlar ve bu sorunların çözümünde izlenen taktikler çocuk için örnek teşkil edebilir.

3.3.1.3. Metinlerin Öğrenenlerin Dil ve Zihinsel Becerilerini Geliştirecek ve Hayal Dünyalarını Zenginleştirecek Nitelikte Olması

Yapılandırmacı yaklaşımda ders kitaplarının bağımsız öğrenmeyi cesaretlendirmesi, kaliteli ve etkili öğrenme etkinliklerinin öğrencileri duyuşsal ve zihinsel açıdan geliştirmesi gereklidir. Böylece öğrenciler bağımsız araştırmaya ve öğrenmeye teşvik edilmiş olurlar³. Çocuğun hayal dünyasına hitap edebilecek resim, fotoğraf, grafik, afiş, karikatür gibi görseller yanında şiir, şarkı, öykü, masal, tekerleme gibi sözel olarak onu etkileyebilecek parçalar da çocuğun ilgi ve dikkatini çekecek, okuyacak ve beraberinde buradan öğrendiklerini kullanmak isteyecektir. Kullandığı her kelime onun bilişsel ve dilsel yönden gelişimini sağlayacak böylece programın gereğini yerine getirmiş olacaktır. Metin ile iyi bütünleşmiş resimlemeler hatırlamayı kolaylaştıracak, derslerden zevk alınmasını sağlayacak, görsel anlamda haz alınmasını sağlayarak belki de geleceğin sanat ve estetik anlamda değerli yorumcularını yetiştirecektir. Sanatsal anlamda edinilen bu değerler beraberinde sosyal iletişimi artıracak dolayısıyla çok yönlü bir gelişim sağlanmış olacaktır. Ders kitaplarındaki resimlemeler; çocuğu yaşadığı çevrenin içine sokmalı, sanatsal duyarlılık kazandırmalı, estetik zevk kazandırmalı, canlı varlık ve nesnelere kendi formunda verilmeli, alışılmış resim şablonlarından uzak durulmalı, çocukta resim yapma hevesini uyandırmalıdır. Bunun yanında dil becerilerinin gelişimi için edebi zevk uyandıracak nitelikte olmalı,

³ www.iiis.org/CDs2010/.../EA755UR.pdf

kavrama, kıyaslama, genel kültür, kendini ifade etmeyi kolaylaştıracak niteliklere yer vermelidir (Kılıç,2006:26-28).

Bu yaş dönemindeki çocuklar yavaş yavaş gerçeği arama arayışı içine girerler ve baktıkları görsellere daha ilgili olurlar. İncelenen yaş grubundaki çocukların ders kitaplarının dörtte ikisinin resim dörtte ikisinin yazı olması gerekli (Atmaca,2006:320), *“resimler çocuğa yeni yaşantılar, yeni bilgiler, yeni değerlendirmeler vermelidir”* (Uzuner, Aktaş ve Albayrak; 2010:725). Bu nedenle kitaptaki görsellerin her ayrıntısı önemli ve metinle ilişkili olmalıdır. Konuyla ilgili olarak; metinle uyumlu resimlemelerin yani görsel unsurların yazma becerilerini artırdığı yönünde araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Kırbaş ve Orhan; 2011:712).

Çocuklarda okuma ilgisi yaşla artarak, yavaş yavaş hayali dünyadan sıyrılır ve gerçek dünyaya dönmeye başlar. Yaşla beraber önce doğa ve hayvan sevgisine yönelim başlar, daha sonra cinsiyete göre farklılaşarak erkeklerde daha çok macera, seyahat, gezi, bilim konularına ilgi duyulurken kızlarda aile, yaşam ve sevgi üzerine odaklanılır (Yavuzer, 1999:203-204). Bu nedenle ders kitabındaki metinlerin mizah, izcilik, makine, icat, fıkra, bilmece ve karikatür, doğa ve hayvan sevgisi, macera, aile ve sevgi gibi konulara odaklanması aynı zamanda yapılandırmacı anlayışa (karikatürdeki mesajı anlama, eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme vb okuma, gazete, dergi okuma) uygun olması gereklidir. Çocuğun dil ve zihinsel gelişimi konusu ele alındığında; bu dönem çocuklarında okunacak şiirlerin dil becerilerini etkilediği bilinmektedir. Şiirlerin ahenk taşıma özelliği, müzikselliği, ritmi çocuğu büyüler. Şiir sayesinde dilin matematiğini öğrenebilecek çocukta yaratıcı düşünce de gelişir (Önkaş,2009:1-2).Dolayısıyla metin incelemesinde tüm bunların göz önünde bulundurulması gereklidir.

3.3.1.4. Temalardaki Metinlerin, İşlenen Temanın Farklı Boyutlarını İçermesi

Yapılandırmacı yaklaşımla beraber ünite yapıları kaldırılmış ve tematik bir yaklaşım izlenmeye başlanmıştır. Yer alan temalarda; değişik türlerde metinler bulunması ve bu metinlerin yer aldığı temayı temsil edecek konumda olması gereklidir. Aynı zamanda temadaki metinlerin, o temanın farklı açılarını dile getirmesi öğrenenlere çoklu bakış imkânı da sağlayacaktır.

3.3.1.5. Metinlerin Öğrenenlerin Kişisel Gelişimine Katkıda Bulunması

Yapılandırmacı yaklaşım bireylerin sadece zihinsel becerilerinin geliştirilmesini değil, aynı zamanda duyuşsal beceriler kazandırılmasının da gerekli olduğunu söyler. Bu maksatla kişilik gelişimi ön plandadır. Kişisel gelişim ise bilginin hazır olarak sunulmasından ziyade, mantıklı düşünme, problem çözme, analitik düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasıyla gerçekleşir (Yurdakul, 2008:42). Hazırlanan ders kitapları metinler yoluyla öğrenciyi araştırmaya sevk etmeli, çıkarımlarda bulunmasını sağlamalı, elde ettiği bilgiyi günlük yaşamında kullanmasını sağlamalı ve öğrencinin de önerilerde bulunmasını sağlamalıdır.

3.3.1.6. Metinlerin Öğrenenleri Girişimcilik ve Özerkliğe Teşvik Edici Olması

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenen kendi öğrenmelerinden, araştırmasından ve bilgiyi yapılandırmasından sorumludur. Çünkü buradan elde edeceği kazanç tamamen kendine aittir. Önemli olan birer araç vazifesi gören metinlerin, öğrenenleri bu konuda uyarıcı, etkileyici ve teşvik edici olmasıdır. Karadüz (2010:138)'e göre; "*Türkçe derslerinde tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma,*

sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenciyi etkin kılacak öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir.” Özerbaş (2007:614)’a göre de; “Etkin olmak öğrencilerin yazması, okuması, düşünmesi, sorular sorması, örnekler vermesi, kaynaklara ulaşması, deney yapması v.b. demektir”. Böylece bilgiyi elde eden öğrenen bilgisini yapılandırmakla kalmamış bunu paylaşmış, savunmuş ve en önemlisi kendini ifade etmiştir. Tüm bu aşamalar bireyi kendine güven noktasında cesaretlendirip, bağımsız öğrenme yani özerlik ve ardından girişimciliğini kullanmasını sağlayabilir. Bu noktada metinlerin öğreneni cesaretlendirmesi ve teşvik etmesi gereklidir. Bu da metinde geçen ifadelerle, öğrenciyi fikirlerini tartışmaya yöneltecek ve fikrini sunma, savunma ihtiyacına yöneltecek ve gerekirse örnek modeller gösterecek şekilde yapılabilir.

3.3.1.7. Metinlerin Belli Bir Mesaj (Ana Fikir) Taşınması

Çalışma kitaplarından farklı olarak ders kitapları okuma kazanımlarının doğrudan etkili olduğu alandır. Burada yer alan metinlerin belli bir mesajı aktarma görevinin bulunması zorunludur. İçinde belli bir mesajı olmayan yani amaç gütmeyen metnin öğrencilere okutulacak, onlara öğretilecek bir değeri de olmadığı düşünülebilir.

3.3.1.8. Metinlerin Bütünlük ve Tutarlılık Göstermesi

Ders kitaplarında yer alan her metin belli bir yapıdadır. Anlatısal yapıdaki metinlerin özellikleri birtakım unsurlardan oluşur. Bu yapıdaki soyut yani metnin dışında kalan unsurlar; o metnin okuyucusu, dinleyicisi ve metne et kemik büründüren yazardır. Metni esas oluşturan unsurlar ise; metnin kahramanları, metnin öykülediği zaman, metnin uzamı yani metinde anlatılanların gerçekleştiği mekândır (Sinan ve Demir, 2011:1154). Bu unsurların yerli yerinde kullanılmaması metni darmadağınık

eder, bütünlük ve tutarlılık bozulur ve dolayısıyla öğrenende beklenen anlama gerçekleşemez. Anlamanın olmaması, öğrenende öğrenmeye karşı ilgiyi azaltacak ve beklenen kazanım gerçekleşmeyecektir.

3.3.1.9. Metinlerin Yeni Öğrenilecek Kelime ve Kelime Gruplarına Yer Vermesi

Özellikle dil öğretiminde kelime ve kelime gruplarının öğretilmesi çok önemlidir. Ancak sözcük öğretiminde esas olan hangi kelime ve kelime gruplarının, hangi yaş düzeylerinde verileceğidir. Düzeylere göre kelime ve kelime grupları belirlendikten sonra yapılacak iş derslerde bu kelimelerle çalışma yapmak ve kategorilerini tartışarak işlemektir⁴. Yavuzer'e (1999:204) göre; "9-10 yaş çocuğu izcilik, serüven ve dehşet veren öykülerle güldürülere, araç ve icatlara, ünlü kişilerin yaşamlarına ilgi duymaya başlar". Dolayısıyla ders kitabında çocuğun ilgisini çekecek bu türden metinlere yer verilmeli, bunu yaparken de kazandırılması planlanan kelime ve kelime grupları da verilmeye çalışılmalıdır.

3.3.1.10. Öğrenenlerin Kendi Öğrenmelerini Yapılandırmalarına Katkı Sağlayacak Unsurlara Sahip Olması

Yapılandırmacı yaklaşım gereği birey bilgiyi hazır olarak almaz, ancak yapılandırarak kazanır. Yapılandırma süreci ise bilgi yollarını araştırma, kaynaklara ulaşma, problemi çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, tartışma, deney, yaparak yaşayarak, işbirliği yaparak ve içselleştirerek gerçekleşir. Öğrenenlere okutulacak metinlerin de bu özelliklere sahip olması beklenir. Dolayısıyla incelenen metinlerde ilgi uyandırıcı olma, dikkat çekme, tartışmaya yöneltme ve araştırma isteği yaratma gibi özelliklerin olup olmadığı taranmaya çalışılmalıdır.

⁴ www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19861GURSEL%20AYTER.pdf

3.3.1.11. Metinlerin Öğrenenlerin Sosyal, Zihinsel ve Psikolojik Gelişimlerini Olumlu Yönde Etkileyecek Nitelikte Olması

Ders kitabında yer alacak bir metnin veya şiirin gelişim çağındaki çocuğun sosyal, zihinsel ve psikolojik gelişiminin gözetilerek hazırlanması gerekliliği bulunmaktadır.

3.3.2.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı İnceleme Kriterleri

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı incelemesi için hazırlanan kriterler tanıtılmıştır.

3.3.2.1. Etkinliklerin Öğrenenlere Temel Becerileri (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme) Kazandırmaya Yönelik Olması

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı geleneksel anlayıştan farklı olarak üst bilişsel düzeyde gelişimi hedefler. Üst bilişsel gelişim ise ancak üst düzey bilişsel beceriler gerektiren problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile gerçekleşir. Üst düzey düşünme becerilerinde hedefler, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme aşaması “nasıl ve niçin”lerin sorulduğu süreçlerdir (Koç ve Demirel, 2008:631). Problem çözme aşaması; öğrencilerin günlük yaşantısından alınan bir problemin çeşitli bilgi kaynaklarından araştırılarak, verilerin toplanmasına ve elde edilen bu verilerin değerlendirilmesine dayanan bir süreçten oluşur (MEB,2009 :369). Etkinliklerin metnin amaçlarını sorgulama, probleme farklı çözüm önerileri sunma, bilgi kaynaklarına ulaşma yollarını sunmasında eleştirel düşünme devreye girer. Bir üst düzeyde ise metinde sevmediği kısımları değiştirme veya metindeki probleme farklı çözüm önerileri sunma aşaması olan yaratıcı düşünme aşaması vardır.

Öğrencilerin keşfederek öğrenmeleri, çaba sarf ederek öğrenmeleri ve hatalarından yola çıkarak öğrenmeleri için açık uçlu soruların sorulması, açıklamaların “niçin” tarzında sorulması gereklidir. Konular ancak bu şekilde farklı açılardan açıklanarak dikkat çeker ve eleştirel düşünceyi geliştirir (Duban, 2008:430-431). Karadüz (2010: 1573) temel dil becerileri ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade eder;

“Temel dil becerilerine yönelik her bir kazanımın öğrenciler tarafından sorgulanması, yorumlanması, analiz edilmesi, sentezlenmesi ve iç ve dış ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini destekler ve dil becerisini daha güçlü kılar. Dil becerilerinin herhangi birinde hedeflenen kazanımların, eleştirel nitelikte gerçekleşmesi bireylerin düşünce gelişimine simetrik olarak dil gelişimini de etkinleştirir.”

Öğrencide temel dil becerilerinin gelişimi ve dolayısıyla eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi onlara ancak iyi bir eğitim verilerek gerçekleştirilebilir. Öğrenenlerin yaratıcı düşüncelerini uyarmak için önce onlara yaratıcılık bilincinin kazandırılması, bu tutumun verilmesi gereklidir. Önemli olan burada her öğrenciyi Einstein ya da Picasso yapmak değil, her bireyin kendi içinde yaratıcılığını artırmaktır. Bunlar da ancak tartışma, model olma, taklit, bireysel rapor hazırlama, balık kılçığı gibi bir takım yöntem ve tekniklerle verilebilir (Öztürk, 2004:80-81).Yaratıcı düşünce sayesinde birey bir olay ya da durum karşısında farklı öneriler ve çözümler sunar, bunları günlük hayatında uygular, ilişki kurar böylece yeni deneyim ve yaşantılar elde eder, sorunları yapıcı ve yaratıcı bir biçimde çözer üstelik kendisi yeni yöntem ve teknikler geliştirebilir (Temizkan,2011: 198).Üst düzey beceri gerektiren bu etkinliklerle bireyin farklı ve dikkat çeken sorular sorması ve özgün tasarımlar çıkarması beklenir.

3.3.2.2. Etkinliklerin Metinden Yararlı Bilgileri Bulma, Seçme, Keşfetme, Araştırma, Metni Genel Olarak Anlama, Yorumlama, Geliştirme ve Düşünce Oluşturma, Çıkarımlar Yapma, Sorgulama, Metinde İç ve Dış Bağlantılar Oluşturma, Sıralama, Sınıflama, Metinleri Günlük Yaşama Aktarma Gibi Bilgilere Yer Vermesi

Geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak, yapılandırmacı anlayışla hazırlanan ders kitapları öğrencileri hem kavram oluşturmada hem de yeni bilgilere ulaştırmada yardımcı olmalıdır (Duban, 2008:430).Bu şekilde hazırlanan etkinlikler, metni anlamaya ve çıkarımlarda bulunmaya yardımcı olacak, metni özetlemekten daha öteye geçmiş olacaktır. Yılmaz (2008:215) hazırlanan etkinliklerin okuduğunu anlamaya etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okuduğunu anlama okumadaki başarının temelini oluşturmaktadır. Okuyucunun asıl amacı okuduğu metni anlamak olmalıdır. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi metnin okuyucu tarafından daha hızlı anlaşılmasına neden olacaktır. Bu durum okuyucunun okumaya karşı motivasyonunun artmasına da etki edebilir. Bunun için okunan metinden nasıl anlam çıkarılacağına bilinmesi gerekir.”

İyi bir okuma ancak metnin anlaşılmasına, metnin anlaşılması ise anlamaya yönelik nasıl soruların sorulduğuna bağlıdır.

3.3.2.3. Yazma Etkinliklerinin Metnin Konusuyla İlişkili, Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleriyle Bağlantılı Olarak Yapılandırmacılığa Uygun Olması

Yapılandırmacı anlayışa göre yazma etkinlikleri de üst bilişsel seviyede olmalıdır. Bu nedenle programa yazma alanı altında “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma” alt öğrenme alanı eklenmiştir. Bu alt öğrenme alanında:

- “Günlük, anı vb. yazar,
- Davetiye ve tebrik kartı yazar,
- Mektup yazar,

- Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar,
- Hikâye yazar,
- Yazılarında betimlemeler yapar,
- Kısa oyunlar yazar,
- Şiir yazar,
- İş birliği yaparak yazar,
- Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar,
- İsteddiği bir konuda yazılar yazar,
- Duyuru, afiş vb. yazar,
- İkna edici yazılar yazar” (Öğretmen Kılavuz Kitabı) kazanımları yer almaktadır.

Çalışma kitaplarında aradığımız özellik bu tür, yöntem ve tekniklere göre hazırlanan etkinliklerin metnin konusuyla ilişkili olup olmadığı, yazım ve noktalama işaretlerinin öğretimine yardımcı olup olmadığına bakılmalıdır.

3.3.2.4. Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yapılandırıcılığa Uygun Olması

Yapılandırmacı anlayışla beraber öğrenme alanları belirginleştirilmiş ancak “dil bilgisi” adı altında bir öğrenme alanı oluşturulmamıştır. Dil bilgisi konuları ancak etkinlikler arasına yerleştirilmiş ve sınıf düzeyine uygun etkinliklerin hazırlanması beklenmiştir. Hazırlanan etkinliklerin de dolayısıyla yapılandırmacı anlayışa uygun olması beklenir.

3.3.2.5. Etkinliklerde Görsel Okuma ve Görsel Sunuyu Destekleyen Öğelere (Diyagram, Grafik, Tablo, Harita Okuma) Yer Vermesi

Görsel okumayı, Aktaş (2010:107) “yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili ve sosyal olaylar gibi görselleri anlama ve

yorumlama” olarak tanımlamaktadır. Görsel sunu ise; elde edilen bilgilerin tablo, grafik, resim, sembol ve şekillerle ifade edilmesidir denilebilir. Görsellerin hâkim olduğu bir çağda yaşadığımızı düşünecek olursak, çocukların bu hâkimiyetin dışında kalamayacağını söylemek yanlış olmaz. O halde öğrenenleri etkilemek, dikkatlerini cezp etmek için görselleri kullanmanın yarar getireceğini de düşünülebilir. Zira Çetin (2010:196)’e göre; *“Farklı şekillerdeki resimler, illüstrasyonlar, grafikler, figürler, replikalar, dijital görüntüler gibi görsel öğeler insanlar için anlamayı çabuklaştıran ve kolaylaştıran etmenlerdir”*. Son otuz yıl içinde bu gelişmelere paralel olarak “metin” kavramı da değişmiş ve okuyucuya farklı seçenekler sunulmaya başlanmıştır. Bu değişim ve yenilikler arasında öğreneni özensiz, zevksiz ve kuru bir ders kitabıyla karşı karşıya bırakmak herhalde onun tüm öğrenme isteğini köreltmekten öteye gidemez. Yapılandırmacı anlayış ve onun getirdiği yeni programda işte bunlar göz önünde bulundurulmuştur.

Programda “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” adı altında öğrenme alanı oluşturulmuş ve ayrı ayrı kazanımlar yazılmıştır. Görsel Okuma alanında yer alan kazanımlar:

1. “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir,
2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar,
3. Harita ve kroki okur,
4. Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir,
5. Reklamlarda verilen mesajları sorgular,
6. Resim ve fotoğrafları yorumlar,
7. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular,

8. Beden dilini yorumlar,
9. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar,
10. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar,
11. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar,
12. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar,
13. Karikatürde verilen mesajı algılar,
14. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır,
15. Metin ve görsel ilişkisini sorgular” şeklindedir.

Görsel Sunu alanıyla ilgili kazanımlar ise;

1. “Sunuma hazırlık yapar,
2. Sunum yöntemini belirler,
3. Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir,
4. Bilgileri tablo ve grafikte sunar,
5. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb yollarla sunar,
6. Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır,
7. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır,
8. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır,
9. Sunularını değerlendirir” (Öğretmen Kılavuz Kitabı) ifadelerine yer verilmiştir. Yer alan tüm bu ifadeler yapılandırmacı öğrenme anlayışının gerektirdiği ifadelerdir.

3.3.2.6. Metin İçi ve Metin Dışı Kazanımları Geliştirecek Etkinliklere Yer Vermesi

Türkçe öğretiminde metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma çalışmaları oldukça önemli bir yere sahiptir. Metin içi anlam kurma çalışmalarında metne bağlı kalınarak bir takım etkinlikler gerçekleştirilir. Metin dışı anlam kurma çalışmalarında metinle ilgili sorular yer almasına rağmen cevap birebir metnin içinde yer almayabilir. Metin içi anlam kurma çalışmaları oldukça basit düzeydedir ve öğreneni çoğu zaman ezberciliğe sürükler. Metin dışı anlam kurma ise öğreneni üst düzey bilişsel öğrenmelere yaklaştırır ve metne yorum katar (Akyol, 2003:51-52). Metin dışı ve metinler arası anlam kurma çalışmaları, okuma anlama çalışmasında oldukça önemlidir, çünkü düşünme süreçlerini devreye sokar ve yapılandırmacı öğrenme anlayışının gerektirdiği üst bilişsel becerileri aktif hâle getirir. Hem edebi hem teknik bilgiler içeren hiçbir metin başka bir metinden bağımsız değildir. Her metin diğer bir metne dayanak, ön öğrenme, şema oluşturma ve ön bilgilerini aktifleştirme gibi görevlere sahiptir. Bir metinde anlatılan bir olayı anlayabilmek için daha önce okunan metinden sahip olunan bilgiler aktifleşir ve böylece metinlerarasılık kurulmuş olur (Karatay,2010:160). Hazırlanan bu ölçütte metinlerarası okumanın önemi düşünülerek çalışma kitabında yer alan etkinliklerde göz önüne alınmalıdır. Ancak 3.sınıf düzeyinde bir öğrenciden sadece metin içi ve metin dışı anlam kurma becerisi beklenmelidir.

3.3.2.7. Tema Sonlarındaki Değerlendirme Etkinliklerinin Yapılandırmacılığa Uygun Olması

Yeni programla beraber geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri de terk edilmiş, yerini programın gerektirdiği analiz, sentez, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı

düşünme, karar verme, problem çözme gibi becerileri gerekli kılan ve ürüne değil sürece dönük değerlendirme yöntemlerine bırakmıştır. Bu değerlendirmede alternatif ölçme değerlendirme yöntemi diyebileceğimiz projeler, portfolyolar, gözlemler, alıştırmalar, anketler ve envanterler yer almaktadır. Var olan bu alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencinin çoğu zaman geleneksel yöntemlerle ölçülemeyen bilgilerini ölçüp değerlendirmeye, öğrencinin kendini ifade etmesine, öğrencinin çoğu zaman derse motive olmasına ve duygusal boyutta onu güdüleyerek başarılı olma ihtimalinin de artmasına yardımcı olur (Kuran ve Kanatlı,2009:212). Bu nedenle yapılacak dikkatli değerlendirmeler sayesinde anında geri dönüt yapılabilecek, hatalar ve yanlış öğrenmeler düzeltilecek ve gerekli pekiştirmeler yapılacaktır. İncelenecek çalışma kitabında, tema sonlarında yer alan değerlendirme çalışmalarının bu kapsamda yapılandırıcı anlayışa uygun olup olmadığı incelenmelidir.

3.3.2.8. Etkinliklerin Öğrenenlerin Bireysel Farklılıklarının Dikkate Alınarak Yapılması

Yapılandırıcı öğrenme anlayışı öğrenmenin gerçekleşmesinin ancak bilginin yapılandırılarak gerçekleşebileceğinden bahseder. Ancak bireylerin sahip olduğu ön bilgiler ve şemaları birbirinden farklı olduğu için yapılandırma sonucu elde ettikleri de yapılandırma süreçleri de birbirinden farklı olur (Koç ve Demirel,2004:175). Bireyin bilgiyi öğrenme tarzıyla başka bir bireyin öğrenme tarzı aynı olamaz.

Öğrenme farklılıkları ve bireysel farklılıklar denilince akla farklı zekâ alanları gelmektedir. Çünkü yıllar boyunca öğrenmeler zekâyla ilişkili olarak görülmüştür. Zekâyla ilişkili olarak Gardner'in çoklu zekâ kuramının bireysel öğrenmeleri ve ilgileri açıklamada oldukça tatminkar olduğu düşünülebilir. 1999'da Gardner'in son eklemesi ile beraber zeka türleri; Sözel-Dilsel Zekâ, Mantıksal-Matematiksel Zekâ, Görsel-

Uzamsal Zekâ, Müzikal-Ritmik Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, Sosyal-Kişilerarası Zekâ, İçsel-Özedönük Zekâ, Doğacı Zekâ ve Varoluşsal Zekâ olmak üzere dokuz alandan oluşmuştur. Bu kurama göre her bireyde bu zekâ türlerinden en az biri bulunmakta ve geliştirildiği sürece tüm zekâ alanlarında yeterli başarıya ulaşılabilmektedir. California Üniversitesi'nin toplam 400 öğrenci üzerinde yürüttüğü bir araştırma sonucuna göre;

1. Çocukların her dönemde aynı şekilde öğrenmediği belirlenmiştir.
2. Sözel-dilsel zekâ, ana okuldan üçüncü sınıfa dek öğrenmede güçlü bir alan olup, daha sonra kullanımı azalmaktadır.
3. Mantıksal-matematiksel zekânın, birinci ve dördüncü sınıflar arasında çok güçlü olduğu saptanmıştır.
4. Görsel-Uzamsal ve Bedensel-Kinestetik zekâ alanları, ilkokul süresince (birinci-beşinci sınıf) etkin durumdadır.
5. Bu durumda ilkokulda bilgiyi görsel olarak ve aktif öğrenme yoluyla iletmek en doğru yöntem gibi görünmektedir.
6. Ortaokul öğrencileri Bedensel-Kinestetik, Görsel-Uzamsal, Müzikal-Ritmik ve Sosyal-Kişilerarası zekâ alanlarını kullanarak ve bireysel değil, grup halinde çalışarak daha başarılı olmaktadır .
(Teele, 1996:23, Aktaran Çırakoğlu ve Saracaloğlu 2009:428).

Buna göre ilköğretim evresindeki bir çocuk için, çalışma kitaplarında hemen tüm zekâ alanlarına hitap edecek türden etkinliklere yer verilmesi bir zorunluluktur. Sınıf ortamında zekâ türlerine uygun olarak ders ve çalışma kitaplarında yer alabilecek etkinlikler şunlardır;

Sözel-dilsel zekâyâ yönelik olarak yaptırılacak etkinlikler: şiir okutmak, deneme yazdırmak, kısa hikâyeler yazdırmak, oyun oluşturmak, okuma parçası okutmak, bir kavramı “nesi var?” etkinliğiyle ele almak, çapraz bulmaca çözdürmek, yaratıcı yazma çalışmaları yaptırmak, akrostiş yazdırmak, diyalog tamamlamak, konuşma metni hazırlatmak, gazete makalesi okutmak, ikna edici bir yazı yazdırmak, konuya ilişkin bir mektup yazdırmaktır.

Görsel-uzamsal zekâya yönelik yaptırılacak etkinlikler: zihin haritaları yaptırmak, akış haritaları yaptırmak, örümcek haritalar yaptırmak, kavram haritaları yaptırmak, zincir haritalar yaptırmak, resim ve fotoğraf çalışmaları yaptırmak, fotoğraf çektirmek, zihninde canlandırmalar yaptırmak, duvar resimleri çizdirmek, çizgi film/karikatür oluşturmasına yardım etmektir.

Bedensel-kinestetik zekâya yönelik yaptırılacak etkinlikler: drama yaptırmak, dans ve koreografi hazırlatmak, pandomim yaptırmak, sessiz sinema çalışmaları yaptırmak, yap-boz oynatmak, jest ve mimiklerini kullandırmaktır.

Matematiksel-mantıksal zekâya yönelik yaptırılacak etkinlikler: venn şemaları çizdirmek, grafik ve tablo hazırlatmak, sıralama yaptırmak, bulmaca çözdürmek, altı şapka düşünme tekniği ve problem çözme etkinliklerine yer vermektir.

Kişilerarası-sosyal zekâya yönelik yaptırılacak etkinlikler: röportaj yaptırmak, eşli tartışmalar oluşturmak, oyun gösterisi hazırlatmak, gösterilen bir sosyal sorunu çözdürmek, bir zekâ alanında tanınmış biriyle ilgili rapor hazırlatmaktır.

Kişisel-içsel zekâya yönelik yaptırılacak etkinlikler: günlük yazdırmak, “bir dakika düşün” etkinliği yaptırmak, öz değerlendirme etkinlikleri oluşturmak, hayal kurma etkinlikleri ve “bana düşen görev” çalışması yaptırmaktır.

Müziksel-ritmik zekâya yönelik yaptırılacak etkinlikler: şarkı yazdırmak, ritim tutturmak, bir müzisyen ya da enstrüman ile ilgili rapor oluşturmasını sağlamaktır.

Doğa zekâsına yönelik yaptırılacak etkinlikler: taş, yaprak koleksiyonu yaptırmak, varlıkları özelliklerine göre sınıflandırmak, doğal olaylarla ilgili rapor yazdırmak, seyir defteri tutmasını sağlamaktır (Yavuz, 2004:13-133).

Varoluşsal zekâya yönelik yaptırılabilir etkinlikler: bu zekâ türü daha çok felsefi, tasavvufî ve “büyük soruların zekâsı ”olarak nitelenmektedir. Hümanizmin öncüsü Mevlana Celaleddin-i Rumi ve Descartes gibi büyük düşünürlerin sahip olduğu bir zekâ alanı olarak açıklanmaktadır (Gürel ve Tat, 2010:352).Dolayısıyla incelenecek çalışma kitabında bu ölçütün sağlanması da bir gerekliliktir.

3.3.2.9. Etkinliklerin Öğrenenleri Birincil Kaynaklara ve Araştırmaya Sevk Etmesi

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenenlerin öğrenme eylemlerine bizzat katılmaları ve kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları görülmektedir. Üst bilişsel becerilerin geliştirilmesinin hedef alındığı bu anlayışta; öğrenenlerin etkinliklere bizzat katıldıklarında üst bilişsel becerilerinin arttığı aksi takdirde köreldiği öne sürülmektedir (Yurdakul ve Demirel,2011:73). Bu sebeptendir ki bireyin etkinliği bizzat kendisinin yapması, gerektiğinde araştırması, araştırma yollarını seçmesi, üretmesi ve çözüm üretmesi gereklidir. Tüm bunları ancak kaynağın kendisine ulaşarak yapabilir. Kaynağın kendisine de anketlerle, gezi, gözlemlerle, görüşmelerle, soru formları hazırlayarak, internet veya diğer bilişim kaynaklarını kullanarak, deney yaparak, sözlük, harita veya kroki gibi görsellerden yararlanarak ulaşabilir. Tüm bu süreçleri yerine getiren öğrenen tam bir araştırmacı olarak, bilgiye ulaşır, bilgiyi alır, özümser ve içselleştirir.

3.3.2.10. Etkinliklerin Öğrenenlerin Kendini İfade Etmelerine Yardımcı Olması

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenenler öğrendiklerini farklı şekillerde ifade eder, sunar ve gerektiğinde ikna eder. Bu ifade biçimleri mektup veya şiir yazma, afiş hazırlama, resim yapma, slogan yaratma, hikâye, masal vb yollarla gerçekleştirilebilir. Bunun dışında imkânlar dâhilinde bilişim teknolojilerinden de

yararlanılarak ses kaydı oluşturma, kısa film çekme, reklam yapma, slâyt hazırlama, bilgisayarda sunu yapma veya değişik koreografilerde hazırlanabilir. Ancak tabii ki bu etkinlikler her yörede ve şartta yaptırılmaya elverişli etkinlikler değildir. Bölgesel farklılıklar ve şartlar düşünülerek ek etkinlik şeklinde bunlar verilebilir.

3.3.2.11. Etkinliklerin Öğrenenlerin Metinle İlgili Farklı Bakış Açılarını Oluşturmaya İmkân Vermesi

Yapılandırmacı anlayışta bilgi bireylerin ona yükledikleri anlamlar ile var olur. Bir anlamda bilgi bireylerin yorumlama yaşantısıyla ilgilidir. Benzer biçimde Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığında da sosyal ilişkiler yoluyla bilginin kazanıldığı, modellemelerin kullanıldığı görülmektedir. Çünkü bazen bu yolla bilinçsiz elde edilen bilgiden tutarlı bir yapılandırma söz konusu olabilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanan etkinliklerin sadece okuma yazma üzerine değil, düşünme, soru sorma, tartışma, değer verme gibi yönleri de uyarması gereklidir. Çoklu bakış açısı ancak bir durumu ya da problemi farklı açılardan görerek, yorumlayarak ve farklı çözüm önerileri sunularak gerçekleştirilebilir. Öğrenene okutulan bir öykü, roman ya da bunlardan alıntılanan bir metnin üç açıdan yarar getirmesi gereklidir. Birincisi bilgi sunma, ikincisi bakış açısı kazandırma üçüncüsü ise estetik yaşantılar sunmadır. Ancak bir roman ya da öykünün didaktik bir biçimde bilgi sunması beklenmez ve bunu ancak çoklu bakış açısı sunarak, yorumlama becerisi kazandırarak ve metni estetik açıdan süzerek yapabilir (Kıbrıs,2009:150).Çoklu bakış açısını kazandırmak için de farklı düşünme biçimlerine sokan altı şapkalı düşünme tekniği, tartışma, münazara, yaratıcı drama, tasarımlarda bulunma, sorun çözme etkinlikleri, gerçek ve hayali çatışmalar çözmek, düşün-tartış-yaz-paylaş çalışmaları, eşli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, hayal kurma etkinlikleri yaptırılabilir.

3.3.2.12. Temaya Hazırlık Çalışmalarının Ön Bilgileri Uyandıracak Nitelikte Olması

Yapılandırma sürecinde bireyin zihni boş olmayıp ön bilgileri hâlihazırda vardır. Var olan bu bilgiler yeni bilgileriyle karşılaştığında sarsılma süreci yaşar ve ardından yapılandırma süreci başlar. Eğer yeni öğrendiği bilgiler eskiyle uyumuyorsa da bilginin farklılık gösterebileceği anlaşılır ve diğerinden farklı bir uyumluma süreci başlar (Yaşar, 1998:69). Bu süreçte bireyin ön şemaları ve yaşantısı önemlidir. Bu noktada çalışma kitaplarına ve çalışma kitaplarında yer alan ön bilgileri ortaya çıkaracak ve derse ilgiyi çekecek, dikkati artıracak sorulara önemli görevler düşmektedir.

