



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı**

**TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA VE
ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTAPLARININ
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA
UYGUNLUĞU
(İLKÖĞRETİM 4.SINIF)**

**Ruhi UYSAL
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BİLGİN**

Burdur, 2012

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA VE
ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTAPLARININ
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA
UYGUNLUĞU
(İLKÖĞRETİM 4.SINIF)

Ruhi UYSAL
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BİLGEN

Burdur,2012



**MAKÜ SOSYAL BİLİMLER
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 30/12/2010 tarih ve 2010/27 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 16/04/2012 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Ruhi UYSAL'ın TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA VE ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTAPLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMINA UYGUNLUĞU (İLKÖĞRETİM 4.SINIF) konulu tez çalışması İLKÖĞRETİM Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE

(JÜRİ BAŞKANI)

:Doç. Dr. Ekber TOMUL

ÜYE

(TEZ DANIŞMANI)

:Yrd. Doç. Dr. Mustafa BİLGEN

ÜYE

:Yrd. Doç. Dr. Hasan BAĞCI

ONAY

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Ruhi UYSAL

ÖZET

Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu (İlköğretim 4. Sınıf)

Ruhi UYSAL

Bu çalışmada İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygunluğu incelenmiştir.

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımını temsil edecek ölçütler ve ölçütlerin kitaplarda nasıl tespit edileceğine dair özellikler kaynak taraması sonucunda hazır olarak alınmıştır. Çalışma öncesinde araştırmacıdan izin alınmış, ilköğretim 4. sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz kitapları temin edilerek doküman incelemesi yapılmıştır. Bu ölçütlerin kitaplarda bulunan 8 temaya göre frekans yüzdeleri hesaplanmıştır.

Bulgular ilköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ön bilgileri ortaya çıkarıcı; Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ise çoklu bakış açılarına dönük uygulamalara daha fazla rastlandığını göstermiştir. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda problem çözme becerisine yönelik ölçütlerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen kılavuz kitabının farklı etkinlikler sunarak öğrenci ve öğretmenlere etkinliklerle ilgili seçme şansı verdiği söylenebilir. Öğrenci çalışma kitabının öğrencileri araştırmaya sevk edici ve üst düzey düşünme becerisine yönlendirecek etkinlikler bakımından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında İlköğretim 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın yapılandırıcı yaklaşıma uygunluğunu sağlamak için üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklere daha çok yer vermesi gerekliliği söylenebilir. Ayrıca, etkinliklerin çeşitlilik göstermesi, süreç değerlendirme ağırlıklı ölçme değerlendirme teknikleri ile zenginleştirilmesi ve öğrenenlerin gerçek yaşam durumlarını temsil edecek problem durumlarıyla karşılaşmalarını sağlayacak şekilde geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim (1-5) Türkçe Dersi Programı, Öğrenci Çalışma Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı, Yapılandırıcı Yaklaşım.

ABSTRACT

Compliance of Turkish Lesson Student Workbooks and Teacher's Reference Books according to Constructivist Learning Approach (Primary School 4th Grade)

Ruhi UYSAL

In this study, compliance of primary school 4th grade Turkish Lesson Student Workbook and Teacher's Reference Books were examined according to constructivist learning approach.

Criteria were obtained by literature review that represent the constructivist learning approach and features about how to detect the criteria in books. With the permission of the referenced researcher beforehand, 4th Grade Student Workbook and Teacher's Reference Books has been accessed and the documents are analyzed. According to each of 8 themes listed in these books, frequencies and percentages of the criteria has been measured.

As a result, it may be stated that the applications reminding pre-knowledge in Student Workbook and multiple intelligence applications in Teacher's Reference Books are mostly detected. The criteria that has the lowest percentage of appearance in both Student Workbook and Teacher's Reference Book gives options to choose for students and educators.

It may be reached up that Student Workbook is unable to consist the activities that promote searching and upper-level thinking skills.

According to these results it is suggested that to comply with the constructivist learning approach Student Workbook and Teachers Reference Book need to consist more activities leading to upper-level thinking skills, learning assessments that provides the learners with the problematic situations that represent real life events, the evaluation techniques based on process evaluation and a wide variety of activities.

Keywords: Constructivist Approach, Students Wokbook, Teachers Reference Book, Turkish Lesson Program

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
BİLDİRİM	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vi
BÖLÜM I	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Problem	9
Alt Problemler	9
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
Araştırmanın Varsayımı	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
Türkçe Derslerinde Materyal Kullanımı.....	11
Yapılandırmacı Yaklaşım.....	12
Yapılandırmacı Yaklaşımı Etkileyen Öğrenme Kuramları	15
Yapılandırmacı Yaklaşım Çeşitleri	22
Bilişsel Yapılandırmacılık	22
Sosyal Yapılandırmacılık.....	23
Radikal Yapılandırmacılık.....	25
Yapılandırmacı Program.....	26
Yapılandırmacı Programda Hedefler	28
Yapılandırmacı Programda İçerik	30
Yapılandırmacı Programda Öğrenme Durumları	31
Yapılandırmacı Yaklaşımında Ölçme ve Değerlendirme	33
Yapılandırmacı Programda Ders Kitapları	35
Ders Kitaplarının Önemi	35

Ders Kitaplarının Özellikleri	37
Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı	39
Türkçe Dersi Öğrenci Ders Kitabı	39
Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı	40
BÖLÜM III	47
YÖNTEM	47
Araştırma Modeli	47
Veri Kaynağı	47
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi	48
BÖLÜM IV	50
BULGULAR VE YORUM	50
İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu İle İlgili Bulgular	50
Birey ve Toplum Temasına İlişkin Bulgular	52
Atatürk Temasına İlişkin Bulgular	52
Üretim, Tüketim ve Verimlilik Temasına İlişkin Bulgular	52
Yenilikler ve Gelişmeler Temasına İlişkin Bulgular	53
Sağlık ve Çevre Temasına İlişkin Bulgular	53
Güzel Ülkem Türkiye Temasına İlişkin Bulgular	54
Değerlerimiz Temasına İlişkin Bulgular	54
Hayal Gücü Temasına İlişkin Bulgular	55
Öğrenci Çalışma Kitabı Tüm Temaların Toplamına İlişkin Bulgular	59
İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu İle İlgili Bulgular	61
Birey ve Toplum Temasına İlişkin Bulgular	63
Atatürk Temasına İlişkin Bulgular	63
Üretim, Tüketim ve Verimlilik Temasına İlişkin Bulgular	63
Yenilikler ve Gelişmeler Temasına İlişkin Bulgular	64
Sağlık ve Çevre Temasına İlişkin Bulgular	64

Güzel Ülkem Türkiye Temasına İlişkin Bulgular	65
Değerlerimiz Temasına İlişkin Bulgular	65
Öğretmen Kılavuz Kitabı Tüm Temaların Toplamına İlişkin Bulgular	67
İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	69
BÖLÜM V.....	73
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
Sonuçlar	73
Öneriler	75
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	86
EK-1 Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütler ve Ölçütlerin Kitaplarda Tespitini Sağlayacak Maddeler.....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	95

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırması	31
2. Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri.....	48
3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı Tüm Temalardaki Frekans ve Yüzdeleri	36
4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı Tüm Temalardaki Toplam Frekans ve Yüzdeleri.....	49
5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Tüm Temadaki Frekans ve Yüzdeleri	50
6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Tüm Temalardaki Toplam Frekans ve Yüzdeleri	51
7. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabında Toplam Görülme Frekans ve Yüzdeleri	57

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın varsayımı, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bireyin henüz dünyaya gelmeden, daha anne karnında seslere duyarlı olduğu çocuk gelişim uzmanları tarafından ifade edilmektedir. Bireyin doğumdan sonra geldiği evrende çevresiyle bir arada sağlıklı yaşayabilmesinin ve bunu yürütebilmesinin önemli gereklerinden biri bildirişme, haberleşmedir (Aksan 1975). Aksan bildirişme kelimesini “*Bir bilgi'nin, bir niyetin ilkel ya da ergin bir işaret dizgesinden yararlanılarak bir zihinden başka bir zihne ya da bir merkezden bir başka merkeze ulaştırılması*” (Aksan 1990) olarak ifade eder. Burada söz edilen *işaret dizgesin*'den kast edilen dil'dir. 'Dil'i etkili bir biçimde kullanabilmek, hem birey hem de toplum açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durum (Kavcar 2003) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Toplumsal bir çevrede yaşayan bireyler ihtiyaçlarını gidermek; sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda bilgi kazanmak zorundadır. Duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmak için toplumun öteki bireyleriyle ve devletle iletişim sağlamak zorundadır. Kişilerin iletişim yeteneği de, onların iletişim aracı olan dili kullanabilme becerilerine bağlıdır (Kavcar,2003, s.7).”

Kurulan başarılı iletişim, bireyin toplumda kendini belirginleştirmesini sağlayarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilecektir. Birey dünyaya geldikten sonra genelde anne ile en çok zamanı geçirmektedir. Bu yüzden ilk edinilen dile ana dili kavramı verilmiştir. Bu ana dili edinimi çocuğun okul yaşamına kadar olan süreçte anne, yakın-uzak çevre ve medya ile etkileşimi informal olarak sürdürülür. Dil edinimi sürecinin bu evresi her zaman sağlıklı gelişmeyebilir. Bu sürecin sağlıklı ve istendik bir şekilde gelişmesi için eğitime gereksinim vardır. Toplumsal kültürü bir kuşaktan ötekine aktarmada en önemli görev eğitim çalışmalarına düşmektedir. Eğitimin en önemli aracı olan ana dili eğitimi, en eski zamanlardan beri varlığını sürdürmektedir. Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi

gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini düzgün ve etkili kullanma ise ancak iyi bir ana dil öğretimiyle mümkün olmaktadır (Yıldız, 2003).

Ana dili eğitimi, diğer tüm alanlardaki eğitimin başarıya ulaşması için bir ön şart niteliğindedir. Ana dili öğretiminin beceri alanları olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma, anlama, görsel okuma ve görsel sunu diğer alanlar için de temel beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü söz konusu becerilerin az gelişmesi veya gelişmemesi, bu alanların anlaşılmasını ve ifa edilmesini olanaksız hale getirmektedir. Hangi alan olursa olsun, kullanılan ortak iletişim aracı dildir, ana dilidir (Karadayı, 2006).

Ülkemizde ana dili eğitimi formal olarak ilköğretim düzeyinde başlamakta ve bu süreç üniversite düzeyinde son bulmaktadır. Yaklaşık olarak on beş yıl devam eden eğitim sürecinden beklenen verimin bir türlü alınmadığı çeşitli eğitim kurumları ve uzmanları tarafından dile getirilmektedir. 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırması olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, (Programme for International Student Assessment [PISA]), çalışmaları sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlayamadıkları, problem çözme becerilerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, programlarda bir değişikliğe gidilmesini gerekli kılmış ve 2005 yılında yapılandırmacı anlayışla hazırlanan bir program Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Elvan, 2007). Sabancı Üniversitesi Eğitim Reform Girişimi (2010) tarafından yapılan çalışmada; bu uygulama sonucunda en son yapılan sınavlardan biri olan PISA 2009 sınav sonuçlarında da çok ciddi bir ilerlemenin olmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan 2006 PISA sınavında 57 ülke içinde Türkiye, fen bilimlerinde 44, matematikte 43, okuma sınavlarında ise 38. sıradadır. 2009 PISA sınavında ise Türkiye 65 ülke içinde fen bilimleri ve matematikte 43, okuma sınavlarında ise 41. sıradadır. Bu sonuçlar 2009 yılı puanlarında anlamlı bir artış getirirse de gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmıştır. Diğer bir deyişle Türkiye'nin hem OECD ülkeleri hem de tüm ülkeler arasındaki sıralamadaki yeri, puan artışlarına rağmen iyileşmemiştir. Diğer taraftan sosyoekonomik kökenle öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça yoğun olduğu ve bu olgunun okulların sosyoekonomik kökene göre ayrışması olgusuyla birbirini beslediği görülmektedir. Sosyoekonomik durumları göz önüne alındığında, sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin elindeki en önemli kaynağın ücretsiz dağıtılan ders kitapları olduğu söylenebilir.

Bir eğitim süreci; girdi, süreç ve çıktı aşamalarından oluşmaktadır. Eğitim sürecinde çıktının niteliğini etkileyebilecek çok sayıda değişken bulunmaktadır. Bunlardan en önemlileri arasında; girdinin niteliklerini, eğitim hizmetlerinin kalitesi ile ölçme ve değerlendirme aşamalarını sayabiliriz. Ana dili eğitiminde kullanılan ders kitapları da öğrencileri öğrenmeye güdüleyebileceği, öğrenmeyi onlar için bir eğlence kaynağı yapacağı gibi, tam tersi bir yöne de itebilir. Ana dil öğretimi bireyleri her alanda etkilediği gibi kişilik oluşumunu da doğrudan etkilediğinden önem verilmesi gereken bir olgudur. Bunun için okulda ana dili eğitimi planlı ve doğru materyallerle bilinçli bir şekilde yapılmalıdır. Çünkü öğrenci anadili eğitiminin temellerini ilköğretimde atmaktadır (Özatalay, 2007).

Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetleri, Milli Eğitim Temel Kanunu’na uygun olarak derslerin öğretim programları çerçevesinde düzenlenir. Okullarda ulaşılması gereken amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte rehberlik edecek düşünceleri kapsayan kılavuza öğretim programı denir (Melanlıoğlu, 2008). İyi bir ana dili eğitimi, kültürün gelecek nesillere aktarımı, dil becerilerinin geliştirilmesi, bilim ve sanat eserlerini anlayan yorumlayan bireylerin yetişmesi okullarda formal olarak Türkçe dersi öğretim programları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında 2004 yılında yapılan değişiklikle birçok yenilikler getirildiği görülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, tam öğrenme, çoklu zekâ gibi öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bir öğrencinin Türkçe dersinde olduğu gibi diğer derslerde de başarılı olabilmesi, dili kullanma becerisine bağlıdır. İşte bu yüzden İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı çok önemlidir. Bu örgün eğitim yaşantısının yanı sıra sosyal yaşamda da aynı şekildedir. Bireyin toplumdaki sosyalliği de ana dili olan Türkçeyi ne derece doğru, etkili ve güzel kullandığına bağlıdır (Karadayı, 2006).

Öğretmen sınıfa girdiğinde hedefi öğrencilerine istenen kazanım ve becerileri kazandırmak, istenmeyenleri istenen beceri ve kazanımlar doğrultusunda değiştirmektir. Öğrencilerde bulunması gereken kazanım ve beceriler eğitim programlarında yer almaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenin sınıfa girdiğinde birincil rehberi eğitim programıdır. Öğretmenler belli süreçlerden ve öğrenme yaşantılarından geçerek, çeşitli bilgi ve becerilerle donanırlar. Bu bilgi ve becerilerini,

kendi kültürleri ve birikimleriyle birleştirerek sınıfta yeni öğrenme yaşantıları düzeneği hazırlarlar. Öğretmen sınıfa girdikten sonra bu bilgi ve beceri birikimini, öğrencinin anadili öğretiminin beceri alanları olan okuma, anlama, dinleme konuşma, yazma, sonradan bir beceri alanı olarak kabul edilen görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili olarak hazırlanmış kazanımları öğrencilere kazandırmak amacıyla öğrencilerle etkinlik ve çalışmalar yapmaktır (Durmuşçelebi, 2007).

Yukarıda belirtilen kazanım ve becerileri, öğretmen, bilgi ve deneyimlerini kullanarak belli bir içerik ve planla öğrencilerine kazandırmalıdır. İşte bu anlamda ele alınan ve öğretmenin önemli rehberlerinden biri, ders kitaplarıdır. Her ne kadar teknolojik gelişmeler çok ileri boyutlarda olsa da, mevcut uygulamalardan, ders kitaplarının önemini hâlâ koruduğu söylenebilir. Ders kitapları, eğitim programının ilke, sınır, hedef ve içeriği doğrultusunda hazırlanan en önemli kaynaktır. Ders kitabı sınıfta ders sırasında öğrencinin öğrenme yaşantılarına yön veren en çok başvurulan temel kaynak durumundadır (Durmuşçelebi, 2007; Yıldırım, 2010; Kılıç ve Seven, 2006).

İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırmaya, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan basılı eserler öğrenci çalışma kitabı olarak adlandırılmıştır. Öğrenci çalışma kitabı, sekiz temada yer alan metinlerin etkinliklerini kapsamaktadır. Her tema sonunda tema değerlendirmesi yer almaktadır. Etkinlikler, çoklu zekâ kuramına ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde öğrencilerin içinde bulunduğu çevre özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Gültekin ve Pekdemir, 2010; Özatalay, 2007).

Öğretmen Kılavuz Kitabı, ilgili öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırmaya; işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanmış bir kitap olarak ifade edilir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı, tema esasına dayalı yıllık ders planını, metinlerde işlenen kazanımları gösteren kazanımlar tablosunu, Program'a uygun olarak hazırlanan metnin işleniş süreçlerini, temaları, ara disiplin kazanımlarını, Atatürkçülük kazanımlarını ve ölçme ve değerlendirme bölümünü içermektedir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı sayfalarının küçültülmüş halleri ve

dinleme metinleri yer almaktadır (Gültekin ve Pekdemir, 2010; Özatalay, 2007).

Ülkemizde Türkçe ders Kitapları 2005 yılından itibaren yapılandırmacı bir program çerçevesinde hazırlanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ders kitaplarında metin, öğrenci ile etkileşime açık bir dil ürünü olarak görülmekte, metindeki anlam sorgulanmakta, ön bilgilerle karşılaştırılmakta, zihinsel süreçler işletilerek yeni bilgilere ulaşılmakta; öğrenci metnin yazarının fikirlerinden yola çıkarak kendi benliğini tanımlamaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda belirtildiği gibi metin aracılığıyla öğrenci temel, evrensel düşünme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirecek; problem çözme, karar alma, kavramlaştırma ve eleştirel düşünme üst becerilerini edinecektir. Bunun için de günlük hayatın sadeliğini taşıyan, didaktik özelliklerden sıyrılmış metinler içerdiği temel kavramlar etrafında öğrencinin sorgulayacağı, tartışacağı, yorumlayacağı sorularla işlenecektir (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2005a).

Cumhuriyetin ilanından sonra ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı geliştirilerek çağın gereklerine göre düzenlenmiştir. Sırasıyla 1930, 1957 ve 1981 yıllarında ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları hazırlanmıştır. 1930 yılında yayınlanan ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil ve edebiyat öğretimini bir bütün olarak ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir. 1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür. 1957 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programları bugünkü uygulamaların temelini oluşturmuştur. Ancak hazırlıklarına 1962'de başlanıp 1968'de bitirilen ilkokul programı, ilkokullarda okutulan Türkçe Dersi Öğretim Programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır (Demirel, 2004a). 14.6.1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır. Yeni açılacak temel eğitim okulları için yeni bir ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır.

İlköğretim okullarında en son uygulanan 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2004 yılında birinci kademe de değiştirilmiş ve önce pilot okullarda uygulandıktan sonra 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır

Yapılandırmacı anlayışla 2004 yılında hazırlanan yeni ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında bilgi ezberlemeye değil, üretmeye dayalı bir yaklaşım söz

konusudur. Bu yaklaşımla ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen bireyler olması amaçlanmaktadır. Ayrıca çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olması hedeflenmiştir (MEB, 2005a). Dolayısıyla gelecekte Milli Eğitim Bakanlığı, ülkenin bu özelliklere sahip bireylerden oluşan bir toplum olacağını öngörmüştür.

Bu program kılavuzunda, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme gibi kavramların önem kazandığı belirtilerek öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık verildiğine dikkat çekilmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının getirdiği yeniliklerden biri de "Ses Temelli Cümle Yöntemi"dir. Bunun yanında, yazı tipi olarak bitişik eğik yazının kullanılacağı da belirtilmiştir. (MEB, 2005a).

Kurulan başarılı iletişim, bireyin toplumda kendini belirginleştirmesini, duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayacaktır. Bu durumun Milli Eğitim Okulları İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında, Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olduğu belirtilerek bu sorumluluk Türkçe dersine yüklenmektedir (İşeri, 2002). Bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi için Türkçe dersinde birinci derecede önemli araçlardan birisi, ders kitabıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde ders kitabı, "*Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser.*" olarak tanımlanmıştır.

Özatalay (2007), ders kitapları hazırlanırken hitap ettiği grubun gelişim özellikleri, çevrenin kültürel yapısı, eğitsel hedefler ve öğretme aracı olabilme özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bir yandan bu ölçütler dikkate alınırken, diğer yandan da başka ülkelerdeki gelişmelerin de izlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ders kitaplarının, dünyadaki gelişmeler özümserenek, ayıklanarak öğrencilerimize uygun olarak hazırlanmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Yeni hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde bakanlık tarafından her öğrenciye bir ders kitabı ile ders kitabındaki metinlerle ilişkili olarak bir

çalışma kitabı verilmiştir. Ders kitabı, gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde her zaman önemli bir eğitim aracı olmuştur. Örneğin Japonya'da, ders kitaplarının öğretim için en temel kaynak olduğu belirtilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenciler sınıfta geçen zamanlarının yaklaşık yüzde 80'ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcamaktadır. Avrupa Birliğinde ise ders kitapları büyük çoğunlukla ticari firmalar tarafından yayınlanır. Yayına hazırlama ve yazma işleri genellikle öğretmenler, okul yöneticileri, müfettişler ve eğitim uzmanı yazarlar tarafından yapılmaktadır. Bununla birlikte, yetkililer ders kitaplarının yayımı üzerinde çok ciddi bir kontrol mekanizması oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi [EARGED], 2008).

Özbay (2003)'ın yaptığı araştırma, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim materyalleri arasında, Türkçe dersi kitaplarının % 94,44 gibi bir oranla ilk sırayı aldığını, kitapların dışında yardımcı malzeme olarak dergi, gazete ve görsel-işitsel araçları kullanan öğretmenlerimizin oranı % 5,53 olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ders, kitaplarının ders esnasında temel kaynak olarak kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca Tor (2004)'un yaptığı bir çalışmaya göre, ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ödevlerini yaparken yararlandıkları kaynaklar arasında ilk sırayı ders kitapları almaktadır. Buradan hareketle ders kitaplarının öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz için birincil kaynak olduğunu söyleyebiliriz. Yukarıda belirtilen çalışmalar ders kitaplarının önemini bir kez daha belirtmiştir.

Ders kitapları incelenirken öğretim programına uygunluğu, bilimsel içerik, dil ve anlatım, kitabın tasarımı, görsel düzen ve fiziksel yapı bakımından incelenir (Kılıç ve Seven, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde ders kitapları ile ilgili olarak Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı olarak üçlü set halinde hazırlanacağı, bu kitapların Talim Terbiye Kurulu başkanlığının onayı ile okullarda kullanıma başlanacağı belirtilmektedir. Ders kitaplarının bilgi dolu bir ansiklopedi değil; öğrenmeye rehberlik edici olması, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği program ile tutarlı olması, içeriğinin doğru olması, öğrencinin bilgi ve gelişim düzeyine uygun olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca biçimsel açıdan ilgi çekici olması, içindekiler, kaynakça ve sözlük bölümlerinin bulunması gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada ilköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu yönünden sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda, bilginin öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Yapılandırmacılıkta bilgi, çevreden pasif bir biçimde alınmaz; algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır. Öğrenmenin yapılandırılması için; öğrenen kişinin öğrenilecek materyalle etkileşime girmesi, etkileşimini düşünmesi, sorgulaması, eyleme dökmesi ve yaşamında kullanması gereklidir. Yapılandırmacılık, bireylere bir şeyleri öğretmek yerine bireylerin nasıl öğreneceklerini öğretmektir. Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede; sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleşir (Şaşan,2002; Demirel, 2004b).

Geleceğin öğrencilerini yetiştirmeyi amaçlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı; Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci, sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan bireylerden oluşan bir toplum yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Gültekin ve Pekdemir, 2010).

Yapılandırmacı anlayış ve Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı hazırlanmıştır. Öğrencilerin ders kitabında bulunan okuma metinleri, bu metinlerle ilişkili olarak çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yapılması hedeflenmektedir. Her iki kitabın içeriğinin yanı sıra öğretmenlere rehberlik etmesi, yapılandırmacılık tabanlı değerlendirme, etkinlikler, tema ve işleniş konusunda bilgi vermesi için öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır (Gültekin ve Pekdemir, 2010; Özatalay, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışını temsil edecek ölçütler ve ölçütlerin ilköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz kitabında nasıl tespit edileceğine dair özellikler, Akkocaoğlu (2009) tarafından belirlenmiştir. Belirlenen 15 ölçüt, ilköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında uygulanacaktır.

Bu araştırmada elde edilen bulguların, yapılandırmacı öğretim programının ve bunlara ilişkin olarak hazırlanan ilköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının yukarıda söz edilen üst düzey becerilerin kazandırılmasında şu kişi ve kurumlara;

- Yeni yazılacak olan ders kitaplarının hazırlanmasında yazar ve eğitimci

danışmanlara ışık tutacağı,

- Sınıf içi uygulamalarda, üst düzey becerilerin kazandırılması sırasında öğretmenlerin tutumlarına, farklı bir bakış açısı getireceği,
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının, ders kitaplarını incelemede oluşturduğu kriterlerinin, ders kitaplarında gerçekleşme düzeyini belirlemeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Problem

İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun mudur?

Alt Problemler

1. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı; Birey ve Toplum, Atatürk, Üretim Tüketim ve Verimlilik, Yenilikler ve Gelişmeler, Sağlık ve Çevre, Güzel Ülkem Türkiye, Değerlerimiz, Hayal Gücü Temaları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun mudur?
2. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı; Birey ve Toplum, Atatürk, Üretim Tüketim ve Verimlilik, Yenilikler ve Gelişmeler, Sağlık ve Çevre, Güzel Ülkem Türkiye, Değerlerimiz, Hayal Gücü Temaları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun mudur?
3. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı; Birey ve Toplum, Atatürk, Üretim Tüketim ve Verimlilik, Yenilikler ve Gelişmeler, Sağlık ve Çevre, Güzel Ülkem Türkiye, Değerlerimiz, Hayal Gücü Temaları arasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı bakımından fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu'nun 17.12.2009 gün ve 250 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen ve 2010 yılı itibarıyla kullanılan İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'na nasıl yansıtıldığını tespit etmektir. Çalışma kapsamında incelenen ders kitabı; yapılandırmacı eğitime göre 2005'te hazırlanan ders kitapları hakkında EARGED (2008) tarafından yapılan araştırma

sonucunda yenilenmiş ve 2010-2011 eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanmıştır. Araştırma sonuçları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkili ve doğru bir şekilde uygulanmasının birinci derecede önemli aracı olan öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının nasıl düzenlenmesi gerektiği konusunda fikir verebilir.

Araştırmanın Varsayımı

Akkacaoğlu (2009) tarafından geliştirilmiş olan ölçütler, ölçüt geliştirme basamaklarına uygundur.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı Burdur ili Merkez ilçesinde ilköğretim4. sınıf Türkçe dersinde kullanılan öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları ile sınırlı tutulmuştur.
2. Bu araştırma 2010-2011 yılları arasında yürütülmüştür.

Tanımlar

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçütleri: İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu belirlemek amacıyla Akkacaoğlu (2009) tarafından tasarlanmış kriterler takımıdır.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu: Yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamadır (MEB, 2005a).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Türkçe derslerinde materyal kullanımı, program özellikleri, dayandığı temel yaklaşımlar ve programda kullanılan kitaplar betimlenmeye çalışılmıştır.

Türkçe Derslerinde Materyal Kullanımı

Eğitimde araç-gereç kullanımı, etkili bir eğitim öğretim ortamı hazırlayarak öğrencilerin istenilen hedeflere daha kolay ulaşmalarını sağlayarak programın başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynar. Bu nedenle öğretim, en yeni eğitim teknolojisine ve amaca uygun araç ve gereçlere dayandırılmalıdır (Fidan, 2008).

İlköğretim Türkçe Dersi öğretiminde bütün öğrencilerin ve öğretmenlerin ulaşabildikleri en önemli materyal Türkçe Ders Kitabı, Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı ve Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabından oluşan kitaplardır. Bu materyaller program çerçevesinde hazırlanmış, öğrenci ve öğretmenlerin en çok kullandıkları materyallerdir (Özbay, 2003; Tor, 2004).

Bunların en başında da ders kitapları, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları gelmektedir. Son yıllarda birçok ülkedeki eğitim-öğretim anlayışı, geleneksel yaklaşımlardan çağdaş yaklaşımlara doğru bir değişim göstermektedir. Okullardaki öğrenme çevrelerinde, öğretmenlerde, öğrencilerde ve öğrenme materyallerinde çağa uygun bir değişim başlamıştır. Ülkemizde de ilk değişimler programların ana felsefesinden başlamış olup öğretim materyalleri ile devam etmektedir. Şu anda, İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı, yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak düzenlenmiş olup, ders kitapları ile birlikte öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları da bu kurama uygun olarak hazırlanmıştır.

İlköğretim Türkçe derslerinde bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımların yer aldığı öğrenme ve öğretme sürecini kapsar. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan programda, bilgidan daha çok zihinsel becerilerin geliştirilmeye çalışıldığı Türkçe derslerinde; tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenciyi etkin kılacak öğrenme etkinliklerine yer verilir. Türkçeyi

doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerilerini geliştirme, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel öğrenme becerileri, Türkçe dersinin hedefleri bakımından oldukça önemlidir. Yapılandırıcı ğrenme felsefesinin temel gereği olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin bilgi odaklı değil, becerileri geliştirme odaklı yürütülmesi gerekir (Karadüz, 2010).

Türkçe programında belirtilen birçok öğrenme becerisinin öğrenenlere kazandırılabilmesi için öğrenme ortamlarında yapılandırıcı öğrenme kültürüne yönelik yaşantılara yer verilmesi gerekir. Programla birlikte ders kitapları, yukarıda belirlenen becerileri öğrencilere kazandırmada en önemli araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılandırıcı Yaklaşım

“Yapılandırıcılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Yine “oluşturmacılık”, “kurmacılık”, “btnleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla “yapılandırıcılık” ifade edilmektedir (Demirel, 2005).

Yapılandırıcılık, giderek popülerleşen bir bilme kuramıdır. Yapılandırıcılığın kökleri, bilimsel bilginin deneyimlerimiz sonucunda aktif bir Őekilde yapılandırıldığını söyleyen Kant'a kadar uzanır. Yapılandırıcı đrenme teorisinin temel bir teması, öğrenmenin öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerine dayanarak yeni bilgiyi yapılandırıcıları aktif bir süreç olduğudur. Yapılandırıcı đrenme teorisine göre, bilgi öğrencinin zihninde aktif bir Őekilde yapılandırılır (Glaserfeld, 2007; Phillips, 1995). Yapılandırıcılık; felsefede, matematiksel bir nesnenin varlığını kanıtlayabilmek için, nesnenin bulunması ya da oluşturulması gerektiğini savunan bir akım olan "constructivism" kelimesinin Türkçede genel kabul gören karşılıklarından bir tanesidir. Ancak yapılandırıcılık, felsefedeki teknik anlamından daha çok, eğitim anlayışı ya da anlayışları bütünü olarak alanyazında adını duyurmuştur. Yapılandırıcılık denilince daha çok eğitim ve eğitim üzerine uygulamalar akla gelmektedir. Yapılandırıcılığın, eğitim dünyasında, deđerlić kaynaklardan ortak olarak alınabilecek genel kabul gören tanımı Őöyledir:

"Yapılandırıcılık, bilginin pasif algıların ürünü olmayıp yapılandırılabildeği görüşü üzerine temellenmiş eğitim anlayışıdır.

Öğrenci kendi bilgisini aktif bir şekilde kendisi oluşturur, ardından onu içselleştirir. Böylece elde ettiği bilgi, öğrencinin kendisine ait olan bilgidir ve öznedir. Bu varsayım uyarınca öğrenilecek öğeler daha önce öğrendikleriyle zihinde birleştirilerek yapılandırılır (Brooks&Brooks, 1999; Kafai, &Resnick, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. Günümüzde yapılandırmacılık birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımı, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2007).

Yapılandırmacılık bir bilme kuramı olduğundan dolayı bilme, bilen, bilgiyi yapılandırma süreci ve bu süreci etkileyen etmenleri içermektedir. Yapılandırmacılığa göre bilgi, duyarımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla doğrudan olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine; bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür. Bilen, öğrenen gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yaratır. Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey, içinde yaşadığı çevreyle ve geçirdiği yaşantıların getirdiği sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Bu süreç yaşam boyu sürer. Çünkü bireyin zaman içerisinde geçirdiği farklı yaşantılar bireyde dengesizlik, huzursuzluk yaratır ve birey bu dengesizliği giderebilmek için farklı alternatifler düşünür. Bu alternatiflerden ya da çözümlerden kendisi için en uygun olanı seçer. Tabi ki de bu seçim bireyin önceki yaşantılarına, çevresine, değerlerine bağlı olarak birey tarafından belirlenir. Sonuç olarak; yapılandırmacılığa göre bilginin sosyokültürel bir bağlamda, öğrenenlerin yaşantılarından önceden bildikleri çerçevesinde anlamlar çıkarmaları ile yapılandırıldığı söylenebilir (Açıkgöz, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı ile birçok bilim adamı ilgilenmiştir. Bunlardan başlıcaları; Jean Piaget, John Dewey, LevS. Vygotsky, JaromeBruner, E. Von Glasersfeld'dir.

Piaget'in kuramına "bilişsel yapılandırıcılık" denilmektedir. Piaget'e göre zihin ve beden birbirinden bağımsız hareket edemez ve bedensel gelişim zihinsel gelişim ile paralel bir yol izler. Piaget'e göre yaşam "sürekli olarak karmaşıklaşan yapıların oluşması ve bu yapıların giderek çevreyle dengelenmesidir. Piaget'in kuramında "uyum" ve "dengeleme" önemli bir yer tutmaktadır. İnsanlar çevreyle etkileşimde bulunarak, bu etkileşimden o anki ilgilerine göre anlamlar çıkarıp şemalar oluşturarak ve bilgiyi yapılandırarak öğrenir. Bireylerin çevreyle etkileşimi onu kavraması ve kontrol etmesi açısından önemlidir. Çünkü çevreye uyum sağlamaya çalışırız. İnsanın zihnini asıl geliştiren bu dengeleme sürecidir (Açıkgöz, 2007).

Dewey'e göre eğitim eyleme dayanır. Bilgi ve fikirler, yalnızca öğrenenlere mantıklı ve önemli gelen durumların denenmesiyle edinir. Öğrenenler sınıf içinde çeşitli öğrenme araçlarıyla yönlendirilip, birlikte gerçek bir toplulukta olduğu gibi bilgilerini oluştururlar. Ayrıca Dewey'e göre bilgi gerçekliği temsil etmez. Bilginin gerçekle ilişkisi bireysel ve toplumsal eylem ve deneyimlerde bulunma sürecini oluşturur. Bu bağlamda bireyin eylem düzeyinde çevresiyle olan sürekli ve içsel ilişkisi bilginin oluşturulmasını destekler. Bilmek, gerçekliğin insan tarafından kaydedilmesi değil, insanın gerçekliğe dahil olması sürecidir; bilgi de dışsal, bağımsız ve nesnel bir gerçeklik değil eyleme dahil olan bir süreci ifade eder (Damlapınar, 2008; Tuncer, 2004).

Bilmek, daha sonraki deneyimleri kontrol edebilmek için önceki deneyimlerin oluşturulması eylemidir. Doğruluk, önceki deneyimlerden kaynaklanan, beklenen anlamlar ve gerçekleşen çıkarımlarla gerçekliğin birbiriyle aynı anda uyumlu olması durumudur. Deneyimlerin çoğalması ve zenginleşmesi doğru kavramını değiştirir. İnsandan ve deneyimden bağımsız ve bunlardan etkilenmeyen bir gerçeklik var olamaz. Yaşanılan her deneyim yeni bir gerçeklik yaratır. Yeni bir bilgi, öğrenme gerçekleştirir (Tuncer, 2004).

Bu yaklaşımla ilgilenen bir diğer kuramcı Vygotsky'dir. Vygotsky'nin çocukların kendi kavramlarını oluşturduğunu vurgulaması nedeniyle temelde bu yaklaşımın öncüsüdür, denilebilir. Vygotsky, Piaget'nin tersine düşüncenin gelişmesinin gerçek yönünün bireyselden toplumsala değil; toplumsaldan bireysele doğru olduğunu iddia eder. Vygotsky de Piaget gibi sosyal etkileşimi gelişimin vazgeçilmez koşullarından biri olarak görmüş. Ona göre, gelişim çevreyle ve çevredeki daha gelişmiş insanlarla etkileşimin ürünüdür, sosyal etkileşimi sağlamanın en iyi yolu da oyundur. Oyun

sırasında çocuklar yetişkinleri taklit ederken zihinsel gelişim fırsatları üretirler ve böylece kuralları keşfederek soyut düşünmenin temellerini atarlar (Açıkgöz, 2007). Vygotsky, çocukların öğrenme sürecinde bilimsel kavramları ve günlük düşüncelerini yetişkinlerle olan ilişkilerinden öğrendiğine inanır. Yetişkin dünyasından önceden oluşturulmuş bir kavramla tanıştırıldığında çocuk, yetişkinin o düşünce konusunda sadece söylediğini hatırlar ve ezberler. Kendine ait bir kavrama dönüştürmek için çocuk bu kavramı kullanmalıdır. Ancak günlük fikirler ve bilimsel kavramlar arasındaki ilişki Vygotsky'e göre doğrusal bir gelişim içinde değildir. Önceki kavramlar ve bilimsel kavramlar iç içe geçmiş durumdadır ve çocuk sahip olduğu ya da kendisine tanıtılan genellemeler yoluyla kendi düşüncelerini geliştirirken, sahip olduğu kavramlar ve bilimsel kavramlar birbirini etkiler. Yani Vygotsky, çocuğun çevresiyle olan etkileşimine dikkat çekmiş ve öğrenmenin önceki öğrenmelerin yeniden yapılandırılması ile oluşabileceğini savunarak yapılandırmacılığın temelini atmıştır (Tuncer, 2004).