3.3.3.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı İnceleme Kriterleri

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı incelemesi için hazırlanan kriterler tanıtılmıştır.

3.3.3.1. Yönergelerin Temel Becerileri Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme) Kazandırmaya Yönelik Olması

Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili kesin bir tanıma yer verilemiyor iken genel olarak eleştirel düşünmenin; mantıklı bir yansıtıcı düşünce geliştirme, Bloom taksonomisinde yer alan üst düzey becerileri geliştirme, bireyin bağımsız ve açık olarak çıkarımlarda bulunması, etkili dinleme, konuşma, yazma ve tutarsızlıkları fark etmesi biçiminde genel bir tanım yapılabilir (Korkmaz ve Yeşil,2009:20). Ancak kademelere ve dolayısıyla düzeye göre eleştirel düşünmenin öğretilmesi bunun için de farklı yöntem ve stratejilerin kullanılması gerekliliği düşünülebilir. Berman (1991:10,Aktaran

Semerci, 2003:65)'a göre eleştirel düşünme için izlenecek stratejiler şu şekilde olmalıdır;

1. *Güvenli bir ortam hazırlama,*
2. *Bilinenden yararlanma,*
3. *Sınıf üyeleriyle birlikte çalışma,*
4. *İyi soru sormayı öğrenme,*
5. *Sınıf arkadaşlarına bağlılığı öğrenme,*
6. *Çok yönlü bakış açısı kazandırma,*
7. *Duyarlılığı oluşturma,*
8. *Geleceğe ilişkin bir bakış açısı oluşturma ve standartlar geliştirme,*
9. *Düşünceleri davranışa dönüştürmedir.*

Seferoğlu ve Akbıyık (2006:198-199)'a göre ise eleştirel düşünme öğretiminde tek bir yöntemin kullanılmaması, öğretmenin anlatımdan ziyade tartışma yöntemine ağırlık vermesi, gerçek yaşamı sınıfa taşıması, açık uçlu soruların ders kitaplarında da yer alması, problem çözdürme ve farklı önerilere yer verme gibi tekniklere yer verilmesi gereklidir.

Şenşekerci ve Bilgin (2008:31-38)'e göre ise eleştirel düşünme becerisi için bir takım stratejilere yer verilmelidir. Bunlar; problemin çözümü esnasında tartışma yerine tüm açılardan probleme yaklaşımı gerektiren “*altı şapka düşünme yöntemi*”, problemin çözümü için hiçbir eleştiri kaygısı taşımayan “*beyin fırtınası yöntemi*”, problemi ve problemin alt problemini parçalara ayırarak derinlemesine çözüm getirmeye sağlayan “*soru sorma yöntemi*”, problemi önce açıklığa kavuşturup daha sonra kesinlik, belirginlik,akla uygunluk, derinlik, yoğunluk, mantıklılık, anlamlılık ve dürüstlük normlarından geçiren “*entelektüel normlar etkinliği*” ve medyanın olumsuz etkilerine karşı eğitimi gerekli kılan “*eleştirel medya okur yazarlığı eğitimi yöntemi*” dir.

Metni anlama sürecinde eleştirel ve yaratıcı düşünme birbirini takip eder. Düşünme süreçleri aynıymış gibi gözükse de yaratıcı düşünce, ortaya bir ürün çıkarması bakımından eleştirel düşünceden ayrılır (Beydoğan, 2003:158).Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi durumunda bireyler yazılı, sözlü veya bedensel olarak iletişim becerisi kazanacak, temel sorunlara duyarlı bireyler yetişecek, düşüncede hem esneklik hem de orijinallik sağlanmış olacaktır (Çağlar, 2010:182). Yaratıcı düşünme sayesinde metin içeriği öğrenen tarafından kendi anlayış çerçevesinde değerlendirilecek, çoklu bakış açısı kazandıracak dolayısıyla öğrenen kendi ihtiyaçlarını tespit edebilecektir (Tezci ve Dikici,2003:254-255).

Problem çözme becerisinin; öğrenenlerin bir problem durumunda çözüme dair getirmiş oldukları öneriler listesi olduğu söylenebilir. Problem çözme becerisinin de bir takım alt becerileri vardır. Bunlar; problemin günlük yaşamdan seçilmiş olması, tanımlanmış ve sınırlandırılmış olması, probleme dair verilerin toplanması, uygun olanların seçilmesi, seçilenlerin problemin çözümü için değerlendirilmesi, önerilerin sunulması ve elde edilenlerin öğrenenlerce sunulmasıdır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009:369). Dolayısıyla verilen bir problemin öğrenene uygunluğunun esas olduğunu söyleyebiliriz.

3.3.3.2. Metin İnceleme Sorularının Metni Anlama, Yapılandırma ve Çözümlemeye Yönelik Olması

Metni inceleme soruları kılavuz kitapta ana bir başlık değil “anlama” sürecinde yer alan kısımdır. Ölçüt olarak seçilme nedeni; burada yer alan soruların metni çözümlemeye, anlamaya, metni tartışmaya, metinden farklı sonuçlar çıkararak yapılandırmaya olanak sağlaması olarak düşünülmektedir. Bu nedenden dolayı metin inceleme soruları mercek altına alınmıştır. İncelemede Bloom Taksonomisi gözetilerek

metni inceleme sorularının bu taksonominin hangi düzeyinde bulunduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitekim yapılandırmacı yaklaşıma göre üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi gereklidir. Aşağıda Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeyler ve bu düzeylerde hazırlanacak soruların özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Bloom Taksonomisi'ne Göre Bilişsel Düzeyler, Bu Düzeylere Göre Soru Hazırlanmasındaki Amaçlar ve Anahtar Soru Kelimeleri

<i>Düzye</i>	<i>Soruların Hazırlanmasındaki Amaç</i>	<i>Anahtar Kelimeler</i>
<i>Bilgi</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Olayların hatırlanıp hatırlanmadığını anlama. ❖ Kavram bilgisini yoklama 	Ne, Ne zaman, Nerede, Kim, Hangisi, Tanımla, Hatırla, Yaz, Listele, Adlandır...
<i>Kavrama</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Olgular ve olayları organize ettirme. ❖ Olaylar arasında karşılaştırma yapma ve ilişkilendirme. 	Karşılaştır, Sonuçlandır, Kıyasla, Yeniden Düzenle, Hesapla, Açıkla, Örnekle, İlişkilendir...
<i>Uygulama</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Öğrenilen bilgiyi kullanma ve uygulama ❖ Bilgiyi farklı alanlara entegre edebilme. 	Uygula, Geliştir, Sına, İnşa et, Planla, Tercih et, Nasıl, Oluştur, Çöz, Göster...
<i>Analiz</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Olayların neden ve sonuçlarını açıklama. ❖ Sonuca ulaşmak için eldeki bilgiyi analiz edebilme. ❖ Bulgulara dayalı olarak sonuç çıkarabilme. 	Sınıfla, Betimle, Grupla, Karşılaştır, Ayırt et, Tanı, Destekle, İlişkilendir, Açıkla, Tefrik et...
<i>Sentez</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Yeni ve orijinal bir ürün oluşturma. ❖ Tahmin yürüterek ve sıra dışı ilişkiler kurarak sorun çözebilme. 	Yaz, Akıl Yürüt, Öner, Birleştir, Planla, Formüle Et, Sonuç çıkar, Sentezle, Geliştir yap...
<i>Değerlendirme</i>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Problemler için çözüm önerilerinde bulunabilme. ❖ Olaylar hakkında görüntü belirtme ve değerlendirme yapma. 	Seç, Karar ver, Yargıla, Tercih et, İspat et, Sızce, En uygun olan...

(Linn ve Grounlund, 1995, 534'ten aktaran Dindar ve Demir, 2006, 90-91; Koray ve Yaman, 2002, Aktaran Durukan, 2009:87).

Tablo 3.1'de Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeyler ve bu düzeylerde soru hazırlanırken hangi kelimelerin kullanılması gerektiği gösterilmiştir. Taksonominin

bilgi ve kavrama basamağı ilk basamaklar olarak nitelendirilirse, yapılandırmacı öğrenme anlayışının gerekli kıldığı üst düzey bilişsel beceriler ancak uygulama ve özellikle analiz, sentez ve değerlendirme basamakları olabilir.

3.3.3.3. Dil ve Zihinsel Becerileri Geliştirme Süreçlerinde Metinlerin Konusu ve Türüne Uygun Yöntem ve Tekniklerin Yapılandırmacılığa Uygun Seçilmesi

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (2009:367-378)'nda yöntemler olarak; gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım ve özetlemeye yer verilmiştir. Tekniklerden ise beyin fırtınası, soru cevap, drama, kavram haritası, balık kılçığı ve zihin haritasına değinilmiştir.

Tablo 3.2: Yöntemler ve Özellikleri

<i>Yöntemler</i>	<i>Özellikleri</i>
<i>Gözlem ve İnceleme</i>	Planlı bir biçimde hazırlanan gezi ve gözlem çalışmalarında not tutma esastır.
<i>Tartışma</i>	Bir grup öğrencinin belli bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, fikirler, eleştiriler üreterek o konuyu kapsamlı ve detaylı olarak irdelemesidir.
<i>Problem Çözme</i>	Öğrencilerin günlük hayatından seçilen bir problemin sınıf ortamında problem çözme basamaklarına sadık kalınarak çözümlenmesi esastır.
<i>Rol Oynama</i>	Öğrencilerin, başkalarının kimliğine bürünerek onların nasıl düşündüklerini, neler hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını anlamasına fırsat verir.
<i>Gösteri</i>	Türkçe derslerinde bu yöntem, örneğin; bir şiirin nasıl okunabileceğini, harflerin nasıl yazılacağını, verilen bilgilerin bir nasıl grafiğe dönüştürülebileceğini gösterirken kullanılabilir.
<i>Oyunlar</i>	Öğrenilen konuyu ilgi çekici hâle getirmek, öğrencileri etkin kılmak, rahat bir ortamda, zevk alarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir.
<i>Anlatım</i>	Bu yöntemin uygulanmasında görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmasına, öğrencilere söz hakkı verilmesine, soru sorulmasına ve öğrencilerin not tutmalarına imkân verilmesine dikkat edilmelidir.
<i>Özetleme</i>	Bir eseri ya da konuşmayı özünü, amacını ve yapısını bozmadan, ana hatlarıyla kısaltmaktır.

(İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009:367-371).

Tablo 3.2’de Türkçe dersinde kullanılması önerilen yöntemler ve bu yöntemlerin ana özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.3: Teknikler ve Özellikleri

<i>Teknikler</i>	<i>Özellikleri</i>
<i>Beyin fırtınası</i>	Bu tekniğin birinci amacı olduğunca çok fikir elde etmek ve öğrenenlerin kendini ifade etmesini sağlamaktır.
<i>Soru Cevap</i>	Türkçe dersinin öğretiminde soru cevap öğrencilerin düşünme, dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmalarında, iletişim becerilerini geliştirmelerinde aynı zamanda anlamayı kontrol etmede baş-vurulan önemli bir tekniktir.
<i>Drama</i>	Doğaçlama, canlandırma vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir kavramı ya da bir beceriyi, ön bilgilerini kullanarak yapılandırması, anlamlandırması ve canlandırmasıdır.
<i>Kavram Haritası</i>	Kavram haritaları, kavramın onu oluşturan parçalarla birlikte bir bütün olarak görülmesini, kavram hakkında bilginin uzun süre akılda kalmasını, kolaylıkla anlaşılmasını, kavramla ilgili yeni bilgilerin toplanmasını ve onların kavramla olan ilişkilerinin görülmesini sağlar.
<i>Balık Kılıcı</i>	Bir problemin nedenlerinin saptanmasına Yardımcı olur.
<i>Zihin Haritası</i>	Not alma, hedef oluşturma, toplantı ya da sunum hazırlığı, rapor hazırlama vb. amaçlar için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Notları daha yaratıcı biçimlerde almaya, daha kolay hatırlamaya ve üzerinde çalışılan konuyu net bir şekilde anlamaya yardımcı olur.

(İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009:372-378).

Tablo 3.3’te Türkçe dersi için önerilen teknikler ve bu teknikleri ana özellikleri verilmiştir. İncelenecek kılavuz kitapta bu özellikler göz önüne alınacaktır.

3.3.3.4. Ölçme Değerlendirme Çalışmalarının Öğrenme Dağılımında Denge Göstermesi

Geleneksel değerlendirme anlayışlarından farklı olarak, yapılandırmacı öğrenme anlayışında değerlendirme kısmı oldukça uzun tutulur, değerlendirme öğretmen ve öğrencinin birlikte geçirdiği bir süreç olup, öğrenci bu kısımda kendi öz değerlendirme

formlarını da tutar (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010:47). Yani bu süreçte öğretmen merkezli değil öğrenciyi kapsayan bir ölçme değerlendirme söz konusudur. Palut (2005:29) geleneksel ve dinamik ölçme değerlendirme yaklaşımları arasındaki farkları şu şekilde özetler;

1.*Süreç-Ürün*: Geleneksel ölçme değerlendirme anlayışı tamamen ürüne odaklı iken, dinamik ölçme değerlendirme anlayışı bireyin performansına yani sürece odaklıdır.

2.*Geribildirim*: Geleneksel ölçme değerlendirme anlayışında belirli bir süre içinde verilen testi öğrenenlerin çözmesi beklenir ve bu esnada herhangi bir geribildirimde bulunulmaz. Ancak diğer anlayışta yine aynı sürede öğrenenlerin testi çözmesi beklenirken, öğrenenlerden gelen bildirimler dikkate alınır ve hatta test bitene kadar öğretim süreci de bu işe dâhil edilir.

3.*Testi Alan ve Uygulayıcı Arasındaki İlişkinin Niteliği*: Geleneksel ölçme değerlendirme anlayışında uygulayıcının testi alan kişiye müdahalesinin sıfır olması için uğraşılır. Oysaki dinamik bir ölçme değerlendirme anlayışında testi alan ile uygulayan arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Hatta bu ilişki bireyden bireye değişebilir. Yani bu tür bir ölçme değerlendirmenin mantığında öğrenenlerin ne öğrendiğini değil, ne kadar öğrenebileceği yani öğrenme potansiyellerini öğrenme esastır.

Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışta değerlendirme, öğrenmeye yardımcıdır. Yardımcı olabilmesi de ancak ölçme değerlendirmede yapılabilecek çeşitliliğe bağlıdır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009:380)'nda kullanılacak ölçme değerlendirme yöntemleri olarak çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, kısa cevaplı, açık uçlu sorular, gözlem formları, görüşmeler, öz

değerlendirme formları ve öğrenci ürün dosyaları gösterilmekte, bunun yanında öğretmenin de kendi geliştirebileceği yöntemlere işaret edilmektedir. Tüm bunlar öğrenci çalışma kitabında yer alabilecek türden etkinliklerdir. ÖKK (Öğretmen Kılavuz Kitabı)'de bunlardan farklı olarak tüm öğrenme alanlarını karşılayan ve gözlemlenebilir çalışmaların ve yönergelerin olması gerekliliği söz konusudur.

3.3.3.5. Kavram Seçimi ve Öğretiminin Öğrenenlerin Günlük Yaşantısı, Bilgi ve Beceri Anlayışlarının Dikkate Alınarak Yapılması

Kavram öğretimi ve kavram öğrenme tabii ki her yaşta önemlidir. Özellikle gelişme çağındaki çocuklar için kavram öğrenmek oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar çocukların çoğu kavramın anlamını bildiğini buna rağmen aktif olarak bu kavramları kullanmadıklarını göstermektedir (Yıldız ve Okur, 2010:755-761). Burada önemli olan çocuğun okuduğu kitaptan öğrendiği kavramı onun hazinesine sokmaktır. Bunu yapmak için kelimeyi onun günlük yaşantısıyla özdeşleştirmek ve benimsetmek gereklidir. Unutulmamalıdır ki kavram öğretimi bireyin doğumundan başlayıp, ölümüne kadar devam eden bir süreçtir (İşcan,2009:11). Genel olarak kavram öğretimi için iki yol izlenmektedir. Bunlardan birincisi öğretmenin öğrencilere kavramın tanımını ve ayırt edici özelliklerini vererek, öğrencilerden kavrama dâhil olan ve olmayan örnekler istemesidir. Geleneksel olarak bilinen bu yöntemin aksine yapılandırmacı öğrenme anlayışına uyan diğer yol ise tümevarım yaklaşımıdır. Bu yolda ise öğretmen öğrenenlerden kavramlarla ilgili ön bilgilerini kullanarak genelleme yapmalarını ister. Ardından öğrenenlerden kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerini söylemelerini ister. Böylece yeni öğrenilecek kavram ön bilgiler harekete geçirilerek yapılandırılmış olur. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır. Bu kavramlar yapılandırılırken öğrenenlerin ön bilgileri kesinlikle devreye sokulmalı ve onların farklı

yaşam koşulları, kültürleri gibi günlük yaşantıları göz ardı edilmemelidir. Bunlar yapılmadığında kavram öğretimi yerini kavram yanılgılarına bırakabilir (Coştu, Karataş ve Ayas, 2003:34-35). Bu nedenle öğretmenin kavram öğretiminde ve örneklemelerde bulunurken, öğrenenin içinde bulunduğu yaşam koşullarını dikkate alması, öğrencisinin bilgi ve beceri düzeyini bilmesi gereklidir.

3.3.3.6. Öğrenenlerin Girişimcilik ve Özerlik Duygularını Geliştirmeye Yardımcı Olması

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında birey kendi rollerinin farkında olmakta, sorumluluk almakta, kendini değerlendirmede etkin olmakta, karar verme ve başarılı başarısız stratejileri kullanmakta etkin olmaktadır (Demirel ve Yurdakul, 2011:73). Yani burada öğrenen bilgilerin pasif olarak alıcısı değil, dünyada etkin bir rolü olan, araştıran, soran, hem fiziksel hem zihinsel olarak aktif konumdadır. Bu konumundan dolayı birey girişimci bir ruha sahip, bilgiyi gerektiğinde grupla gerektiğinde kendi başına inşa edebilen durumdadır. Kısaca birey öğrenme sürecinden sorumludur. Dolayısıyla bu anlayışta hazırlanan bir kitabın; bireyin kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulacağı etkinlik ve yönergelere yer vermesi gereklidir. Bunun için bireyin örnek problem durumları vermesi, bunlara çözüm yolları önermesi, araştırma yaparak öğrendiklerini raporlaştırması, kendi eksik öğrenmelerinin farkında olması ve bunları değerlendirmesi, bu esnada bireyin cesaretlendirilmesi ve gerektiğinde örnek olabilecek kişi ve durumların sunulması gereklidir.

3.3.3.7. Öğrenenleri Bilgi Teknolojilerini ve Birincil Kaynakları Kullanmaya Yönelten Çalışmalara Yer Vermesi

Yapılandırmacı öğrenme anlayışı gereği; yapılandırmacı bir öğretmen öğrenene bilgiyi hazır olarak sunmaz, ona yol gösterir yani rehberlik eder diyebiliriz. Öğrenme

sürecinde, öğrenene bilgi kaynaklarına ulaşan yolu göstermek ve öğreneni araştırmayı teşvik etmek birincil görevlerdendir. Birincil araştırma kaynakları olarak başta bilişim teknolojileri olmak üzere, anket, gezi, gözlem, görüşme, soru formları, deney, sözlük kullanma, harita ve kroki okuma gösterilebilir.

3.3.3.8. Yönergelerin Öğrenenlerin Bireysel Farklılıklarının Dikkate Alınarak Hazırlanması

Yeni Türkçe programı hazırlanırken merkeze yapılandırmacı anlayış alınmakla beraber çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımları da kullanılmıştır. Özellikle bireysel farklılıklara duyarlı eğitim denildiğinde akla çoklu zekâ kuramının geldiği söylenebilir. Çoklu zekâ kuramında birden fazla zekâ alanı dolayısıyla birden fazla duyunun devreye sokulması söz konusudur. Burada önemli olan hazırlanan etkinliklerin kuramda yer alan tüm zekâlarla nasıl bağlantı kurulacağına bilinmesi noktasıdır. Bu noktada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Tuğrul ve Duran (2003:232) eğitimcilerin öğretimi planlarken odaklanmaları gereken soruları şu şekilde şema tize etmiştir.

Tablo 3.4: Zekâ Alanları ve Bu Alanlarla Çalışmaya Yönelik Sorulması Gereken Sorular

Sözel-Dilsel	Konuşmaları ya da yazılı metinleri nasıl kullanabilirim?
Mantıksal- Matematiksel	Sayı, hesap, mantık, sınıflama, eleştirel düşünme becerilerini sınıfa nasıl getirebilirim?
Görsel-Uzaysal	Görsel şekilleri hayal etmeyi, resim ve benzetmeleri nasıl kullanabilirim?
Kişiler arası-Sosyal	Çocukları eşli paylaşımlara, birlikte öğrenmelere ve büyük grup aktivitelerin nasıl yönlendirebilirim?
Bedensel-Kinestetik	Programım vücut ya da el becerilerini nasıl kapsayabilir?
Müzikal-Ritmik	Müziği ya da doğa seslerini kullanırken etkinliklere ritim ve melodileri nasıl ekleyebilirim?
İçsel-Kişisel	Duyguları, anıları nasıl uyandırabilirim ya da çocuklara seçme şansını nasıl verebilirim?
Doğa	Çocukların farklı nesnelere sınıflandırmalarını ve bunları analiz etmelerini nasıl sağlayabilirim?

Tablo 3.4'te sekiz zekâ alanı gösterilmiştir. Ancak çalışmada daha öncede belirtildiği gibi dokuzuncu zekâ alanı olan varoluşçu zekâ henüz yeni yeni tanınmaya başlanmıştır. Üstelik üzerinde çalışılan yeni bir zekâ alanı daha da var. Altan (2012:141) bu yeni zekâ alanı ile ilgili olarak şunları söyler:

Gardner ve arkadaşları ahlâk'ın tanımlayıcı olmaktan çok normatif olduğunu bu yüzden insanları bir tanım etrafında toplamanın zor olduğunu düşünerek, Ahlâkî Zekâ'yı tanımlamaktan çekinmiş ve bir zekâ olarak ortaya atmamışlardır. Ancak üniversal bir ahlâkî kod'un olasılığını göz ardı edemeyiz. Dünyanın hemen her yerinde hırsızlık yapmak, haksızlık etmek, başkalarının hakkına ve hukukuna saldırmak veya yalan söylemek kabul görebilecek davranışlar değildir. Bireyi merkeze koyan, çağdaş demokrasilerin vazgeçilmez temel prensipleri olan demokrasiye, ifade ve tercih özgürlüğüne, hukukun üstünlüğüne ve herkese eşit olmasına inanmak, temel insan haklarına saygılı, çevreye ve çevremizdeki her türlü bitki ve hayvana karşı sorumluluk duymak ve duyarlı olmak, Ahlâkî

Zekâ'nın da vazgeçilmezlerindedir. Bütün bu nitelikleri bünyesinde barındıran ve bunlara sıkı sıkıya bağlı olan bireylerde de bu Zekâ'nın daha gelişmiş olduğu düşünülebilir.

Görüldüğü gibi henüz tanınmayan bu zekâ alanı ahlaki zekâ olup, diğer zekâ alanlarında olduğu gibi gelişime açık bir niteliğe sahiptir.

3.3.3.9. Öğrenenlerin Ön Bilgilerini Aktif Hâle Getirmeye Yardımcı Olması

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğrenme öğretme sürecinde en önemli unsurunun ön bilgilerin harekete geçirilmesi olduğu söylenebilir. Çünkü yapılandırmacılık yeni bilgilerin bir üreticisi, toplumsal bağlamdaki sorunların çözümleyicisi olarak kabul edilir (Özerbaş,2007:611). Dolayısıyla bu anlayış gereği öğrenme ortamında öğrenenlerin ön bilgileri aktif hale getirilmeli, öğretmen öğrenenlerin dikkat ve ilgilerini öğrenme ortamına çekmelidir. Bunu da sorular sorarak, beyin fırtınası yaptırarak, tartıştırmak yapabileceği gibi video, film ya da şarkı yoluyla da yapabilir.

3.3.3.10. Öğretimi Planlamada ve Öğrenenlerle Birlikte Yapılacak Etkinlikleri Yönergelerle Sunmada Öğretmene Rehber Olması

Bir ÖKK'nin belki de en önemli işlevinin öğretmene rehber olması, planlamada ona yardımcı olması, yönergeler sunması ve gerektiğinde öğretmene yol göstermesi gereklidir. Yeni programla beraber öğretmene düşen roller de değişmiş, bilgiyi yapılandırmada öğrenene rehber olması istenmiştir.

3.4.Geçerlilik ve Güvenirlilik Kanıtları

Bu araştırmada niteliğin artırılması için şunlar göz önünde bulundurulmuştur;

- a) Yapı geçerliliği
- b) İç geçerlilik

c) Güvenirlik (Yin, 2003:34).

Bu araştırmanın yapı geçerliği olarak; veri toplama aracı oluştururken dikkatli bir literatür yapılması, bu alanda bir yükseköğretim bazında hem lisans hem yüksek lisans dersleri veren uzman görüşü alınması ve oldukça kapsamlı bir doküman analizinin yapılmış olması gösterilebilir. İç geçerlik olarak detaylı bir doküman incelemesi ve literatür taraması yapılması gösterilebilir.

Bu araştırmanın güvenilirliği, araştırmacının çalışmanın amacını, çalışmanın yapıldığı sınıf ve yayınevini açıklanması, veri toplama ve analiz sürecinin net bir biçimde sunulmasıdır.

3.5. Veri Analiz Yöntemi

Bu çalışmada veri analizi yöntemi olarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz yapılırken öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçevede veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve daha sonra yorumlanmıştır. Yorumlamalar yapılırken geliştirilen her kriter ayrı ayrı ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı incelenerek ölçütlere uygunluk düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunması İle İlgili Bulgular

Bu bölümde yapılandırmacı anlayışa göre ders kitaplarında olması gereken özelliklerin, ilköğretim 3.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer almasıyla ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Şiir ve Metinlerin Öğrenenlerin Farklı İlgili Alanlarına Sahip Olduklarının Dikkate Alınarak Yapılmış Olması

Elde edilen ölçüte dayanılarak; incelenen ders kitabında yer alan şiir ve metinlerin seçiminin, öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına sahip olduklarının dikkate alınarak yapılıp yapılmadığı araştırılmıştır.

“*Bilmek ve Bilmemek*” isimli parçada; görsel düzenlemeler yoluyla tıp, denizcilik, eğitim, astronomi ve spor alanlarına ilişkin resimlemeler sunulmaktadır. Özellikle bilgilendirici nitelikte olan metinlerde çocukların ilgisini çekecek ve bu yaş dönemine hitap edebilecek nitelikte olan metinlere yer verildiği görülebilir.

Bilgilendirici türde olan “*Çikolata Nasıl Üretiliyor?*” metninde gerçek çikolata resimlerine ve kendilerinden çok farklı bir yaşam tarzı olan insanların giyimlerinin gösterildiği resme yer verilmektedir. Metnin içeriğinde ise çikolatanın keşif süreci ve ardından günümüze kadar gelen süreçte çikolatanın yaşadığı değişimler anlatılmaktadır. Gerek resimleme gerekse içeriğin her yaşta çocuğun ilgisini çekeceği söylenebilir.

“*Düşler Ülkesi*” metninde alanının seçkin isimlerinden olan Gülten Dayıoğlu’nun kaleme aldığı ve Disneylan’dan bahsettiği bilgilendirici türde metin görülmektedir. Metinde Disneyland’ın farklı ve ilginç özellikleri, merak ve ilgi uyandıracak biçimde anlatılmıştır. Metinde yer alan görsellerin tamamı Disneyland’a ait fotoğraflar olup, metni desteklemektedir. Metinde bahsedilen çizgi film kahramanları ve bu kahramanlara ait anlatılanların farklı ilgi alanlarına sahip çocukların dikkat ve meraklarını çekeceği düşünülebilir.

“*Hem Oyun Hem Spor*” metninde çocuklarca fazla bilinmeyen bir oyuna yer verilmiştir. “Frizbi” oyununun anlatıldığı metinde, oyunun kuralları ve frizbi cisminin kendisinden bahsedilmektedir. Gerçek fotoğraf yerine resimlemelerin tercih edildiği metinde özellikle kırsal kesimde yaşayan çocukların bu oyunu bilmemesi ve dolayısıyla ilgilerini çekeceği düşünülebilir. İncelenen ve örnek olarak verilen özellikle bilgilendirici türde metinlerin sıkıcılıktan uzak ve farklı ilgi alanlarına sahip öğrenenlerin ilgilerini çekeceği söylenebilir.

Bununla beraber yapılandırmacı yaklaşımda, davranışçılıktan farklı olarak hayvan hikâyelerine çok yer verilmezken çocuğun kendisiyle özdeşleştirebileceği, yaşlıları yoluyla bilgiyi daha rahat alacağı düşünülebilir. Ders kitabında da bu nedenle hayvan hikâyelerine daha az vurgu yapıldığı gözlemlenmiştir. İncelenen metinlerin belirtilen ölçüte bu nedenlerden dolayı uygun olduğu düşünülebilir.

Şiirler çocuk dünyasında önemli bir yere sahip, dil becerileri açısından önemli ve bir o kadar da gerekli bir ebedi türdür. Bu nedenle şiirlerin önce çocuk tarafından benimsenmesi ve özümsemişi ardından sağlayacağı fayda açısından düşünülmesi gereklidir. Kitapta yer alan “*Karagöz Oyunu*” şiirinde, Hacivat ve Karagöz’den

bahsedilmekte, güldürü öğelerine yer verilmekte ve içerikle uyumlu resimlemeler kullanılmaktadır. Çocuklar tarafından beğenileceği düşünülen şiirin hedeflenen yaşın ilgisini çekeceği söylenebilir.

“*Akıllı Keçiler*” şiirinde iki inatçı keçinin yaşadıkları anlatılmıştır. Şiirde inatçı keçilerin aldığı dersten bahsedilmiş, içeriğe uygun resimlemeler sunulmuştur. Şiirin keyifle okunacağı ve beğenileceği tahmin edilebilir.

“*Çiftçi Amca*” şiirinde emek düşüncesi ön plana çıkarılmış, görsel olarak fotoğraf kullanılmıştır. Şiirin kırsal kesimde yaşayan öğrencinin kendi yaşamına yakın bulacağından ilgisini çekeceği, kentsel kesimde yaşayan öğrencinin de merak duygusunu uyandıracığından dolayı ilgisini çekeceği düşünülebilir.

“*Masal Perisi*” şiirinde masallardan bir derleme yapılmış ve kullanılan görsellerde masal kahramanlarına yer verilmiştir. Hayal dünyası oldukça geniş olan bu yaş çocuklarının ilgisini çekecek türden bir şiir olduğu düşünülebilir.

“*Ben Çocuğum*” şiirinde yıldızlarla tanışmaktan, gökkuşağını ip yapıp hoplayıp zıplamaktan bahsedilmektedir. Şiirin içeriğinin bu yaş dönemindeki öğrenenlerin ilgisini çekeceği söylenebilir.

“*Yağmur Sonrası*” şiirinde içerikle görsellerin uyumlu olduğu ve şiirin öğrenenlerce beğenileceği tahmin edilebilir.

“*Bir Günlüğüne Olsa Bile*” şiirinde çocukluğa duyulan özlem anlatılmış ve içerikle görseller uyumlu biçimde verilmiştir. Şiirin ilgi çekeceği ve sevileceği düşünülebilir.

Bununla beraber “*Sihirli Güneş*” şiirinde yer alan görsellerin ilgi ve dikkat çekmekten yoksun kaldığı düşünülmektedir. “*Bulut*” şiirinde yer alan görsellerin ise içerikle çok ilgili olmadığı, özensizce hazırlandığı ve şiirin belli bir mesaj taşımaması nedenlerinden dolayı farklı ilgi alanlarına hitap etmediği düşünülmektedir.

İncelenen ders kitabında yer alan metinlerin, öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına sahip olduğunun gözetilmiş olarak hazırlandığı ancak “*Sihirli Güneş*” ve “*Bulut*” şiirlerinin belirtilen nedenlerden ötürü bu ölçütü sağlayamadığı düşünülebilir. Bu nedenle ders kitabında yer alan metin ve şiirlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun ancak yeterli olmadığı söylenebilir.

4.1.2. Metinlerin Öğrenenlerin Bilgilerini Günlük Yaşama Transferlerini Kolaylaştırması

Elde edilen ölçütlere dayanılarak incelenen ders kitabının ilk metni “*Konuşabilmek Ne Güzel*” adlı parçadır. Parçada duyabilen ancak konuşamayan bir çocuğun öyküsü anlatılmaktadır. Okula gidemeyen çocuğun okulla ilgili olarak ; “*Bir kış günü, annemle babamın kasabadaki dükkânına gittik. Dükkanın karşısında bir okul vardı. Zil çalınca, bir sürü çocuk neşe içinde koşmaya başladılar. Annem, usulca babama; “Belki bir gün bizim kızımızda konuşup okula gidebilir” dedi.*”(Alacalı ve Anaç, 2012:11) cümleleri yer almaktadır. Bu ifadelerle çocuğun diğer çocuklarla yaşıt olduğu gösterilmektedir. Parçada konuşamayan çocuğun konuşmak için harcadığı çabaya yer verilmekte, sıkıntıları dile getirilmekte ve öğrenenlerin beyinde bir problem durumu yaratılmaktadır. Parçanın devamında konuşmak için pratik yapan çocuk gösterilmekte ve nihayet problem durumu çözülmektedir. Öğrenenlere, yaşanan bir sıkıntı karşısında nasıl bir tutum sergilemeleri konusunda yardımcı olunmakta, parçada yer alan çocuk yoluyla problem durumu karşısında çözüm önerileri sunmaları

beklenmektedir. Sunulan önerilerin günlük hayat problemlerini çözmeye de kullanılacağı düşünülebilir.

“*Bilmek ve Bilmemek*” adlı parçada bilmenin özgürlük sağlayacağı, bilmekten zevk duyulacağı, bu durumun yeni öğrenmeleri teşvik edeceği anlatılmaktadır. Parçada ayrıca bilmenin sağlayacağı özgürlük sayesinde yalnızken de dışarı çıkılabileceği, para sayılabileceği, alışveriş yapılabileceği ve yalnız başına karşıdan karşıya geçilebileceği gibi günlük hayat kazanımlarına yer verilmektedir.