J. Bruner ise öğrenmeyi etkin bir süreç olarak görür, bu süreçte öğrenen, yeni düşünce ve kavramları var olan eski bilgisi üzerinde oluşturmaktadır. Öğrenen seçer, bilgi alışverişinde bulunur, hipotezler oluşturur, kararlar alır ve bunları yaparken de bilişsel yapılarına dayanır. Onun bilişsel yapıları deneyimlerine anlam kazandırmasını, onları düzenlemesini ve verilen bilginin ötesine geçmesini kolaylaştırır (Tuncer, 2004).

Glaserfeld (2007), eğitimin gerçekleşmesinde, deneyimlere dayanılarak yeni bilgilerin oluşturulmasında iletişim becerilerinin ve çevresel etkenlerin üzerinde durmuştur. Bilginin etkin bir şekilde transfer edilebileceğini, bireylerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturabileceklerini, bilginin amacının bireyin deneyimlerini düzenlemeye yönelik olduğunu savunmuştur.

Yapılandırmacı Yaklaşımı Etkileyen Öğrenme Kuramları

Çoklu Zekâ Kuramı

Her insanın kendine özgü becerileri vardır. Kişi bu becerisini bulunduğu ortama göre geliştirir. Her birey sahip olduğu zekâlarla birlikte farklı bir öğrenme, problem çözme ve iletişim kurma yöntemine sahiptir. Gardner'in tanımladığı toplam sekiz temel zekâ türü olmasına karşın her geçen gün yenileri de bu listeye eklenmektedir. Özellikle bu kuram ilk ortaya atıldığında yedi zekâ türünden bahsedilirken, 1995'ten sonra "Doğa Zekâsı" ve 2001'den sonra "Ruhsal Zekâ"nın da yaygın olarak kullanıldığını

görmekteyiz (Saban, 2001). Howard Gardner'ın ortaya attığı sekiz zekâ türünden kısaca bahsedelim.

Sözel Dilsel Zekâ

Dili düzgün ve etkin kullanabilme kapasitesini ifade eder. Bu kapasite sözel ya da yazım yeteneği şeklinde ortaya çıkar (Demirel, 2006).

Mantıksal Matematiksel Zekâ

Bireyin sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi, sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında etkili bir şekilde mantık yürütebilme kapasitesidir (Saban, 2004).

Bu tür zekâyâ sahip olan bireyler sorular sorarak sonuca ulaşmaktan hoşlanırlar. Muhasebeciler, bilgisayar programcıları bu zekâsı güçlü bireylere örnek gösterilebilir (Demirel, 2004b).

Görsel-Uzamsal Zekâ

Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve muhakeme etme becerisidir. Ressam, mimar ve tasarımcılar görsel-uzamsal zekâsı güçlü bireyler olarak düşünülebilir (Demirel, 2004b).

Müziksel-Ritmik Zekâ

Müzikle düşünme, müzikle ilgili kavramları anlama, dinleme, yorumlama, yeni sesler üretme, müzik aletlerini kullanabilme becerisidir (Demirel, 2004b).

Bedensel-Kinestetik Zekâ

Problem çözme ya da yeni bir şey meydana getirmede bütün vücudu ve vücudun parçalarını kullanabilme becerisidir. Duygularını ifade ederken vücut dilini kullanmak, bir oyunda rol almak, sportif faaliyetlerde bulunmak bu tür zekâsı yüksek bireylerin kolaylıkla yapabildikleri faaliyetlerdir (Demirel, 2004b).

Kişilerarası-Sosyal Zekâ

Grup içerisinde işbirlikçi çalışma, sözel ve sözsüz iletişim kurma, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, paylaşma, ifade edebilme, yorumlama ve insanları ikna edebilme becerisidir. Politikacılar, avukatlar, psikologlar, öğretmenler

bu yeteneği gelişmiş insanlara örnek verilebilir (MEB, 2005a).

Kişisel-İçsel Zekā

Bireyin kendi iç dünyasını, duygu yapısını, düşüncelerini tanıyıp, bununla kontrollü bir Şekilde yaşama becerisidir. Kendini tanıma, güvenme, disiplinli olma, bağımsız olma gibi özellikler bu zekāsı yüksek bireylerde görülür (MEB, 2005a).

Doğa Zekāsı

Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir (Vural, 2003). Bu tür zekāsı gelişmiş bireyler jeolojiden, astronomiden, hayvanat bahçelerini gezmekten hoşlanırlar (Demirel, 2004b).

İşbirliğine Dayalı ğrenme

İşbirliğine Dayalı ğrenme, sınıf içinde ğretmen öğrencilerin karşılıklı anlayış ve etkileşimleri öğrenmelerde istenilen sonuçlara ulaşılması adına çok önemli bir yer tutar. İşbirlikli alışma yapılırken öğrenciler küçük gruplar olarak çalışırlar. Bu alışma, birlikte bir çalışma olduğundan birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmaya çalışılır. Böyle bir çalışma ortamında yarışma söz konusu değildir. Diğer bir ifadeyle yapılandırıcılıkta öğrencilerin bulunduğu öğrenme seviyeleri, öğretmenlerine ve okullarına olan ilgi ve yaklaşımları, arkadaşlarıyla olan ilişkileri kendilerine olan güven ve saygıları adına önem arz eder. Geleneksel anlamda, sınıfta en başarılı olma yarışı öğrenciler arasında arkadaşlık, dostluk bağlarını koparmaktadır. Yarışmanın olduğu bir sınıf ortamında istedik sonuçlara değil; olumsuzluklara sebebiyet verilecektir. Buradan böylesi yanlışlık ve olumsuzlukların belirtilerek her öğrencinin eşit olduğu ve en iyiyi yapacağı motivesi yapılmalıdır (Ekinci,2005).

İşbirliğine Dayalı ğrenme Modelinin Temel İlkeleri (Demirel, 2004a):

- Gruplar en az üç, en çok beş, altı kişiden oluşur ve öğrenme bu küçük gruplarda gerçekleşir.
- Öğrenmede ğrencilerin grup içindeki etkileşimleri önemli rol oynar.
- Öğrenciler arası yarışmadan çok, gruplar arası yarışma önemlidir.
- Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığı bireylerden çok, gruplara aittir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme, sınıftaki farklı yetenek ve kişilik özelliğine sahip öğrencileri bütünleştirir ve dostluk duygularını artırır.

- Bu öğrenme modeliyle öğrencilerin sadece bilişsel yönleri değil, duyuşsal ve sosyal yönleri de gelişir.

Beyin Temelli Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerinin benzerlik gösterdiği kuramlardan biri Beyin Temelli Öğrenme Kuramıdır. Beyin temelli öğrenme, insan beyninin yapısına ve işlevine dayanan, bilişsel psikoloji ile bağlantı kuran bir öğrenme kuramıdır (Demirel, 2004b). Beyin temelli öğrenme, anlamlı öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurullarla örgütlenmesini içerir. Beyinde anlamı oluşturma bilgiyi almaktan daha önemlidir. Beyin temelli öğrenmede öğrenenler yalnızca çalıştıkları konu ile ilgili bağlantıları görmezler, aynı zamanda önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirirler. Anlamlı öğrenmede bireyin obje ve olayların özelliklerini algılama, onları zihninde yeniden organize etme özelliği vardır. Birey, algılarını üst düzeyde genelleme ve soyutlama yaparak daha önceden öğrendikleri üzerine organize ederek özümlemeler, yapılandırır, bunun sonucunda zihninde yeni bir anlam gelişir (Köksal, 2005).

Beyin temelli öğrenme kuramının özelliklerine bakıldığında zaman yapılandırmacı öğrenme kuramı ile benzerlikler göstermektedir. Beyin temelli öğrenme kuramının bu özellikleri yapılandırmacı öğrenme kuramına bir dayanak sağlamaktadır.

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme; öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorladığı bir öğrenme sürecidir. Aktif öğrenme öğrencinin öğrenme sürecindeki birebir aktifliğidir. Bunun sağlanabilmesi için öğrencinin istek ve motivasyonunu sağlamak gerekir. Buradaki görevi öğretmen ve okul aile ile işbirliği içinde sağlamalıdır. Aktif öğrenmede öğrencinin aktifliği, öğrenme amacına tam ulaşılmasıdır. Bu da öğrenilecek olanı öğrencinin görmesi, hissetmesi, yorumlaması, zihnindeki bilgilerini yoklaması, sorular sorup karşılaştırmalar yapmasıdır. Bu aktivitelerle öğrenciler hem sosyal olarak gelişir hem de kendini ifade etme becerilerini geliştirirler (Demirel, 2004a).

Aktif öğrenmede öğrenciler, bir taraftan öğrenmeye birebir katılırken diğer yandan

öğrendiklerinin kendileri için ne ifade ettiği, ne anlama geldiği kararını kendileri belirlemiş olurlar. Böylece öğrenci adına anlamlı bir öğrenme gerçekleşmiş olur (Saban, 2004).

Barners (1989, akt. Gür ve Seyhan, 2006) aktif öğrenme için yedi ilke önermiştir.

- Amaççı (Purposive): Etkinlikler öğrencilerin ilgilerine göre belirlenir.
 - Yansıtıcı (Reflective): Öğrenci, öğrendiğini yansıtır.
 - Uzlaşmacı (Negotiated): Öğretmen ve öğrenci, öğrenme yöntemleri ve amaçlarında uzlaşır.
 - Eleştirel (Critical): Öğrenci, öğrenmeyi yorumlamanın farklı yollarını değerlendirir.
 - Karmaşık (Complex): Öğrenme etkinlikleri gerçek hayatın karmaşasını yansıtır.
 - Durum dürtüsü (Situation-driven): Öğrenme etkinlikleri durumun getirdiği ihtiyaçtan kaynaklanır.
 - Meşguliyet (Engaged): Öğrenme etkinlikleri gerçek hayattaki görevleri yansıtır.
- Aktif öğrenmede öğrenmek için öğrencinin istekli olarak aktiviteye katılımı, öğrenmenin gerektirdiği ilkelere uyulması, öğrenmesinde sorumluluk taşıması lazımdır. Dolayısıyla öğrenme için gerekli olan güdülemeyi yapmak öğretmen ve okulun görevidir (Damlapınar, 2008).

Probleme Dayalı Öğrenme

İnsan, hayatta karşılaşacağı problemleri soğukkanlı olarak karşılamalı; azim ve cesaretle, bilimsel metot ve teknikler kullanarak onları çözmeye çalışmalıdır. Neredeyse her gün birçok problem hayatımızı derinden etkilemektedir. Böylesi bir durumda isteğimiz acilen problemin ortadan kaldırılmasıdır. Fakat bu istek yalnız başına yeterli değildir. Problemlerin çözümü noktasında, yetişme şeklimiz ve bireysel gelişimimiz son derece önemlidir (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Probleme dayalı öğrenmede, öğrenciler gerçek yaşam problemleri ve yarı yapılandırılmış problemlerle karşılaşır. Öğrenciler öncelikle öğrenme durumları ve hedefleri ile ilgili yardım alırlar. Daha sonra çeşitli araştırmalar yapar, bilgilerini paylaşır ve çözümleri tartışırlar. Öğrenme süreçleri, öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenden aldıkları geri bildirim ve açıklamalara dayanarak sürekli gözden geçirilir. Bu süreçler içerisinde probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin problem çözme, motivasyon, kendi kendine öğrenme, bağımsız öğrenme gibi özelliklerinin

gelişmesinde etkili olmaktadır (Kılınç, 2007).

Öğrencilere kendi problemlerini oluşturmalarında, bilgileri nereden, nasıl toplayacakları ve nasıl değerlendirecekleri gibi konularda bilgiler verilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin neyi, niçin öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlar. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında öğrenciler problemle ilgili bildikleri bilgileri ortaya koyarlar ve daha sonra ne tür bilgilere gereksinim duyduklarını belirlerler. Yeni öğrendikleri bilgileri gruplarına getirerek tartışır ve bunun sonucu olarak yeni araştırmalara yönelirler. Bu durum öğrencilerin problemlere çözüm bulmalarına kadar devam eder (Şahin, 2007).

Kılınç (2007) Probleme dayalı öğrenmenin temel prensipleri aşağıdaki gibi olduğunu belirtmektedir;

- Öğretime bir problem ile başlanır.
- Problem ile öğrencinin dünyası arasında bağlantı kurulur.
- Problem disiplinler üzerinde değil yalnızca konu üzerinde organize edilir.
- Öğrencilere probleme şekil vermeleri ve çözümü baştan sona yönetmeleri için tam yetki verilir.
- Etkili, tam ve bağlamında öğrenme için küçük gruplar oluşturulur.
- Öğrencilere performansları ve çözümleri hakkında sürekli olarak açıklamalarda bulunulur.

Gestalt Kuramı

Yapılandırmacılıkta öğrenenler, Gestalt kuramında olduğu gibi bilgiyi bütünlü ilişkisi içinde algılar. Öğrenenlerin bilgiyi algılamaları önceki yaşantılarına göre farklılık gösterir (Erdem, 2001). Gestaltçılar, organizmanın dışarıdan gelen duyumlara kendisinden bir şeyler katarak, yaşantıyı yeniden örgütlediğine inanmaktadırlar. Dışarıdan fiziksel olarak gelen duyuşsal uyarımları anlamlandırma ve örgütlemeye bireyin inançları, değerleri, ihtiyaçları ve tutumları katkıda bulunur. Bu nedenle aynı fiziksel çevrede bulunan kişilerin çevreyi yorumlamaları ve dolayısı ile tepkileri de çok farklılık göstermektedir (Senemoğlu, 2004).