“*Elif’in Sıkıntısı*” adlı parçada kardeşi olmadığı için canı çok sıkılan Elif’in can sıkıntısını kitap okuyarak geçirdiği anlatılmakta; parçada hem problem durumu hem de çözüm önerisi sunulmaktadır. Öğrenenlere de günlük hayatında çözüm getiremediği benzer durumlarda can sıkıntısını giderme yolu olarak kitap okuma önerisi gösterilebilir.

Problem durumu ve çözümünün sunulduğu diğer metinler ise; “*Ekin’in Heyecanı, Bana Bir Rüya Ver ve Futbol*” parçalarıdır. “*Ekin’in Heyecanı*” metninde fotoğraf çekmeye amatörce ilgi duyan Ekin’in, marketteki çiçek bölümünden hoşlandığından bahsedilmiştir. Bu bölümün onu ilgilendirmesi ve amatörce ilgisini birleştirmesi, fotoğraf makinesini yanına almasına ve basit bir çözüm olarak ilgilenilen alana yöneltilmesine yol açmıştır. Metin yoluyla, öğrenenlerin kendi ilgilerini çeken alana yönelmeleri ve bunu yaparken bir takım araç gereçlerden faydalanma yollarının sunulduğu söylenebilir.

“*Bana Bir Rüya Ver*” metninde gazete okuyan çocuğun, kendi yaşlarında başka çocukların yaşamlarına tanık olması ve onları içinde yaşadıkları durumdan kurtarma yolları anlatılmaktadır. Parçadan elde edilen bilgilerin, yardımlaşma, sorumluluk ve

duyarlılık konularında öğrenenlerin günlük yaşamlarına transfer edilmesi beklenebilir. Aynı zamanda bu parça sayesinde farklı yaşamlara saygı duyma ve farkındalık yaratma değerlerinin de vurgulandığını söylemek mümkündür.

“*Futbol*” metninde mahalle arasında yapılan bir futbol maçının oynanma sürecinden bahsedilmektedir. Metinde takım kurma kavgası yaşanmakta ve olaya müdahale ederek çözüm getiren baba gösterilmektedir. Benzer olayları sıkça yaşayan bu dönem çocuklarında, bu metnin etkileyici olması, kendi yaşamlarında var olan bir konudan seçilmesi ve metinde sunulan çözüm önerilerinin günlük yaşamlarında kullanılabilir olması metnin belirlenen ölçüte uygun olduğunu gösterebilir.

Kitapta yer alan “*Karagöz Oyunu*” şiiriyle sınıfta canlandırma yapılabilir, “*Kahramanlarımız, Futbol, Konuşabilmek Ne Güzel, Anmalık ve Sarı Manto*” metinleri yoluyla da drama gerçekleştirilebilir. “*Karagöz Oyunu*” şiirinde anlatılanların dramasıyla Karagöz ve Hacivat karakterleri daha iyi tanınabilir; bu karakterlerin temel problemleri olan iletişim meselesine çözüm üretilebilir, “*Kahramanlarımız*” metniyle yapılacak drama sayesinde ülke büyüklerini yakından tanıma fırsatı sağlanabilir; “*Futbol*” metniyle yapılacak drama sayesinde öğrenenler metinden öğrendiklerini önce sınıf ortamına daha sonra gerçek yaşamına transfer ederek, gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları çözebilir; “*Konuşabilmek Ne Güzel*” metniyle yapılacak drama sayesinde hem kendisinden farklı bireyleri anlama fırsatı yakalamış hem de metinden öğrendiklerini kullanmış olabilir; “*Anmalık*” metniyle yapılacak drama sayesinde günlük hayatında kendisi de saklanacak değerli eşyalarını bilip, büyüklerinin hatıralarına saygı duyabilir; “*Sarı Manto*” metniyle yapılacak drama sayesinde metinde anlatılan aile içi yardımlaşma ve dayanışma örneğini sergileyebilir ve kendisini anne babasının yerine koyabilir.

Yapılacak drama ve canlandırmalar yoluyla çocuk yaparak yaşayarak öğrenecek, böylece öğrendiklerini günlük yaşamına daha kolay transfer edebilecektir. Bu açılardan incelendiğinde ders kitaplarında yer alan metinlerin çocukların günlük yaşamına aktarılmasını uygun bir biçimde gerçekleştirdiği söylenebilir.

4.1.3. Metinlerin Öğrenenlerin Dil ve Zihinsel Becerilerini Geliştirecek ve Hayal Dünyalarını Zenginleştirecek Nitelikte Olması

Belirtilen ölçüt göz önünde bulundurularak incelenen ders kitabının dil ve zihinsel becerileri geliştirecek ve hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olup olmadığı araştırılmıştır.

Öncelikle aşağıda temalara göre işlenen konular verilmiştir.

Birey ve Toplum temasında yer alan konular: *aile, yaşam, sevgi ve bilim.*

Atatürk temasında yer alan konular: *tarih, kahramanlık, tanınan kişilere duyulan hayranlık.*

Üretim, Tüketim Verimlilik temasında yer alan konular: *seyahat, serüven, gezi.*

Hayal Gücü temasında yer alan konular: *seyahat, serüven, bilim.*

Dünya'mız ve Uzay temasında yer alan konular: *uzay ve bilim, macera.*

Değerlerimiz temasında yer alan konular: *aile, yaşam ve kahramanlık.*

Sağlık ve Çevre temasında yer alan konular: *macera, aile ve yaşam.*

Oyun ve Spor temasında yer alan konular: *oyun, spor ve eğlence.*

İncelenen temalarda mizah, izcilik, makine, icat, fıkra, bilmece ve karikatür içerikli metinlere yer verilmediği görülmektedir. Ders kitabının öğrenenlerin gelişim düzeyine bakılarak onların hayal dünyalarına uygun hazırlanması açısından yetersiz olduğu söylenebilir.

Ders kitabın çok büyük bir kısmında kullanılan genel yöntemin şu şekilde tespit edildiği de söylenebilir; metin ya da şiir sayfanın herhangi bir yerine yerleştirilirken o metni yansıtan resimlerin de bir şekilde sayfada kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak sıradan bu tekniğin yerine vurucu bir afiş, çocuğun diliyle yazılmış bir mektup, fotoğraf, slogan, karikatür veya şarkıya yer verilmemiştir. Bu görev sadece metinlerin kendisine yüklenmiştir. İncelenen resimlerde hayal dünyasına hitap eden, duygularını harekete geçiren, iç dünyalarını etkileyebilecek nadir resimlemelere rastlandığı söylenebilir. Kullanılan resimlemeler belli programlar kullanılarak hazırlanan görsellerdir. Farklı resim ve boyama tekniklerine yer verilmediği ve neredeyse tüm resimlemelerin çerçeveli olduğu gözlemlenmiştir. Canlı varlıkların ve nesnelerin genellikle gerçek formlarında verilmesine rağmen sanatsal duyarlılık kazandırma ve estetik zevk geliştirme hususunda geri kaldıkları düşünülebilir.

Serbest okuma metinlerinden biri olan “*Gece*” metninde şu ifadeler yer almaktadır:

“...Ben karanlıktan korkarım, dönelim.

-Korkma, ben önden gideyim. Sen beni izlersin.

Behram’ın içine kurt düştü:

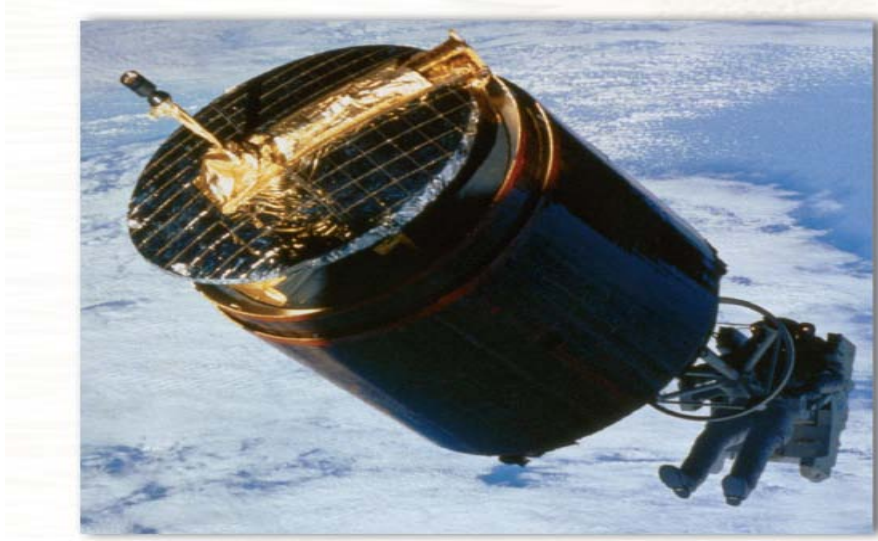
“Yani sen korkmuyor musun karanlıktan?”

-Kesinlikle korkmam.

-Geceleri dam nasıldır?”

-Çıkarsan kendin görürsün.” (Alacalı ve Anaç,2012:93). Bu sayfada yapılan resimlemede korkan, tereddüt eden bir çocuk resmi beklenirken, merdivene bir an önce çıkmaya hevesli bir çocuk izlenimi doğurtuluyor. Aynı metnin üçüncü sayfasında “Hacıyolu” denen bir yıldız kümesinden bahsedilmekte ancak sayfada yer alan resmin metinle hiçbir ilgisi bulunmamaktadır.

Resim 4.1:Yıldız Kümesinden Bahseden Yanlış Resimleme



Resim 4.1’de verilen uydu görselinin o sayfadaki metinle hiçbir ilgisi bulunmamaktadır. Ancak bir sonraki sayfada uydulardan bahsedilmekte o sayfada ise uydu görseli bulunmamaktadır. Yani resimleme hatalı sayfadır denilebilir.

Buna rağmen bu yaş döneminin hareketli olma özelliği göz önünde bulundurularak, resim hareketliliğinin ihmal edilmediği de söylenebilir. Neredeyse tüm resimlerde bir hareketlilik söz konusudur.

Resim 4.2. Resimlerdeki Hareketlilik



Örnek olarak verilen resim “Bir Bayram Sabahı” adlı metinde kullanılan bir görseldir. Görselde bayram sabahı çocuğun yaşadığı tüm heyecan ve mutluluk hareketli resimlerle gösterilmektedir.

Kitapta hayvan sevgisine de yer verilerek, gerçek bir fotoğrafın kullanıldığı aynı zamanda hüznü bir durumun anlatıldığı “*Depremzede Köpek*” metni ve görselleriyle beraber iyi bir çalışma olarak örnek gösterilebilir.

Resim 4.3: “Depremzede Köpek” Metninde Yer Alan Fotoğraf



Metinde deprem nedeniyle evi yıkılan Remzi Bey'in sahipsiz kaldığını düşündüğü Kıvırcık'ı çadırına almasından bahsedilmektedir. Kıvırcık'ın sahibine olan vefasının işlendiği metinde yer alan resimleme gerçek ve ayrıntıları göstermektedir. Arka tarafında yer alan yıkık bina resimleri gerçekliği artırmakta ve hüznü kokmaktadır. Depreme ve vefalı hayvan konusuna temas eden metnin görsellerle desteklenerek çocukların iç dünyalarına ve hayal dünyalarına temas edeceği düşünülebilir

Bu düşünceden hareketle incelenen ders kitabında şiirler incelemeye alınmıştır.

İncelenen ders kitabında her temada mutlaka bir şiire yer verildiği gözlemlenmiştir. Şiirler incelenirken hem içeriğe hem de çocuğa hitap düzeyine bakılmıştır. Kitapta ritmi yakalayan kafiyeli şiirler yanında serbest türde yazılmış şiirlere de yer verilmiştir.

Kafiyeli yazılmış şiir örneği;

Çiftçi Amca

Özen ile işleyip

Ekip biçer tarlayı,

Yetiştirir her türlü

Arpa, yulaf, buğdayı.

Yaz-kış demez çalışır

Ürettir iyisini,

Hasat güzel olunca

Gör onun sevincini.

Yediğimiz ekmekte

Bil ki onun hakkı var,

Nasır tutmuş ellere

Teşekkürler,saygılar.

Atilla ÇAKIROĞLU (Alacalı ve Anaç,2012:54).

Serbest ölçülü şiir örneği;

Sihirli Güneş

Güneş dede,

Üşütmesin

Diye bizi,

Kucak kucak

Dünya denen

Evimize

Ateş atar!

Güneş dede

Aydın tutsun

Diye bizi,

Dünya denen

Evimize

Dere dere

Işık saçar...

Güneş dede,

Yazı kışı,

Yıllar boyu

Sobasına

Bunca odun,

Lambasına

Bunca petrol

Nerden alır?

Ateş dede,

Işık dede!

Söyle bana

Sırrın nerde?

Ahmet ŞERİFOV (Alacalı ve Anaç, 2012:86-87).

İncelenen ders kitabında yer alan metin ve şiirlerin her yönüyle incelendiği; dil becerileri açısından rahatsız edici bir durum olmadığı söylenebilir. Ancak zihinsel beceriler ile hayal dünyalarını etkileyecek türde önemli olduğu varsayılan görseller kısmında yeterliliğin sağlanamadığı düşünülebilir, hayal dünyalarına uygun olduğu düşünülen kimi konularda metinlere yer verilmediği de söylenebilir. Metin görsel uyumunun sağlanamaması, görsellerin yaratıcılığa hitap etmemesi, dolayısıyla metin içeriği ve görsel uyumunun yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürebilir. Bu nedenle belirlenen ölçütün ders kitabında bulunma durumunun eksik olduğu sonucuna ulaşabilir.

4.1.4. Temalardaki Metinlerin, İşlenen Temanın Farklı Boyutlarını İçermesi

İncelenen ders kitabında yer alan tema ve metinler ile bu metinlerin temanın hangi boyutunu içerdiği aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1: Birey ve Toplum Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar

Metnin Adı	Temanın İlgili Olduğu Boyutu
Konuşabilmek Ne Güzel	İletişim
Bilmek ve Bilmemek	Bilginin devamlılığı ve değişilebilirliği
Akıllı Keçiler	Toplumla uyum ve nezaket
Elif'in Sıkıntısı (Serbest Okuma Metni)	Sosyalleşme
Anmalık (Serbest Okuma Metni)	Zaman içinde yaşanan değişim

Tablo 4.1’de birinci tema ve temada yer alan alt boyutlar verilmiştir. “Birey ve Toplum” teması adı altında beş farklı boyuta yer verildiği görülmektedir. Birinci temada yeterli düzeyde boyutun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2: Atatürk Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar

Metnin Adı	Temanın İlgili Olduğu Boyutu
Atatürk’ün Yaşamı	Atatürk’ün yaşamı ve vatanseverliği
Atatürk-Cumhuriyet	Atatürk’ün vatanseverliği
Atatürk Halkla Beraber	Atatürk’ün vatanseverliği
Dedem Atatürk’ü Anlatıyor (Serbest Okuma Metni)	Atatürk’ün yaşamı ve vatanseverliği
Atatürk’ün Özellikleri (Serbest Okuma Metni)	Atatürk’ün vatanseverliği

Tablo 4.2’de “Atatürk” teması adı altında yoğun bir biçimde Atatürk’ün yaşamı ve vatanseverliği alt boyutlarının incelendiğini görmekteyiz. “Atatürk” temasının farklı boyutları içermesi bakımından yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3: Üretim, Tüketim ve Verimlilik Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar

Metnin Adı	Temanın İlgili Olduğu Boyutu
Çikolata Nasıl Üretiliyor?	Üretim bilgisi
Ekin’in Heyecanı	Farklı ilgi alanları ve yetenek
Çiftçi Amca	Üretim
Sarı Manto(Serbest Okuma Metni)	Tüketim ve ihtiyaçlarımız
Tüketim (Serbest Okuma Metni)	Bilinçli tüketicilik

Tablo 4.3’de “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” teması ve bu temanın içerdiği alt boyutlar görülmektedir. Her metinde farklı bir boyutun yer aldığı temanın belirlenen ölçüte uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4: Hayal Gücü Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar

Metnin Adı	Temanın İlgili Olduğu Boyutu
Masal Perisi	Masal dünyası
Düşler Ülkesi	Farklı mekânları tanıtmaya
Bana Bir Rüya Ver	Yardımlaşma
Ben Çocuğum(Serbest Okuma Metni)	Özelliklerinin farkında olma
Uzaydan Gelen Dostlar(Serbest Okuma Metni)	Hayal gücünü kullanma

Tablo 4.4’te “Hayal Gücü” teması ve bu temadaki alt boyutlar görülmektedir. Her metinde farklı bir boyutun işlendiği temanın belirlenen ölçüte uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5: Dünya’mız ve Uzay Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar

Metnin Adı	Temanın İlgili Olduğu Boyutu
Dört Mevsim	Mevsimleri tanıtmaya
Sihirli Güneş	Gökcisimlerini tanıma
Dünya ve Kuyruklu Yıldız	Uzay ve gökcisimleri
Gece (Serbest Okuma Metni)	Gece ve gündüz oluşumunu bilme
Bulut (Serbest Okuma Metni)	Dünya hakkında bilgilendirme

Tablo 4.5’te “Dünya’mız ve Uzay” teması ve içerdiği alt boyutlar görülmektedir. Temadaki her metinde farklı bir alt boyutun işlendiği görülmektedir. Bu nedenle belirlenen ölçüte göre beşinci temanın uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6: Değerlerimiz Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar

Metnin Adı	Temanın İlgili Olduğu Boyutu
Karagöz Oyunu	Topluma mâl olmuş kişileri tanıma
Bir Bayram Sabahı	Dini ve sosyal değerler
Anadolu Davulu	Gelenek ve görenekler
Kahramanlarımız (Serbest Okuma Metni)	Ülkesi için savaşanlar
Ramazan Pidesi (Serbest Okuma Metni)	Âdetler

Tablo 4.6’da “Değerlerimiz” teması ve bu temanın içerdiği alt boyutlar görülmektedir. Her metinde farklı bir alt boyutun işlendiği temanın belirlenen ölçüte uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7:Sağlık ve Çevre Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar

Metnin Adı	Temanın İlgili Olduğu Boyutu
Hıdırbey Ağacı	Önemli kişi ve çevre hakkında bilgilendirme
Dengeli Beslenme	Sağlıklı yaşama
Depremzede Köpek	Duyarlılık
Yağmur Sonrası (Serbest Okuma Metni)	Çevreye karşı duyarlılık
Vücudumuzu Tanıyalım(Serbest Okuma Metni)	Vücudunu tanıma

Tablo 4.7’de “Sağlık ve Çevre” teması ve bu temanın içerdiği alt boyutlar görülmektedir. Her metinde farklı bir alt boyutun işlendiği temanın belirlenen ölçüte uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8: Oyun ve Spor Temasında Yer Alan Metinler ve İçerdiği Boyutlar

Metnin Adı	Temanın İlgili Olduğu Boyutu
Bir Günlüğüne Olsa Bile	Özelliklerini tanıma
Futbol	Sporu sevme
Hem Oyun Hem Spor	Oyun ve spor
Apartmanlar Arasında(Serbest Okuma Metni)	Sosyal duyarlılık
Top(Serbest Okuma Metni)	Oyun

Tablo 4.8’de “Oyun ve Spor” teması ve bu temanın içerdiği alt boyutlar görülmektedir. Her metinde farklı bir alt boyutun işlendiği temanın belirlenen ölçüte uygun olduğu söylenebilir.

Temalar içerdiği boyutlara göre incelendiğinde “Atatürk” temasının farklı boyutlara yer verme konusunda yeterli olmadığı görülmektedir. “Atatürk” temasında sürekli aynı boyutun işlendiği, bunun dışında Atatürk’ün sanatçı kişiliğine, spora ve bilim insanlarına verdiği öneme, müziğe, barışa ve eğitime verdiği öneme, çocuk sevgisine, kitap veya hayvan sevgisine vb. yer verilmediği görülmektedir. “Atatürk” temasında sadece Atatürk’ün eğitim hayatına ve ülkesi için giriştiği mücadeleye yer verildiği saptanmıştır. Bu nedenle incelenen ders kitabının bu yönden eksik olduğu söylenebilir.

4.1.5. Metinlerin Öğrenenlerin Kişisel Gelişimine Katkıda Bulunması

Belirlenen ölçüte göre incelenen ders kitabında özellikle bilgilendirici türde olan *Bilmek ve Bilmemek*, *Atatürk'ün Yaşamı*, *Çikolata Nasıl Üretiliyor?*, *Düşler Ülkesi*, *Hıdırbey Ağacı*, *Hem Oyun Hem Spor* metinlerinin kişisel gelişime katkıda bulunması görevini yerine getirdiği söylenebilir.

“*Bilmek ve Bilmemek*” metninde edinilen bilgiyi günlük yaşama transfer etme ve bilginin sürekli gelişip değişeceğini bilme kazanımından söz edilebilir. Metin sayesinde bilmenin ve bilmenin getireceği özgürlüğün farkına varılarak çıkarımlarda bulunulabilir. Metinde yer alan “...bilmiyorumdan biliyoruma geçmek bir zevktir. İyi ki bu zevk var. Zevk; çaba göstermemize, bilmeyi istememize, öğrenmemize yardımcı olur. Bir şey öğrenmek her zaman keyif verir” ifadeleri konu üzerinde düşündürülerek önerilerde bulunulmasını gerektirecek türden ifadelerdir.

“*Atatürk'ün Yaşamı*” metninde “*Gençliğinden beri cephelerde güç koşullar içinde yaşayan Atatürk'ün sağlığı bozulmaya başladı. Hasta olduğu günlerde bile hiç dinlenmeden devlet ve yurt işlerinden çalışması onu büsbütün yıprattı.*” İfadeleri ve “*Atatürk'ün ölüm haberi, tüm yurttta ve dünyada büyük bir üzüntü yarattı*” ifadeleri öğrenenlerin çıkarımlarda bulunmalarını gerektirecek türdendir. Atatürk'ün neden sağlığı bozulmasına rağmen devlet işleriyle ilgilenmek zorunda kaldığı, ölümünün sadece yurttta değil neden tüm dünyada üzüntü yaratan bir durum olduğu konularında sorular oluşabilir. Öğrenenler bu soruların cevaplarını bulabilmek için araştırma yoluna gidebilir ve dolayısıyla kendi gelişimlerine katkıda bulunmuş olabilirler.

“*Çikolata Nasıl Üretiliyor?*” metninde çikolatanın ilk üretildiği ve kullanıldığı yerden, Kristof Kolomb ve Hernande Cortes'den bahsediliyor. Sadece ülke, millet ve

kâşif adları verilerek bile metinde merak ve ilginin uyandırıldığı söylenebilir. Metinden çıkarımla, öğrenenlerin *mayaları*, *Orta Amerika Bölgesi'ni*, *Kristof Kolomb* ve *Hernande Cortes'i* merak edeceklerini ve bu merakın onları araştırmaya teşvik edeceği söylenebilir.

“*Düşler Ülkesi*” metninde önce çizgi film karakterlerinden bahsedilmekte ardından tüm bu karakterleri görebilecekleri yer olan Disneyland'dan söz edilmektedir. Öğrenenlerin muhtemelen gitmedikleri bu yerin, bu yaş çocukları için oldukça ilgi çekici ve büyüleyici olduğunu düşünebiliriz. Metinde anlatılanlar ve görseller, öğrenenlerde burayı öğrenme isteği uyandırabilir, araştırabilir ve buradan öğrendikleri onun gelişimine katkı sağlayabilir.

“*Hıdırbey Ağacı*” metninde bir efsane ve bu efsaneden çıkartılan bir ağaçtan bahsedilmektedir. Ağacın öyküsü ve anlatılanların ilgi çekeceği düşünülerek, ağacın bulunduğu yeri görme isteğinin oluşacağı veya araştırma yapma gereğinin oluşacağı düşünülebilir. Bilmediği insanları, yeri ve olayları araştırma ve öğrenmenin kişisel gelişimi sağlayacağı düşünülebilir.

“*Hem Oyun Hem Spor*” metninde bilinmeyen bir spor anlatılmakta ve tanıtılmaktadır. Tanıtılan bu yeni oyunun, bilinmeyeni öğrenme ve kullanma imkânı sağlayacağı düşünülerek, öğrenenlerin kişisel gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. İncelenen ve örnek gösterilen metinler yoluyla, ders kitabının belirtilen ölçüt doğrultusunda yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olduğu söylenebilir.

4.1.6. Metinlerin Öğrenenleri Girişimcilik ve Özerkliğe Teşvik Edici Olması

Belirlenen ölçüte göre ders kitabı incelendiğinde; “*Elif’in Sıkıntısı*” metninde öğrenenlerden Elif’in problemini çözmek için fikirler sunması istenerek özerk bir biçimde fikirlerini tartışması ve savunması sağlanabilir. Bu yolla eksik öğrenmeler de belirlenip giderilebilir.

“*Atatürk’ün Yaşamı*” metninde örnek insan olarak Atatürk ve onun kararlı mücadelesi gösterilerek bağımsız bir kişilik geliştirmeye yardımcı olunabilir. Metin sayesinde hangi bilgiden nasıl yararlanacağı ve bunu yaparken girişimcilik duygularının uyandırılması sağlanabilir.

“*Bana Bir Rüya Ver*” metnindeki küçük çocuktan yola çıkarak bağımsız hareket etme, fikir üretme ve fikrini tartışma konularında destek sağlanabilir. Çocuğun bilmediği yerlere sadece kendi yaşıtlarına yardım için gittiği vurgulanarak girişimcilik ruhunun doğması ve beraberinde farklı çözüm önerileri getirmesi sağlanabilir.

Bununla beraber “*Bir Bayram Sabahı*” metninde küçük kızın bir bayram sabahı bayram yerini görüp yerinde duramadığı, bakkala niçin geldiğini ve görevini unutarak oyun alanına gidişinin öyküsü anlatılmaktadır. Tek bir güven ve cesaret duygusunun verilmediği metinde yalnız hareket etmenin olumsuz sonuçlarından bahsedilmektedir. Metinde bütün girişimci ve özerk ruhun tarumar edildiği söylenebilir.

“*Top*” metninde küçük çocuğun uzun bir süre top sahibi olmak için para biriktirmesinden ve nihayet topa kavuşmasından ancak hatası nedeniyle çocuğun topunu kaybedişinden bahsedilmektedir. Girişimci bir biçimde para biriktirip topu alan çocuğun tam bir hayal kırıklığıyla biten öyküsü girişimci de olsan dikkat etmezsen olacağı budur iletisini veriyor denebilir. Metinde başlangıçta verilen bu girişimci ruhun devam etmemesi ve hayal kırıklığına uğraması model olmayabilir.

İncelenen ders kitabında özerklik ve girişimcilik duygusuna yer veren metinlere yer verilmiştir. Ancak yine aynı duyguların köreltildiği düşünülen metinlere de yer verilmiştir. Bu nedenle ders kitabındaki metinlerin belirlenen bu ölçüte göre eksik olduğu söylenebilir.

4.1.7. Metinlerin Belli Bir Mesaj (Ana Fikir) Taşınması

Belirlenen ölçüte göre ders kitabındaki metinler teker teker okunarak ana fikirleri, şiirlerde ise ana duygular tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ders kitabının ilk metni “*Konuşabilmek Ne Güzel*” adlı parçadır. Parçada konuşamayan çocuğun sıkıntıları anlatılmakta ve bu yolla iletişimin öneminden bahsedilmektedir. Metnin kendini ifade edebilmenin öneminden bahsettiğini söyleyebiliriz. “*Bilmek ve Bilmemek*” metninde bilmenin ve öğrenmenin öneminden ve getireceği özgürlükten bahsedilmektedir. Bilime, araştırmaya ve öğrenmeye önem verilen metinde öğrenmeye karşı istek uyandırıldığını söyleyebiliriz. “*Akıllı Keçiler*” şiirinde nezaket, hoşgörü ve saygı değerleri işlenmekte; başkalarının haklarına saygı duyma iletişinin verilmeye çalışıldığı söylenebilir. “*Elif’in Sıkıntısı*” metninde bir probleme çözüm getirilmiş ve kitap dostluğundan bahsedilmiştir. “*Anmalık*” metninde yaşlı kadının torununa gençliğinden kalan anmalıklarını göstermesinden ve küçük kızın da kendi anmalıklarını oluşturmasından bahsediliyor. Ancak metinde eğitici hangi mesajın verilmeye çalışıldığını anlamının mümkün olmadığı söylenebilir. “*Atatürk’ün Yaşamı*” metninde Atatürk’ün ailesinden, eğitiminden ve ülkesi için yaptığı mücadelelerden bahsedilerek topluma örnek insandan yararlanıldığı söylenebilir. Metinde milli değerlerin işlendiği söylenebilir. “*Atatürk-Cumhuriyet*” şiirinde Atatürk’ün neden sevildiğinden bahsedilmekte ve Ata’ya duyulan özlem işlenmektedir.

“*Atatürk Halkla Beraber*” metninde halkın Ata’ya duyduğu saygı ve sevgiden bahsedilmektedir. Atatürk-Cumhuriyet şiirinde işlenen değerlerin burada da işlendiğini görmekteyiz. Ancak burada neden Atatürk’ün hep aynı özelliklerinin tekrar edildiğini sorgulamanın yanlış olmadığı da belirtilebilir. Dolayısıyla bu metnin aynı duygu ve fikri taşımamasından dolayı gereksiz olduğunu söyleyebiliriz. “*Dedem Atatürk’ü Anlatıyor*” ve “*Atatürk’ün Özellikleri*” serbest okuma metinlerinin temanın ilk metnini tekrar ettiğini ve aynı mesajları yinelediği de belirtilebilir. “*Çikolata Nasıl Üretiliyor?*” bilgilendirici metninde çikolatanın oluş serüveni anlatılmakta ve fazla tüketilen çikolatanın dış sağlığına açacağı zarardan bahsedilmektedir. Metnin bilgilendirici nitelikte olması belli mesajın olmasını gerekli kılmaz şeklinde düşünülebilir. “*Ekin’in Heyecanı*” metninde çocuğun fotoğrafa olan ilgisinden bahsedilmekte, markette yaptığı alışverişten söz edilmektedir. Ancak metnin hangi mesajı verdiğinin anlaşılamadığı söylenebilir. “*Çiftçi Amca*” şiirinde çiftçinin yenilen ekmekte bile hakkının olduğu söylenmekte ve emek duygusu işlenmektedir. “*Sarı Manto*” metninde orta halli bir ailenin alışverişinden söz edilmektedir. Metinde aile içi yardımlaşma ve dayanışma konusu işlenmekte ve birliktelik duygusu verilmektedir. “*Tüketim*” metni bilgilendirici türde yazılmış bir serbest okuma metnidir. Metinde tüketici haklarından bahsedilmekte ve bilinçli tüketicilik duygusu işlenmektedir. “*Masal Perisi*” şiirinde masalların dünyasından bahsedilmekte ve masal karakterleri işlenmektedir. Ancak şiirin hangi ana duyguyu gözeterek seçildiğinin bulunamadığı söylenebilir. “*Düşler Ülkesi*” metni bilgilendirici türde yazılmış olup, çocukların ilgisini çekebilecek bir yerden bahsetmektedir. “*Bana Bir Rüya Ver*” metninde küçük çocuğun zor şartlarda yaşayan yaşlılarını görme isteğinden bahsedilmektedir. Metinde yardımlaşma ve duyarlılık mesajlarının verildiği söylenebilir. “*Ben Çocuğum*” şiirinde çocuk olmanın verdiği haz ve mutluluk

işlenmektedir. Çocukların sahip oluğu geniş hayal gücünün verilen mesaj olduğu söylenebilir. “*Uzaydan Gelen Dostlar*” metninde hangi ana fikrin hatta hangi konunun işlendiğini bile söylemenin zor olduğu söylenebilir. Hiçbir bütünlüğün sağlanmadığı metnin kitaptan tamamen çıkarılması gerektiğini söylemek mümkündür.

Ders kitabının ikinci bölümünün ilk metni “*Dört Mevsim*” adlı bilgilendirici türde yazılan parçadır. Parçada mevsimlerin özellikleri işlenmektedir. “*Sihirli Güneş*” şiirinde güneşin ısı ve ışık kaynağı oluşundan bahsedilmekte ve sahip olduğu bu özelliklerin sırrı sorgulanmaktadır. “*Dünya ve Kuyruklu Yıldız*” metninde dünya, uydusu ay ve kuyruklu yıldızdan öyküleyici biçimde bahsedilmektedir. Metinde dünya ve uzay konusunda bilgi yer almaktadır. Metnin bir bakıma bilgilendirici görevi olduğunu da söyleyebiliriz. “*Gece*” metninde yine uzay ve yıldızlardan bahsedilmekte bilgilendirici türde bilgi verilmektedir. “*Bulut*” şiirinin doğadan bahsettiğini ancak eğitici bir mesaj taşımadığını söyleyebiliriz. “*Karagöz Oyunu*” şiirinde Hacivat ve Karagöz’ün özelliklerinden bahsedilmekte, problemlerinin neden kaynaklandığı anlatılmaktadır. Değerlerimiz teması adı altında yer alan şiirin bir orta oyununu tanıtmayı hedeflediği söylenebilir. “*Bir Bayram Sabahı*” metninde bayram sabahı küçük kızın önce ailesiyle yaşadıkları anlatılmaktadır. Ardından küçük kızın tüm harçlığını bayram alanında harcaması anlatılmakta ve bilinçsizce harcama yapmamanın, yalnız başına hareket etmemekten söz edilmektedir. “*Anadolu Davulu*” temanın bilgilendirici türde yer alan metnidir. Metinde süregelen bir gelenekten bahsedilmektedir. “*Kahramanlarımız*” isimli serbest okuma metninde Osmanlı Devleti’nden Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuna kadar olan süreçten bahsedilmekte ve ülkesi için canını feda edenlerden söz edilmektedir. “*Ramazan Pidesi*” bilgilendirici türde yazılmış bir metindir. Eskiden beri devam eden bir gelenekten bahsedilmektedir.

“*Hıdırbey Ağacı*” bilgilendirici türde yazılan metin olup bir efsaneden bahsetmekte ve efsanede geçen ağacın hikâyesi işlenmektedir. “*Dengeli Beslenme*” şiirinde işlenen konu ise sağlıklı beslenmedir. “*Depremzede Köpek*” metninde vefa, yardımlaşma, dayanışma, duyarlılık ve sevgi değerleri işlenmekte, sorumluluk duygusu kazandırılmaya çalışılmaktadır. “*Yağmur Sonrası*” şiirinde doğa sevgisinin kazandırılmaya çalışılmış ancak şiirin vermek istediği ana duygu tam olarak işlenememiştir. Zira şiirde somut eğitici bir mesajın olmadığı düşünülebilir. “*Vücudumuzu Tanıyalım*” bilgilendirici türde yazılan bir metindir. Metnin ana fikri ise sağlıklı yaşamın önemidir. “*Bir Günlüğüne Olsa Bile*” şiirinin çocukluğa duyulan özlemi anlattığı söylenebilir ancak hangi somut eğitici mesajın verilmeye çalışıldığının belli olmadığı söylenebilir. “*Futbol*” metninde takım ruhu oluşturulmaya çalışılmış ve bir problem çözümü yoluna gidilmiştir. Metinde dayanışma ve sorumluluk almanın önemini vermek istenen mesaj olduğu söylenebilir. “*Hem Oyun Hem Spor*” bilgilendirici türde yazılan bir metindir. Metnin farklı bir oyunu öğretme gibi hedefinin olduğu söylenebilir. “*Apartmanlar Arasında*” serbest okuma metninde bahçede oyun oynamaya duyulan özlemden bahsedilmekte ve çocuk olmanın hazzı ve mutluluğunu yaşama duyguları işlenmektedir. Ders kitabının son metni olan “*Top*” parçasında ise dikkatsizliğin bedelini ödeme söz konusudur. Bununla beraber hangi eğitici mesajın verilmek istendiğinin anlaşılamadığı söylenebilir. Zira top almak için uğraşan çocuğun daha sonra topa sahip olması ve ardından oyun oynarken topunu kaybetmesiyle hangi değerlerin verilmek istendiği anlaşılamayabilir.

Ders kitabındaki tüm metin ve şiirler okunup verilmek istenen mesajlar sorgulanmıştır. Belli bir mesajı olan ve amaç güden metinler yanında neden ders kitabına konulduğu anlaşılamayan hatta çıkarılması gerektiği düşünülen parçalara da

rastlanmıştır. Bu nedenle ders kitabının incelenen ölçüte göre belirtilen nedenlerden dolayı yetersiz olduğu olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.8. Metinlerin Bütünlük ve Tutarlılık Göstermesi

Belirlenen ölçüte göre ders kitabındaki metinlerin bütünlük ve tutarlılık taşıyıp taşımadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Ders kitabındaki metinler incelendiğinde paragraflar arasında bütünlük ve tutarlılığın olmadığı tek metnin serbest okuma metinlerinden biri olan “*Uzaydan Gelen Dostlar*” adlı parça olduğu saptanmıştır. Parçada tek çocuk olan Emre’nin sürekli gökyüzüne bakarak dalması ve uzay dostluğu kurmak istemesinden bahsediliyor. Uzayda “Doksan Dokuz Diş” adlı bir gezegenden ve burada yaşayan “Damakçı” denen çocuktan bahsediliyor. “Kırk Dört Kol Gezegeni” ve burada yaşayan “Meraklı Karıştırıcı” ise metnin üçüncü karakteridir. Bir gün üçü aynı anda beraber olmayı diler ve sonunda Damakçı ile Meraklı Karıştırıcı dünyaya gelir. Ancak üçü de birbirini tanımamaktadır. Birbirlerine tanımak için soru sorar ve tanışır. Ancak düzenleme yapılan metinde bu kısımlar atlanmış ve birden bire birbirlerinin isimlerini söylemeye başlamışlardır. Metinde geçen ifadeler şu şekildedir; “-*Nereye geldik? Burası neresi?... Ya sen nesen başının üstünde kahverengi otlar bulunan yaratık? Sen burada mı yaşıyorsun? Emre şaşkına döndü! Kulakları yoruldu, kafası karıştı. Meraklı karıştırıcı susmak bilmiyordu! – Senin adın Emre. Dünyalısın. Arkadaş istedin, Kafadaki otlara siz saç diyorsunuz...*” (Alacalı ve Anaç, 2012:81) metinde soruyu soran da cevabı veren de aynı karakter. Aynı sayfada uzaydan gelen bu iki arkadaş birbirini tanımıyor ama ortak bir cümle kurabiliyorlar: “*Koşarak uzaklaşırken birden kafasında uzay yaratıklarının mesajı belirdi: “Yanıyorsun dünyalı arkadaş. Bizler kötü yaratıklar*

değiliz. Yalnızca birimiz çok meraklı, birimiz de çok iştahlı... ”. Yine aynı sayfada Emre uzaylı dostlarına yemek isteyip istemediklerini soruyor ve “Ben yemek yemediğimi söylemişim dedi Meraklı Karıştırın. Bana onarılacak bir şeyler verirsen çok sevinirim” cevabını alıyor. Oysa ki henüz yeni tanışan bu üç karakter birbirini tanımıyor ve özelliklerini bilmiyorlar. Metinde düzenleme yapılırken paragraflar arasındaki cümleler bütünlük ve tutarlılık gözetilmeksizin rastgele kısaltılmış izleniminin doğduğu söylenebilir.

Ders kitabı incelendiğinde bu metin dışında bütünlük ve tutarlılığa aykırı başka bir metne rastlanmadığını ancak bu metinden dolayı belirlenen ölçüte göre ders kitabının eksik olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.9. Metinlerin Yeni Öğrenilecek Kelime ve Kelime Gruplarına Yer Vermesi

Belirlenen ölçüt gözetilerek aşağıda temalara göre metinlerde saptanan kelime ve kelime gruplarına yer verilmiştir.

Birey ve Toplum temasında kazandırılması hedeflenen kelime ve kelime grupları: *adaş, dilsiz, seçim yapmak, karar vermek, değişip gelişmek, teşvik etmek, ikna etmek.*

Atatürk temasında kazandırılması hedeflenen kelime ve kelime grupları: *öneri, kuruntu, tasarı, yas ilân etmek, tezahürat, öncülük etmek.*

Üretim, Tüketim ve Verimlilik temasında kazandırılması hedeflenen kelime ve kelime grupları: *ham madde, kâşif, yöntem, özen göstermek, staj yapmak, amatör, tedirgin olmak, hasat, ekip biçmek, nasır tutmak, gönlünü kırmak, yüzünden okunmak, dil dökmek, kaygılanmak, pazarlığa girişmek.*

Hayal Gücü temasında kazandırılması hedeflenen kelime ve kelime grupları:
karakter, gönlüne taht kurmak, göz göze gelmek, gözüne kestirmek.

Dünya'mız ve Uzay temasında kazandırılması hedeflenen kelime ve kelime grupları: *yörüñge, yürek eritmek.*

Değerlerimiz temasında kazandırılması hedeflenen kelime ve kelime grupları:
sakalını sıvazlamak, içten pazarlıklı, laf ebesi, göz atmak, kulaklarına inanmamak, ihmal etmek, anımsamak, gözünden ip gibi yaşlar akmak, üzerine titremek, feryat, ağıt yakmak, cehalet.

Sağlık ve Çevre temasında kazandırılması hedeflenen kelime ve kelime grupları:
devasa, efsane, gözü gibi korumak, oburluk, yaka bağır açık olmak.

Oyun ve Spor temasında kazandırılmasının hedeflendiği düşünölen kelime ve kelime grupları: *yaşdaş, krampon, paralel.*

Temalara göre tespit edilmeye çalışılan kelime ve kelime gruplarının, başlangıçta verilen öğrenen ilgilerine uygun olduğu ve dolayısıyla buradaki kelime ve kelime gruplarının bu yaş grubuna uygun olduğu söylenebilir. Temalara göre kelime ve kelime grubu sayıları karşılaştırıldığında oran olarak en fazla “Değerlerimiz” temasında, en az “Dünya'mız ve Uzay” temasında yeni kelime ve kelime gruplarının göröldüğü belirtilebilir. Bu yaş düzeyinde belli bir sayıda kelime öğreniminin varlığından söz edilebilir. Ancak nispeten elde ettiğimiz bulguların yeterli olduğu düşünilebilir. “Dünya'mız ve Uzay” temasında belki daha fazla kelime ve kelime grubuna yer verilebilirdi. Ancak genel olarak bir sonuca ulaşmak gerekliliği göz önünde tutularak belirlenen ölçüte göre ders kitabının bu anlayışa uygun olduğu söylenebilir.

4.1.10. Öğrenenlerin Kendi Öğrenmelerini Yapılandırmalarına Katkı Sağlayacak Unsurlara Sahip Olması

Belirlenen ölçüte göre öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına katkı sağlayacağı düşünülen metinlere ve bu metinlerin özelliklerine yer verilmeye çalışılmıştır.

“*Bilmek ve Bilmemek*” metninde öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyandırma, “*Elif’in Sıkıntısı*” metninde de ilgi ve istek uyandırma bunun dışında tartışmaya ve farklı çözüm yollarına ulaştırma söz konusudur. “*Atatürk Halkla Beraber*” metninde dikkat çekme, araştırma, özendirme söz konusuyken, “*Çikolata Nasıl Üretiliyor?*” metninde ilgi uyandırma, dikkat çekme, araştırma, günlük yaşamla bağlantı kurma özellikleri yer almıştır. “*Ekin’in Heyecanı*” metninde dikkat çekme, eleştirel düşünme, araştırma, gözlem özellikleri yer alırken, “*Sarı Manto*” metninde eleştirel düşünme, problem çözme, günlük yaşamla bağlantı kurma, yaratıcı düşünme özellikleri görülmektedir. “*Düşler Ülkesi*” metninde araştırma, ilgi uyandırma, dikkat çekme özellikleri, “*Bana Bir Rüya Ver*” metninde araştırma, problem çözme, yaratıcı düşünme özellikleri, “*Kahramanlarımız*” metninde dikkat çekme, ilgi ve istek uyandırma özellikleri olduğu söylenebilir.

İncelenen metinlere ve sahip olduğu özelliklere bakılarak, ders kitabının belirlenen ölçüte göre uygun olduğu söylenebilir.

4.1.11. Metinlerin Öğrenenlerin Sosyal, Zihinsel ve Psikolojik Gelişimlerini Olumlu Yönde Etkileyecek Nitelikte Olması

Belirlenen ölçüte göre incelenen ders kitabında çocukları sosyal, zihinsel ve psikolojik yönden olumsuz etkileyecek herhangi bir öge olmadığı düşünülmektedir. Aile dayanışmasının işlendiği “*Sarı Manto*” metninin aile birlikteliği ve karşılıksız sevgiyi göstermesi bakımından örnek olabilecek türde bir metin olduğu düşünülmektedir. Kendisiyle aynı şartlarda yaşama şansı olmayan yaşlılarını anlamının işlendiği “*Bana Bir Rüya Ver*” metninde sadece tanıdığı değil tanımadığı ama muhtaç durumda olan insanlara yardım, kazandırılmak istenen bir değerdir. Hatası karşılığında kızılmadan doğruların gösterildiği “*Bir Bayram Sabahı*” metni değerlerin işlenmesi ve aile içi sorumluluğun vurgulandığı nitelikli bir metin olarak düşünülebilir. Vefa örneğinin sergilendiği “*Depremzede Köpek*” metninin de çocuklar tarafından çok sevileceği tahmin edilebilir.

Dolayısıyla incelenen ders kitabının belirlenen ölçüte göre uygun olduğu söylenebilir.

4.2.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı’nda Bulunması İle İlgili Bulgular

Bu bölümde yapılandırmacı anlayışa göre öğrenci çalışma kitaplarında olması gereken özelliklerin, incelenen ilköğretim 3.sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında yer almasıyla ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Etkinliklerin Öğrenenlere Temel Becerileri (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme) Kazandırmaya Yönelik Olması

Belirlenen ölçüte göre incelenen çalışma kitabında etkinliklerin belirtilen bu özellikleri taşıyıp taşımadığına bakılmıştır.

Etkinlikler teker teker incelenmiş ve temel becerileri yansıttığı düşünülen etkinlikler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.9: Temel Becerileri Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Etkinlikler

<i>Metin Adı</i>	<i>Etkinlik Numarası</i>	<i>Hedeflediği Temel Beceri</i>
Akıllı Keçiler	2.etkinlik	Problem çözme
Atatürk'ün Yaşamı	1.etkinlik	Yaratıcı düşünme
Atatürk Halkla Beraber	5.etkinlik	Yaratıcı düşünme
Çikolata Nasıl Üretiliyor?	3.etkinlik 4.etkinlik	Eleştirel düşünme Problem çözme
Ekin'in Heyecanı	5.etkinlik 7.etkinlik	Eleştirel-Yaratıcı düşünme Problem çözme
Çiftçi Amca	1.etkinlik	Yaratıcı düşünme
Masal Perisi	5.etkinlik	Yaratıcı düşünme
Bana Bir Rüya Ver	2.etkinlik 7.etkinlik	Yaratıcı düşünme Yaratıcı düşünme
Dört Mevsim	2.etkinlik 4.etkinlik 5.etkinlik 6.etkinlik	Problem çözme Eleştirel düşünme-Problem çözme Yaratıcı düşünme
Dünya ve Kuyruklu Yıldız	4.etkinlik 6.etkinlik	Problem çözme Yaratıcı düşünme
Karagöz Oyunu	1.etkinlik	Problem çözme
Bir Bayram Sabahı	1.etkinlik 2.etkinlik	Yaratıcı düşünme-Problem çözme-Eleştirel düşünme
Anadolu Davulu	5.etkinlik	Problem çözme-Yaratıcı düşünme
Dengeli Beslenme	1.etkinlik 7.etkinlik 8.etkinlik	Problem çözme Yaratıcı düşünme
Depremzede Köpek	4.etkinlik 6.etkinlik	Problem çözme Yaratıcı düşünme
Çevremiz (Dinleme Metni)	2.etkinlik	Problem çözme Eleştirel düşünme
Bir Günlüğüne Olsa Bile	2.etkinlik 4.etkinlik	Eleştirel düşünme Yaratıcı düşünme
Futbol	2.etkinlik 3.etkinlik	Eleştirel düşünme
Hem Oyun Hem Spor	6.etkinlik 8.etkinlik	Yaratıcı düşünme Eleştirel düşünme

Tablo incelendiğinde ve çalışma kitabındaki etkinliklere bakıldığında; zihin ve kavram haritalarından, hikâye haritası ve balık kılıçına kadar pek çok yöntem ve tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Tahmine yönelik sorular, neden-sonuç ilişkisini sorgulayan, çıkarımlarda bulunulması beklenen, benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu sorgulayan, empati kurduran ve özgün eserler çıkarmasını isteyen sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin temel becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözüme) geliştirmeye yönelik hazırlanmasının yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu söylenebilir.

4.2.2. Etkinliklerin Metinden Yararlı Bilgileri Bulma, Seçme, Keşfetme, Araştırma, Metni Genel Olarak Anlama, Yorumlama, Geliştirme ve Düşünce Oluşturma, Çıkarımlar Yapma, Sorgulama, Metinde İç ve Dış Bağlantılar Oluşturma, Sıralama, Sınıflama, Metinleri Günlük Yaşama Aktarma Gibi Bilgilere Yer Vermesi

Bu çalışmada hazırlanan etkinliklerin metnin hangi yönünü yansıttığı incelenmiş ve bir sınıflamaya tabii tutulmuştur. Çalışma kitapları incelendiğinde tespit edilen etkinlikler şu şekilde sıralanmıştır:

- Tahmin sorularının yer aldığı etkinlikler
- Boşluk doldurma sorularının yer aldığı etkinlikler
- Eşleştirmeler
- Özelliklerin karşılaştırıldığı/sınıflandırıldığı etkinlikler
- Kelime gruplarının çalışıldığı etkinlikler
- Görsel okumanın yaptırıldığı etkinlikler
- Metin içi soruların yer aldığı etkinlikler
- Açık uçlu soruların yer aldığı etkinlikler
- Duygu, düşünce ve izlenimlerin sorulduğu etkinlikler

- Bulmacalar
- Kavram Haritaları/Hikâye Haritaları/Şemalar
- Şiirin ana duygusunu/metnin ana fikrini buldurmaya yönelik etkinlikler
- 5N 1K etkinlikleri
- Zihninde canlandırarak resmetme etkinlikleri.

Yeni programla beraber öğrenme alanları belirlenmiş ve bu alanlara göre kazanımlar yazılmıştır. Yazılan bu kazanımlara göre etkinliklerin belirlenmesi ve oluşturulması gereklidir. Ancak genel olarak etkinlikler ve karşıladığı kazanımlara bakıldığında;

- “Konuşmacı, konuşma ortamı ve konuşma içeriği hakkında düşüncelerini belirtir,
- Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir,
- İkna edici yazılar yazar,
- Harita ve kroki okur,
- Bilgileri tablo ve grafikte yorumlar” (Öğretmen Kılavuz Kitabı) kazanımlarını gerçekleştirecek etkinliklere daha az yer verildiği görülmüştür.

Buna rağmen hazırlanan etkinliklerin çok büyük bir bölümü açık uçlu sorulardan, metni anlamaya yönelik, düşünme ve değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Genel itibariyle farklı türlerde etkinliklere yer verildiği söylenebilir. Bu nedenle bu ölçütün yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu düşünülebilir.

4.2.3. Yazma Etkinliklerinin Metnin Konusuyla İlişkili, Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleriyle Bağlantılı Olarak Yapılandırmacılığa Uygun Olması

Belirlenen ölçüte göre aşağıdaki tabloda ders kitabında işlenen metne sadık kalınarak yapılan yazma etkinliklerine yer verilmiştir.

Tablo 4.10: Yazma Etkinlikleri ve Karşılıdığı Kazanım

<i>Metnin Adı</i>	<i>Metni Karşılıyan Yazma Etkinliği</i>	<i>Yazma Etkinliğinin Karşılıdığı Kazanım</i>
Bilmek ve Bilmemek	5.Etkinlik	İstediği bir konuda yazılar yazar
Akıllı Keçiler	5.Etkinlik	Hikâye yazar
Toplum Yaşamındaki Değişim (Dinleme Metni)	5.Etkinlik	İstediği bir konuda yazılar yazar
Atatürk'ün Yaşamı	4.Etkinlik	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar
Atatürk-Cumhuriyet	6.Etkinlik	Davetiye ve tebrik kartı yazar
Atatürk-Cumhuriyet	7.Etkinlik	Şiir yazar
Atatürk Halkla Beraber	5.Etkinlik	Hikâye yazar
Cumhuriyete Şiir (Dinleme Metni)	4.Etkinlik	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar
Çikolata Nasıl Üretiliyor?	6.Etkinlik	Hikâye yazar
Ekin'in Heyecanı	6.Etkinlik	İkna edici yazılar yazar
Çiftçi Amca	6.Etkinlik	Mektup yazar
Masal Perisi	5.Etkinlik	Kısa oyunlar yazar
Düşler Ülkesi	2.Etkinlik	Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar
Bana Bir Rüya Ver	6.Etkinlik	Şiir yazar
Bana Bir Rüya Ver	7.Etkinlik	Duyuru, afiş yazar
Olsam (Dinleme Metni)	3.Etkinlik	İstediği bir konuda yazılar yazar
Olsam (Dinleme Metni)	5.Etkinlik	Şiir yazar
Dört Mevsim	5.Etkinlik	Yazılarında betimlemeler yapar
Sihirli Güneş	5.Etkinlik	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar
Bir Bayram Sabahı	6.Etkinlik	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar, yazılarında betimlemeler yapar
Bir Bayram Sabahı	7.Etkinlik	Davetiye ve tebrik kartı yazar
Anadolu Davulu	6.Etkinlik	Duyuru, afiş yazar
Her Şeyde Vatan (Dinleme Metni)	4.Etkinlik	İstediği konuda yazılar yazar
Her Şeyde Vatan (Dinleme Metni)	6.Etkinlik	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar
Hıdırbey Ağacı	5.Etkinlik	Yazılarında betimlemeler yapar
Hıdırbey Ağacı	6.Etkinlik	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar
Dengeli Beslenme	7.Etkinlik	İkna edici yazılar yazar
Depremzede Köpek	6.Etkinlik	Yazılarında betimlemeler yapar
Çevremiz (Dinleme Metni)	4.Etkinlik	Şiir yazar
Çevremiz (Dinleme Metni)	3.Etkinlik	İstediği bir konuda yazılar yazar
Futbol	5.Etkinlik	İstediği bir konuda yazılar yazar
Hem Oyun Hem Spor	3.Etkinlik	Yazılarında betimlemeler yapar
Hem Oyun Hem Spor	7.Etkinlik	Kısa oyunlar yazar
Okul Servisi (Dinleme Metni)	4.Etkinlik	Davetiye ve tebrik kartı yazar

Tablo 4.10’da yapılandırmacı anlayış gereği programda yer alan yazma kazanımlarına ve bu kazanımları karşılayan etkinliklere yer verilmiştir. Tablodan elde edilen bulgulara dayanılarak çalışma kitabında yazma etkinliklerinin yeterince işlendiği ve kazanımları karşıladığı söylenebilir. Dolayısıyla çalışma kitabının belirlenen ölçüte göre uygun olduğu sonucu çıkarılabilir.

4.2.4. Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yapılandırmacılığa Uygun Olması

Çalışma kitabındaki etkinliklerde dil bilgisi konuları kavramlarla işlenmemiş sadece hissettirme şekline gidilmiştir. Örneğin; Atatürk’ün Yaşamı metni 5. Etkinlikte kelimelere ekler getirilerek yeni kelimeler türetmeleri istenmiş ancak elde edilen yeni kelimelerin “türemiş” kelime olduğundan bahsedilmemiştir. Bu şekilde tüm dilbilgisi etkinliklerinin yapılandırmacı anlayışa uygun olup olmadığı incelenmiştir.

Resim 4.4: Dil Bilgisi Etkinliklerinden Kelime Türetme Örneği

5. ETKİNLİK

- Aşağıdaki kelimelere “-li” (-lı, -lu, -lü) eklerinden uygun olanı ekleyerek kelime türetiniz. Bu kelimelerle birer cümle kurunuz.

İncelenen sınıf düzeyindeki dil bilgisi kazanımında kullanılabilecek olan ekler “-cı, -lı, -lık, -sız” ekleridir. Resim 4.4’te “-lı” ekinden türetilen kelime örnekleri kullanılmıştır. Somut işlemler dönemindeki bu yaş çocuğunun özellikleri gereği, ek

getirilerek oluşturulan tüm yeni kelimelerin çocukların yaşantısından seçildiği de söylenebilir.

İncelenen dil bilgisi etkinlikleri arasında;

- Eş sesli kelimelerle çalışma,
- Duygusal ve abartılı anlatımları belirtme,
- Yeni kelime türetme,
- Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerle çalışma etkinliklerine yer verilmiştir.

Resim 4.5: Kelimelerin Farklı Anlamlarıyla Çalışma Etkinliği

b. “Tat” kelimesi, hangi cümlede “Bazı cisimlerin dilin üstünde bıraktığı duyum.” anlamında kullanılmıştır? İşaretleyiniz.

Dedemin anlattığı masalların **tadına** doyum olmazdı.

Bu meyvenin **tadı** çok güzelmiş.

Oyunun **tadı** kaçtı, eve gidelim.

c. “Kati” kelimesini, belirtilen anlamlarıyla birer cümlede kullanınız.

Kati: Sert, yumuşak olmayan. →

.....

Kati: Acımasız, hoşgörüsüz. →

.....

Resim 4.5’te, dilbilgisi etkinliklerinden sesteş kelimelerin olduğu bir çalışma görülmektedir. Etkinlikte öğrenenlere hem test tekniğini hem kendi ifadelerini kullanma imkânı sağlayan ucu açık bir çalışmanın görüldüğü söylenebilir.

Resim 4.6: Duygusal ve Abartılı Anlatımları Belirtme Etkinliği

• Aşağıdaki cümlelerin hangisinde duygusal ya da abartılı bir anlatım vardır? İşaretleyiniz.

Bu cümlelerde hangi kelime ve kelime gruplarının cümleye duygu ya da abartı kattığını çizerek belirtiniz.

Cümle	Duygu	Abartı
Bütün Ankara halkı sokaklara dökülmüş.		
İğne atsan yere düşmezdi.		
Halkla omuz omuza olunca rahatlar, neşelenirdi.		
“Yaşa, varol” sesleri, alkışlar gökleri çınlatıyordu.		
Ulu önderin mutluluğu yüzünden okunuyordu.		
Tevfik Rüştü, bu manzarayı gözlerinde yaşlarla seyretti.		


Resim 4.6’da ise duygusal ve abartılı ifadelerin geçtiği cümleleri bulma çalışmasına yer verilmiştir. Çalışma ile mecazi anlatımların yavaş yavaş hissettirilmeye başlandığı ve kelimelerin gerçek anlamlarının dışında da kullanılabileceğinin gösterilmesinin hedeflendiği söylenebilir.

Resim 4.7: Eş ve Zıt Anımlı Kelimeleri Bulma Etkinliği

5. ETKİNLİK

• Aşağıdaki kelimeler karışık olarak verilmiştir. Karşıt anlamlı olanları eşleştiriniz.

kalın	iri
arka	kısa
gece	sıcak
aydınlık	ince
var	ön
uzun	yarar
sonra	önce
yeni	yok
iç	gündüz
zarar	dış
soğuk	eski
	karanlık



Resim 4.7’de karşıt (zıt) anlamlı kelimeleri bulma etkinliğine yer verilmiştir. Gece ve gündüzün görsellerle desteklendiği çalışmanın dil bilgisi kazanımları arasında olduğu söylenebilir.

İncelenen çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin sadece tek bir yöntemle değil farklı tekniklerle verilmeye çalışıldığı sonucuna varılabilir. Dolayısıyla incelenen çalışma kitabının belirlenen ölçüte göre yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu söylenebilir.

4.2.5. Etkinliklerde Görsel Okuma ve Görsel Sunuyu Destekleyen Ögelere (Diyagram, Grafik, Tablo, Harita Okuma)Yer Vermesi

Belirlenen ölçüte göre incelenen çalışma kitabında yer alan etkinliklerin kazanımları karşılama düzeyi verilmeye çalışılmıştır. Buna göre;

1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir, kazanımıyla ilgili olarak on tane etkinlik yer almakta,
2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar, kazanımıyla ilgili olarak iki tane etkinlik yer almakta,
3. Harita ve kroki okur, kazanımıyla ilgili olarak etkinlik bulunmamakta,
4. Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir, kazanımıyla ilgili olarak iki tane etkinlik yer almakta,
5. Reklamlarda verilen mesajları sorgular, kazanımıyla ilgili olarak etkinlik bulunmamakta,
6. Resim ve fotoğrafları yorumlar, kazanımıyla ilgili olarak on dört tane etkinlik yer almakta,
- 7.Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular, kazanımıyla ilgili olarak iki tane etkinlik yer almakta,
- 8.Beden dilini yorumlar, kazanımıyla ilgili olarak bir tane etkinlik yer almakta,

9.Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar, kazanımıyla ilgili olarak üç tane etkinlik yer almakta,

10.Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar, kazanımıyla ilgili olarak iki tane etkinlik yer almakta,

11. Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar, kazanımıyla ilgili olarak üç tane etkinlik yer almakta,

12.Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar, kazanımıyla ilgili olarak on beş tane etkinlik yer almakta,

13.Karikatürde verilen mesajı algılar, kazanımıyla ilgili olarak üç tane etkinlik yer almakta,

14.Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır, kazanımıyla ilgili olarak etkinlik bulunmamakta,

15.Metin ve görsel ilişkisini sorgular, kazanımıyla ilgili olarak dört tane etkinlik bulunmaktadır.

Görsel Sunu etkinlikleri incelendiğinde ise;

1.Sunuma hazırlık yapar, kazanımıyla ilgili olarak üç tane etkinlik yer almakta,

2.Sunum yöntemini belirler, kazanımıyla ilgili olarak bir tane etkinlik yer almakta,

3.Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir, kazanımıyla ilgili olarak yedi tane etkinlik yer almakta,

4.Bilgileri tablo ve grafikte sunar, kazanımıyla ilgili olarak bir tane etkinlik yer almakta,

5.Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb yollarla sunar, kazanımıyla ilgili olarak iki tane etkinlik yer almakta,

6.Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır, kazanımıyla ilgili bir tane etkinlik yer almakta,

7.Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır, kazanımıyla ilgili iki tane etkinlik yer almakta,

8.Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır, kazanımıyla ilgili bir tane etkinlik yer almakta,

9.Sunularını değerlendirir, kazanımıyla ilgili olarak etkinlik bulunmamaktadır.

Belirlenen ölçüte göre incelenen çalışma kitabında görsel okuma ve sunu alanında dengesiz bir dağılımın olduğu söylenebilir. Görsel okuma; verilen resmi yorumlama, resim ve metin ilişkisi kurma, metinle ilgili resim yapma ve resimlerle ilgili metin yazma üzerinde odaklanılmış olup, görsel okuma bir bakıma resim ve fotoğraf okumaya dönüştürülmüş izlenimi doğdurulmuştur. Bununla beraber beden dilini yorumlama, renkleri tanıma, tablo ve grafik oluşturma ile sunularında bilişim teknolojilerinden yararlanma etkinlikleri birer etkinlikle geçiştirilirken; harita ve kroki okuma, reklamlarda verilen mesajı anlayıp yorumlama, bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanma etkinliklerine yer verilmediği görülebilir. Görsel okuma ve görsel sunu neredeyse basit düzeye indirgenmiş ve resim yorumlama işine çevrilmiş denilebilir. Bu nedenle incelenen çalışma kitabının bu ölçütü karşılamadığı yargısına varılabilir ve yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olmadığı sonucu çıkarabilir.

4.2.6. Metin İçi ve Metin Dışı Kazanımları Geliştirecek Etkinliklere Yer Vermesi

Belirlenen ölçüte göre incelenen çalışma kitabında;

- Metin içi anlam kurma çalışmalarıyla ilgili dört tane etkinlik yer almakta,

- Metin dışı anlam kurma çalışmalarıyla ilgili yedi tane etkinlik bulunmaktadır.

Kazanımı karşılamak için tam olarak kaç tane etkinliğin yeterli olacağını söylemek zordur. Ancak etkinliklerin doyurucu olması beklenen bir özelliktir. Metin için anlam kurma çalışmalarının yapıldığı etkinliklerde metne bağlı kalınması gerekliliğinden etkinliği tamamlamak daha kolaydır. Elde ettiğimiz sonuca bakıldığında metin dışı anlam kurma çalışmalarının, metin içi anlam kurma çalışmalarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da çalışmamız için istenen bir durumdur.

Resim 4.8: Metin Dışı Anlam Kurma Kazanımına Yönelik Etkinlik 1

4. ETKİNLİK

• Aşağıdaki soruları, günlük yaşamınızla ilişkilendiriniz. Cevaplarınızı sıralayarak yazınız.

<ul style="list-style-type: none"> • Bir şey öğrenmek her zaman keyif verir. • Size, başka neler keyif verir? <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bildiğimiz bir şeyin cevabını söyleyemezsek sinirlenir ve hayal kırıklığına uğrarız. • Siz, başka nelere sinirlenir ve hayal kırıklığına uğrarsınız? <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmek için okul dışında da zaman harcarız. • Siz okul dışında neleri öğrenmek için zaman harcıyorsunuz? <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p> <p>✓</p> <p>.....</p>
---	---	---

Resim 4.8'deki etkinliğin metninde; çikolatanın nasıl üretildiği ve çikolata türleri hakkında bilgi verilmektedir. Yazdırılmak istenen hikâye vasıtasıyla öğrendiği bilgileri kullanması ve kendi oluşturacağı bir metinde bu bilgisini açığa çıkarması beklenmektedir.

Resim 4.9: Metin Dışı Anlam Kurma Kazanımına Yönelik Etkinlik 2



Örnek olarak verilen Resim 4.9'da ise önce metin içinden alıntılar yapılmakta ardından buradan edilen bilgileriyle günlük yaşamı arasında bağ kurması istenmekte ve aynı zamanda öğrendiklerini farklı bir durum, koşul ve olayla ilişkilendirmesi istenmekte yani metin yanında öğrenenin kendi metnini oluşturması beklenmektedir.

Bu bulgulara dayanarak incelenen çalışma kitabının, hazırlanan ölçütün bu maddesine göre uygun olduğu söylenebilir.

4.2.7. Tema Sonlarındaki Değerlendirme Etkinliklerinin Yapılandırıcılığa Uygun Olması

Belirlenen ölçüt doğrultusunda incelenen çalışma kitabında, ders kitabına bağlı olarak sekiz tema dolayısıyla sekiz değerlendirme çalışması yer almaktadır.

Birey ve Toplum temasında yer alan değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; verilen şiire bağlı üç tane soru, boşluk doldurma, neden-sonuç ilişkisi, fotoğraf yorumlama, paragrafa bağlı sorular, dil bilgisine yönelik alıştırmalar ve resim- metin eşleştirmeleri yer almaktadır. Tüm etkinlikler boyunca yer alan fotoğraf yorumlama

tema sonunda da görülebilir. Üstelik burada verilen resimler çocukların zaten bildiği meslekler olup, öğrenciye yeni bir şeyler katmamakta ve seviyenin oldukça altında kalmaktadır. Benzer şekilde resim metin eşleştirmelerinde verilen kelimeler; ayakkabı, göz, kalem ve tuzdur. Burada öğrenene hangi kazanımın verilmek istendiği belli olmamakla beraber bilginin yapılandırılmasına ait bir veriye ulaşmanın söz konusu olmadığı da söylenebilir.

Atatürk temasında yer alan değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; paragrafa bağlı sorular, dilbilgisi soruları, boşluk doldurma, abartılı öğeleri tanıma, bulmaca, dörtlüğün ana duygusunu ve konusunu bulma çalışmaları görülmektedir. Ayrıca tema boyunca öğrendiklerinden yararlanılarak cumhuriyetin ilân edilmesini anlatmaları istenmektedir. Burada yer alan değerlendirme çalışmalarının temaya ve yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu söylenebilir.

Üretim, Tüketim ve Verimlilik temasında yer alan değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; şiir ve şiire bağlı test soruları, kavram haritası, fotoğraf yorumlama, tablo ve grafik okuma, metin inceleme, kelime çalışması, varlıkları özelliklerine göre sınıflama çalışmaları görülmektedir. Tema sonundaki çalışmalar incelendiğinde buradaki tek eksikliğin görsellerle ilgili olduğu ortaya çıktığı söylenebilir. Verilen resimlerin ve istenen çalışmanın çok basit ve dikkati çekmeyen özellikleri olduğu söylenebilir.

Hayal Gücü temasında yer alan değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; paragrafa bağlı test soruları, metinden soru çıkarma, başlık- metin ilişkisi sorgulama, kavram haritası, verilen hikâye haritasına göre hikâye oluşturma ve yazma ile

görsellerden metin oluşturma yer almaktadır. Diğer etkinliklere nazaran burada yer alan görsellerde bir olay akışı bulunduğu görülebilir.