Bloom Taksonomisi

Bloom, öğrenme farklılıklarının, öğrencilerin önceki yaşantılarıyla ilgili olduğunu düşündüğünden ve ön öğrenmeler ile üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren bilişsel stratejilere yer verdiğinden yapılandırmacılık ile bağdaşmaktadır.

İnsanların ilgilerine, tutumlarına ve kendi kendine görüş tarzlarına bakılarak insanların duyuşsal bakımdan neleri öğrenmeye hazırlıklı oldukları belirlenirse bu bakımdan insanlar arasındaki farklar görülebilir (Erdem, 2001).

Fakat Bloom taksonomisi, yapılandırmacılıkta olduğu gibi öğrenenin nasıl öğrendiğine odaklanmak yerine, öğrenenler adına doğru bilgiye önceden karar verip öğrencilerin bu bilgiye belli bir yapı içinde ulaşmalarını beklediğinden yapılandırmacılığa ters düştüğu söylenebilir. Örneğin, öğrenciler, adını ve nerede yaşadığını bilmedikleri bir bilim insanı ile ilgili özel bir bilgiye sahip değillerdir; ama öğretmen onlardan bu bilim insanının fikirlerine yönelik değerlendirme yapmalarını isteyebilir. Bu durumda, öğrenenin bilgi düzeyindeki davranışı kazanmadan değerlendirme düzeyinde düşünmesi gerekecektir (Erdem, 2001).

Öğrenci Merkezli Eğitim

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dayandığı yaklaşımlardan biri de öğrenci merkezli yaklaşımdır.

“Günümüzde eğitimin sadece devletin geleceği için değil, bireylerin optimum gelişimi için verilmesi anlayışı yerleşmeye başlamıştır. Çünkü devletin geleceği bütün bireylerin optimum düzeyde gelişmesine daha bir bağımlı hale gelmiştir” (Özden, 2002, s. 27). Bu anlayıştan hareketle 2005 ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verildiği belirtilmiştir.

Öğrenci merkezli eğitimin daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmen ve öğrenci merkezli eğitimin karşılaştırmasına bakmak faydalı olacaktır.

*Tablo 1.
Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Eğitimin Karşılaştırması.*

	Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Sınıftaki etkinlik	Öğretici	Etkileşimli
Öğretmenin Rolü	Bilgi verici, daima uzman	Katılımcı, güdüleyici
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, daima öğrenci	Katılımcı, sorumluluk alan
Ders Ağırlığı	Bilgiler	İlişkiler
Bilgi Kazanımı	Hatırlama ve ezber bilginin birikmesi	Sorgulama ve buluş. Bilgilerin yeni bilgilere dönüşümü
Başarı Göstergesi	Zamana göre, miktar	Sürece göre, Kalite
Ölçme	Genel, Normlara göre	Bireysel, Kriterlere göre
Teknoloji Kullanımı	Tekrar ve uygulama	İletişim, katılım, bilgiye erişim

(Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi Başkanlığı)

<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/ogrencimerkezliegitim.html>

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenci merkezli eğitim öğrenciye büyük öncelik bırakır. Yani öğrenci kendi eğitiminden sorumludur. Öğretmen, ders kitabı, laboratuvar vb. araçların tümü sadece yardımcıdır.

Öğrenci merkezli eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, aktif öğrenme gibi uygulamalara ağırlık verilir.

Yapılandırmacı Yaklaşım Çeşitleri

Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılığın esası, bilginin bireyin dışında ve aktarılabilecek bir gerçekler bütünü olmadığı, birey tarafından içselleştirilerek oluşturulduğudur. Bilişsel yapılandırmacılar bilginin, birey tarafından bilişsel olarak oluşturulduğunu savunur (Şengül, 2006).

Bilişsel yapılandırmacılar çoğunlukla, biyoloji eğitimi görmüş olmasına karşın 1920’lerde psikoloji alanına yönelen Piaget’in düşüncelerini temel alırlar. Piaget bilginin zihinde oluşumunu açıklamak için akademik geçmişinde önemli bir yer tutan biyolojiden aldığı "özümleme", "uyuma" ve "denge" kavramlarına başvurur (Aydın,

2007).

Bilişsel yapılandırmacılığın üzerinde duran Piaget; "insanlar yeni bir bilgiyi daha önce sahip oldukları eski bilgiye dayandırarak öğrenirler" ve "sınıfta yapılan aktiviteler öğrenme açısından önemlidir" fikrini ortaya atmıştır. Bu fikir; "öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenirken var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra yeni bilgiyi özümlediği, kendine özgü olarak bilgiyi oluşturduğu" biçimindedir. Bilişsel yapılandırmacılar tarafından, öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebilecekleri savunulur. Ayrıca, yeni bilgi edinme sürecinin öğrenciyi aktif kılan bir süreç olduğu ve öğrencinin sahip olduğu bilgi birikiminin yeni bir bilgiye veya uyarılara cevap vermede çok önemli olduğu vurgulanır. Piaget'in kuramının eğitim açısından incelendiğinde; zihinsel yapıların oluşması için öğrenenlerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve yapılan çalışmaları içselleştirmeleri gereklidir. Öğrenenlerin hedeflere ulaşmayı sağlayan eylemlerini defalarca uygulamalarını sağlayan olanaklar yaratılmalıdır. Eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesinin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Bay, 2008).

Öğrenenlerin bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, öğrenenlerden gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır. Öğrenenler, sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler; mevcut yanlış anlamalarıyla çatışan deneyimler; öğrencilerin kavrayıp uygulayabilecekleri alternatifler sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır. Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır. Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtılmalarına yardımcı olunmalı, yanlış vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır. Yeni bilişsel yapıların, eskilerin üzerine yapılandırıldığı düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır (Sternberg& Williams, 2002).

Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılığın temelinde ise, Vygotsky'nin görüşleri bulunmaktadır. Bilişsel gelişim, çocuk ile çevresindeki bireyler arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda oluşur. Birey ve toplum arasındaki ilişki, öğrenmede sosyal etkileşim, dil ve kültürün etkisi Vygotsky'nin çalışmalarının odak noktasıdır (Şahin, 2007).

Vygotsky'e göre çocuğun "etkinliği" eğitimin merkezidir ve öğretmen bu etkinliği

desteklemelidir. Vygotsky'nin üzerinde durduğu temel soru, öğrenenin nasıl öğrendiğidir. Vygotsky, öğrenenlerin anlamları nasıl yapılandırıldığını keşfetmiştir. Vygotsky'e göre sosyal yaşantılar, düşünme ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. Ona göre bireysel biliş, sosyal bir ortamda ortaya çıkmaktadır. Grup, üst düzey zihinsel öğrenme için çok önemli bir öğrenme biçimi olarak değerlendirilmektedir (Şahin, 2005).

Sosyal yapılandırmacılığa katkıda bulunanlardan biri de Bandura'dır. Bandura'nın temel ilgi alanı klinik psikoloji olmasına rağmen Iowa Üniversitesi'nde bulunduğu sırada Spence'den etkilenmiştir. Ayrıca Miller ve Dollard'ın "Sosyal Öğrenme Ve Taklit" adlı kitapları da Bandura'yı büyük ölçüde etkilemiştir. Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir. Yine Bandura'ya göre insanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de öğrenirler. Bandura'nın bir diğer görüşü ise bireylerin kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Bu görüş yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenlerin öğrenmede kendi sorumluluklarını almalarının temellerinden biridir. İnsanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtırma kapasitelerine sahip olmaları da diğer önemli bir görüştür. Sonuç olarak Bandura'ya göre birey, kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilir ve kendi davranışlarını düzenleyebilir. Bu süreçte bireyin içinde bulunduğu çevre önemlidir (Senemoğlu, 2004).

Sosyal Yapılandırmacılıkta ortak anlayış sadece iletişim için zemin oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda grup üyeleri arasındaki aktivitelerin ve yeni bilginin anlaşılmasının ötesine gitmek için insanları destekler. Bilgi, insanlar ve onların çevreleriyle etkileşimlerinden oluşur. Aynı zamanda da, kültürler içinde kendini gösterir. Bilginin yapılandırılması, toplumun tarihi ve kültürel unsurlarıyla şekillendirilmiş ortak anlayışın etkisi altındadır. Toplum üyeleri kendi ortak anlayışlarının farkına vardıklarında toplum içinde ortaya çıkan faaliyetleri ve yeni bilgiyi anlamak daha da kolay hale gelir. İletişimle etkileşim içine giren iki insan birbirlerini anlama kapasitelerini bir gökkuşağı gibi geliştirirler. Sonuç olarak sosyal yapılandırmacıların, öğrenmeyi sosyal bir etkinlik olarak gördükleri, öğrenenin içinde bulunduğu çevrenin özelliği ve bu çevreyle olan etkileşimin niteliğinin önemli olduğu ve öğretmenin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı rolü olduğunu belirttikleri görülmektedir (Bay, 2008).

Vygotsky Sosyal yapılandırmacılığın eğitim açısından sonuçlarını aşağıdaki gibi belirtmektedir;

- Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar, çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.
- Öğretmenler, çocukların kendi başlarına ilerlemelerine yardım etmek için yeterince rehberlik sağlayan bir destekleyici olarak davranmalıdır.
- Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Çocuklar, kapasitelerinin en üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmelerine yardım edilmelidir.
- Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir: İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına, niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada, öğrenenler öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidir.
- Öğrenciler, içsel kavramların daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze bırakılmalıdır.
- Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır. Çocuğun dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunarak onun düşüncesinin de gelişimi sağlanabilir (Stenberg & Williams, 2002).

Radikal Yapılandırmacılık

Bu yaklaşımın önde gelen teorisyeni *Ernst Von Gleserfeld*dir. Radikal yapılandırmacılar, bireyin zihninde gerçeğinin yine kendisi oluşturduğunu iddia etmektedir.

Radikal yapılandırmacılar, gerçeklik denilen kavramının kişiden kişiye farklılık gösterdiğini, "gerçek" diye tanımladığımız şeyi hiçbir zaman gerçek olarak göremeyeceğimizi söylerler. Buradan hareketle bağımsız, objektif gerçek diye bir durum söz konusu değildir. Ona göre bilgiyi yapılandırma, dışsal gerçekliğin zihne baskısının bir sonucu değildir. Kişi sadece, duyu organları ile aldığı duyular ile

temas halinde olduğu düşüncelere sahiptir. Bu açıdan bilginin temelinde, dış dünyaya uyum yatmaktadır (Sağıroğlu, 2002; Aydın, 2007).

Radikal yapılandırmacılık, bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından oluşturulduğuna inanır. Bundan dolayı bilginin kaynağı dış dünya değil, bireyin yaşantılarıdır. Radikal yapılandırmacılık, çok bireysel olduğu ve öğrenmenin sosyal yönüne ağırlık vermediği için eleştirilmiştir. Fakat geleneksel ve nesnelci anlayışa dayalı öğretim anlayışını sorgulaması bu anlayışın eksik ve hatalı yanlarını daha net bir biçimde ortaya koyması dikkat çekicidir. Radikal yapılandırmacılar, bilimsel bir toplulukça ortaya konulan bilgi ve gerçekliklerin kabul edilmesinin öğrenmeyi olumlu etkilemediği bunun yerine bireylerin herhangi bir şeyden etkilenmeden bağımsız bir şekilde kendi bilgi ve gerçekliğini yapılandırmalıdır, der (Ekiz, 2001; Açıkgöz, 2007).

Anlam veya bilgiyi oluşturan kavramsal yapılar, alternatif olarak farklı bireyler tarafından kullanılabilen varlıklar değillerdir. Bunlar, her kullanıcının kendisi için yapmak zorunda olduğu yapılardır. Bunlar bireysel yapılar olduğundan, iki kişinin aynı yapıyı ürettiğini söylemek imkânsızdır. Ancak birisi, belli sayıda verilmiş durum karşısında, kendi yapılarının aynı şekilde işlediğini yani uyumlu olduğunu gözlemleyebilir (Glaserfeld, 2007).

Sonuç olarak radikal yapılandırmacılık, öğrenmeyi deneyimden anlam oluşturmayla eşleştiren bir teoridir. İnsanoğlu, bilgiyi doğrudan almanın aksine, onu kendisi oluşturur. Bu öğrenmenin ancak mevcut bilgilere, deneyimlere dayalı olarak gerçekleşebileceği anlamına gelmektedir. Bir bilgi ne kadar iyi sunulmuş olursa olsun, öğrenciler birtakım süreçlerde kişisel olarak bu bilgileri kullanmadıkça, geçmiş deneyimleriyle ilişkilendiremedikçe onları gerçekten öğrenmiş olmamaktadırlar. (Bay, 2008).

Yapılandırmacı Program

Yapılandırmacı yaklaşım, standart bir öğretim programının ortadan kaldırılmasını ister, yerine öğrencilerin önceki bilgilerini uyarlamak için programları kullanmalarını destekler. Yapılandırmacı yaklaşımda, program tasarımı, öğrenenlerin öğrenme yaşantıları esas alınarak süreç yaklaşımına göre düzenlenir (Şahin, 2007).

Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sorgulamacı ve araştırma yapılarını geliştirmek için etkinliklerin planlanması öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenir. Öğrenci merkezli oluşturulan öğrenme

yaşantılarıyla öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenir. Kısaca yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların oluşumu daha önceki yaklaşımlardan belirli ölçülerde farklılaşmaktadır (Bay, 2008).

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenilen her yeni bilgi, zihinde önceden var olan bilgiler üzerine inşa edilir. Bu nedenle öncelikle öğrencilerde var olan bilgiler harekete geçirilir. Soru sorma, beyin fırtınası yapma gibi etkinliklerle mevcut bilgiler harekete geçirildikten sonra tümdengelim yoluyla konunun temel kavramları veya fikirleri seçilerek bunlar üzerinde durulur. Öğrencilerin yeni bilgiyi derinlemesine anlaması, anlamlandırması sağlanır. Öğrenci kazandığı bilgiyi diğer arkadaşlarıyla paylaşarak, karşılaştığı problemleri çözümünde kullanarak, proje üretmek bilginin kalıcılığını sağlar, eksik ya da yanlış yönlerini gözden geçirir (Demirel, 2006; MEB, 2005b).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgiler; zihinde sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek zihinde yapılandırılmaktadır. Konuşma, yazma ve görsel sunu ile zihinde yapılandırılan bu bilgiler gözden geçirilmekte, belirlenen amaç ve yöneme göre sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek cümlelere, kelimelere, hecelere ve sese dökülmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci (MEB, 2005a; Demirel, 2006):

- Bilgiyi araştırır, bulur, yorumlar ve analiz eder,
- Bilgi aracılığı ile zihinsel becerilerini geliştirir.
- Ön bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirir ve yeniden yapılandırır (MEB, 2005a).

Yapılandırmacılıkta asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir.

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayacak olan öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Bu nitelikleri şöyle sıralayabiliriz (MEB, 2005a; Demirel, 2006):

- Öğrencilerin fikirlerini önemser.
- Öğrencilere zengin kaynak ve materyal sunar.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır ve buna uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.
- Çeşitli kavramlar hakkındaki görüşlerini söylemeden önce öğrencilerin görüşlerini alır.
- Öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle diyalog içinde bulunmalarına olanak sağlar.
- Öğrencileri soru sormaya özendirir.
- Açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı hazırlar.
- Öğrencilerin kendi değerlendirmelerini özendirir.
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve stratejilerde değişiklik yapar.
- Bir danışman rolü üstlenerek öğrenciler üzerinde otorite kullanımını azaltır.
- Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen gösterir
- Açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil; uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenendir. (Selley, 1999'dan aktaran Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı Programda Hedefler

Yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin belirlenmesinde bireylere ne öğretilmesinden çok, bireylerin nasıl öğrendikleri üzerinde durulmaktadır. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir. Ürüne dayalı yaklaşım, davranışlardaki gözlenebilir değişikliklere; sürece dayalı yaklaşım, üst düzey öğrenme, düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmaktadır (Bay, 2008; MEB, 2005a).

Yapılandırmacı yaklaşımda temel amaç, öğrenenlerin önceden belirlenmiş amaçlara

ulaşmaları değildir. Öğrenenlerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaları ve anlamlandırmaları için onlara fırsatlar sunmaktır (Akkocaoğlu, 2009).

Yapılandırmacılıkta hedeflerin özel olarak ifade edilememesi öğrenme, sürecinde sınıf içi tartışmaların ve paylaşılan farklı fikirlerin öğrenmeyi ne yönde geliştireceği önceden tahmin edilemediğinden kaynaklanmaktadır (Edem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenlerin gerçekte yaşamda kullanabilecekleri beceri ve hedeflerin belirlenmesi benimsenmiştir.

Belirlenen becerileri Bay (2008) tarafından aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

- Problem çözüme becerisi,
- Karışık problemlerin kavranması,
- Diğerleriyle çalışma yeteneği-liderlik yeteneği,
- Otonomi-bağımsızlık kendine güven,
- Girişim-özerklik,
- Esneklik,
- Bilgi kaynaklarına kendi ulaşma,
- Eleştirel düşünme becerisi,
- Yaratıcı düşünme becerisi,
- İletişim becerisi,
- Araştırma ve sorgulama becerisi,
- Teknoloji kullanma becerisi,
- Girişimcilik becerisidir.

Akkocaoğlu (2009)'da yapılandırmacı hedeflerin özelliklerini aşağıdaki gibi belirmiştir.

- Öğrenme hedefleri, öğrenen hedefleriyle uyumlu olmalıdır.
- Öğrenenlerin gerçekte hayatına transfer edebileceği biçimde tasarlanmalıdır.
- Bilgiyi ezberlemeye dönük değil; öğreneni araştırmaya, keşfetmeye yöneltecek şekilde ifade edilmelidir.
- Öğrenenlerin özerkliklerini geliştirecek, problem çözüme becerilerini artıracak, sosyal gelişimlerini de dikkate alacak biçimde düzenlenmelidir.
- Süreç dayanaklı, bilgi oluşumunu destekleyici ve üst düzey düşünmeye yönelik yazılmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretime başlamadan önce kazandırılacak davranışların herkes için ortak hedef belirlenmesi uygun bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öğrenme deneyim ve yaşantılarına yönelik olarak çoklu davranışsal hedeflerin belirlenmesi daha uygundur (Şengül,2006).

Yapılandırmacı Programda İçerik

Yapılandırmacı eğitim programında öğrenme içeriği öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür. Bu içeriklere otantik içerik de denilebilir. Bilgiyi anlatmak yerine, öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi yapılandırması ön plandadır (Driscoll, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir (Erdem ve Demirel, 2002).

Yanpar'a (2006) göre yapılandırmacı içerik aşağıda sözü edilen özellikleri taşımaktadır.

- Öğretim, içeriği kapsasa da içeriğin neleri kapsayacağı belli değildir.
- Kavramlar derinlemesine ele alınmalı, öğrenme etkinlikleri temel fikirler etrafında yapılandırılarak daha çok sürece odaklanmalı.
- Öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak içerik belirlenmelidir.
- Öğrenenlerin neler bildiklerinin belirlenmesi daha etkili tasarımların hazırlanması için gerekli görülmelidir.
- Bilgi türleri doğrusal hiyerarşi bütünü yerine, temel fikirler etrafında yapılandırılmış ağlar olarak düzenlenmeli; kavramlar genellemeler, gerçekler ve işlemsel bilgiyi içermelidir.
- Birey ağın herhangi bir yerinden öğrenmeye başlayabilmeli, hiyerarşinin en alt düzeyinden başlamak zorunda kalmamalıdır.
- İçerik, sürecin kendisi olduğundan öğrenme sürecindeki bireylerin sayısı kadar farklı içeriğin oluşabileceği kabul edilmelidir.

Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda programın içeriği örgütlenirken disiplinler arası bağlantı kurulduğunda; öğrenciler bilgiyi birbirleriyle ilişkili olarak elde edecekleri için birçok öğrenme fırsatı ortaya çıkacaktır. Öğrenenler önce bütünü görmekte, daha sonra ayrıntılı ve derinlemesine incelemeler yapmaktadır.

Öğrenme içeriğini belirlerken öğrencilerin hatırlamayacağı ve kullanmayacağı bir sürü bilgi mi yoksa derinlemesine incelenecek ve öğrencinin kendi anlamlarını oluşturabileceği daha temel kavramlar mı seçilmeli sorusu yanıtlanması gereken en önemli sorudur. Yapılandırmacı yaklaşımda ikinci yanıt üzerinde durularak, derinlemesine inceleme tercih edilmektedir (Koç, 2007).

Yapılandırmacı Programda Öğrenme Durumları

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamında temel öge öğrenendir. Bütün olaylar öğrenen çevresinde, öğrenenin durumuna göre şekillenir. Öğrenenler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam ile ilgili problemlerini çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Önemli olan öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Öğrenenin ne öğreneceğinden çok neden ve nasıl öğreneceği önemlidir. Kısa zamanda çok bilgi yüklemesinin yapılması yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir (Bay, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, oldukça geniş bir kavram olarak, öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına, eğitimsel modeller geliştirmeleri için kılavuzluk etmiştir. Bu modellerin her biri ayrıntıda küçük farklılıklara sahip olsalar da aslında yapılarında oldukça benzerdiler. Bu modellerden biri olan 5E modeli de eş basamaktan oluşması ve her basamağın isminin E harfi ile başlamasından dolayı bu ismi almıştır (Özdemir, 2007).

5E modeli, giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Aşağıda bu bölümlerin özellikleri verilmiştir.

Giriş (Engage): Bu bölümde, ilgi çekici aktiviteler öğrencinin ilgisini esir alır, ön bilgilerini ortaya çıkarmak için sorgular ve mevcut bilgileri ile yeni düşünceler arasında bağlantı kurmaları için yardım eder (Süzen, 2004).

Keşfetme (Explore): Bu bölüm en çok öğrenci faaliyetini içeren bölümdür. Öğrenciler pratik deneyler sayesinde, dikkati çeken aktiviteyle ilgili olan kavramı, yeteneği ya da davranışı keşfederler. Çocukların kavramların keşfine daldıkları ve en fazla sürenin ayrıldığı kısımdır (Süzen, 2004).

Açıklama (Explain): Öğrenciler çoğu zaman öğretmenin yardımı olmadan yeni

düşünme yolları bulmayı başarmakta güçlük çekerler. Öğretmenin öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu bu basamak, modelin en öğretmen merkezli evresi olup, bu evrede öğretmen düz anlatım yöntemini kullanabileceği gibi, film ya da video, bir gösteri ya da öğrencilerin yaptıklarını tanımlamalarını ve sonuçları açıklamalarını teşvik edici bir etkinlik gibi daha ilginç yollara da başvurulabilir. Öğretmen formal olarak tanımları ve bilimsel açıklamaları yapar. Mümkün olan yerlerde, öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni kavramlar oluşturmalarında onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak yardımcı olur (Özmen, 2004).

Derinleşme (Extend): İncelenmeye başlanan konuya, yeni bilgiler elde edildikten sonra yeniden dönülmesi gerekir. Öğrenciler, birlikte ulaşılmış oldukları bilgileri veya problem çözme yaklaşımını yeni olaylara ve problemlere uygularlar. Bu yolla zihinlerinde daha önce var olmayan yeni kavramları öğrenmiş olurlar. Derinleştirici aktiviteler, ilerleyen öğrenmelerde ve zamanlarda öğrenmeye katılmada yararlıdır. Öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve becerilerini genişletir (Özmen, 2004).

Değerlendirme (Evaluate): Bu bölüm, öğrencilerden anlayışlarını sergilemelerinin beklendiği ya da düşünme tarzlarını ya da davranışlarını değiştirdikleri evredir. Çoğu zaman, öğretmen problem çözerken öğrencileri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Bu aynı zamanda yeni kavram ve becerileri öğrenmede, öğrencilerin kendi gelişmelerini değerlendirdikleri evredir. Böylelikle bu son bölümde yeni edindikleri bilgilerini ve becerilerini değerlendirerek bir sonuca ulaşırlar. Öğrenciler ve öğretmen, süreç içinde yeni anlayışlara ulaşmada gelişmeyi kontrol etmeye çalıştıkça değerlendirme tekrar tekrar yapılacaktır (Özmen, 2004).

Savery ve Duffy'e göre (Akt. Akkocaoğlu, 2009) ise yapılandırmacı öğrenme öğretme sürecinin işleyişi şöyle olmalıdır:

- Tüm öğrenme etkinlikleri, geniş öğrenme görevleri ya da problemlerine bağlanmalıdır.
- Hangi konuda olursa olsun verilen görev ya da problemlerin amacı öğrenciler tarafından açık ve net olarak anlaşılmalı; bireysel etkinlikler bu geniş ve karmaşık öğrenme görevleri ile ilişkilendirebilmelidir.
- Öğrenci amaçlarıyla örtüşen öğretim amaçları doğrultusunda sunulan problemler, diğer öğrenme etkinlikleri için uyarıcı olarak kullanılmalıdır.