Dünya'mız ve Uzay temasında yer alan değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; paragrafa bağlı test soruları, gerçek ve hayal ürünü olanı ayırt etme, hikâye haritası, neden-sonuç ilişkisi, görsele bağlı yorumlama ve dilbilgisi çalışmaları gözükmektedir. Görsellerden ilkinde ayın hâlleri verilmekte ve fotoğraflarla ilgili cümleler yazılması istenmektedir. Temayla ilgili yapılan bu çalışmanın oldukça güzel ve gerçekçi olduğu düşünülebilir. İşaret ve sembol okumaya yardımcı diğer görsel çalışmanın da bu tema sonunda kullanılan güzel bir çalışma olduğu belirtilebilir.

Değerlerimiz temasında yer alan değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; paragrafa bağlı test, şiir ve şiirin ana duygusunu, konusunu ve uygun başlığı isteyen bir çalışma, dilbilgisi çalışması, nedenlere dayalı sonuç çalışması ve verilen resme dayalı metin yazma çalışması yer almaktadır. Bu temadaki değerlendirme çalışmalarına bakıldığında klasik yöntemler dışında farklı çalışmalara (şemalar, zihin haritaları, kavram haritaları, hikâye haritaları, balık kılıcı, harita, grafik okuma, tekerleme, şarkı vb. okutma) yer verilmediği görülebilir.

Sağlık ve Çevre temasında yer alan değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; şiirden çıkarım yapmaya bağlı sorular, neden-sonuç ilişkisini sorgulayan çalışmalar, şiirin ana duygusu ve konusunu sorgulayan çalışmalar, görsele bağlı metin yazma çalışmaları, paragrafa bağlı sorular ve kelime çalışmaları görülmektedir. Bu temanın sonunda yer alan çalışmalardan hiç birisi yeni ve farklı etkinlikler olmayıp, çalışmaların tamamı metin içi anlam kurmayı gerektiren türdendir.

Oyun ve Spor temasında yer alan değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; şiir ve şiire bağlı test soruları, kelime çalışmaları, 5N 1K etkinlikleri, bulamaca ve paragrafa bağlı test soruları görülmektedir.

Tema sonlarındaki değerlendirme çalışmalarının tamamı incelendiğinde, bir iki tema sonu değerlendirme çalışması dışında yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre hazırlanmış çalışmalara daha az rastlandığı söylenebilir. Sadece bir tane 5N 1K etkinliği ve bir tane tablo ve grafik okuma yer alırken; balık kılçığı, harita ve kroki okuma, karikatürde verilen mesajı okuma, günlük, anı yazma, duyuru, afiş hazırlama, kısa oyunlar yazma gibi çalışmalara yer verilmemiştir. Buna rağmen hikâye haritası, neden-sonuç ilişkisi, verilen metnin ana fikri ve şiirin ana duygusu ve konusu istenmektedir. İncelenen çalışma kitabının daha çok klasik yöntemlere göre hazırlandığı, yapılandırmacı anlayışın gerekli kıldığı değerlendirme çalışmalarının ise serpiştirildiği söylenebilir. Dolayısıyla incelenen çalışma kitabının bu ölçüte göre eksik olduğu belirtilebilir.

4.2.8. Etkinliklerin Öğrenenlerin Bireysel Farklılıklarının Dikkate Alınarak Yapılması

Belirlenen ölçüt göz önünde tutularak inceleme altına alınan öğrenci çalışma kitabında; öğrenenlerin aynı şartlarda yaşamadıkları düşünülerek, hazırlanan etkinliklerin her yöreden öğrenenin dikkatini çekecek türden olması gereklidir. Belirtilen bu ölçüte göre incelenen çalışma kitabından elde edilen bulgular şu şekildedir:

- *Çalışma kitaplarında sözel-dilsel zekâyâ yönelik tespit edilen etkinlikler: şiire, masala, hikâyeye dayalı etkinlikler, mektup ve anı yazma, sunu yapma; şiir, öykü dinleme ve sesli okuma; metnin özetini yazma, karakterlerinin özelliklerini belirleme,*

ana fikri ve ana duyguyu bulma, akrostiş, yazarın anlatmak istediğini belirleme, tahminde bulunma, nesi var çalışması, not tutma.

- *Çalışma kitaplarında mantıksal-matematiksel zekâyâya yönelik tespit edilen etkinlikler:* Hikâye problemi yaratma, tablo ve grafik oluşturma, problem çözme, 5N1K sorularını sorma, olaylar arasında benzerlik ve farklılıkları bulma, olayların neden ve sonuçlarını bulma, olaydaki hatayı belirleme, sonuç çıkarma.

- *Çalışma kitaplarında görsel-uzamsal zekâyâya yönelik tespit edilen etkinlikler:* tablo, harita, grafik kullanma, resimleri örnekleme, çizme, boyama, kavram haritaları, olaylar zinciri.

- *Çalışma kitaplarında müzikal-ritmik zekâyâya yönelik tespit edilen etkinlikler:* herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır.

- *Çalışma kitaplarında bedensel-kinestetik zekâyâya yönelik tespit edilen etkinlikler:* tahta ve yer oyunları yaratma, ürün tasarlama, artık malzemeleri kullanma, bulmacalar, yaratıcı drama, canlandırma, oyun oynama, pandomima.

- *Çalışma kitaplarında sosyal-kişilerarası zekâyâya yönelik tespit edilen etkinlikler:* iş birliği içinde çalışmalarını düzenlemek, rol oynama.

- *Çalışma kitaplarında içsel-özedönük zekâyâya yönelik tespit edilen etkinlikler:* kendini değerlendirme, ne kadar öğrendiğini açıklama.

- *Çalışma kitaplarında doğacı zekâyâya yönelik tespit edilen etkinlikler:* doğa olaylarını gözleme ve not alma, doğa olayları arasında neden-sonuç ilişkileri kurma, doğanın değişimi konusunda araştırmalar yapma.

- *Çalışma kitaplarında varoluşsal zekâyâya yönelik tespit edilen etkinlikler:* yer almamaktadır.

• *Yöresel farklılıkların dikkate alınarak hazırlandığı etkinlikler*: belli bir yöreye ait etkinlik bulunmamakla beraber, farklı yöreler dikkate alınarak yaptırılabilir ek etkinliklerde bulunmamaktadır. Buna beraber öğrenenlerin ilgisini çekecek etkinliklere de yer verildiğini söyleyebiliriz.

Genel olarak bakıldığında tüm zekâ türlerine uygun etkinliklere yer verilmiş ancak müziksel-ritmik zekâyâ ve varoluşçu zekâyâ yer verilmediği görülmektedir. Varoluşçu zekânın tam olarak anlaşılammış olması veya bu yaş dönemindeki öğrenenler tarafından henüz gerçekleştirilememiş olmasından dolayı bu etkinliklere yer verilmemiş olabilir. Ancak müziksel-ritmik zekâyâ yönelik tek bir etkinliğin olmamasının bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma kitaplarının bu ölçüte göre uygun ancak eksik olduğu söylenebilir.

4.2.9. Etkinliklerin Öğrenenleri Birincil Kaynaklara ve Araştırmaya Sevk Etmesi

Belirlenen ölçüte göre incelenen çalışma kitabının birincil kaynaklara ulaşımı ne kadar teşvik ettiği, özendirildiği ve hatta ne kadar mecbur bıraktığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

İncelenen çalışma kitabında yapılandırmacı öğrenme anlayışının gerekli kıldığı araştırma, birincil kaynaklara ulaşma gibi olmazsa olmaz anlayışına dair etkinliklerden sadece sözlük kullanma becerisini yoklayan türde bir çalışmaya rastlandığı belirtilebilir. Verilen görseller ya fotoğraf yorumlatma ya da metin görsel ilişkisini sorgulayacak cinstendir. Üstelik verilen görseller zaten çocuğun günlük hayatında olan, tanıyıp bildiği, öğrenmek için, merak etmek için zaman harcamasına gerek duymayacağı ve araştırmasına gerek kalmayacak özellikte denilebilir. Etkinliklerin çoğu boşluk

doldurma, kelimeleri metin içinde geçen bulmacalar, yine cevabı birebir metin içinde yer alan sebep sonuç ilişkisi olan boşluk doldurmalar, şiire ya da metne bağlı klasik türde olan çalışmalardır. Şemalar neredeyse yok denecek türden az, zihin ve hikâye haritaları da oldukça basite indirgenmiş ve seviyenin altında denilebilir. Gezi, gözlem, araştırma, anket, rapor ya da bilişim kaynaklarını kullanmaya itecek çalışmaların olmadığı söylenebilir. Bu nedenle incelenen çalışma kitabının öğrenenleri araştırmaya ve birincil kaynaklara ulaşmaya yöneltecek etkinlikleri içermediği düşünülerek bu ölçütün yapılandırmacı öğrenmeye anlayışına uygun olmadığı söylenebilir.

4.2.10. Etkinliklerin Öğrenenlerin Kendini İfade Etmelerine Yardımcı Olması

Belirlenen ölçüte göre incelenen çalışma kitabında; öğrenenlerin kendini ifade etme etkinliklerinin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre;

Birey ve Toplum temasında kendini ifade etme ile ilgili yer alan etkinlikler;

“Bilmek ve Bilmemek” metni 4.etkinlikte sorulan sorular kendi duygu ve düşüncelerinin sorulduğu ve ifade etmeyi gerektiren bir çalışmadır denilebilir. Aynı metnin 5.etkinliği; ilgisini çeken mesleklerin sorularak duygu, düşünce ve izlenimlerinin sorulduğu çalışma olduğu söylenebilir.

“Akıllı Keçiler” metninde 6.etkinlik kahramanları hayvanların olduğu bir hikâye yazdırma çalışmasıdır ve öğrenenlerin kendi dünyalarını yansıtabilecek bir çalışma olduğu söylenebilir.

Atatürk temasında kendini ifade etme ile ilgili yer alan etkinlikler;

“Atatürk-Cumhuriyet” metni 5.etkinliğin sorular yazdırılarak kendi ilgi ve merakını çeken soruların cevaplandırılmasına bir yönelik çalışma olduğu söylenebilir.

“Atatürk Halkla Beraber” metni 5.etkinlikte; öğrenenlerin yazılarında 5N 1K öğelerini kullanarak hikâye yazmaları istenmektedir.

“Cumhuriyete Şiir” (dinleme metni) 1.etkinlikte; zihninde canlandırdıklarını resmetmesi istenmektedir. Aynı metnin 2.etkinliğinde şiirden yaptığı çıkarımları yazması istenmektedir. Yine aynı metnin 4.etkinliğinde; kendisi ve ailesiyle ilgili yaşadığı örnek durumlardan yola çıkarak kendini ifade etmeleri istenmektedir.

Üretim, Tüketim ve Verimlilik temasında kendini ifade etme ile ilgili yer alan etkinlikler;

“Çikolata Nasıl Üretiliyor?” metni 6.etkinlikte; kahramanları çikolata çeşitleri olan hikâye yazmaları istenmektedir.

“Ekin’in Heyecanı” metninde 6.etkinlik; bir tasarımda bulunulmasını ve bunu reklam yoluyla tanıtılmaları istenmektedir. Aynı metnin 7.etkinliğinde farklı şekilde kendi ailesinde yapılan alışverişi tablo ve grafik biçiminde ifade etmesi istenmektedir. Tablo ve grafiklerin de kendini ifade biçimi olduğu belirtilebilir.

“Çiftçi Amca” şiirinin 1.etkinliğinde; şiirin bir bölümünün zihinde canlandırılması istenmektedir. Aynı metnin 6.etkinliğinde öğrenenlerden mektup yazmaları istenmektedir.

“Para Para Para” (dinleme metni) metninin 4.etkinliğinde; konuşma balonlarını kendi düşünce ve izlenimlerine göre doldurması istenmektedir.

Hayal Gücü temasında kendini ifade etme ile ilgili yer alan etkinlikler;

“Masal Perisi” metninin 5.etkinliğinde: verilen karakterlerden yararlanarak kısa bir oyun yazması istenmektedir.

“Bana Bir Rüya Ver” metninin 6.etkinliğinde; rüya konulu bir şiir yazmaları istenmektedir. Aynı metnin 7.etkinliğinde grupla oynanacak bir oyun için afiş hazırlamaları istenmektedir. Yine aynı metnin 8.etkinliğinde gördükleri rüyayı resimle anlatmaları istenmektedir.

“Olsam” (dinleme metni) metninin 3.etkinliğinde; kurduğu hayallerini yazmalarını istenmektedir. Aynı metnin 5.etkinliğinde; dinledikleri şiiri birkaç dize daha devam ettirerek kendi şiirlerini oluşturmaları istenmektedir.

Dünya'mız ve Uzay temasında kendini ifade etme ile ilgili yer alan etkinlikler;

“Dört Mevsim” metninin 1.etkinliğinde; içinde “dünya, güneş ve mevsim” kelimelerinin geçtiği bir haber ve uygun bir resim yapmaları istenmektedir.

“Sihirli Güneş” metninin 5.etkinliğinde; günlük yaşamlarında güneşten nasıl yaralandıklarını yazarak açıklamaları istenmektedir.

“Evren ve Biz” (dinleme metni) metninde öğrendiklerini özetleyerek ifade etmesi istenmektedir.

Değerlerimiz temasında kendini ifade etme ile ilgili yer alan etkinlikler;

“Karagöz Oyunu” metninin 5.etkinliğinde; Karagöz ve Hacivat'ı konuşturarak kendi düşüncelerini yazmaları istenmektedir.

“Bir Bayram Sabahı” metninin 6.etkinliğinde; yaşadığı bir bayram anısını anlatmaları istenmektedir. Aynı metnin 7.etkinliğinde; bir yakınlarına göndermek için kendini yansıtan bir tebrik kartı hazırlamaları istenmektedir.

“Anadolu Davulu” metninin 6.etkinliğinde; okullarında yapılabilecek bir etkinliğin duyurusu için öğrenenlerin kendini ifade edebilecekleri bir davetiye hazırlanması istenmektedir.

“Her Şeyde Vatan” (dinleme metni) metninin 4.etkinliğinde; vatan sevgisini sorarak kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenmektedir. Aynı metnin 5.etkinliğinde verilen kelimelerin içinde geçtiği bir gazete haberi hazırlamaları ve uygun bir resim çizmeleri istenmektedir.

Sağlık ve Çevre temasında kendini ifade etme ile ilgili yer alan etkinlikler;

“Dengeli Beslenme” metninin 7.etkinliğinde; bir çocuk doktoru olduklarını düşünmeleri istenmekte ve yemek seçen çocuğu nasıl ikna edecekleri sorulmaktadır.

“Depremzede Köpek” metninin 7.etkinliğinde; çevresinde dostluk kurduğu bir hayvanı yazarak onu tanıtmaları istenmekte ve hayvana karşı yüklediği anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır denilebilir.

Oyun ve Spor temasında kendini ifade etme ile ilgili yer alan etkinlikler;

“Bir Günlüğüne Olsa Bile” metninin 3.etkinliğinde; çocuğun nelere özlem duyduğu sorulmaktadır. Aynı şiirin 4.etkinliğinde şiirin hangi bölümünden etkilendiklerini resimle anlatmaları istenmektedir.

“Futbol” metninin 3.etkinliğinde; çocukların oynadıkları futbolun sonucunun ne olacağını tahmini istenmektedir. Aynı metnin 5.etkinliğinde; öğrenenlerin arkadaş edinme ile ilgili sorunları sorulmakta ve böylece kendi iç dünyasını ifade etme yoluna gidilmektedir denilebilir.

“Hem Oyun Hem Spor” metninin 7.etkinliğinde; belirtilen özelliklerde karakterler oluşturularak kısa bir oyun yazmaları istenmektedir.

İncelenen çalışma kitabında kendini ifade etme ile ilgili daha çok “yazma” alanı altında yoğunlaştığı söylenebilir. Belli kriterlere bakılarak incelenen çalışma kitabının belirlenen ölçüte göre uygun olduğu söylenebilir.

4.2.11. Etkinliklerin Öğrenenlerin Metinle İlgili Farklı Bakış Açılarını Oluşturmaya İmkân Vermesi

Belirlenen ölçüte göre incelenen çalışma kitabında; yer alan etkinliklerin çoklu bakış imkânı sunup sunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.11: Çoklu Bakış İmkânı Sağlayan Etkinliklerin Temalara Dağılışı

Tema Adı	Ölçütü Sağlayan Etkinlikler
Birey ve Toplum	Hayal Kurma Etkinliği
Atatürk	Tartışma
Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Ürün Tasarlama
Hayal Gücü	Ürün Tasarlama
Dünya'mız ve Uzay	Ölçütü Sağlayan Uygun Etkinlik Yok
Değerlerimiz	Ölçütü Sağlayan Uygun Etkinlik Yok
Sağlık ve Çevre	Yaratıcı Drama ve Sorun Çözme
Oyun ve Spor	Ölçütü Sağlayan Uygun Etkinlik Yok

Tablo 4.11 incelendiğinde üç temada belirtilen ölçütü gerçekleştirmeye yönelik hiçbir etkinliğin yer almadığı, diğer temalarda ise sadece birer etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Ayrıca hiçbir etkinlikte altı şapkalı düşünme tekniğine, münazaraya, gerçek ve hayali çatışmalar çözmeye, düşün-tartış-yaz-paylaş çalışmalarına, eşli öğrenmeye, işbirliğine dayalı öğrenmeye yer verilmediği de belirtilebilir. Bu nedenle incelenen çalışma kitabının belirtilen ölçüte göre yapılandırmacı öğrenme anlayışına yeterince uymadığını ve eksik kaldığı söylenebilir.

4.2.12. Temaya Hazırlık Çalışmalarının Ön Bilgileri Uyandıracak Nitelikte Olması

Belirlenen ölçüte göre; temaya hazırlık çalışmalarının ön bilgileri uyandırıcı nitelikte olma görevinden yola çıkılarak incelenen çalışma kitaplarında bu düzey tespit edilmeye çalışılmıştır.

Birey ve Toplum temasında yer alan hazırlık çalışmaları incelendiğinde;

1. *Sizce konuşamayan insanlar başkalarıyla nasıl iletişim kurabilir?* sorusuyla “Konuşabilmek Ne Güzel” metnine atıfta bulunulmakta ve konuya ön hazırlık yapılmaktadır denilebilir.
2. *Merak ettiğiniz bir konuyu öğrenmek için neler yaparsınız?* sorusuyla “Bilmek ve Bilmemek” metnine atıfta bulunulmakta ve öğrenme konusuna merak uyandırılmaya çalışılıyor denilebilir.
3. *Öğrendiklerinizi başkalarına anlatmak hoşunuza gider mi? Niçin?* sorusuyla “Bilmek ve Bilmemek” metnine atıfta bulunulmakta ve bu şekilde kendini ifade etmesi sağlanmakta denilebilir.

4. *Toplum içinde uymamız gereken kurallara üç örnek yazınız* sorusuyla temaya uygun bir soru sorulduğunu ve ön öğrenmelerin işe koşulduğu söylenebilir.

Atatürk temasında yer alan hazırlık çalışmalarına bakıldığında;

1. *Aşağıdaki dörtlükte ne anlatılıyor?*

*Düşmanların elinden
Bizi kurtaran Ata'm
Bu vatanı yeniden
Özenle kuran Ata'm.
M.Necati ÖNGAY*

sorusuyla Atatürk temasına giriş yapılmakta ve Atatürk sevgisi uyandırılmakta, ulu önder ile ilgili ön bilgileri açığa çıkarılmaya çalışılmaktadır denilebilir.

2. *"Anıtkabir" adı size neyi çağrıştırıyor? Aşağıya yazınız* sorusuyla temaya uygun sorunun sorulduğu ve daha önceki sınıflardan bildiklerinin çağrışım yapmasının bekleniyor olduğu söylenebilir.

Üretim, Tüketim ve Verimlilik temasında yer alan hazırlık çalışmalarına bakıldığında;

1. *"Alışveriş" karşıt anlamlı iki kelimedenden oluşmaktadır. Bunun nedeni sizce ne olabilir? Arkadaşlarınızla tartışınız* sorusuyla temanın içeriğine uygun sorulduğu söylenebilir. "Ekin'in Heyecanı" ile "Sarı Manto" metinlerine atıfta bulunulduğu ve konuya ön hazırlığın yapıldığı söylenebilir.
2. *Kahvaltıda hangi yiyecekleri yiyorsunuz? Bu yiyecekler nelerden elde ediliyor?* sorusuyla üretim konusuna ve "Çiftçi Amca" şiirine atıfta bulunulduğu söylenebilir.
3. *"Büyüyünce hangi mesleği seçmeyi düşünüyorsunuz?" sorusuna şimdiye kadar hangi cevapları verdiniz? Aşağıya yazınız* sorusuyla "Ekin'in Heyecanı"

metnine atıfta bulunulduğunu söyleyebiliriz. Sorulan soru sayesinde bildiği ve dağarcığında yer alan meslekleri ortaya çıkarmanın hedeflendiği de belirtilebilir.

Hayal Gücü temasında yer alan hazırlık çalışmalarına bakıldığında;

1. *“Masal gibi” benzetmesinde masalların hangi yönü vurgulanıyor olabilir?* sorusuyla “Masal Perisi” ve “Düşler Ülkesi” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir. Aynı soruyla öğrenenlerden bildikleri bir masalı anlatmaları da istenilebilir.
2. *“Öyle bir ülke hayal edin ki halkı masal kahramanları olsun” deseler nasıl bir hayal kurardınız?* sorusuyla “Düşler Ülkesi” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir.
3. *Rüyaların gerçek olmasını ister misiniz? Niçin?* sorusuyla “Bana Bir Rüya Ver” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir.

Dünya’mız ve Uzay temasında yer alan hazırlık çalışmalarına bakıldığında;

1. *“Gece” ile “Gündüz” karşıt anlamlı iki kelimedir. Niçin karşıt anlamlı olduklarını açıklayınız* sorusuyla temanın içeriğine uygun bir soru sorulduğu söylenebilir.
2. *Hangi mevsimde doğduğunuzu biliyor musunuz? Bu mevsimin özelliklerini söyleyiniz* sorusuyla “Dört Mevsim” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir. Aynı zamanda zaman kavramı da verilerek Hayat bilgisi dersiyile ilişkilendirme yapılabilir ve disiplinler arası bir çalışma da oluşturulabilir.
3. *Aşağıdaki gök cisimlerini tanıyor musunuz? Adlarını yazınız.*



sorusuyla “Dünya ve Kuyruklu Yıldız” ile “Evren ve Biz” metinlerine atıfta bulunulduğu söylenebilir.

Değerlerimiz temasında yer alan hazırlık çalışmalarına bakıldığında;

1. *Hangi durumlarda davul çalınır?* sorusuyla “Anadolu davulu” metnine atıfta bulunulduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda ön öğrenmelerinin de gün yüzüne çıkarılması sağlanabilir.
2. *“Gölge Oyunu” sözünü duydunuz mu? Sizce bu nasıl bir oyundur?* Sorusuyla “Karagöz Oyunu” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir.
3. *“Bayram” kelimesi size en çok hangi duyguları çağrıştırıyor?* Sorusuyla “Bir Bayram Davulu” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir.

Sağlık ve Çevre temasında yer alan hazırlık çalışmalarına bakıldığında;

1. *“Çevre” denince aklınıza neler geliyor? Yazınız* sorusuyla temaya ilişkin bir çağrışım yapmaya davet söz konusudur.
2. *Sizce bir ağaç (eğer insanlar zarar vermezse) ne kadar yaşar? Tahmin ediniz.* sorusuyla “Hıdırbey Ağacı” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir.
3. *İnsana en sadık hayvan sizce hangisidir? Niçin?* sorusuyla “Depremzede Köpek” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir.
4. *Sağlıklı besleniyor musunuz? Açıklayınız* sorusuyla “Dengeli Beslenme şiirine atıfta bulunulduğu söylenebilir.

Oyun ve Spor temasında yer alan hazırlık çalışmalarına bakıldığında;

1. *“Saha, kale, hakem, gol” kelimelerinin geçtiği oyun hangisidir? Bu oyun nasıl oynanır?* Sorusuyla “Futbol” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir. *Spor*

yapmanın, oyun oynamanın yararları nelerdir? Sorusuyla “Hem Oyun Hem Spor” metnine atıfta bulunulduğu söylenebilir.

2. *Sizce oynanacak güvenli alanlar bulamayan çocuklar nerelerde oynuyorlar?*

Sorusuyla “Bir Günlüğüne Olsa Bile” şiirine atıfta bulunulduğu söylenebilir.

İncelenen çalışma kitabında yer alan temaya hazırlık çalışmalarının, temanın içeriğiyle uyumlu ve öğrenenlerin temayla ilgili ön bilgilerini uyarıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle incelenen çalışma kitabının belirlenen ölçüte göre uygun olduğu söylenebilir.

4.3.Yapılandırmacı Anlayışa Göre Hazırlanan Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda Bulunması İle İlgili Bulgular

Bu bölümde yapılandırmacı anlayışa göre Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında olması gereken özelliklerin, incelenen ilköğretim 3.sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında yer almasıyla ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.3.1.Yönergelerin Temel Becerileri (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme) Kazandırmaya Yönelik Olması

Belirlenen ölçüte göre; eleştirel düşünme becerisini yoklayan stratejiler irdelendiğinde öğretmen kılavuz kitabının;

- Öğrencileri grup halinde işbirliğine teşvik etmesi,
- Soru sorma, tartışma, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği vb tekniklere yer vermesi,
- Günlük hayatı sınıfa taşıması,
- Metinlerden mantıksal çıkarımlar yapması sağlaması,

- Metnin karakteri hakkında konuşma gibi ilkeleri yerine getirip getirmediği gibi özellikleri incelenmiştir.

Bu bilgiler ışığında yaratıcı düşünme becerisini kazandırması bakımından öğretmen kılavuz kitabı (ÖKK)'nin;

- Hayal kurdurma, zihinde canlandırma gibi yönergelere yer vermesi,
- Alışılmamış durumlar verilerek durum hakkında öğrenenlerin yorum yapmasını istemesi,
- Özgün yazınsal (şiir, hikâye, masal vb) eserler istemesi,
- Bir problemin çözümü için farklı öneriler sunması gibi bir içeriğe sahip olup olmadığı incelenmiştir.

Elde edilen bilgilere dayanılarak problem çözme becerisine ilişkin olarak öğretmen kılavuz kitabı (ÖKK)'nin;

- Öğrenenlere günlük yaşamdan seçilmiş problem durumları sunması,
- Problem durumunun çözümü için belirtilen aşamalara yer vermesi (hatırlatma, uyarma ve değerlendirme),
- Örnek bir problem durumu ve çözümü sunması gibi yönerge ve etkinliklere yer verip vermediği incelenmiştir.

Öğretmen kılavuz kitabının eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve yönergelere yer vermesiyle ilgili elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Öğrencileri grup halinde işbirliğine teşvik etmesi ile ilgili elde edilen bulgular: öğretmen kılavuz kitabında özellikle kendini ifade etme bölümü altındaki görsel sunu kısmında gruplara ayırma, aralarında rol paylaşımı yapma ve oyunlaştırma söz konusudur. Gruptaki üyeler bu şekilde diğer grubun üyelerine soru sormaktadır. Bu

sayede bir oyunun işbirliğiyle ortaya çıkarılması ve etkileşimin sağlandığı söylenebilir. Benzer biçimde “Akıllı Keçiler” metninde kartondan ve el işi kâğıtlarından yapılacak bir çalışma için iş birliği yapılması da isteniyor.

- Soru sorma, tartışma, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği vb tekniklere yer vermesi ile ilgili bulgular: “Konuşabilmek Ne Güzel” adlı parçada başlığı söyleyerek başlık içerik ilişkisini sorgulama ve beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığı görülebilir. Benzer şekilde “Bilmek ve Bilmemek” metninde kasiyer, pazarcı, kitapçı, çocuk rollerin girerek dramatizasyon yapılması istenmekte, “*Okulun koridorunda kazara bir arkadaşınıza çarpıp çantasındakilerin dağılmasına yol açtınız. Neler yaparsınız?,Alışveriş sırasındasınız. Bir kişi sıraya girmedi. Nasıl davranırsınız?*” gibi türden sorularla konuşma ortamı yaratılmaya çalışılıyor denilebilir. Ayrıca “Atatürk Cumhuriyet” şiirine bağlı olarak cumhuriyet yönetimiyle ilgili bir araştırma yapılması istenmekte, aynı şiirin görsel sunu kısmında rol oynama tekniğiyle bir seçimi canlandırmaları istenmektedir. “Çikolata Nasıl Üretiliyor” metninin diğer derslerle ilişkilendirme kısmında tüketici haklarının işlendiği bir tartışma ve bu tartışmanın çözümü için önerilerin sunulması isteniyor. Aynı metnin görsel sunu kısmında ise öğrencilerden sınıfa kakao getirmeleri ve bir pasta yapmaları, böylece bir gösteri hazırlatarak uygulamanın yapılmaya çalışıldığı söylenebilir. “Ekin’in Heyecanı” metninde bir mesleği tanıtmaya için yine öğrencilerden sınıfa malzeme getirmeleri ve istedikleri mesleği canlandırmaları istenmektedir. Mesleklerle ilgili hem bilgi vermeleri hem de gösteri yapmaları da beklenmektedir.”Para Para Para” dinleme metninde bir pazarda alışveriş sahnesini canlandırmaları istenmekte, “Karagöz Oyunu” şiirinde ise Hacivat ve Karagöz’ün yer aldığı bir oyun yazmaları ve bu oyunu kendilerinin canlandırmaları

beklenmektedir. “Bir Bayram Sabahı” metninden hareketle öyküde geçen çocuğun başına gelenler ile ilgili konuşturulmakta ve çocuğun problemine çözüm önermeleri istenmektedir. “Hıdırbey Ağacı” metninden hareketle konuşma kısmında *“Arkadaşlarından farklı düşünen öğrencilerinizin katılmadıkları konularla ilgili nedenleri açıklamaları için cesaretlendiriniz”* ifadeleriyle farklı düşünenlerin düşüncelerini açıklamaları da istenmektedir. Öğretmen kılavuz kitabında özellikle tartışma, soru sorma, canlandırma, drama ve beyin fırtınası tekniklerinin kullanıldığını söyleyebiliriz.

- Günlük hayatı sınıfa taşınması ile ilgili bulgular: Öğretmen kılavuz kitabında her metnin zihinde yapılandırma kısmı ve bu kısmın altında da günlük hayatla ilişkilendirme bölümü yer almaktadır. İncelenen kılavuz kitabın bu kısmının oldukça işlevsel olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin; “Depremzede Köpek” metninin günlük hayatla ilişkilendirme kısmında öğrencilere okul şarkıları dinletilmesi isteniyor ve bu şarkılardan hayvan dostluğuyla ilgili nelerin anlatıldığı soruluyor. “Çevremiz” adlı dinleme metninde de çocukların oyun alanının azalması, canlıların kirlilikten ölmesi gibi sorunların belirlenip bu konuyla ilgili bir balık kılıcı yapılması isteniyor. Yine “Bir Günlüğüne Olsa Bile” metninin günlük hayatla ilişkilendirme bölümünde öğrencilerden okul dışında severek oynadıkları bir oyunun nasıl oynandığını arkadaşlarına anlatmalarını isteniyor. Dolayısıyla verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere kılavuz kitabın bu bölümünün uygun olduğunu söylemek mümkündür.
- Metinlerden mantıksal çıkarımlar yapması sağlaması ile ilgili bulgular: Öğretmen kılavuz kitabın metinlerden mantıksal çıkarım yapma amacı olamamasına rağmen zihinsel hazırlık kısmı altındaki amaç belirleme bölümünün bu amacı

gerçekleştirdiği söylenebilir. Ancak bu bölümde de çoğunlukla bu metni ya da şiiri okumanın ne kazanç getireceği sorulmaktadır. Öğretmen kılavuz kitabında doğrudan mantıksal çıkarıma yönelik olarak verilebilecek örneklerin sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin “Bilmek ve Bilmemek” metninden hareketle metindeki görsellerden yararlanarak bu metinden neler öğrenebilecekleri sorgulanmakta ve “*Metnin görsellerinin size ne kazandıracaklarını düşünüyorsunuz?*” sorusu sorulmaktadır. “Akıllı Keçiler” şiirinde “*İnatçılığın iyi bir özellik olmadığını biliyorsunuz. Yaptığınız bir yanlış hareket ya da kararda inatlaşma sizi ve çevrenizi nasıl etkiler?*” sorusuyla metinden çıkarım yapılmak istendiği söylenebilir. Ancak bunlar dışında metne yönelik, metnin içeriğinden veya görsellerinden mantıksal çıkarım yapılmasını sağlayan başka etkinlik ya da yönergeye de rastlamadığımız belirtilebilir.