- Gerçekçi öğrenme etkinlikleri tasarlanmalı. Bunun anlamı ise örneğin öğrencinin bilimsel konular üzerinde çalışırken onunla ilgili kuralları ezberlemesi değil, bilimsel düşünme becerisini kazanması ve bunu problem çözüme sürecine aktarabilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrenme çevreleri, gerçeğin karmaşıklığını yansıtacak şekilde düzenlenmelidir.
- Öğretmenin problemlerin çözümlerini dikte ettirmediği, öğrencinin kendi çözüm yollarını, problem çözüme ve eleştirel düşünebilme stratejilerini kullanarak geliştirebildiği bir sürece işaret etmelidir.
- Öğrencinin sonuca ulaşmasından ziyade sahip olduğu problem çözüme yöntemlerini geliştirmenin amaç edinildiği, onun etkili bir düşünür olarak görüldüğü bu sınıflarda kritik ve en önemli etkinlik "soru sorma"dır. Bu soru sorma etkinliği, doğru cevabı buldurma yönünde ya da "evet" ve "hayır" cevabını taşıyan sorular değil; öğrenme sürecinde öğrencinin ne aşamada olduğunu anlamayı ve öğrenci ile öğretmen arasında etkileşim kurmayı amaçlayan sorular olmalıdır.
- Öğrenci, bu süreç içinde tüm bilgi kaynaklarını kullanmalı ve tüm öğretim materyallerine ulaşabilmelidir.
- Düşüncelerin farklı ve çeşitli yollarla, yöntemlerle sınanması konusunda öğrencileri cesaretlendirmekle birlikte düşüncelerin ifade edilebileceği, tartışılabileceği sosyal ortamlar, iş birlikli çalışma alanları ve öğrenme grupları oluşturulmalıdır.
- Yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenci kendi problem çözüme yöntemlerini değerlendirebilecek ve öz düzenleme yeterliliğindeki değişimi de gözleyebilecektir.
- Sözü edilen yapılandırmacı etkinlik özellikleri, pek çok araştırmacı tarafından sınıflarda uygulanabilecek öğrenme planlarına taşınmıştır.

Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim programlarının temel öğelerinden birisi de değerlendirmedir. Bu temel öğenin amacı, yapılan öğretimin niteliğinin denetlenmesi ve program amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya çıkarılmasıdır.

Geleneksel yöntemde değerlendirme öğrenme bittikten sonra yapılır. Gerekli bilgiler verilir ve daha sonra öğrenenlerin bu bilgileri başarılı bir şekilde depolayıp depolamadıklarını görmek için test yapılır. Değerlendirmede geleneksel yöntemler

çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve kısa yanıtlı sorular şeklindedir. Bunlar öğretmen tarafından hazırlanabilir veya standart şekilde olabilir. Geleneksel yaklaşımda bir ölçme ve karşılaştırma vardır. Gerçek hayatta kimin en iyi, kimin herhangi bir etkinlikte en üstte olduğunu bilmek istediğimiz gibi eğitimde de başarıları karşılaştırırız (Özmen, 2004).

Yeni yönelimlerle birlikte artık yalnızca sonuca önem veren ölçümler yerine, sürecin de ölçülmesi; bilginin hatırlanmasının değil, bilginin uygulanmasının ölçülmesi; öğrenciye yazıya dayalı görevler yerine, otantik olarak tanımlanan gerçek dünya ile ilişkili problemler ve görevler verilmesi; öğrencinin ölçülmesinde kullanılan kriterlerin belirli ve açık olması, yalnızca öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da ölçümler yapılması; tek bir ölçme yöntemine bağlı kalınmayıp, çoklu ölçüm yöntemleri kullanılması ve aralıklarla değil, sürekli ölçümler yapılması hedeflenmektedir. Yapılandırmacı öğrenme programında değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreçtir. Öğrencilerin belli yorumları yapıp yapamadığı değil, yorumları ne derecede iyi formüle edebildiği incelenir (Koç ve Demirel, 2004a).

Bay (2008), yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Ürün değerlendirmesinden daha çok süreç değerlendirmesine önem verilmelidir.
- Öğrenenler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır.
- Öğrenciler, değerlendirme araçlarını ve ölçütleri öğretmenle birlikte hazırlarlar.
- Öğrenciler, değerlendirmenin sınıfta yapılan çalışmalarla bağlantılı olduğunu bilirler.
- Otantik değerlendirme kullanılır.
- Ölçme- değerlendirme, öğrenmeye yardımcı bir araçtır.
- Yapılandırmacı değerlendirmede öğrencilere daha hızlı ve zengin geribildirim sunulmaktadır.
- Çoklu bakış açıları önemlidir.
- Toplumun verdiği anlamlandırmalar önemlidir.
- Öğrencilerin başarısını, öğrenme bağlamına göre değerlendirmek önemlidir.

Özdemir (2007) Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini bir tablo halinde belirtmiştir.

Tablo 2.

Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri

Geleneksel Teknikler	Alternatif Teknikler
Çoktan seçmeli testler	Performans değerlendirme
Doğru-yanlış soruları	Öğrenci ürün dosyası
Eşleştirme soruları	Kavram haritaları
Tamamlama soruları	Yapılandırılmış grid
Kısa yanıtı yazılı yoklamalar	Tamamlayıcı dallanmış ağaç
Uzun yanıtı yazılı yoklamalar	Kelime ilişkilendirme
Soru-yanıt	Proje
	Drama
	Görüşme
	Yazılı raporlar
	Gösteri
	Poster
	Grup veya akran değerlendirmesi
	Öz değerlendirme

*Yapılandırmacı Programda Ders Kitapları**Ders Kitaplarının Önemi*

Hazırlanan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi ve öğrencilere istenilen becerilerin kazandırılması için eğitim ortamlarının ve bu ortamlarda kullanılacak araç gereçlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Böylece öğretim amacıyla kullanılan temel kaynak olan ders kitaplarının programda belirtilen yaklaşıma uygun olarak hazırlanması önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamları ancak bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarıyla oluşturulabilir (Yıldırım, 2010).

Eğitim ve öğretimde kullanılan araçlardan birisi de ders kitaplarıdır. Belirlenen hedeflere uygun olarak hazırlanmış olan bir ders kitabı, gerek dersi verecek olan öğretmene gerekse kitabı okuyan öğrenciye büyük kolaylıklar sağlar. Öğretmen işleyeceği dersin sınırlarını, öğrenci de öğreneceği bilgilerin kapsamını ders kitapları yoluyla belirler. Böylelikle ders kitapları, öğrenme alanında kılavuzluk etmiş olur.

Öğretme, öğrenme sürecinde pek çok araç gereç kullanılmaktadır. Eğitimde kullanılan ve öğrencilere yardımcı olan en önemli araç gereçlerden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitapları, ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlardır (Duman, 2001).

Coşkun'a (1996) göre; ders kitabı, sınıfta öğretmen ve yazı tahtasından sonra sıkça başvurulan en önemli araçtır. Alkan'a (1997) göre; öğretmen ve yazı tahtası ile birlikte verilen tüm bilginin % 99'unu ileten bir ortamdır.

Kitaplar, bilgiye ulaşma yollarını aktaran en eski ve önemini yitirmemiş öğretim aracı olmanın yanında, öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve daha sistematik sunmasını sağlayan araçtır. Bunun yanında öğretmenler, derste kitabın tutsağı olmamalı, tümüyle kitaba bağlı kalmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilere konuları ile ilgili daha ilgi çekici farklı kitapları önermeye çalışmalıdır. Öğrenciler, günlük dille yazılmış, kısa cümle ve paragraflı, uygun resimlerle süslü kitapları okumaktan hoşlanırlar. Kitaplar, öğrenciler açısından da çok yararlı materyallerdir. Kitap sayesinde öğrenci, öğretmenin anlattıklarını, istediği zaman, istediği yerde ve istediği hızda tekrar etme imkânına sahiptir. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ders kitabı, sözel öğretimin yarattığı boşluğu doldurma imkanı vermesi bakımından önemlidir (Küçükahmet, 1999).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bir ülke için çağa ayak uydurmanın temel koşulu bilgili, kültürlü, kısaca eğitilmiş insanlar yetiştirmektir. Eğitilmiş insanların, sosyal ve ekonomik yönlerden gelişmiş olduğu düşünülür. Ülkemizde eğitim, örgün ve yaygın eğitim olarak başlıca iki şekilde yapılmaktadır. Yapılan bu eğitim faaliyetleri içinde okulda ya da okul dışında kullanılan bilgisayar, radyo, televizyon, gazete ve dergi gibi birçok araçtan yararlanılmaktadır. Eğitim-öğretim etkinlikleri içinde kullanılan, öğrencinin istediği anda ulaşabileceği, kullanım kolaylığı olan en önemli temel kaynaklardan birisi de ders kitaplarıdır (Sezer, 2005). Ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğinde "*Her tür ve her derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğretim amacı ile kullanılan basılı eser*" olarak tanımlanmaktadır.

Ders kitabının pek çok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan birkaçı (Güneş, 2007, 5) aşağıda belirtilmiştir:

"1. Öğretimde kullanılmak üzere seçilen herhangi bir kitap. 2. Belirli bir ders ve belirli seviyedeki öğrenciler için yazılan ve içindeki konuları öğretim programlarına uygun olan kitaptır. 3. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir takım ölçülere göre incelenerek belirli bir okul, sınıf ve ders için öğrenci ve öğretmenlere temel kaynak olarak önerilen kitaptır."

Bütün bu tanımların sonucunda ders kitapları için kısaca; gerek öğrencinin gerekse öğretmenin belirlenen bir konu ile ilgili kaynak olarak kullanacağı ve danışacağı en temel yazılı kaynaktır, diyebiliriz. Bu özelliği nedeniyle ders kitapları, öğretim sırasında, öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkilemektedir (Akkocaoğlu, 2009).

Ders Kitaplarının Özellikleri

Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim programının daha önce uygulanan programdan araç gereç olarak en büyük farkı; öğretmenler için bir kılavuz kitapla, öğrenciler için ders kitabı ve çalışma kitabı olmak üzere üç tür kitabı uygulamaya koymasındadır. Bu kitaplardan ders kitabı ile öğrenci çalışma kitabının birbirini tamamlar nitelikte olması, öğrencileri düşünmeye, ilişki kurmaya yöneltmesi, okuduklarından ve yaptıklarından zevk almalarını sağlayacak etkinlik ve çalışmalardan oluşması öngörülmüştür. Öğretmen kılavuz kitabının ise öğretmenin el kitabı niteliğinde olması hedeflenmiştir (MEB, 2005a).

Hazırlanan yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi ve öğrencilere istenilen becerilerin kazandırılması için eğitim ortamlarının ve bu ortamlarda kullanılacak araç gereçlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Böylece öğretim amacıyla kullanılan temel kaynak olan ders kitaplarının programda belirtilen yaklaşıma uygun olarak hazırlanması önem kazanmaktadır. Ayrıca diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de ders kitaplarının en çok kullanılan öğretim materyali olması, kitapların öğretim sürecindeki ve programa uygun eğitim ortamları düzenlenmesindeki önemini daha da arttırmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamları ancak bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış ders kitaplarıyla oluşturulabilir (Kılınç, 2007).

Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için ders kitabında yer alan kavramlar günlük hayattan örneklerle ilişkilendirilmelidir. Ayrıca bilginin yapılandırılmasında; etkin katılım, delil toplama, öğrencilerin etkileşimi, fikir alış-verişinde bulunma, eleştirel düşünme ve tartışma gerektiren strateji ve taktikler kullanılmalıdır (Köseoğlu

F.,Atasoy B., Kavak N,Akkuş H. 2003). Bilginin zamanla değiştii ve kitaplarda yer alan bilginin de değişebileceği gerçeği öğrencilere aktarılmalıdır. Kitaplar, öğrencileri konu ile ilgili tarihsel gelişimin verilmesi, bilginin zaman içerisinde değiştiiğini, mutlak doğru olmadığını gösterir. Öğrenciler, yeni bir bilgiyi öğrenirken o bilgiyi öğrenmek için gerekli ön bilgiyi bilmelidir. Kavram öğretiminde hiyerarşik bir düzen izlenmeli ve ders kitabında öğretim için gerekli kavramların aşamalılık ilişkisi göz önüne alınmalıdır (Küçüközer ve diğ., 2008).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenecek eğitim ortamlarında kullanılacak ders kitaplarının, aşağıdaki gibi bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir (Kılıç ve Seven, 2006):

- Öğrencilerin kazanımlarına yönelik olarak mevcut bilgi, tutum ve değerlerini belirlemek için giriş etkinlikleri verilmelidir.
- Ders kitaplarında her kazanım için öğrencilerin kendi bilişsel yapılarını açıklamalarına ve tartışmalarına olanak sağlayacak açık uçlu sorulara yer verilmelidir.
- Öğrencilerin mevcut bilişsel yapılarını değiştirmelerine olanak sağlayacak ipuçları verilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel yapılarını yeniden yapılandırmaları ve yeniden düşünmeleri için onların girişimlerini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Ders kitabında verilen etkinliklere yönelik değerlendirme önerileri yer almalıdır.