- Metnin karakteri hakkında konuşma, karakteri canlandırma, karakterin olumlu ve olumsuz özellikleri ile ilgili düşüncelerini ifade etme ile ilgili bulgular: Metin ya da şiirdeki ana karakterle ilgili öğrenenlerin düşüncelerini sorgulayan, empati kurduran, karakterin olumlu ya da olumsuz buldukları özelliklerini sorgulayan birtakım ifadelerle rastlanmıştır. Bunlar;
 - ✓ Konuşabilmek Ne Güzel metnine bağlı “*Zeynep, kendisine dilsiz dendiğini duyunca ne hissetmiş olabilir?*” (ÖKK:43) ifadesi,
 - ✓ Bilmek ve Bilmemek metnine bağlı “*Beşikteki bebekle oyuncaklarına doğru giden çocuğu inceleyiniz. Hangisi istediğini yardımsız yapabilir? Niçin?*” (ÖKK:48) ifadesi,

- ✓ Atatürk'ün Yaşamı metnine bağlı, *“Atatürk, subay olmak için hangi okullara gitmiş? Siz büyüyünce ne olmak istiyorsunuz? Bunun için hangi okullara gitmeniz gerekiyor?”*(ÖKK:83) ifadesi,
- ✓ Atatürk Halka Beraber metnine bağlı, *“Öğrencilerinize izledikleri Atatürk'le ilgili bir filmi anlatmalarını söyleyiniz.”* (ÖKK:97) ifadesi,
- ✓ Ekin'in Heyecanı metnine bağlı, *“Ekin özellikle her şeyin bulunabileceği büyük marketlerden alışveriş yapmayı seviyor...Öğrencilerinizden Ekin'in bu düşüncelerine katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklamalarını isteyiniz.”* (ÖKK:132) ifadesi,
- ✓ Çiftçi Amca şiirine bağlı olarak *“Yediğimiz ekmekle çiftçi amca arasında nasıl bir ilişki olabilir?”* (ÖKK:135) ifadesi,
- ✓ Masal Perisi şiirine bağlı olarak *“Şiirde Masal Perisi'nin, masallardaki devlerden korkan çocukların sorununu nasıl çözdüğünü anlatmalarını isteyiniz”* (ÖKK:161) ifadesi,
- ✓ Bana Bir Rüya Ver metnine bağlı, *“Küçük çocuğun yerinde siz olsaydınız rüyadaki çocuklar için başka neler yapardınız?”* (ÖKK:175)ifadesi,
- ✓ Olsam dinleme metnine bağlı, *“Öğrencilerinize çocuğun hayalinde neler kurduğunu, neler olmak istediğini, kurduğu hayalin çocuğun kişilik özellikleriyle ilgili hangi ipuçlarını verdiğini sorunuz”* (ÖKK:181) ifadesi,
- ✓ Güneş Dede şiirine bağlı *“Öğrencilerinizden şiirdeki çocuğun düşünceleriyle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemelerini isteyiniz. Farklı düşünceleri nedenleriyle açıklamalarını isteyiniz”* (ÖKK:210) ifadesi,

- ✓ Karagöz Oyunu şiirine bağlı, “*Karşılaştırmalardan yararlanarak, Hacivat’la Karagöz’ün niçin anlayamadıklarını açıklamalarını söyleyiniz.*” (ÖKK:243) ifadesi,
- ✓ Bir Bayram Sabahı metnine bağlı, “*...çocuğun ani bir kararla çıkıp bayram yerine gidişini hatırlatınız. Bir konuda ani bir karar vermenin doğru olup olmadığını sorarak tartışma ortamı yaratınız.*” (ÖKK:252) ifadesi,
- ✓ Bir Günlüğüne Olsa Bile metnine bağlı, “*Öğrencilerinize, okudukları şiiri beğenip beğenmediklerini sorarak içerik hakkındaki düşüncelerini açıklatınız. Öğrencilerinizden şairin çocukluk günleri ve çocuk oyunları ile ilgili anlattıklarından etkilendikleri bir bölümü görselleştirmelerini isteyiniz*” (ÖKK:325) ifadesi,
- ✓ Futbol metnine bağlı, “*Siz olsaydınız Nusret’le arkadaşlarının hangi sorunlarını, nasıl çözerdiniz?*” (ÖKK:330) ifadesi,
- ✓ Okul Servisi dinleme metnine bağlı, “*Azmi amcanın kişilik özellikleri nelerdir? Sizce çocuklar Azmi amca’yı sevdikleri için mi bu oyunu oynadılar?*” (ÖKK:344) ifadesidir. Dolayısıyla öğretmen kılavuz kitabında metnin karakteri hakkında konuşma etkinliğine yer verildiği söylenebilir.

Öğretmen kılavuz kitabının yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve yönergeler yer vermesiyle ilgili elde edilen bulgular şu şekildedir :

- Hayal kurdurma, zihinde canlandırma gibi yönergelere yer vermesi ile ilgili bulgular: Hayal kurdurma ve zihinde canlandırmayla ilgili yönergelere çoğunlukla dinleme metinlerinde karşılaşıldığı söylenebilir. “Toplum Yaşamında Değişim” adlı metne bağlı olarak “*Çok eskiden evlerde henüz elektrik yokken sizce yaşam nasıldı?*” (ÖKK:63), “Cumhuriyete Şiir” metnine bağlı olarak “*Şiiri dinlerken*

anlatılanları zihinlerinde canlandırmalarını ve görselleştirmelerini söyleyiniz” (ÖKK:161), “Para Para Para” metnine bağlı olarak “Günlük yaşamımızda para niçin olmazsa olmazdır?, Öğrencilerinizden alışveriş yaparken para gerekir. Acaba herhangi bir şey üretirken de (örneğin fabrikada mal üretirken, tarlada ürün yetiştirirken) paraya gereksinim var mıdır? Sorusunu sorunuz” (ÖKK:141), “Olsam” metnine bağlı olarak “Uçan bir kuş ya da bulutu izlerken neler düşünüyorsunuz? Hiç o kuşun yerinde olmayı hayal eder misiniz?” (ÖKK:181), “Çevremiz” metnine bağlı olarak “ Öğrencilerinize baharın gelişiyle canlanarak açan bir çiçek olduklarını söyleyiniz. Hangi çiçeği canlandırmak istiyorlarsa onun duruşunu ve şeklini bedenleriyle göstermelerini isteyiniz. Omzuna dokunduğunuz öğrencinizden canlandığı çiçeğin adını söyleyerek duygularını (açtığı için duyduğu sevinci, bu kirli ortamda neler hissettiklerini, pikniğe gelen çocuklar koparınca niçin üzüldüklerini, yağmur ve güneşe olan bağlılıklarını vb.) anlatmalarını isteyiniz.” (ÖKK:308) ifadelerinde zihinsel bir yapılandırma amacı güdüldüğünü ve hayal kurdurma etkinliğine yer verildiği söylenebilir.

- Alışılmamış durumlar verilerek durum hakkında öğrenenlerin yorum yapmasını istemesi ile ilgili bulgular: İncelenen kılavuz kitapta verilen durumların ve işlenen duyguların tamamı günlük hayattan alınmış denilebilir. Öğrenenler için farklı bir durum, olay, bilinmeyen bir varlık ya da kişi hakkında yorum yapmayı, düşünmeyi, tahmin etmeyi ve çıkarım yapmayı gerektiren ifadelerin saptanamadığını söylemek mümkündür.
- Özgün yazınsal (şiir, hikâye, masal vb) eserler istemesi ile ilgili bulgular: Yaratıcı düşünme becerisinin öğretilmesi için gerekli olan bu maddeye kılavuz kitapta oldukça fazla yer verildiğini ve bol bol işlendiği söylenebilir. Hemen hemen tüm

metin ve şiirlerin etkinlik yönergelerinde kendi ifadelerinin geçtiği bir şiir ya da öykü yazmaları istenmiştir. Ayrıca kendi cümleleriyle bir tebrik kartı, davetiye ve oyun yazmaları da beklenmiştir. Dolayısıyla kılavuz kitabın özgün yazınsal eserler istemesi bakımından dolu dolu olduğu belirtilebilir.

- Bir problemin çözümü için farklı öneriler sunması gibi bir içeriğe sahip olup olmadığı ile ilgili bulgular: İncelenen kılavuz kitapta genellikle metne sorulara yer verildiği, metnin dışına çıkılmadığını, metindeki problem üzerinde durulmadığı söylenebilir. Metinden bağımsız bir probleme de yer verilmediği belirtilebilir. Bu nedenle farklı problem durumları ve farklı çözüm önerileri sunmayı istemesi bakımından kılavuz kitapta eksiklik olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen kılavuz kitabının problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve yönergelere yer vermesiyle ilgili elde edilen bulgular şu şekildedir :

İncelenen kılavuz kitapta örnek bir problem durumu sunma, problemi çözme, gerekli yerlerde hatırlatma, uyarma ve değerlendirme gibi basamaklara yer verilmediği söylenebilir. Verilen problem durumları yüzeysel olarak işlenmiş, çözümü için öneriler sunulmamış, bununla beraber örnek problem durumu ve öneriler de gösterilmemiş denilebilir. Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik ancak bir iki ifadenin tespit edildiği söylenebilir. Bu ifadeler “*Öğretmenlerinize mahalle ya da sokaklarda yaşanan çevre sorunlarını belirleyerek (örneğin; çöplerin zamanında toplanıp toplanmaması, sokakların temizliği, yeşil alanların olup olmadığını vb) çözüm önerileriyle birlikte anlatmalarını söyleyiniz.*” (ÖKK:308), “*Öğrencilerinize, “bir çocuk doktoru olduğunuzu düşünün. Çocuk dergilerinden birine, yemek seçen çocukları dengeli beslenmeye ikna edici ve bilgilendirici bir yazı yazmanız istendi. Neler yazdınız? Sorusunu sorarak düşüncelerini sağlayınız.*” (ÖKK:296) şeklindedir.

İncelenen ÖKK'nin temel becerilerden eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik ve yönergelere yer verdiğini ancak problem çözme becerisinin geliştirilmesine yardımcı olmadığı belirtilebilir.

4.3.2. Metin İnceleme Sorularının Metni Anlama, Yapılandırma ve Çözümlemeye Yönelik Olması

Belirlenen ölçüte göre; metin inceleme sürecindeki sorular incelenmiş, anahtar kelimelerden yararlanılarak bir fişlemeye tabii tutulmuştur. Aşağıda basamaklara göre yer alan sorular verilmiştir.

- “Bilgi” basamağında yer alan sorular: *“Annesi, Zeynep'in konuşmadan alabilmesi için ne yapmış? Annesi, ekmeğin parasını niçin tam olarak vermiş?”*(ÖKK:42), *“Öğrencilerinizden dinledikleriyle ilgili 5NİK sorularını cevaplamalarını isteyiniz”* (ÖKK:62), *“Hasatın güzel olması sözünden ne anlıyorsunuz? Çiftçi amca hasat güzel olunca niçin seviniyordu?”*, *“Kimin elleri niçin nasır tutmuştur?”* (ÖKK:135), *“Öğrencilerinize, okudukları şiirde geçen masalların neler olduğunu, bu masallardan hangilerini bildiklerini sorunuz”* (ÖKK:162), *“Öğrencilerinize “hayvansal” ve “bitkisel” kavramlarını açıklatınız.”*(ÖKK:293).
- “Kavrama” basamağında yer alan sorular: *“Öğrencilerinize, okudukları öykünün başlığının içerikle ilgili ipucu verip vermediğini sorarak başlıkla içerik ilişkisini sorgulattınız.”* (ÖKK:42), *“Dinlediğiniz metne başka hangi başlık verilebilir?”* (ÖKK:62), *“Atatürk'ün Samsun'a neden gittiğini sorunuz...Metinde anlatılanları ilişkilendiriniz”*(ÖKK:82), *“Şiirde Masal Perisi'nin, masallardaki devlerden korkan çocukların sorununu nasıl çözdüğünü anlatmalarını isteyiniz”*(ÖKK:161).
- “Uygulama” basamağında yer alan sorular: *“Defterlerine bir gerçek, bir de hayal ürünü içeren iki cümle yazmalarını, sonra da arkadaşlarına okumalarını*

isteyiniz”(ÖKK:175), “Dinledikleri metinde önemsedikleri bilgileri vurgulayarak aile bireyelerine, arkadaşlarına anlatmalarını öneriniz” (ÖKK:221), “Vatan size neleri çağrıştırıyor? Bir zihin haritası yaparak çağrışımlarınızı yazınız” (ÖKK:261),“Öğrencilerinize beslenme bozukluklarının (yetersiz ya da aşırı beslenmenin) nedenlerini saptayarak balık kılçığı tekniğiyle göstermelerini öğretebilirsiniz.” (ÖKK:294).

- “Analiz” basamağında yer alan sorular: “Öğrencilerinize öyküde anlatılanlar arasında neden-sonuç ilişkileri kurdurunuz”(ÖKK:42),“Öğrencilerinize; okudukları metinden neler öğrendiklerini, nasıl bir sonuca ulaştıklarını, sorarak bilmek ve bilmemek konusunda çıkarım yapmalarını sağlayınız” (ÖKK:49), “Öğrencilerinizden şiirde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırmalarını isteyiniz” (ÖKK:55), “Öğrencilerinize, okudukları metnin konusunu, ana düşüncesini ve çıkardıkları sonucu sorarak bir tartışma ortamı yaratınız” (ÖKK:129), “Metnin görselleriyle içeriğini karşılaştırmalarını, görsellerin metnin hangi bölümlerini desteklediğini anlatmalarını söyleyiniz” (ÖKK:130), “Arpa, yulaf ve buğdayın çeşitleri olabilir mi? Bununla ilgili şiirde ipucu var mı?”, “Yediğimiz ekmekle çiftçi amca arasında nasıl bir ilişki olabilir?” (ÖKK:135), “Günlük yaşamımızda para niçin olmazsa olmazdır?”, “Lidya kralı niçin dünyanın en zengini kabul ediliyor?”, “Paranın basıldığı kağıttan mürekkebe niçin her şey özeldir?”(ÖKK:141), “Çocukların masalları niçin çok sevdiğini sorarak tartışmalarını sağlayınız” (ÖKK:161), “Öğrencilerinize okudukları metinde geçen yer ve canlı adlarından hangilerinin gerçek, hangilerinin hayal ürünü olduğunu sorunuz” (ÖKK:168), “Hikaye haritasında verilen bilgilerden yararlanarak okudukları hikayeyi özetleyip

anlatmalarını isteyiniz”(ÖKK:299), “Arabanın boş arsaya bırakılması doğru mu? Niçin?” (ÖKK:344).

- “Sentez” basamağında yer alan sorular: “Öğrencilerinize aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve anlam bakımından çelişki olup olmadığını sorunuz” (ÖKK:96), “Öğrencilerinizden dinledikleri şiirin içeriğine yönelik soruları cevaplamalarını ve üç soru da kendilerinin yazmalarını isteyiniz.”(ÖKK:102), “Masal kahramanlarından korkan çocukların korkusunu gidermek için öğrencilerinizden farklı çözüm bulmalarını isteyiniz” (ÖKK:161).
- “Değerlendirme” basamağında yer alan sorular: “Sizce çiftçi amca tarlayı nasıl işliyordu? Sizce çiftçi amca yaz ve kış mevsimlerinde neler yapıyordu?” (ÖKK:135),”Sizce Güneş, Dünya’mıza nasıl ışık saçıyor?, “Güneş, Dünya’yı aydınlatıp ısıtmasına yarayan enerjisini sizce nereden alıyor?”(ÖKK:210), “Siz bilim insanı olsaydınız neleri araştırmak isterdiniz?” (ÖKK:221), “Sizce frizbiyi fırlatmak mı, tutmak mı daha zevklidir?” (ÖKK:336).

İncelenen ÖKK’da Bloom Taksonomisi’nin tüm basamaklarına göre soruların dağılım gösterdiği görülebilir. Bu da bize metni anlamaya yönelik hazırlanan bu soruların metni çözümlene, metinden çıkarımlarda bulunma ve buradan elde edilen bilgiyle yapılandırmanın gerçekleşeceğini gösterebilir. Dolayısıyla hazırlanan ölçüte göre ÖKK’nin yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olduğu söylenebilir.

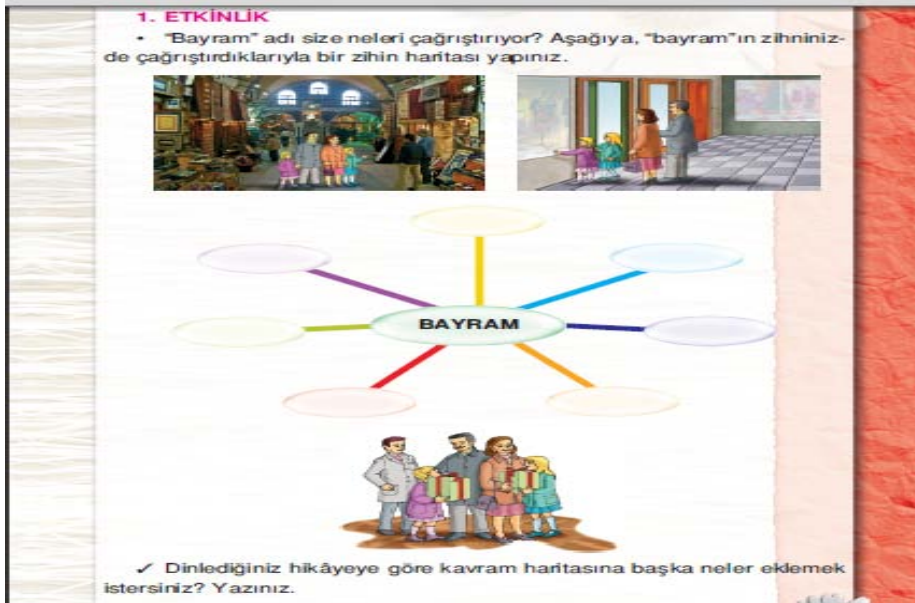
4.3.3. Dil ve Zihinsel Becerileri Geliştirme Süreçlerinde Metinlerin Konusu ve Türüne Uygun Yöntem ve Tekniklerin Yapılandırıcılığa Uygun Seçilmesi

Belirlenen ölçütten yararlanılarak incelenen ÖKK'deki tekniklerin amacına hizmet edip etmediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

İncelenen ÖKK'de en çok kullanılan yöntemler; tartışma, rol oynama, anlatım, özetleme, oyun oynama ve gösteridir. Tespit edilen bu yöntemler tabloda belirtilen özelliklere sadık kalınarak kullanılmış denilebilir. Ancak bu yöntemlerin dışında kalan gözlem- inceleme ve problem çözmeye ilişkin hiçbir yönergeye rastlanmadığı belirtilebilir.

İncelenen ÖKK'de en çok kullanılan teknikler ise; beyin fırtınası, soru cevap, zihin haritası ve dramadır. Beyin fırtınası, drama ve soru cevap tekniklerinin oldukça güzel, yerinde ve tekniğe uygun kullanıldığı söylenebilir. Ancak kılavuz kitapta bu tekniklerin kullanılma özelliklerine dair bilgilendirici not bulunmamaktadır. Bununla beraber zihin haritası zihinsel bir yapılandırmanın ötesinde sadece kelime çağrışımı için kullanılmış denilebilir. Örneğin; “Atatürk’ün Yaşamı” metniyle bağlantılı olarak sadece Atatürk kelimesinin ne çağrıştırdığını yazmaları istenmiştir. Kelime çağrışımı yerine daha karmaşık ama anlaşılır, sembollerin ve farklı görsellerin kullanıldığı bir zihin haritası oluşturma yoluna gidilmediği söylenebilir Üstelik kimi zaman zihin haritası ve kavram haritası birbirine karıştırılmıştır.

Resim 4.10: Zihin Haritası Kullanımı



Resim 4.10’da başlangıçta ön bilgilerine dayanılarak öğrenenlerden bir zihin haritası oluşturmaları isteniyor. Ancak devamında ve kılavuz kitaptaki yönergede “*dinlediğiniz hikâyeye göre kavram haritasına başka ne eklemek istersiniz?*” diye soruyor. Tekniğin hem özelliğine ters hem de amacına uygunsuz bir kullanımın olduğu söylenebilir. Zihin haritasının yaptırıldığı tüm yönergelerin kaldırılması gerektiğini, kavram haritası ve zihin haritası hakkında ayrıca bir bilgilendirmenin yapılması gerektiği de belirtilebilir. Bunun dışında balık kılçığı tekniğine ait sadece bir yönerge tespit edilebilmiştir. Ayrıca ülkenin her bölgesinde aynı yöntem ve tekniğin yeterli olamayacağı göz önünde bulundurularak alternatif yöntem ve teknikler de sunulmamıştır.

İncelenen ÖKK’de yer alan yöntem ve teknikler metnin türüne ve özelliğine uygun denilebilir. Ancak belli başlı yöntem ve tekniklere yer verilmiş, bunların dışına çıkılmamış, üstelik tekniklerin kullanımında hatalar yapılmıştır denilebilir. Bu nedenle incelenen ÖKK’nin oluşturulan ölçüte göre eksik olduğu söylenebilir.

4.3.4. Ölçme Değerlendirme Çalışmalarının Öğrenme Dağılımında Denge Göstermesi

Geliştirilen ölçüte bağlı olarak Türkçe dersindeki beş öğrenme alanı olan; dinleme, konuşma, yazma, okuma, görsel okuma ve görsel sunu alanlarında eşit bir ölçme değerlendirme yapılıp yapılmadığı incelenmiştir. Bu esnada yapılandırmacı öğrenme anlayışının gerekli kıldığı ölçme değerlendirme yöntemlerinin de kullanılmasına ne kadar sadık kalındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda incelenen ÖKK’de öğrenme alanlarıyla, o alandaki öğrenmeleri tespit etmeye çalışan çalışmaların bulunduğu tablolara yer verilmiştir.

Tablo 4.12: Birinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar

<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Öğrenme Alanını Kapsayan Çalışmalar</i>
<i>Dinleme</i>	Metni dinlerken duygusal ve abartılı ifadeleri buldurma, dinlenen hikâyeden sonuç çıkarma, dinledikleriyle kendi yaşamı arasında bağ kurdurma, dinleme becerileri değerlendirme formu doldurma.
<i>Konuşma</i>	Anahtar kelimelerin anlamlarını tartışarak buldurma, metinle ilgili sorular sorarak cevap vermelerini sağlama, drama etkinliği, metinden yaptıkları çıkarımları söyletme.
<i>Okuma</i>	Metnin ilk ve son cümlelerini okutarak metnin içeriğini tahmin ettirme, noktama işaretlerine dikkat ederek okutma, okuma becerileri gözlem formu doldurma, şiir okuma becerilerini değerlendirme formu doldurma.
<i>Yazma</i>	Anlamı bilinmeyen kelimeleri sözlükten buldurarak cümle içinde kullanma, metnin konusunu ve ana fikrini bulup yazdırma, araştırma yaptırarak sonucunu yazdırma, şiir, oyun ve hikâye yazdırma, metnin kahramanı hakkındaki düşüncelerini yazdırma, metne uygun başlık yazdırma, etkinlikten yararlanarak ürün dosyası oluşturma, yazdıklarını okutarak kendini değerlendirme.
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin etme, metni oyunlaştırarak sunma, metni dramatize etme, metnin ya da şiirin beğenilen bölümünü görselleştirme.

Tablo 4.12’de ÖKK’de ,öğrenci çalışma kitabından farklı olarak, öğretmene yapması gerekenleri söyleyen ve öğrenme alanlarına uygun olarak hazırlanmış ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde tüm öğrenme alanlarına göreceli olarak eşit çalışmaların dağıtıldığı söylenebilir. Temanın sonunda da 1.dönem öğrenci izleme formu, okuma becerileri formu, şiir okuma becerisi değerlendirme formu ve dinleme becerileri değerlendirme formu konulmuştur. Ancak 1.dönem öğrenci izleme formu (ÖKK:69)’nda sanki dört öğrenme alanı varmış gibi sadece okuma, yazma, konuşma ve dinleme beceri alanları koyulmuş. Yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla beraber gelen, gözlemlenmesi ve geliştirilmesi de mümkün olan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı forma eklenmemiştir. Bu durum da görsel okuma ve görsel sunu alanındaki bir gelişimin gözlenmesini engelleyebilir.

Tablo 4.13: İkinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar

<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Öğrenme Alanını Kapsayan Çalışmalar</i>
<i>Dinleme</i>	Dinledikleri metinden çıkarımlarda bulun-durma, marş ve şarkı dinleterek öğretme, metni dinleterek duygusal ve abartılı ifadeleri buldurma.
<i>Konuşma</i>	Anahtar kelimelerin anlamlarını tartışarak buldurma, metinle ilgili sorular sorarak cevap vermelerini sağlama, metinden yap-tıkları çıkarımları söyletme, iletişim becerileri gözlem formu doldurma.
<i>Okuma</i>	Metnin ilk ve son cümlelerini okutarak metnin içeriğini tahmin ettirme, noktama işaretlerine dikkat ederek okutma, okuma becerileri gözlem formu doldurma, şiir okuma becerilerini değerlendirme formu doldurma, kitap okuma kişisel gözlem formu doldurtma, şiir okuma becerileri değerlendirme formu doldurma.
<i>Yazma</i>	Kavram haritası oluşturma, performans ödevi oluşturma, araştırma yaptırarak sonucunu yazdırma, şiir ve davetiye yazdırma.
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	Resim (tablo) ve fotoğrafları ayırt ettirme, metin görsel ilişkini sorgulatma, albüm oluşturarak sunma, görsel okuma ve görsel sunu becerileri değerlendirme formu doldurma.

Tablo 4.13’de ikinci temadaki öğrenme alanlarına göre yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir. Tabloda eşit bir dağılım görülmekle beraber ÖKK’de bir takım çelişkilerin de göze battığını söylemek mümkündür. Çelişkilerden biri Atatürk metnine bağlı bir yönergedir. Yönergede önce “Atatürk” isminin çağrıştırdıklarından bir kavram haritası yapılması isteniyor, ardından “öğrencilerinize zihin haritasına istedikleri kadar ekleme yapabileceklerini söyleyin” deniyor (ÖKK:80). Oysaki bu harita birbirinden farklı amaçlara hizmet etmektedir. Dolayısıyla burada bir kavram kargaşasının olduğu söylenebilir. Yine “Atatürk Cumhuriyet” şiirinin sonunda görsel sunumları “Görsel Sunu Becerilerini Değerlendirme Formu”yla değerlendirin denilmekte (ÖKK:92) ancak tema sonunda böyle bir forma rastlanılmamaktadır.

Tablo 4.14: Üçüncü Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar

<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Öğrenme Alanını Kapsayan Çalışmalar</i>
<i>Dinleme</i>	Dinledikleri metinden çıkarımlarda bulundurma, dinledikleri metindeki ifadelerin hangilerinin gerçek hangilerinin hayali olduğunu buldurma.
<i>Konuşma</i>	Tekerleme söyletme, metinden çıkarımlarda bulundurarak konuşurma, kelimelerle çalışma formu doldurma, metni 5N1K ilkelerine göre özetleme.
<i>Okuma</i>	Metnin ilk ve son cümlelerini okutarak metnin içeriğini tahmin ettirme, noktama işaretlerine dikkat ederek okutma, okuduğu metnin ana fikrini ve konusunu buldurma.
<i>Yazma</i>	Anahtar kelimeleri araştırarak yazdırma, okuduklarını özetleyip yazdırma, hikâyeye yazdırma, yazma becerileri öz değerlendirme formu doldurma.
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	Metin-görsel ilişkisini sorgulatma, gösteri yaptırma.

Tablo 4.14’de üçüncü temada yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir. Tema sonunda ÖKK’de ayrıca “Gözlem Formu”, “Çalışma Alışkanlıkları Ebeveyn Gözlem Formu” ve “Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözlem Formu” bulunmaktadır. Tabloya ve tema sonu çalışmalarına bakılarak üçüncü temada doyurucu bir ölçme değerlendirmenin yapıldığı söylenebilir.

Tablo 4.15: Dördüncü Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar

<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Öğrenme Alanını Kapsayan Çalışmalar</i>
<i>Dinleme</i>	Dinledikleri metinden çıkarımlarda bulundurma, dinledikleri metindeki/şiiirdeki ifadelerin hangilerinin gerçek hangilerinin hayali olduğunu buldurma.
<i>Konuşma</i>	Tekerleme söyletme, metinden çıkarımlarda bulundurarak konuşurma, metinden çıkarımlarda bulunmayı gerektiren sorular sordurma.
<i>Okuma</i>	Metnin ilk ve son cümlelerini okutarak metnin içeriğini tahmin ettirme, noktama işaretlerine dikkat ederek okutma, okuduğu metnin ana fikrini ve konusunu buldurma, konuşma becerileri değerlendirme formu doldurma.
<i>Yazma</i>	Okuyup dinledikleri masal adı ve tekerlemeleri yazdırma, oyun yazdırma, oyun yazma becerisi formu doldurma, bulmaca oluşturma, yazma becerileri değerlendirme formu doldurma.
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	Metin-görsel ilişkisini sorgulatma, dramatize etme, afiş tasarlatma.

Tablo 4.15’de dördüncü temada yer alan, öğrenme alanlarına ilişkin ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir. Tabloda tüm öğrenme alanlarına ilişkin çalışmaların olduğu görülebilir. Ayrıca ÖKK’de dördüncü tema sonunda bir proje çalışmasına da yer verilmiştir. Dördüncü temanın tüm öğrenme alanlarında göreceli olarak yeterli ölçme değerlendirme çalışmasına yer verdiği söylenebilir.

Tablo 4.16: Beşinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar

<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Öğrenme Alanını Kapsayan Çalışmalar</i>
<i>Dinleme</i>	Dinledikleri metinden çıkarımlarda bulundurma, dinledikleri metindeki/şiirdeki ifadelerin hangilerinin gerçek hangilerinin hayali olduğunu buldurma.
<i>Konuşma</i>	Şiire/metne bağlı çıkarımlarda bulundurma, metne bağlı tartışmalar yaptırma.
<i>Okuma</i>	Şiiri kuralına uygun okuma, okuduğundan çıkarımlarda bulunma.
<i>Yazma</i>	Metinle ilgili duygu, düşünce ve hayallerini yazdırma, günlük yazdırma, ikna edici yazılar yazdırma, masal yazdırma.
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	Metin-görsel ilişkisini sorgulatma, hava raporu sunumunu canlandırma, grafik hazırlatma, karikatür yorumlatma, metni oyunlaştırma.

Tablo 4.16’da beşinci temada yer alan öğrenme alanlarına ilişkin çalışmalar verilmiştir. Temada özellikle görsel okuma ve görsel okuma alanında diğer temalardan farklı olarak karikatür yorumlatma ve grafik hazırlatma çalışması bulunmaktadır. Bu açıdan temanın belirtilen ölçüte uygun olduğunu söylenebilirdi. Ancak daha önce yapılan bir hata ÖKK’de tekrarlanmış ve “Öğrenci İzleme Formu”nda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yer verilmemiştir. Yapılan bu hatadan dolayı dördüncü temanın ölçüte uygun olamayacağını söylemek mümkündür.

Tablo 4.17: Altıncı Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar

<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Öğrenme Alanını Kapsayan Çalışmalar</i>
<i>Dinleme</i>	Şiiri dinleyerek eş ve zıt anlamlı kelimeleri buldurma.
<i>Konuşma</i>	Resimdeki şekiller konusunda beyin fırtınası yaptırma, şiirle ilgili çıkarımlar yaptırma, yeni öğrendikleri kelimeleri kullanma.
<i>Okuma</i>	Şiiri kuralına uygun okuma, okuduğundan çıkarımlarda bulunma, metni inceleme becerisi değerlendirme formu doldurma, kitap okuma kişisel gözlem formu.
<i>Yazma</i>	Metinle ilgili araştırma sonuçlarını yazdırma, mektup yazdırma, oyun yazdırma, takvimden yararlanarak bayram tarihlerini yazma, yazma becerileri değerlendirme formu doldurma.
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	Karagöz oyununu sınıfta canlandırma, metin-görsel ilişkisini sorgulatma, görsel okuma becerileri değerlendirme formu.

Tablo 4.17’de altıncı temada yer alan öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmaları sunulmuştur. Temada tüm öğrenme alanlarına ilişkin çalışmaların yapıldığı söylenebilir. Ayrıca tema sonunda ürün dosyasına ve performans görevine yer verilmiştir.

Tablo 4.18: Yedinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar

<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Öğrenme Alanını Kapsayan Çalışmalar</i>
<i>Dinleme</i>	Dinlenen metnin devamıyla ilgili tahminde bulunma, dinledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunma, dinleme becerileri değerlendirme formu doldurma.
<i>Konuşma</i>	Konuşma performansı değerlendirme formu, kavramlar vererek onlar hakkında konuşurma, hikâyeyi özetleyip anlatma.
<i>Okuma</i>	Şiiri kuralına uygun okuma, okuduğundan çıkarımlarda bulunma, şiirin ana duygusunu ve konusunu belirleme okunan hikâyeden çıkarımlarda bulunma, okuma becerileri değerlendirme formu, kelimelerle çalışma formu.
<i>Yazma</i>	Bitki gözlemini günlük şeklinde yazma, bitki çalışmalarının yer aldığı A-Z çalışması, verilen kelimelerden sağlık haberleri yazma.
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	Metin-görsel ilişkisi sorgulatma, drama, drama becerileri değerlendirme formu, kötü beslenme alışkanlıklarını oyunlaştırma, kukla yapma, dramatisasyon.

Tablo 4.18’de yedinci temada yer alan öğrenme alanlarına ilişkin ölçme değerlendirme çalışmaları gösterilmektedir. Tablodan yararlanarak tüm öğrenme alanlarına ilişkin eşit biçimde çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Ayrıca tema sonunda bir proje çalışmasına da yer verilmiş.

Tablo 4.19: Sekizinci Temada Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Çalışmalar

<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Öğrenme Alanını Kapsayan Çalışmalar</i>
<i>Dinleme</i>	Dinledikleri şiire uygun bir başlık buldurma, dinledikleri öyküyü hikâyeye sırasını bozmadan özetleme, dinledikleri yönergeleri uygulama.
<i>Konuşma</i>	Severek oynadıkları bir oyunu anlatmaları ve neden sevdiklerini söyleme, şiirle ilgili bir tartışma yaptırma, metinle ilgili beyin fırtınası yaptırma, konuyla ilgili yaptıkları araştırmayı anlatma.
<i>Okuma</i>	Şiiri kuralına uygun okuma, okuma becerisi kendini değerlendirme formu, dili kullanma becerileri değerlendirme formu.
<i>Yazma</i>	Bir grup oyunu yazma, şiir yazdırma, oyun oynadıkları bir alanı betimleyerek yazma, çok sevdikleri bir sporcuya mektup yazma, oyun yazma.
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	Metin-görsel ilişkisi sorgulatma, satranç ya da dama bilenlerin bunu diğerlerine sergilemesi, uçurtma yaptırma, görsel okuma becerileri kendini değerlendirme formu.

Tablo 4.19’da sekizinci temada yer alan öğrenme alanlarına ilişkin ölçme değerlendirme çalışmaları verilmiştir. Tabloya dayanarak tüm öğrenme alanlarında eşit bir çalışmanın yapıldığı söylenebilir. Genel olarak bakıldığında tüm çalışmaların süreç odaklı, geribildirim vermeye dayalı ve çift yönlü etkileşim gerektiren çalışmalar olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara dayanarak genel olarak tüm öğrenme alanlarına eşit dağılım gösteren bir ölçme değerlendirme çalışması yapıldığı söylenebilir. Ancak “Öğrenci İzleme Form”larında görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları verilmemiş, ölçme ve değerlendirme formlarının yönergelerde kullanılması gerektiği söylenmiş ancak bir takım temalarda bu formlara yer verilmemiş ve kavram haritası ile ilgili çelişkiler saptanmış olduğundan belirlenen ölçüte göre ÖKK'nin eksik olduğu söylenebilir.

4.3.5. Kavram Seçimi ve Öğretiminin Öğrenenlerin Günlük Yaşantısı, Bilgi ve Beceri Anlayışlarının Dikkate Alınarak Yapılması

İncelenen ÖKK'de verilen anahtar kelimelerin (kavramların) öğretiminin nasıl yapıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Temada Yer Alan Kavramlar ve Uygulanan Çalışmalar: Öğrenenlerden “dilsiz, üzgün ve mutlu” kavramlarının anlamlarını tartışarak bulmaları istenmiş. Ardından öğrenci çalışma kitabındaki etkinlik işaret edilmiştir. Etkinlikte bu kavramların gelmesi gereken boşluk doldurma çalışması verilmiştir. İkinci metinde “bilmek, bilgi ve özgürlük” kavramları verilerek anlamları hakkında düşünmeleri istenmiştir. Düşündükten sonra bu kavramları cümle içinde kurmaları istenmiş, ardından öğrencilerden gönüllü olanlara bu kavramlar verilerek cümle kurmaları, diğer öğrencilerden de bu cümleler hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Böylece kavramın yerinde kullanılıp kullanılmadığı öğretilmeye çalışılmıştır. Temanın “Akıllı Keçiler” isimli şiirinde geçen “keçi, nezaket, trafik lambası” kavramları bulmaca yoluyla kavratılmaya çalışılmıştır. Dinleme metninde ise “düğme, ayna, kolonya, sabun, tarak, iğne, iplik” kavramlarıyla cümle kurmaları istenmiştir. Günlük yaşamlarında çokça

kullandıkları kavramlar üzerinde durulmamış, yeni öğrenilecek kavramlarla düşündürme, yorumlama çalışması yapılmış denilebilir.

2.Temada Yer Alan Kavramlar ve Uygulanan Çalışmalar: Temanın ilk kavramları “Selanik, cumhuriyet ve Anıtkabir”dir. Bu kavramların nelerle ilgili olduğu sorulmuş ve neleri çağrıştırdıkları bulmaları istenmiştir. Temanın ikinci sıradaki anahtar kavramları ise “vatan, kahraman ve cumhuriyet”tir. Burada öğrencilerden grup oluşturmaları istenerek içinde bu kavramların geçtiği paragraflar yazılması istenmektedir. Ardından bu paragrafları anlam yönünden birleştirerek bir metin oluşturmaları istenmektedir. Teknik olarak güzel bir uygulama olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bir önceki metinde zaten “cumhuriyet” kavramıyla ilgili bir çalışma vardı. Onun yerine şiirde geçen “uçurum, üstün, eser, bağlılık, yurt” kavramlarından biriyle çalışma yaptırılabilirdi. Bu şekilde kelime hazinesi geliştirme yoluna gidilmiş olabilirdi. Sonraki metinde “kalabalık, tezahürat ve mutluluk” kavramları verilmiştir. Öğrencilerden bu kavramları anlamlarını sessiz sinema oyunuyla bulmaları istenmiştir. Gruplar oluşturularak beden dili kullanılarak, sırasıyla bu kavramların tanıtılması istenmektedir. Temanın son kavramları ise “doru, kafa tutmak, cihan, yüzüstü kalmak, sapan, yazım yabanım, saçını süpürge etmek, tutuşmak, kağrı, iz gütmek, ocak ve dal”dır. Bu kavramların şiirdeki anlamlarını araştırıp yazmaları istenmektedir. Verilen bu kavramlar öğrencilerin günlük yaşamlarında var olmayan türdendir. Bu nedenle bu kavramların sözlükten araştırılıp bulunması isteniyor. Öğretmenin kaynak olarak kullanılmadığı, öğrenenin kendi çabasıyla bir öğrenme söz konusudur.

3.Temada Yer Alan Kavramlar ve Uygulanan Çalışmalar: Temanın ilk kavramları “üretim, tüketim ve kakao”dur. Öğrencilerden bu kavramların anlamlarını araştırmaları ve ardından boşluk tamamlama çalışması yapmaları istenmektedir. İkinci

metinde ise “iş yeri, market ve alışveriş” kavramları verilmiştir. Burada da boşluk doldurma çalışması yaptırılmaktadır. “Tarla, hasat, ekmek” kavramlarının ise yetenekli bir öğrenci vasıtasıyla sessiz sinema oynatılarak bulundurulması istenmektedir. Temanın son metninde ise içinde “ metal, değiş tokuş, takas, ön plana çıkmak, tarihçe, tasarruf ve sahte” kavramlarının geçtiği bir diyalog yazmaları istenmektedir.

4.Temada Yer Alan Kavramlar ve Uygulanan Çalışmalar: Temanın ilk kavramları “masal perisi, masal ve dev”dir. Öğrencilerden bu kavramların onlara neler çağrıştırdıkları sorulmakta ve cümle kurmaları istenmektedir. İkinci metinde “çizgi film, düşsel canlı ve masal” kavramlarını içeren kartlar hazırlamaları ve bu kartları gönüllü öğrencilerin seçerek diğerlerine anlatmaları isteniyor. Burada da bir önceki metinde yer alan kavram tekrarı söz konusudur. Temanın üçüncü metninde “rüya, gazete ve yiyecek” kavramları bulunuyor. Bu kavramların kartlara yazılarak öğrencilere çektirilmesi ve ardından bu kartlardaki kavramlarla ilgili konuşma yapmaları istenmektedir. Son parçada ise “karlı, ırmak, serin, yüksek ve gelincik” kavramları verilerek bulmacadan anlamlarını çıkarmaları istenmektedir.

5.Temada Yer Alan Kavramlar ve Uygulanan Çalışmalar: Temada ilk önce “dünya, güneş ve mevsim” kavramları verilmiş, öğrenenlerden bu kavramlarla bir gazete haberi yazmaları istenmiştir. Ardından bu habere uygun bir de resim çizmeleri istenmektedir. İkinci sırada “ateş, kış ve ışık” kavramları verilmekte, sessiz sinema yoluyla bir grubun diğerine bu kavramları anlatması istenmektedir. Üçüncü sırada “ay, dünya ve kuyruklu yıldız” kavramları verilmiş ve boşluk doldurma etkinliği yaptırılmıştır. Daha önce yapılan kavram tekrarı burada da söz konusudur. Son olarak “dinozor, parıltı ve süreç” kavramlarının anlamlarının sözlükten buldurulması ve cümle içinde yazılması istenmektedir.

6.Temada Yer Alan Kavramlar ve Uygulanan Çalışmalar: Temada ilk olarak “Karagöz, Hacivat ve sahne” kavramları verilmiş, bu kavramların sessiz sinema yoluyla öğretimi yoluna gidilmiştir. “Giysi, bayramlaşmak ve bayram yeri” kavramları da aynı teknikle öğretilmeye çalışılmıştır. “Davul, bayram ve düğün” kavramları ise bu kavramların içinde geçtiği karşılıklı konuşmalar yazdırılması şeklinde verilmeye çalışılmıştır. Temada son olarak “vatan” kelimesi verilmiş ve yaptığı çağrışımlar sorulmuştur. Ancak yine bir kavram tekrarı yapılmıştır.

7.Temada Yer Alan Kavramlar ve Uygulanan Çalışmalar: Temada ilk olarak “devasa, köy ve efsane” kavramları yer almaktadır. Bu kavramların ne çağrıştırdıkları sorulmakta ve çağrıştırdıkları ile ilgili metin yazmaları istenmektedir. Temanın ikinci metninde “besin, sağlık, beslenme” kavramları verilmekte ve bu kelimelerden cümleler kurmaları istenmektedir. Temanın üçüncü metninde “köpek, arkadaş ve özlem” kavramları verilmekte, boşluk doldurma yoluyla kavram kazanımı yapılmaya çalışılmaktadır. Temanın son parçasında ise “çevremiz” kavramıyla bir akrostiş çalışması yapılması istenmektedir.

8.Temada Yer Alan Kavramlar ve Uygulanan Çalışmalar: Temada ilk verilen kavramlar “çocuklar, körebe ve uçurtma”dır. Bu kavramların sessiz sinema yoluyla öğretilmesi yoluna gidilmiştir. Temada daha sonra “takım, antrenman ve hakem” kavramları verilerek bu kavramları sessiz sinema yoluyla öğretilmesi hedeflenmiştir. Üçüncü parçada ise “frizbi, yakalamak ve oynamak” kavramları kullanılarak okulda yapılacak bir spor karşılaşması için duyuru yazılması istenmektedir. Son parçada ise “far, kontak anahtarı, direksiyon ve trafik” kavramlarını kullanarak bir olayı anlatmaları istenmektedir.

Tüm bulgular incelendiğinde parçalarla uyumlu ve doğru kavramların seçildiği söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı gereği çeşitli teknikler kullanılarak kavram öğretimi yapılması, kavramın öğrenen tarafından bulunması da oldukça doyurucu denilebilir. Ancak kavram tekrarlarının olması oldukça gereksiz denilebilir. Kavram tekrarı yerine parçadan farklı bir kavram alınabilir ve kelime hazinesinin gelişimi için uğraşılabilirdi. Bununla beraber daha önce dağarcıklarında olmadığı düşünülen kavramlar için sözlük araştırmasının iyi bir teknik olduğu söylenebilir. Ancak boşluk doldurma tekniğinin çok yararlı olacağı düşünülemez. Çünkü bir şekilde o an için kavram uygun bir boşluğa yerleştirilebilir ama kazanılması örneğin bir diyalog yazılması kadar fayda getirmez şeklinde düşünülebilir. Seçilen kavramların ve veriliş biçimlerinin doğru olduğunu ancak kavram tekrarı ve boşluk doldurmanın fayda getirmeyeceği düşünülebilir. Dolayısıyla belirlenen ölçüte göre ÖKK'nin eksik olduğu söylenebilir.

4.3.6. Öğrenenlerin Girişimcilik ve Özerlik Duygularını Geliştirmeye Yardımcı Olması

İncelenen ÖKK'nin belirlenen ölçüt özelliklerine göre uygunluğu araştırılmaya çalışılmış, elde edilen bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

- *Bireyin kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulacağı etkinlik ve yönergelere yer vermesiyle ilgili bulgu ve yorumlar:* Bu etkinliklerde bireyin metni okumaktan ne kazanç elde edeceği ve bunu nerelerde kullanacağı bilgisi önem taşır. Yani metni okumanın bireye kazandıracakları ile bireyin ilgisi orantılıdır. İncelenen ÖKK'da her metnin başında “amaç belirleme” bölümü bulunduğu görülmektedir. Bu bölümde sorulan sorular genellikle; “*bu metni niçin dinleyeceksiniz/ metni okuyarak neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz/ metnin görsellerinin size ne kazandıracığını*

düşünüyorsunuz/ niçin bu konuda konuşmak istediniz/ bu konudaki yazma amacınız nedir/ metni okuyup dinledikten sonra bilgi ve düşüncelerinizde bir farklılık olacak mı” şeklindedir. Burada sorulan sorular var olan bilgileriyle metni okuduktan sonra elde edeceği bilgileri arasında köprü kurdukmakta, öğrenme sürecine davet etmekte diyebiliriz. Bu süreçte bireyin öğrenme sorumluluğu üstlenmesi için ne, neden ve nasıl sorularının kullanımının etkin olduğu söylenebilir.

- *Bireyin özerlik, girişimcilik ve kendini ifade etmesi için örnek problem durumları ve çözüm sunmasına ilişkin etkinlik ve yönergelere yer vermesiyle ilgili bulgu ve yorumlar:* Bireyin aktif olarak sürece katılmasını destekleyen, öğrendikleri ve problem durumları hakkında en çok konuşturulan bölümün “kendini ifade etme” bölümü olduğunu söyleyebiliriz. Bu bölümde yer alan ifadelerden bazıları şu şekildedir: *“Hangi konulara ilgi duyuyorsunuz? Bu konuda bilgi edinmek için hangi kaynaklara başvuruyorsunuz? Bir oyuncağı yada oyunu tanıtarak nasıl oynandığı hakkında arkadaşlarınıza bilgi verin (ÖKK:51),Paranın günlük yaşamımızdaki yerini anlatma, araştırma sonucunu sunma, paranın olmadığı zamanlardaki alışverişi canlandırma vb yaptırınız (ÖKK:142),Hava spikeri olsaydınız mevsimlerle ilgili özellikleri nasıl vurgulardınız? (ÖKK:206), Bayramlarla ilgili e-mail atma, tebrik kartı yazma ya da telefonla konuşma gibi konularda anılarını anlatmalarını isteyiniz (ÖKK:252).* Verilen ifadelerde genellikle var olan bir durumun çözümü ve canlandırılması ya da farklı biçimlerde ifade edilmesi söz konusu denilebilir. İstenilen ifade biçimlerinin bireyi bir uğraş içine sokacağı, bunun sonucunda özerk hareket etmeyi gerekli kılacağı tahmini yapılabilir.
- *Bağımsız araştırma yapmasını ve araştırma sonucunu sunmasını gerektiren etkinlik ve yönergelere yer vermesiyle ilgili bulgu ve yorumlar:* Her metnin işleme

sürecinde “araştırma” bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde verilen araştırma önerileri genellikle internet, kitap ya da ansiklopedi kaynaklı cevapları olan türdendir. Önemli olan bu araştırmaların bireyde girişimciliği destekleyen ve sonucunda elde ettiklerini bağımsız bir biçimde sunabilmesi türden oluşudur. İncelenen ÖKK’de bu türden yer alan araştırma cümleleri genel olarak şu şekilde yoğunlaşmıştır: “*metindeki gibi bir alet ya da oyun aracı adını araştırma, metindeki gibi bir uçurtama yapmalarını isteme, bir doktor ya da diyetisyene giderek sağlıklı ilgili sorular sorma, vatan sevgisini anlatan bir türküyü büyüklerinden öğrenme, Karagöz oyunu ile ilgili araştırma yapıp bir oyunu sunma, seçmek istedikleri meslekle ilgili tanıdıklarıyla görüşme yapma*” dır. Bu önerilerde gerektiğinde bir doktora, farklı bir öğretmene, büyüğüne ya da komşusuna gidecek, araştırma yapacak ve elde ettiğini sınıf karşısında sunacak türden çalışmalar vardır denilebilir.

- *Kendi eksik öğrenmelerinin farkında olması ve bunları değerlendirmesiyle ilgili bulgu ve yorumlar:* Öğrenenlerin kendini değerlendirmeleri ve eksik öğrenmelerinin nerede olduğunu bulabilmeleri için tema sonlarında öğrenci çalışma kitaplarına öz değerlendirme formları konulmuştur. İncelenen ÖKK’de da bunları destekleyecek ve gerektiği yerde hatırlatacak yönergeler bulunmaktadır.
- *Bireyin cesaretlendirilmesi ve gerektiğinde örnek olabilecek kişi ve durumların sunulmasıyla ilgili bulgu ve yorumlar:* Bireye öğrenmeleri esnasında sunulacak örnek kişi ve durumlar, onu cesaretlendirecek ve azmini ateşleyecek diye düşünülebilir. İncelenen ÖKK’de bunun en büyük örneklerini “değerlerimiz” ve “Atatürk” temasında görülebilir. Zira bu temalarda başta Atatürk ve onun azmi örnek gösterilmekte, kahramanlardan ve özellikle Şerife Bacı, Kara Fatma gibi kadın simgelerden yararlanılmaktadır.

Belirlenen maddelere göre ÖKK'nin öğrenenlerin girişimcilik ve özerlik duygularını geliştirmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla hazırlanan ölçüte göre ÖKK'nin yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olduğu belirtilebilir.

4.3.7. Öğrenenleri Bilgi Teknolojilerini ve Birincil Kaynakları Kullanmaya Yönelten Çalışmalara Yer Vermesi

Oluşturulan ölçüte göre incelenen ÖKK'de; var olan yönergelerin belirtilen araştırma kaynaklarına ne kadar uygun olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Birincil araştırma kaynaklarına yönelten ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Sözlük, kılavuz vb. kullanımına yönelten ifadeler: “*Öyküdeki ipucuna göre anlamlarını tahmin ettikleri kelimeleri Resimli Türkçe Sözlük'ten de araştırarak tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmelerini sağlayınız*” (ÖKK:42), “*T.C. ve TBMM kısaltmalarının yazılımlarını kılavuzdan incelemelerini söyleyiniz. Böylece bazı kısaltmalarda nokta varken bazılarında kullanılmadığını kavratınız. Öğrencilerinize, kılavuzdan nokta kullanılan ya da kullanılmayan kısaltmalardan üçer tane bulup defterlerine yazmalarını söyleyiniz*”(ÖKK:91);“*Kısaltmaların yazımında Yazım Kılavuzu'ndan yararlanmalarını öneriniz*” (ÖKK:290).

Bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelten ifadeler: “*Engelli bireyleri eğiten okullar ve eğitimleriyle ilgili bir araştırma yapmalarını isteyiniz. Öğrencilerinize, araştırma konusunda Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri bölümünden www.meb.gov.tr internet adresinden yararlanarak bilgi veriniz*”(ÖKK:44), “*Araştırmalarında ya da farklı konularda bilgi edinmek için televizyondaki haber ve belgesel programları dinleyip izlemelerini, ansiklopedilerden yararlanmalarını öneriniz*” (ÖKK:63), “*Köylülerin ilk kez gördükleri ama günümüzde*

yaygın olarak kullanılan bisikletin kimin tarafından ve nerede icat edildiğini araştırmalarını isteyiniz” (ÖKK:63), “Kurtuluş Savaşı’nda halkın dayanışmasını anlatan haber, sunu ve belgeseller dinleyip izlemelerini öneriniz” (ÖKK:101), “Şeker, tuz, dondurma, yoğurt nasıl üretiliyor? Araştırmalarında bilgi toplamak için büyükleriyle birlikte bilişim teknolojilerinden, (bilgisayar, CD, DVD vb.) ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarından yararlanmalarını öneriniz” (ÖKK:125), “Öğrencilerden evlerimizde güneş enerjisiyle suların nasıl ısıtıldığını ansiklopedilerden ve internetten araştırmalarını; büyüklerine sormalarını isteyiniz” (ÖKK:211), “Öğrencilerinizden araştırma sonucunda buldukları kuyruklu yıldız, Ay ve Dünya resimlerini sizin de yardımınızla –varsa- projeksiyon makinesi ya da bilgisayarla sınıfa sunmalarını isteyiniz” (ÖKK:218).

Gözlem yapmaya ve gözlem sonucunu raporlaştırmaya yönelten ifadeler: “Engelli bir arkadaş ya da tanıdıkla ilgili bir anı anlatma” (ÖKK:44), “Öğrencilerinizden, okulda ve çevredeki bayram hazırlıklarını gözlemlerine ve izlenimlerine dayanarak yorumlamalarını ve defterlerine yazmalarını isteyiniz” (ÖKK:91), “Öğrencilerinize yakın çevrelerindeki (sahibi olan) köpekleri gözlemleyip davranışlarını anlamlandırmalarını söyleyiniz” (ÖKK:297).

Gazete, kitap, dergi vb. kullanmaya yönelten ifadeler: “Öğrencilerinize, çeşitli gazete ve dergilerden cumhuriyetin ilanı ve bayram kutlamalarıyla ilgili haber, resim ve anılar bulmalarını söyleyiniz” (ÖKK:86), “Cumhuriyetin ilanı ile ilgili bilgilendirici metinler ya da anılar bulmalarını söyleyiniz. Öğrencilerinize araştırmaları için çeşitli kaynaklardan (büyüklerinin yardımıyla internetten, ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarından, cumhuriyet ve Atatürk’le ilgili filmlerden) yararlanmalarını öneriniz” (ÖKK:90), “Öğrencilerinizden Karagöz oyununun çıkışıyla ilgili söylenceyi iki ya da

üçerli gruplar halinde araştırmalarını isteyiniz. Araştırmalarında ansiklopedilerden, büyüklerinden ve Karagöz hikâyeleriyle ilgili kitaplardan yararlanmalarını öneriniz” (ÖKK:244).

Harita okumaya yönelten ifadeler: “ *Öğrencilerinizden Hıdırbey Ağacı’nın nerede olduğunu sorunuz. Haritadan Antakya ilini ve Samandağı ilçesini bulmalarına yardımcı olunuz” (ÖKK:287).*

Görüşme yapmaya yönelten ifadeler: “*Öğrencilerinize, büyüklerinden kakaonun nerelerde kullanıldığını öğrenmelerini söyleyiniz” (ÖKK:120), “Öğrencilerinizden yakın çevrelerinde tarım alanları varsa, buralarda hangi ürünlerin yetiştirildiğini (pamuk, fındık, zeytin, üzüm) büyüklerinden sorarak öğrenmelerini söyleyiniz” (ÖKK:137).*

ÖKK’da yer alan ifadeler incelendiğinde sözlük, kılavuz vb. kullanmaya, bilişim teknolojilerini kullanmaya, gözlem ve görüşmeye yapmaya, gazete, kitap, ansiklopedi vb. yazılı kaynaklardan araştırma yapmaya yönelten ifadelere oldukça çok rastlanırken; harita okumaya yönelten sadece bir ifadeye rastlanmıştır. Bununla beraber anket kullanmaya, soru formları hazırlamaya, grafik veya kroki okumaya yönelten ifadelerle rastlanmadığı da söylenebilir. Üstelik Türkçe dersi kazanımları arasında “grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar, harita ve kroki okur” ifadeleri bulunmakta, ancak bu kazanımları gerçekleştirmeye yönelik ifadelerle rastlanamamaktadır.

Dolayısıyla incelenen ÖKK’de bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik yönergelerin olduğu ancak birincil kaynakları kullanmaya yönelten çalışmalarda yeteri kadar başarılı olamadığı, bu nedenle ÖKK’nin belirlenen ölçüte göre eksik olduğu söylenebilir.

4.3.8.Yönergelerin Öğrenenlerin Bireysel Farklılıklarının Dikkate Alınarak Hazırlanması

Belirlenen zekâ alanları ve dolayısıyla bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak incelenen ÖKK’de tüm zekâ alanlarına uygun yönerge ve ifadelerin olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Ancak çalışmanın öğrenci çalışma kitabı inceleme bölümünde olduğu gibi yeni eklenen varoluşçu zekâ ve ahlaki zekâ alanlarıyla ilgili yönergelerin olup olmadığına bakılmamıştır. Belirtildiği üzere henüz bu zekâ alanları tanımlama ve çalışmalara çok fazla konu olmamış ve üzerinde yeteri kadar durulmamıştır. Büyük bir ihtimalle kitap hazırlayanlar tarafından da bilinmemektedir. Dolayısıyla en bilinen zekâ alanlarıyla ilgili çalışmaların varlığı yoklanmaya çalışılmıştır.

Sözel-dilsel zekâ alanıyla ilgili yer alan çalışma ve yönergeler: şiir ve okuma parçası okutmak, gazete ve dergi makalesi okutmak, anı anlatma, hikâye yazdırma, ikna edici bir konuşma yaptırmak, araştırma konusunu raporlaştırmak, hazırlıksız konuşma yaptırmak, masal yazdırmak, slogan yazdırmak.

Mantıksal-matematiksel zekâ alanıyla ilgili yer alan çalışma ve yönergeler: benzerlik ve farklılıkları buldurmak, tablo ve grafik okutmak, verilen probleme çözüm buldurma, mevsimler konusundan yararlanarak çarpma işlemleri hazırlatmak, ağaçların boyutunu ölçtürme, ağaçların yaşını hesaplatma.

Görsel-uzaysal zekâ alanıyla ilgili yer alan çalışma ve yönergeler: fotoğraf çektirmek, afiş hazırlatma, metin- görsel ilişkisi sorgulatmak, trafik lambası yaptırmak, gazete hazırlatmak, araştırma sonuçlarını resim, şekil ve şema ile görselleştirme, kartpostal ya da röprodüksiyon hakkında konuşurma, koleksiyon hazırlatma.

Kişilerarası- sosyal zekâ alanıyla ilgili yer alan çalışma ve yönergeler: büyükleriyle görüşme yaptırmak, eşli tartışmalar yaptırmak, iş bölümü yaptırmak, şikâyetleri konusunda yetkililerle görüşürme.

Bedensel-kinestetik zekâ alanıyla ilgili yer alan çalışma ve yönergeler: drama yaptırmak, sessiz sinema çalışmaları, jest ve mimiklerini kullandırmak, rol oynatmak, severek yedikleri bir yiyecek yaptırmak, gösteri hazırlatmak, dans ettirme, kukla hazırlatma, uçurtma hazırlatma, oyun oynatma.

Müzikal-ritmik zekâ alanıyla ilgili yer alan çalışma ve yönergeler: yazdırılan bir şiiri besteletmek, dinlenen şarkıyı tekrarlatmak, marş okutmak, kullandıkları enstrüman eşliğinde şarkı söyletmek, doğadaki seslere örnek verme, duyduğu sesin ne olduğunu tahmin etme.

İçsel-kişisel zekâ alanıyla ilgili yer alan çalışma ve yönergeler: metin karakteri ile ilgili ne hissettiğini sorgulamak, hayal kurdurmak, hoşlanıp hoşlanmadıkları durumları belirtmek, empati kurdurma.

Doğa zekâsı alanıyla ilgili yer alan çalışma ve yönergeler: hava durumuyla ilgili rapor hazırlatmak, mevsimleri özelliklerine göre sınıflatmak, gökkuşağı ile ilgili izlenimlerini anlattırmak, mevsimlerdeki değişimlerin yaşama olan etkilerini sorgulatmak, doğadan örnek toplatma, bir ağaç gözlemleyip rapor yazma, yakın çevreleriyle ilgili (ilkbaharın uyanışı, doğadaki değişim) gözlemlerini anlatma.

ÖKK’de yer alan farklı zekâ alanlarına ilişkin yönerge ve çalışmalar yukarıda listelenmiştir. Bunun dışında ÖKK’de “Ek Etkinlik” kısımları kimi yerlerde oluşturulmuş ve bireysel farklılıklara vurgu yapılmıştır. Elde edilen bulgulara dayanılarak incelenen ÖKK’nin belirlenen ölçüte göre uygun olduğu söylenebilir.

4.3.9. Öğrenenlerin Ön Bilgilerini Aktif Hâle Getirmeye Yardımcı Olması

İncelenen ÖKK'nin belirlenen ölçüt bağlamında öğrenenlerin ön bilgilerini ne kadar aktif hâle getirdiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

ÖKK'de hazırlık ve onun alt aşaması olarak ön hazırlık ve zihinsel hazırlık kısımları bulunmaktadır. Bu aşama şu şekilde özetlenebilir:

1. Ön Hazırlık
 - a. Öğretmen Hazırlığı
 - b. Öğrenci Hazırlığı
2. Zihinsel Hazırlık
 - a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme
 - b. Anahtar Kelimelerle Çalışma
 - c. Metni Tanıma ve Tahmin Etme
 - d. Amaç Belirleme

Hazırlanan ölçütlere göre amaç belirleme, metni tahmin etme ve anahtar kelimelerle çalışma gibi alt aşamalar üzerinde ayrı ayrı durulmuştur. Dolayısıyla bu madde ile esas ölçülmek istenen zihinsel hazırlık aşamasındaki ön bilgileri harekete geçirme alt aşamasıdır. Buna dayanarak her metnin ön bilgileri harekete geçiren zihinsel hazırlık kısımları incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

“*Konuşabilmek Ne Güzel*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; engellilerle ilgili duygularını ön plana çıkararak empati kurdurmak.

“*Bilmek ve Bilmemek*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; bir bebeğin okul çağına gelinceye kadar neler öğrendiğini sorma, öğrenme konusundaki ön bilgilerini (kitap okuma, gözlem-inceleme yapma, merak vb.) harekete geçirmek.

“*Akıllı Keçiler*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; inatılığın nasıl bir özellik olduğunu sorarak, fablın aslını hatırlatıp ön bilgileri harekete geçirmek.

“*Toplum Yaşamındaki Değişim*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; çok eskilerdeki yaşam hakkında sorular sorma, düşündürme ve ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Atatürk’ün Yaşamı*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme alışması; Atatürk isminin onlara ne hatırlattığını sormak.

“*Atatürk-Cumhuriyet*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; cumhuriyetin ne demek olduğunu ve neden kutlandığını sorarak ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Atatürk Halkla Beraber*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme alışması; Atatürk’le ilgili resimler göstererek, Atatürk’ün insan, vatan ve millet sevgisiyle ilişkilendirilmesini sağlamak. Atatürk’ün kişilik özellikleriyle ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Cumhuriyete şiir*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; sınıfa resimler getirilerek halkın Kurtuluş Savaşı’nda askere nasıl yardımcı olduklarını hatırlatmak ve “dayanışma” kelimesi yoluyla ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Çikolata Nasıl Üretiliyor?*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; tekerleme söyletmek, kakaonun nerelerde kullanıldığını sormak, çikolata ile ilgili film izletmek.

“*Ekin'in Heyecanı*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; alışverişle ilgili deneyimlerini anlattırarak, burada çalışanlar ile ilgili ön bilgileri harekete geçirmek. Farklı meslekleri gösteren broşürler dağıtarak bu mesleklerin tanınmasını sağlamak.

“*Çiftçi Amca*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; bilmece sorarak, ekmeğin yapılış öyküsüne ulaşmak ve ön bilgileri harekete geçirmek.

“*Para Para Para*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; tasarrufla ilgili sorular sorarak, kumbaralarının olup olmadığı öğrenilir ve tasarruf bilincinin geliştirilmesine yardımcı olmak.

“*Masal Perisi*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; tekerleme okuyarak, öğrenenlerin masal kahramanlarına ulaşmasını sağlamak ve bildikleri masal adlarını yazdırmak.

“*Düşler Ülkesi*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; izlenen çizgi film adlarını ve karakterlerini sormak, karakterler yoluyla metne giriş yapmak.

“*Bana Bir Rüya Ver*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; şarkı dinleterek, içinde geçen rüya ile ilgili kelimeleri sormak ve öğrenenlere defterlerine yazdıkları rüyaları okutmak.

“*Olsam*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; uçan kuşun ya da bir bulutun yerinde olup olmadıkları sorularak hayal kurmalarını sağlamak.

“*Dört Mevsim*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; sınıfa resimler, gazete ve dergi haberleri getirerek, mevsimlerin özellikleriyle ilgili yorum yaptırmak ve mevsimlerle ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Sihirli Güneş*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; bilmece sorarak, güneş kavramına ulaşmalarını sağlamak ve güneş ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Dünya ve Kuyruklu Yıldız*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; resimlerle kuyruklu yıldızı göstermek, konuyla ilgili roman okumak ve konuyla ilgili beyin fırtınası yaptırmak.

“*Evren ve Biz*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; “evren” kelimesiyle ilgili tartışma ortamı hazırlayarak uzay ve gezegenlerle ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Karagöz Oyunu*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; “gölge oyunu” ve “karagöz oynatmak” sözlerini duyup duymadıklarını sormak, metinle ilgili resimler göstermek, ezgi dinletmek. Bu yolla konuda geçen kişiler hakkında ön bilgiler oluşturmak.

“*Bir Bayram Sabahı*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; şarkı dinletmek, şiir okumak, “bayram” kelimesiyle ilgili harita oluşturmak.

“*Anadolu Davulu*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; CD ya da kaset dinletmek ve bu yolla hangi müzik aletinin çalındığını sormak.

“*Her Şeyde Vatan*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; sınıfa getirilen resimler gösterilerek ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Hıdırbey Ağacı*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; doğayla ilgili izlenimlerini sormak, bilmece sormak, sınıfa getirilen resimleri göstermek ve bu yolla ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Dengeli Beslenme*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; besinlerle ilgili çizelge ve beslenme tablolarını sınıfa asmak, yiyecek adlarını sormak ve bu yolla besin adlarıyla ilgili ön bilgileri harekete geçirmek.

“*Depremzede Köpek*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; okul şarkısı dinletmek ya da çalmak, köpeklerle ilgili izlenimlerini anlatarak ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Çevremiz*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; resimler göstermek, gazete haberleri okuyarak çevre sorunlarıyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Bir Günlüğüne Olsa Bile*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; sınıfa oyun araçları getirilerek, oyun adlarını sormak ve konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Futbol*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; öğrenenlerin defterlerine bir forma resmi çizdirerek üstündeki şekil, arma ve sembollerle ilgili konuşturnak, gazetelerdeki futbol maçlarıyla ilgili ana başlıkları okutarak ön bilgilerini harekete geçirmek.

“*Hem Oyun Hem Spor*” metnine bağlı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; kitaptaki resmi inceleyerek, diske benzeyen bir oyuncakla oynayıp oynamadıklarını sormak.

“Okul Servisi” metnine bağı ön bilgileri harekete geçirme çalışması; oyunları esnasında zorlandıkları noktaları sorarak ön bilgilerini harekete geçirmek.

Metinlerle ilgili yapılan ön bilgileri harekete geçirici çalışmalar incelendiğinde; tartışma, beyin fırtınası, film izletme, şarkı dinletme, resim gösterip yorumlatma, ön bilgileri hatırlatıcı etkinliklerde bulunma, gözlem yaptırma ve bunu sunma, öğrenenlerin duygu ve hayallerini ifade etmelerini sağlayıcı çalışmalar olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgulara dayanılarak incelenen ÖKK'nin belirlenen ölçüte göre uygun olduğu söylenebilir.

4.3.10. Öğretimi Planlamada ve Öğrenenlerle Birlikte Yapılacak Etkinlikleri Yönergelerle Sunmada Öğretmene Rehber Olması

İncelenen ÖKK'de belirlenen ölçüt doğrultusunda; öğretmene öğrenme alanlarıyla ilgili kısa açıklamaların sunulduğu, ölçme ve değerlendirme araçlarının tanıtıldığı ve yıllık ders planının verildiği saptanmıştır. Her tema başında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların hangi metinlerce karşılandığı incelemeye alınmıştır. Aşağıda bu inceleme sonuçları sunulmuştur.

Birey ve Toplum temasında yer alan konuların kazanımları karşılamalarıyla ilgili yönergelerin yeterliliği: tema başında sunulan kazanımların belirtilen metinlerde işlenmiş oldukları yani kazanım tablosunun doğru bir şekilde verildiği söylenebilir.

Atatürk temasında yer alan konuların kazanımları karşılamalarıyla ilgili yönergelerin yeterliliği: tema başında sunulan tablonun kazanım- metin çalışmalarını doğru bir biçimde karşıladığı söylenebilir.

Üretim, Tüketim ve Verimlilik temasında yer alan konuların kazanımları karşılamalarıyla ilgili yönergelerin yeterliliği: “Ekin'in Heyecanı” metninde kazanım

olarak “Günlük, anı vb. yazar” gösterilmiş (ÖKK:119) ancak metinde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Hayal Gücü temasında yer alan konuların kazanımları karşılımlarıyla ilgili yönergelerin yeterliliği: “Olsam” dinleme metnine bağlı olarak “Matematiksel ifadeleri doğru yazar” kazanımı konulmuş (ÖKK:179) ancak bu kazanımı karşılayacak bir çalışmaya yer verilmemiştir.

Dünya’mız ve Uzay temasında yer alan konuların kazanımları karşılımlarıyla ilgili yönergelerin yeterliliği: “Sihirli Güneş” metninin kazanımları arasında “Karikatürde verilen mesajı algılar” ifadesi yer almakta (ÖKK:208) ancak çalışma kitabındaki etkinlikte “Aşağıdaki resmi inceleyiniz. Güneş’in hangi özelliğinin vurgulandığını kısaca yazarak belirtiniz” (ÖKK:219-220) ifadesi yer almaktadır. Verilen görselin karikatür yorumlama mı yoksa resim yorumlamamı olduğu konusunda çelişki olduğu söylenebilir. “Evren ve Biz” dinleme metninin kazanımları arasında da “Dinlediklerini özetler” ve “Matematiksel ifadeleri doğru yazar” ifadeleri yer almakta ancak bu ifadeleri karşılayan çalışmalara yer verilmemektedir.

Değerlerimiz temasında yer alan konuların kazanımları karşılımlarıyla ilgili yönergelerin yeterliliği: “Karagöz Oyunu” metninde “Mektup yazar” kazanımının olduğu belirtilmiş (ÖKK:240) ancak kılavuz kitapta böyle bir çalışmaya yer verilmemiştir. “Her Şeyde Vatan” dinleme metninde ise “Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler/izler” ve “Matematiksel ifadeleri doğru yazar” kazanımlarına yer verilmiş (ÖKK:259-260) ancak böyle bir çalışma yapılmamıştır.

Sağlık ve Çevre temasında yer alan konuların kazanımları karşılımlarıyla ilgili yönergelerin yeterliliği: “Hıdırbey Ağacı” metninde “Duyuru, afiş vb. yazar” kazanımı

gösterilmekte (ÖKK:284), “Dengeli Beslenme” şiirinde “Sorular yazar” kazanımı gösterilmekte (ÖKK:284), “Çevremiz” dinleme metninde ise “Matematiksel ifadeleri doğru yazar” kazanımı gösterilmekte (ÖKK:304) ancak bu kazanımları karşılayan herhangi bir çalışmaya yer verilmemektedir.

Oyun ve Spor temasında yer alan konuların kazanımları karşılamalarıyla ilgili yönergelerin yeterliliği: “Bir Günlüğüne Olsa Bile” şiirinde “Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler/izler” kazanımına yer verilmiş (ÖKK:317) ancak bu kazanımı “Öğrencilerinize farklı konularda yazılmış çocuk şiirlerini dinlemelerini öneriniz” (ÖKK:323) ifadesiyle geçiştirmeye çalışılmıştır denilebilir. “Okul Servisi” dinleme metninde de “Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler/izler” kazanımı (ÖKK:340) ve “Matematiksel ifadeleri doğru yazar” kazanımları (ÖKK:341) gösterilmiş ancak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Temalardaki tüm metinler ve bu metinlerin gerçekleştirmek istediği belirtilen kazanımlar incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kazanımlar gösterildiği halde kazanımı gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yapılmamıştır. Dolayısıyla öğretmene rehber olması ve etkili yönergeler sunması bakımından ÖKK’nin belirtilen ölçüte göre uygun olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde alt problemlere dayalı olarak elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

“İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi” adını taşıyan bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilköğretim 3. sınıflarda okutulan yayınevleri içerisinde random yoluyla belirlenen Dörtel Yayıncılık'a ait Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı ile öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluk düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması aşamasında doküman incelemesi ve literatür taraması yapılmıştır. Ardından ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının incelenmesine yönelik olarak kriterler belirlenmiştir. Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı belirlenen bu kriterlere göre incelenirken yeterli ise “Uygun”, var ama yeterli değil ise “Eksik”, yetersiz ise “Uygun Değil” kısmında işaretleme yapılmıştır. Bunun sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi suretiyle sonuca ulaşılmıştır. Aşağıda, belirlenen alt problemlere göre elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Alt Problem 1: İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi Nedir?

İncelenen Türkçe ders kitabında yer alan şiir ve metinlerin öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına sahip olduğu düşünülerek hazırlandığı ancak görsel öğelerde

yetersizlikler ya da görselle metin arasında ilişki kurulamayan parçalar olduğu görülebilir. Metinlerin öğrenenlerin bilgilerini günlük hayata transferlerini kolaylaştırıcı nitelikte ve dil becerilerini geliştirme açısından uygun olduğu söylenebilir. Ancak aynı metinlerin yine görsel uyumu sağlayamama ve hayal dünyalarına hitabı açısından eksik olduğu düşünülebilir. Temalara göre işlenen metinlerin genellikle farklı boyutları içerdiği ancak “Atatürk” temasının tek boyutta işlendiği sonucuna ulaşılabilir. Metinlerin genel itibariyle öğrenenlerin kişisel gelişimine katkı sağladığı buna rağmen girişimcilik ve özerlik bakımından teşvik edici özelliği olmayan metinlere de yer verildiği belirtilebilir. Metinlerin içerdiği mesajlara bakıldığında ise belli bir amacı olmayan ve kitaptan çıkarılması gerektiği düşünülen metinlere rastlandığı söylenebilir. Bir metin dışında metinlerin genelinde bütünlük ve tutarlılığın sağlandığı yine bu metinlerin yeni öğrenilecek kelime ve kelime gruplarına yer verdiği söylenebilir. Ayrıca metinlerin öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırmaya katkı sağladığı ve sosyal, zihinsel ve psikolojik gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilebilir. Araştırma sonucunun Epçaçan ve Okuçu (2010:46)’nın öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarını incelediği araştırma sonuçlarıyla; öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz olduğu konusundaki görüş bildirmeleri bakımından paralellik gösterdiği belirtilmelidir.

Alt Problem 2: İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitapları'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi Nedir?

İncelenen Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin öğrenenlere temel becerileri kazandırmaya yönelik olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılabilir. Yine etkinliklerin metinden yararlı bilgileri bulma, seçme, keşfetme, araştırma, metni genel olarak anlama, yorumlama, geliştirme ve düşünce oluşturma, metinde iç ve dış bağlantılar oluşturma, çıkarımlar yapma, sorgulama, sıralama, sınıflama, metinleri

günlük yaşama aktarma gibi bilgilere yer verdiği sonucuna da ulaşılabilir. Yazma ve dil bilgisi etkinliklerinin metnin konusuyla ilişkili, yazım kuralları ve noktalama işaretleriyle bağlantılı olarak yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu sonucunun; dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin kazanımlarla uyuşması bakımından Durukan (2008:104)'ın araştırmasıyla örtüştüğü söylenebilir. Etkinliklerin görsel okuma ve görsel sunuyu destekleyen öğelere yer vermesi konusunda sıkıntı olduğu ve yapılandırmacı anlayışa uygun olmadığı söylenebilir. Türkçe kitaplarını öğretmen görüşlerine göre inceleyen Şahin (2010:61)'in çalışma kitaplarındaki harita, kroki, plan, fotoğraf, resim vb. materyal ve kaynaklara yeteri kadar yer verilmediği konusunda elde ettiği sonuç araştırmaya paralellik göstermektedir. Metin içi ve metin dışı kazanımları geliştirecek etkinliklere yer verildiği ancak tema sonlarında yer alan değerlendirme etkinliklerinin genellikle klasik yöntemlere uygun olduğu, yapılandırmacı anlayışı çok fazla yansıtmadığı sonucuna ulaşılabilir. Etkinliklerin çoklu zekâyı yansıtacak biçimde hazırlanıp hazırlanmadığına bakıldığında ise müziksel- ritmik zekâ alanında doyurucu etkinliklere yer verilmediği belirtilebilir. Bireysel farklılıkları göz önünde tutması bakımından Türkçe Çalışma Kitabı'nın yetersiz oluşu Akkocaoğlu (2009:201)'nin çalışmasıyla örtüşmektedir. Etkinliklerin öğrenenleri birincil kaynaklara ve araştırmaya sevk edecek nitelikte olmadığı, öğrenenlerin metinle ilgili farklı bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi bakımından yetersizlikler olduğu söylenebilir. Öğrenci çalışma kitabının araştırmaya sevk konusunda yetersiz oluşu Erdoğan (2007:171)'in çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna rağmen etkinliklerin öğrenenlerin kendini ifade etmeye yardımcı olduğu, temaya hazırlık çalışmalarının ön bilgileri uyandıracak nitelikte hazırlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Alt Problem 3: İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Öğretmen Kulavuz Kitapları'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi Nedir?

İncelenen ÖKK'de yer alan yönergelerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini öğrenenlere kazandırması bakımından yeterli olduğu ancak problem çözme becerisini kazandırmada uygun olmadığı sonucuna ulaşılabılır. Metin inceleme sorularının metni anlama, yapılandırma ve çözümlenmeye, yer alan yöntem ve tekniklerin metnin türüne ve özelliğine uygun olduğu sonucuna da ulaşılabılır. Ancak bu yöntem ve tekniklerin kullanımında hatalar yapılmış ve teknikler birbirinin yerine kullanılmış denilebilir. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılırken “Öğrenci İzleme Formları”nda görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yer verilmemiş ve bulgular kısmında belirtilen çelişkilere rastlanmıştır denilebilir. Araştırma sonucunda elde edilen ÖKK'nın yöntem ve teknikler konusunda yetersiz olması ve ölçme değerlendirme çalışmaları açısından kısmen yeterli olması Erdoğan (2007:171)'in çalışmasıyla örtüşmektedir. Kavram seçimi ve öğretiminin öğrenenlerin günlük yaşantısı, bilgi ve beceri anlayışlarının dikkate alınarak yapıldığı ancak bu kavramların öğretim biçiminde yinelenen durumların olduğu söylenebilir. Türkçe öğrenci çalışma kitabının aksine ÖKK'nın öğrenenlerin girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirici niteliklere sahip olduğu söylenebilir. Bununla beraber Türkçe öğrenci çalışma kitabında olduğu gibi ÖKK'nın da öğrenenleri bilgi teknolojilerini ve birincil kaynakları kullanmaya yönelten çalışmalara yer vermesi bakımından eksiklikler olduğu belirtilebilir. Yönergelerin öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak hazırlandığı kimi zaman bireysel farklılıklar göz önüne alınarak ek etkinliklerin oluşturulduğu, öğrenenlerin ön bilgilerini aktif hâle getirmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Buna rağmen metinlerle gerçekleştirdiği kazanımlar yanlış olarak eşleştirilmiş ve yanlış yönergeler sunulmuştur

denilebilir. Temel becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme) kazandırması açısından yetersiz oluşu ve kullanılan ölçme değerlendirme teknikleri bakımından kısır oluşu Akkocaoğlu (2009:201-202)'nin çalışmasıyla örtüşmektedir.

5.2. Genel Değerlendirme ve Sonuç

Genel itibariyle değerlendirildiğinde Türkçe ders kitabının görseller yönünden ve metin görsel uyumu açısından yetersiz olduğu, temalara göre metinlerin tam olarak farklı boyutları yansıtmadığı ve bazı metinlerin tekrar gözden geçirilerek gerekirse çıkarılması gerektiği düşünülmektedir. Türkçe öğrenci çalışma kitabında da görsel okuma ve görsel sunu alanında yetersiz etkinliklerin olduğu, yapılandırmacı anlayışın dayandığı çoklu zekâyı tam olarak yansıtmadığı, metne bağlı soruların çokça yer alıp farklı düşünmeye ve araştırmaya yönelten etkinliklere yer verilmediği düşünülmektedir. ÖKK'nin da benzer biçimde araştırmaya sevk edici nitelikte olmadığı, ölçme değerlendirmede yeterli olmadığı, yönergeler sunmada başarısız olduğu ve yöntem teknikler konusunda hatalarının fazla olduğu söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırma bulguları ve sonuçlarından hareket edilerek şu öneriler ileri sürülebilir:

1. Türkçe Ders Kitapları'na konulacak metinlerin kendi içinde tutarlılık ve bütünlük sağlayıp sağlamadığına bakılarak, metin görsel ilişkisi sorgulanabilir.
2. Ders kitaplarına konulacak görsellerde resim ve fotoğraf dışında harita, kroki, levha vb. görsel içeriği fazla olan ayrıca sanat değeri taşıyan ve öğrenenlere sanatsal estetik becerisini kazandıracak öğelere yer verilmesi esası aranabilir.

3. Özellikle “Atatürk” temasındaki metinler tekrar gözden geçirilerek, Atatürk-çocuk, Atatürk-sanat, Atatürk-doğa vb. ilişkilerin vurgulandığı metin seçimi yoluna gidilebilir.
4. Ders kitabında yer alan metinlerin farklı dünyaları tanıtmaya, hayal gücünü geliştirme, örnek olabilecek kahramanlara yer verme özelliğini taşıması sağlanabilir.
5. Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda özellikle problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve yönergelere yer verilebilir.
6. Öğretmene rehber olması açısından Öğretmen Kılavuz Kitapları’nda yöntem ve teknikler tanıtılabilir ve örnekler sunulabilir.
7. Öğrenci Çalışma Kitapları’nda daha çok karikatüre, diyagrama, tabloya, çizelgeye, şablona, levha ve plana yer verilebilir.
8. Öğrenci Çalışma Kitapları’nda etkinlik olarak anket doldurma, gezi gözlem yapma, görüşme formu doldurma ve soru formu hazırlama vb. kaynağın kendisine bizzat ulaşmayı sağlayan çalışmalara yer verilebilir.
9. Genel olarak hem Türkçe Ders Kitabı hem Öğrenci Çalışma Kitabı hem de ÖKK’nin görsel okuma ve görsel sunu kısımlarında eksiklik olduğu göz önünde tutulursa bu eksikliğin giderilmesi yoluna gidilebilir.
10. Öğrenci Çalışma Kitabı’nda grup olarak işbirliğine teşvik eden etkinliklerin olmaması, sosyal yapılandırmacı anlayışın göz ardı edildiği sonucuna ulaştırabilir. Bu nedenle grup çalışmasını teşvik edecek (beraber şiir yazıp besteleme gibi) çalışmalara yer verilebilir.
11. Öğretmen Kılavuz Kitapları’nda yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarının tüm kazanımları karşılayacak biçimde hazırlanması sağlanabilir.

12. Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yöntemler konusunda bariz hatalar yapılmıştır. Bu kitapların dağıtımından önce ikinci kez kontrol edilmesi ve uzmanlarca incelenmesi sağlanabilir.
13. Hazırlanan ders, çalışma ve kılavuz kitaplarının beş yıl süreden daha az süreyle onaylanması sağlanabilir.
14. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca (96732399/116.03/27040 sayılı ve 14/01/2013 tarihli yazısı) belirlenen ve okutulacak ders kitaplarının inceleme ve değerlendirilmesinde esas olacak şu kriterler yer almaktadır:

- a.İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu,*
b. İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği,
c.İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği,
d.Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu olmak üzere dört kriter kullanılır.

Bu kriterlere ek olarak “yapılandırmacı anlayışa uygunluğu” şeklinde ek bir kriter konulabilir.

Araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Aynı araştırma farklı yayınevleri üzerinde de yapılabilir.
2. Aynı araştırma ilköğretimin farklı sınıflarında da yapılabilir.
3. Türkçe Ders Kitaplarında yer alan görsellerin estetiği üzerine çalışma yapılabilir.
4. Türkçe Ders Kitaplarında yer alan metin ve şiirlerin ayrı ayrı estetik değerleri araştırılabilir.
5. İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki etkinliklerin, öğrencilerde kazanımların oluşumunu sağlayıcı nitelikleri ile ilgili öğretmen görüşleri hakkında bir araştırma yapılabilir.

6. Türkçe Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı hazırlayan yazarların “yapılandırıcı öğrenme anlayışı” konusunda yeterli bilgiye sahip olup olmadığıyla ilgili bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011) Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15),457-471.
- 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.
- Akpınar, B. (2010) Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 16-20.
- Akpınar, B., Çakmak, Z. ve Kara, C. (2010) Postmodernizmin İlköğretim 6. ve 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansımaları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 137-160.
- Aktaş, B.Ç. (2010) İlköğretim 1-5.Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2),105-121.
- Akyol, H. (2003) Metinlerden Anlam Kurma, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 49-58.
- Alacalı, O. ve Anaç, G. (2012) *İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı*, İstanbul: Dörtel Yayıncılık.
- Alacalı, O. ve Anaç, G. (2012) *İlköğretim Türkçe 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: Dörtel Yayıncılık.

- Altan, M.A. (2012) Eğitim, Çoklu Zeka Kuramı ve Çoklu Zeka Kuramında Onuncu Boyut: Ahlaki Zeka, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 137-144.
- Amankwa, K.O, Hammand, A.B. ve Kofigah, F.E. (2011) What is İn A Texbook? Investigating the Language and Literacy Learning Princiotes of the “Gateway To English” Texbook Series, *Pedogogy, Culture and Society*, 19(2), 291-310.
- Anlı, Ö.F. (2011) Doğruluğun Uygunluk Kuramı ve Bilimsel Açıklama Modeli Bağlamında Pozitivizm ve Hempel, *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 17, 71-89.
- Arslan, M. (2007) Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslan, S. (2009) Yeni İlköğretim 6.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 26-38.
- Atmaca, A.E. (2006) İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme, *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 318-328.
- Aytaç, T. (2003) 21.Yüzyılın Başında Öğretmenin Değişen Rollerini, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 45, 39-41.
- 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.
- Bakar, E. ve Keleş, Ö. (2009) Öğretmenlerin MEB 6.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kitap Setleriyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.

- Beydoğan, H.Ö. (2003) Öğretim Sürecinde Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 157-165.
- Binbaşoğlu, C. (2003) *Eğitim ve Öğretim Üzerine Yazılar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Boy, M. (2006) *5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenme ve Öğretme Kuramları Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.B., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005) *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, B. (2008) *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Adana.
- Coştu, B., Karataş, F.Ö. ve Ayas, A. (2003) Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 33-48.
- Çağlar, M. (2010) Eğitim Sistemlerinin Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Düşünmenin Yönlendirilmesi Kapsamında Yeniden Yapılandırılması, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 179-188.
- Çandar, H. (2007) *İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Ankara.
- Çetin, Y .(2010) *Okutan Çizgiler*, Milli Folklor, 85, 193-198.

- Çınar, İ. (2010) Mankurtlaşma Süreci: *Mankurtlaşma Sürecinin Arka Planı İçinde* (ss.39-90), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çırakoğlu, M. ve Saracaloğlu, A.S. (2009) İlköğretimin Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişmeye Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 425-449.
- Çubukçu, Z. (2010) Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 37-40.
- Demir, D. (2008) *İlköğretim 1.2. ve 3.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine uygunluğu Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirtaş, Z. (2010) Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 41-45.
- Deniz, S. (2007) *Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri, Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı 1-5.Sınıf Etkinlik Örnekleriyle* (Ed.Karadağ, E. ve Korkmaz, T.), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Duban, N. (2008) Analysing the Elementary Science and Technology Coursebook and Student Workbook in Terms of Constructivism, *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology*, 28, 430-434.
- Duman, T. ve Çakmak, M. (2011) Ders Kitabının Nitelikleri, Küçükahmet, L.(Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme içinde* (ss.18-32) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Durukan, E. (2008) *Türkçe Dersi Öğretim Programının (6-8.Sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7.Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen*

- Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Trabzon.
- Durukan, E. (2009) 7.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme, *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 84-93.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010) İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, 187, 39-51.
- 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.
- Ergin, G. (2007) *İlköğretim 4.ve 5.Sınıf Türkçe Programının Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erginer, E. (2008) *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*, Ankara: Öğreti Yayınları.
- Erkmen, N. (1996) *Çağdaş Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalı? Ders Kitabını Mükemmel Yapan Nitelikler*, Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu Bildirileri İçinde (ss.37-47), Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi.
- Evre, B. (2007) Bir Düşünüş Biçimi Olarak Postmodernizm ve Temel Parametreleri, *Akdeniz İ.İ.B.F Dergisi*, 13, 1-23.
- Gadenne, V. (2010) Why Radical Constructivism Has Not Become A Paradim, *Constructivist Foundations*, 6(1), 77-83.

- Gökçek, T. (2011) 6.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Perspektifiyle Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 293-308.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007) Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, (2), 503-528.
- Güneş, F. (2007) *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009) Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11),1-21.
- Güneş, F. (2010) Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 3-9.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010) Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 336-356.
- Gürol, M., Donmuş, V. Ve Arslan, M. (2012) İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Fatih Projesi ile İlgili Görüşleri, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(3),35-52.
- Güven, S. (2010) İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Hız, K. ve Durdu, Z. (2004) Türkiye’de Sosyolojinin Kimliği, *Sosyoloji Dergisi*, 12-13, 1-14.
- I.Dykstra, J.D. (2010) What Can We Learn From the Misunderstandings of Radical Constructivism?, *Constructivist Foundations*, 6(1), 120-126.

- İlgen, H. (2010) *Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Değerlendirmeleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlik, M. (2011) *İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- İşcan, A. (2009) *İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Anlam Bilgisi ile İlgili Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Erzurum Örnekleme)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İşeri, K. (2007) Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi, *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003) *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*, İstanbul: Değişim Yayınları.
- İzmirli, G.N. (2008) *İlköğretim Matematik Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yapısalcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Joldersma, C.W. (2011) Ernst Von Glaserfel's Radical Constructivism and Truth As Disclosure, *Educational Theory*, 61(3), 275-293.
- Kabakçı, I., Fırat, M., İzmirli, S. ve Kuzu, E.B. (2010) Öğretimin Değerlendirilmesinde Çoklu Ortam Kullanımına Eleştirel Bir Bakış, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 115-126.

- Karadağ, E. (2010) Yapılandırmacı İlköğretim Programı: Bireysel Düşünen Bencil Bir Geleceğe Doğru! Sosyal Yapılandırmacılık Ekseninde Bir Tartışma, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 32-36.
- Karadüz, A. (2010) Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme, *Turkish Studies*, 5/3,1566-1593.
- Karadüz, A. (2010) Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karakaya, Ş. (2004) *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010) Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Kayaoğlu, F. (2006) *İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Keser, Ö.F. (2010) Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Eleştirel Yaklaşımlar, *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 38-40.
- Kıbrıs, İ. (2009) Okuyucularına Bakış Açısı Kazandırma Yönüyle Ayla Çınaroğlu'nun Çocuk Öykü ve Romanları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 149-157.
- Kıldan, A.O. ve Temel, Z.F. (2008) Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 25-36.

- Kılıç, A. (2006) İlköğretim Ders kitaplarındaki Resimlemelerin Çocuğun Görsel Sanat Eğitimine Katkıları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 24-29.
- Kılıç, A. (2009) İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Öğretmen Kılavuzuna Duyulan İhtiyaç ve İçeriği, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 295-309.
- Kılıç, H.C. (2008) *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Niteliğine ve Saptanan Sorunlara Yönelik Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırbaş, A. ve Orhan, S. (2011) Görsel Materyallerle Desteklenmiş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, *Turkish Studies*, 6/4, 705-714.
- Kırcı, I. (2011) *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Çoklu Zekâ Kuramına Uygunluk Durumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004) Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- Koç, G.E. ve Demirel, M. (2008) Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Koç, G.E. (2006) Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi, *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.

- Kolaç, E. (2003) İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Konur, K., Sezen, G. ve Tekbıyık, A. (2010) Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Etkinliklerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-35.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009) Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009) Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- Küçükahmet, L. (2011) *Eğitim Programlarında Ders Kitabının Yeri*, Küçükahmet, L.(Ed.), Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme içinde (ss.2-16) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Margison, E.J.H ve Strobel, J. (2008) Constructivism and Education: Misunderstandings and Pedagogical Implications, *The Teacher Education*, 43, 72-86.
- Matthews, P.S.C. (1997) Problems With Pragmatic Constructivism, *Science And Education*, 6, 105-119.
- MEB (2008) *İlköğretim Programları ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Değerlendirme Sonuçlarının Ortaöğretim ile Paylaşılması Çalıştay Çalışma Raporu*, 21-23 Mayıs 2008, Türkçe Bölümü İçinde (ss.6-89), Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.

- MEB (2009) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2002) *Öğretmen Yeterlilikleri*, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- MEB (2006) *Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*, Tebliğler Dergisi, No:2589, 1124-1139.
- MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği 14/01/2013 Tarihli Resmi Yazı
- Nagowah, L. (2009) A Reflection On The Dominant Learning Theories: Behaviourism, Cognitivism and Constructivism, *The International Journal of Learning*, 16(2), 279-285.
- Ocak, G. ve Çınar, İ. (2010) Yapılandırmacı Anlayış ve Çeşitleri, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 56-60.
- Ocak, G. ve Tavlı, M. (2010) Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 51-55.
- Ocak, G. ve Yurtseven, R. (2009) Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 94-109.
- Ocak, G., Koçyiğit, M. ve Özermen, E. (2010) Yapılandırmacı Yaklaşım, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 46-50.
- Oğuzkan, F. (1993) *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Önkaş, N.A. (2010) Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-79.
- Önkaş, N.A. (2009) Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Şiirin Yeri, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-12.

- Özatalay, H. (2007) *İlköğretim I.Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008) *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özeli A. ve Bayındır, N. (2010) Neyi, Niçin Yapılandıracağız, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 10-15.
- Özerbaş, M.A. (2007) Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4),609-635.
- Özkan, Z.Ş. (2011) *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi(6.Sınıf Örneği)*,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Öztürk, Ş. (2004) Eğitimde Yaratıcı Düşünme, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 77-84.
- Palut, B. (2005) Dinamik Ölçme ve Değerlendirme, *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 28-37.
- Powell, K.C. ve Kalina, C.J. (2009) Cognitive and Social Constructivism: Developing Toold For An Effective Classroom, *Education*, 130(2), 241-250.
- Prawat, R.S. (1996) Constructivisms, Modern and Postmodern, *Educational Psychologist*, 31(3/4), 215-225.
- Seferoğlu, S.S ve Akbıyık, C. (2006) Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.

- Semerci, Ç. (2003) Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Senemoğlu, N. (2002) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramından Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kültürevi.
- Sert, F. (2012) *İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,Elazığ.
- Sezer, Ö. (2005) *İlköğretim I.Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , İstanbul.
- Sinan, A.T. ve Demir, S. (2011) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatısal Metinlerin Yapı Özellikleri ve Programa Uygunluğu, *Turkish Studies*, 6/3, 1149-1167.
- Sönmez, V. (2010) *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- 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.
- Şen, Y.Ç. ve Taşkın, Ş.Ç. (2010) Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.

- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008) Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 15-43.
- Şentürk, C. ve Baş, G. (2010) Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim ve Sınıf Yönetimi, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 66-72.
- 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.
- Şimşek, Ö. (2005) *Oluşturmacı Yaklaşımına Göre İlköğretim I.Kademe Türkçe Öğretimi*, XIV.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Şişman, M. (2010) Öğrenmede yapılandırmacılık Üzerine Bir Çeşitleme, *Eğitime Bakış Dergisi*, 17,4-9.
- Temizkan, M. (2011) Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirme Bakımından Nasreddin Hoca Fıkraları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2011) *Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi*, Küçükahmet, L.(Ed.) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu İçinde (ss.34-66), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E. ve Dikici, A. (2003) Yaratıcı Düşünceyi Geliştirme ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 251-260.
- Tok, H. (2010) Yapılandırmacı Yaklaşımda Sınıf Ortamı, *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 35-37.
- TSE (1992) *TS 10220 Nolu Standart*

- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003) Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Turan, S. (2010) Yapılandırmacılığın Türk Eğitim Sistemi ve Merkez Müfredatçılarıyla Dansı, *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 10-14.
- Türnüklü, A. ve Bekmezci, E. (2010) Sosyal Yapılandırmacılığın Penceresinden Öğrencilerin Davranışlarının Yönetimi, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 27-31.
- Ulaş, A.H. ve Ozan, C. (2010) Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Uzunboylu, H., Ekizoğlu, N. ve Ekizoğlu, A. (2009) Eğitim Teknolojileri Merkezlerinin İşlevlerine İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 159-173.
- Uzuner, S., Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010) Türkçe 6,7. ve 8.Sınıf Ders Kitaplarının Görseller (İllüstrasyonlar) Açısından Değerlendirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 721-733.
- Ültanır, G. (2003) *Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünder, H. (2010) Yapılandırmacılığın Epistemolojik Savlarının Türkiye’de İlköğretim Fen ve teknoloji Dersi Programlarında Görünümleri, *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 199-214.
- Watson, J. (2001) Social Constructivism in the Classroom, *Support For Learning*, 16(3), 140-147.

- Watson, J. (2008) Yapılandırmacı Eğitim ve Öğrenme Zorlukları (Çev. Kızılabdullah, Y.) *AÜİFD*, 2, 357-369.
- Yapıcı, M. (2004) İlköğretim I.Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 121-131.
- Yapıcı, M. (2010) Yapılandırmacı Sınıf Atmosferi, *Eğitime Bakış Dergisi*, 16, 61-65.
- Yaşar, Ş. (2008) Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yaşar, Ş. (2010) Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü, *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 15-19.
- Yavuz, K.E. (2004) *Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Teorisi Uygulama Rehberi*, Ankara: Meter Matbaa.
- Yavuzer, H. (1999) *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yel, S. (2011) *Ders Kitabı İncelemesi (Örnek Bir Çalışma)*, Küçükahmet, L.(Ed.) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu İçinde (ss.143-178), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010) İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 753-773.
- Yıldız, H. (2005) Postmodernizm Nedir? *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 153-166.
- Yılmaz, M. (2008) Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 213-225.
- Yin, R.K. (2003) Case Study Research: Design and Methods. (3rd ed.) ,*United States of America: Applied Social Research Methods Series. V.5*

Yurdakul, B. ve Demirel, Ö. (2011) Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı, *Uluslar Arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(11), 71-85.

Yurdakul, B. (2004) Eğitimde Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Geçiş için Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Olgularının Yeniden Anlamlandırılması, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 109-120.

Yurdakul, B. (2008) Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.

İnternet Kaynakçası

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297-0.html> 10.08.2012 tarihinde ulaşılmıştır.

“*Constructivism and Textbook Sets At Environmental Studies Subject*”

www.iiis.org/CDs2010/.../EA755UR.pdf adresinden 10.09.2012 tarihinde ulaşılmıştır.

Anadilde Sözcük Öğretimine Bir Yaklaşım”

www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19861GÜRSEL%20AYTER.pdf adresinden 20.09.2012

tarihinde ulaşılmıştır.

EKLER

EK 1: Yapılandırmacı Yaklaşım Göre 3.sınıf Türkçe Ders Kitabı İnceleme

Kriterleri

<i>Ders Kitabı İnceleme Kriterleri</i>	<i>Uygun</i>	<i>Eksik</i>	<i>Uygun Değil</i>
1.Şiir ve metinlerin öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına sahip olduklarının dikkate alınarak yapılmış olması			
2.Metinlerin öğrenenlerin bilgilerini günlük yaşama transferlerini kolaylaştırması			
3.Metinlerin öğrenenlerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirecek ve hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olması			
4.Temalardaki metinlerin, işlenen temanın farklı boyutlarını içermesi			
5.Metinlerin öğrenenlerin kişisel gelişimine katkıda bulunması			
6.Metinlerin öğrenenleri girişimcilik ve özerkliğe teşvik edici olması			
7.Metinlerin belli bir mesaj (ana fikir) taşıması			
8.Metinlerin bütünlük ve tutarlılık göstermesi			
9.Metinlerin yeni öğrenilecek kelime ve kelime gruplarına yer vermesi			
10.Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına katkı sağlayacak unsurlara yer vermesi			
11.Metinlerin öğrenenlerin sosyal, zihinsel ve psikolojik gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek nitelikte olması			

EK 2: Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre 3.sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı İnceleme Kriterleri

<i>Ders Kitabı İnceleme Kriterleri</i>	<i>Uygun</i>	<i>Eksik</i>	<i>Uygun Değil</i>
1.Etkinliklerin öğrenenlerin temel becerileri(eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme) kazandırmaya yönelik olması			
2.Etkinliklerin metinden yararlı bilgileri bulma, seçme, keşfetme, araştırma, metni genel olarak anlama, yorumlama, geliştirme ve düşünce oluşturma, çıkarımlar yapma, sorgulama, metinde iç ve dış bağlantılar oluşturma, sıralama, sınıflama, metinleri günlük yaşama aktarma gibi bilgilere yer vermesi			
3.Yazma etkinliklerinin metnin konusyla ilişkili, yazım kuralları ve noktalama işaretleriyle bağlantılı olarak yapılandırmacılığa uygun olması			
4.Dil bilgisi etkinliklerinin yapılandırmacılığa uygun olması			
5.Etkinliklerde görsel okuma ve görsel sunuyu destekleyen öğelere (diyagram, grafik, tablo, harita okuma) yer vermesi			
6.Metin içi ve metin dışı kazanımları geliştirecek etkinliklere yer vermesi			
7.Tema sonlarındaki değerlendirme etkinliklerinin yapılandırmacılığa uygun olması			
8.Etkinliklerin öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak yapılması			
9.Etkinliklerin öğrenenleri birincil kaynaklara ve araştırmaya sevk etmesi			
10.Etkinliklerin öğrenenlerin kendini ifade etmelerine yardımcı olması			
11.Etkinliklerin öğrenenlerin metinle ilgili farklı bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi			
12.Temaya hazırlık çalışmalarının ön bilgileri uyandıracak nitelikte olması			

EK 3: Yapılandırmacı Yaklaşım Göre 3.sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı İnceleme Kriterleri

<i>Ders Kitabı İnceleme Kriterleri</i>	<i>Uygun</i>	<i>Eksik</i>	<i>Uygun Değil</i>
1.Yönergelerin temel becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme) kazandırmaya yönelik olması			
2.Metin inceleme sorularının metni anlama, yapılandırma ve çözümlmeye yönelik olması			
3.Dil ve zihinsel becerileri geliştirme süreçlerinde metinlerin konusu ve türüne uygun yöntem ve tekniklerin yapılandırılmaya uygun seçilmesi			
4.Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrenme dağılımında denge göstermesi			
5.Kavram seçimi ve öğretiminin öğrenenlerin günlük yaşantısını, bilgi ve beceri anlayışlarının dikkate alınarak yapılması			
6.Öğrenenlerin girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirmeye yardımcı olması			
7.Öğrenenleri bilgi teknolojilerini ve birincil kaynakları kullanmaya yönelten çalışmalara yer vermesi			
8.Yönergelerin öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak hazırlanması			
9.Öğrenenlerin ön bilgilerini aktif hale getirmeye yardımcı olması			
10.Öğretimi planlamada ve öğrenenlerle birlikte yapılacak etkinlikleri yönergelerle sunmada öğretmene rehber olması			

ÖZ GEÇMİŞ

Menşure A.Küçükaydın, 1985 yılında Kars'ta doğdu. İlk öğrenimini Kars'ta, ortaöğrenimini Ankara'da tamamladı. 2002 yılında Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandı. Ardından yatay geçiş ile girdiği Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü 2006 yılında bitirdi. 2006 yılından beri öğretmenliğine devam etmektedir. Alanı ile ilgili yayımlanmış makaleleri ve bildirisi bulunmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.