Yeni ders kitaplar tematik öğrenme anlayışına göre oluşturulmuştur. Özel disiplinlerin öğrenilmesi gerekli olduğu kadar farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirildiği bir öğrenme ortamının öğrencilerin okula olan ilgilerini artıracak bir gerçektir. Disiplinlerarası tematik yaklaşım, birçok farklı konu alanının birbiriyle ilişkilendirilerek önceden belirlenen kapsamlı ve genel bir tema ile bütünleştirildiği bir programdır (Yiğitoğlu, 2007). Seçilen temanın ana düşüncesi, farklı bilgi alanlarını birbirine bağlayan bir kelime veya cümle ile ifade edilir. Örneğin, Sağlık ve Çevre temasında; temizlik, ağız ve diş sağlığı, vücudumuz, sağlık alanında çalışanlar (doktor, hemşire, eczacı), sağlık hizmetleri, beslenme, yaşadığımız yer (Köy, kasaba, şehir), çevre bilinci, toprak, ağaç, su, hava olayları, bitkiler, hayvanlar vb. konular yer alır (MEB, 2004a).

Her bireyin öğrenme dağarcığı, kavrayış, algılama özellikleri, yaşamışlıkları, deneyimleri doğal olarak birbirinden farklıdır. Her birey, bulunduğu aile çevresi ve

toplumsal çevresindeki farklılıklar nedeniyle aynı olaya birbirinden farklı bakmakta ve farklı algılamaktadır. Tematik öğrenmede öğrencilere yaptırılması düşünülen etkinlikler, bireylerin bu özellikleri göz önüne alınarak planlanmaktadır. Böylelikle temalara dayalı olarak yapılan eğitim, gerek sosyal beceriler, gerekse de algılama becerileri açısından geleneksel eğitimin amaçlarını genişletme olanağı sunmaktadır (Özatalay, 2007; MEB, 2004a).

Tematik yaklaşıma uygun olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz kitaplarında: Birey ve Toplum, Atatürk, Üretim Tüketim ve Verimlilik, Yenilikler ve Gelişmeler, Sağlık ve Çevre, Güzel Ülkem Türkiye, Değerlerimiz, Hayal Gücü olarak isimlendirilen 8 tema bulunmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı

İlk defa bu program çerçevesinde uygulamaya sokulan öğretmen kılavuz kitabı, ilgili öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırmalar; işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin yararlanması için hazırlanmış bir kitaptır.

İlköğretim için hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitapları, öğretmenin dersin işlenmesi sürecinde yapması gerekenler ile ilgili yönergeleri içermektedir. Üç ana bölümden oluşan kılavuz kitabın ilk bölümünde; ait olduğu dersin amaçları, yapısı, işlenişi ve hazırlanan eğitim materyalleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde; tema tanıtım sayfası, tema kazanımları ve tema proje yönergesi bulunmaktadır. Ardından metin kazanımları, metnin öyküsü yer almaktadır.

Son bölümde ise serbest okuma saati etkinlikleri, değerlendirme ölçekleri, kazanım tabloları, planlar, sözlükler, dizinler, kaynaklar, telifler ve yeni program ile ilgili ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır (MEB, 2005a).

Türkçe Dersi Öğrenci Ders Kitabı

Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eserler, ders kitabı olarak adlandırılmaktadır.

Yeni hazırlanan bu program çerçevesinde bakanlık tarafından her öğrenciye bir ders

kitabı ile ders kitabındaki metinlerle ilişkili olarak bir çalışma kitabı verilmektedir (MEB, 2005a).

Türkçe Dersi 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 basılı eserler öğrenci çalışma kitabı olarak adlandırılmıştır. Öğrenci çalışma kitabı kapsamında üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen CD, DVD, VCD gibi ek materyalleri de kapsayabilen setler yer alabilmektedir (MEB, 2005b).

Öğrenci çalışma kitabı, ders kitabı ile bağlantılı olarak öğrencileri istenilen hedeflere ulaştırmayı sağlayacak etkinliklerin yer aldığı kitaplardır. Öğrenciler çalışma kitaplarındaki etkinlikleri öğretmenlerin yönlendirmesiyle gerektiği şekilde ve zamanda uyguladıklarında amaçlanan hedeflere ulaşırlar. Yapılandırmacı anlayışta çalışma kitabında verilen etkinliklerin öğrenci merkezli, öğrenme sürecinde öğrencileri etkin olacakları şekilde hazırlanmasına; öğrencilerin ilgilerini çekecek, öğrenme ile ilgili ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olmasına dikkat edilir (Özatalay, 2007).

İlgili Araştırmalar

Akkocaoğlu (2009) "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi." adlı yüksek lisans çalışmasında, Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ön bilgileri ortaya çıkarıcı; Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öz düzenleme becerilerini geliştirmeye dönük uygulamalara daha fazla rastlandığı ifade edilmiştir. 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 belirtilmiştir. 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 belirtilmiştir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ve Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinliklerin aynı sırayı takip edip benzer biçimlerde yer aldığı ifade edilmiştir. Araştırmaya teşvik edici etkinlikler bakımından Öğrenci Çalışma Kitabı'nın, Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın; tartışmaya, iş birliğine ve problem çözmeye

yönlendirecek yöntem ve teknikleri içermesi bakımından yeterli olmadığı ifade edilmiş. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bulunan etkinliklerin bir kısmının, küçük yerleşim birimlerinde yaşayan öğrencilerin imkânlarına uygun olmadığı ve öğretmenlere daha çok etkinlik üretme ya da seçme şansı verecek, yeterince esnek bir sürecin var olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

EARGED (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi” çalışması sonucunda: Öğrenciler, ders kitaplarını anlamakta zorlanmadıklarını, ders kitaplarının sıkıcı olmadığını, ders kitaplarının öğrenme isteklerini artırdığını, ders kitaplarını koruduklarını ve sakladıklarını ayrıca ders kitaplarına okul açıldığında hemen sahip olabildiklerini ifade etmişlerdir. Ders kitaplarının daha dayanıklı ve hafif olması gerektiği konularında eleştirilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler ise yeni programa göre hazırlanmış kitapları genel anlamda yeterli bulurken, kitapları cilt sağlamlığı yönünden yetersiz bulunmaktadırlar. Öğretmenler, kitapların ölçme ve değerlendirme bölümlerini, konu işlenişlerinde pekiştiricilere yer verilmesini, ara disiplinlerle ilişkilendirme ve diğer derslerle ilişkilendirmeyi eleştirmektedirler. İngilizce ve Sosyal bilgiler ders kitapları sorunlu görülmektedir. Türkçe kitaplarında metinlerin uzunluğundan şikâyet etmişlerdir.

Yıldız (2008), “Muğla İli İlköğretim Okullarının 1, 2, 3,4, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kelime ve Kelime Gruplarının Davranış Değişikliği Oluşturulmasına Yönelik Katkıları” adlı çalışmasında: Türkçe sözlükte yer alan sevgi, kıskançlık, pişman olmak, tutumluluk, sorumluluk gibi sözcüklerin ders kitaplarında yer alması gerektiği düşünülen önemli soyut kelimelerin, ancak bazı sınıflarda yer aldığı belirtilmiştir. Diğer taraftan soyut kelimelerin bazı sınıflarda hiç yer almadığı ya da sadece bir sınıfta yer aldığı tespit edilmiştir. 2006 yılı ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde davranış değişikliği oluşturabilecek soyut kelimelerin oranlarında, hem metinler-arası hem de sınıflar arası anlamlı ve sistemli bir artış bulunmadığı tespit edilmiştir. 2006 yılı Türkçe ders kitaplarının metinlerinde geçen toplam kelime sayılarında, hem sınıflar arası hem de metinler-arası anlamlı ve sistemli bir şekilde artış bulunmadığı görülmüştür.

Elvan (2007), “İlköğretim Türkçe (1-5. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin programa bakış açılarını belirlemek ve öğrenciler üzerindeki etkilerini tespit etmek

amacıyla (kazanım, temalar, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme vb.) bu araştırma ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıf) Öğretim Programı'nı öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu tarafından benimsenmektedir. Ancak, programın ölçme ve değerlendirme bölümünü benimseme oranı % 50'nin altındadır. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin programı benimseme oranları, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Değerlendirme çalışmalarının yapılmasında devlet okullarında bu konuda yeterince çalışma yapılmadığı sonucu çıkarılabilir.

Aytekin (2007), "İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İlköğretim Kurumları Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun İncelenmesi" çalışmasında: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ve Türkçe ders kitaplarının öğretmen ve öğrencilerce görünümünü amaçlamıştır. Bunun yanında çalışmada 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı tanıtılmış söz konusu olan bu programın 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur. Son olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Aytekin'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla ders kitaplarını dil ve anlatım ve eğitsel ilkeler açısından olumsuz yönde daha çok eleştirmişlerdir. 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre ders kitaplarının dil ve anlatım ve eğitsel ilkeler açısından yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Yine bu çalışmada, sormaca metinlerinin uygulanması sırasında öğretmen ve öğrencilerin ders kitapları hakkında sözlü olarak görüşleri de alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda, öğretmenler ders kitaplarında bulunan metinlerin fazla uzun olmasından ve bu metinlerde yabancı sözcük kullanımından yakınmaktadır. Çalışma kitabında bulunan etkinliklerin çok fazla olması ve bazı etkinliklerin anlaşılabilir olmaması da belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğretmen kılavuz kitabından yeterince yararlanamadıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler, bazı metinlerin ve etkinliklerin anlaşılmasının zor olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler, ders kitaplarını dil ve anlatım ve eğitsel ilkeler açısından aynı düzeyde yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak yanıtların genel dağılımına bakıldığında, erkek öğretmenlerin ders kitaplarına her iki açıdan da daha olumsuz yaklaştıkları belirlenmiştir.

Özatalay (2007), "İlköğretim I. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması" isimli çalışmasında ders kitaplarının,

öğrencilere kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilere ulaşabilmelerinde ne dereceye kadar katkı sağladığını belirlemeye çalışmış. Hangi sınıflarda hangi becerilere daha çok yer verildiği ve hangi yayınevinin, hangi becerilere daha çok yer verdiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için ilgili kaynak araştırması yapılmış, kavramsal çerçeve oluşturulmuş, her bir beceri ile ilgili olarak ölçütler belirlenmiş ve İlköğretim İlk Kademedeki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından seçilerek okutulan, yirmi dört takım Türkçe kitabı, belirlenen ölçütler doğrultusunda tek tek taranmış, elde edilen verilerle tablolar oluşturulmuştur. Daha sonra bu verilerle istatistik değerlendirmeler yapılmış ve gerek sınıflar gerekse de yayınevleri bazında bu hedeflere ne dereceye kadar ulaşılabilirdiği saptanmıştır. Elde edilen sonuçları kısaca özetlemek gerekirse, hazırlanan kitapların çoğunda bu becerilerle ilgili çalışmalara yeterli ölçüde yer verilmediği görülmüştür. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilere bakılarak bundan sonra hazırlanacak kitaplarda bu becerilere dikkat edilmesi, daha bilinçli etkinlikler, çalışmalar düzenlenmesi önerilmektedir.

Yiğitoğlu (2007), "İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında elde edilen bilgiler şunlardır: Programın altyapısında çevre şartlarının ve okul ortamlarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve programın uygulanışı esnasında bazı sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmiştir. Kılavuz kitapları, programı uygulamada kısmen kolaylık sağlamasına karşın yetersiz bulunmuştur. Öğretmenler, programın faydalı olmakla birlikte birtakım eksiklikleri olduğunu düşünmektedirler.

Coşkun ve Çetin (2007), "Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Öğretmen Kılavuz Kitap İlişkisi" adlı çalışmada ilköğretim 6.sınıf Türkçe ders, öğretmen kılavuz ve çalışma kitaplarını incelemişlerdir. Bu çalışmada ülkemizde ilköğretim Türkçe ders, kılavuz ve çalışma kitaplarındaki konu, yönlendirme ve uygulamaların okulun bulunduğu çevreye uygun biçimde hazırlanmadığı saptanmış. Kitaptaki konuların, doğru stratejiyle belirlenmediğini, yaşadıkları il, ilçe ve köyler dikkate alındığında öğrencilerin yapılarına uymadığını; yönlendirmeler, konu ve uygulamalar arasında uyum bulunmadığı, okullarda öğretmenlerin yaptığı, sadece dil becerisi geliştirmeye yönelik çalışmaları gerçekleştirmek olduğunu ortaya çıkmış. Davranış geliştirmeye ilgili çalışmalara yer vermediklerini ve çalışma kitabının da, genellikle yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış olduğunu, diğer becerilerin geliştirilmesine yeterince zaman ayıramadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar ışığında görevin, fakültelerde çalışan öğretim elemanlarına düştüğünü belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını, ilköğretim kurumlarında okuttukları ders kitabında stratejiler belirlenerek Milli Eğitimin amaçlarına uygun hazırlanmamış olsa bile, eğitecekleri öğrencilere hem dil becerilerini kazandırabilecek, hem de Milli Eğitimin genel amaçlarını algılatıp, kavratıp, onları yaşantı haline getirmelerini sağlayabilecek şekilde yetiştirmeleri gerektiğini önermişlerdir.

Karadayı (2006) "İlköğretim Okullarında Okutulan 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin 1981-2004 Türkçe Öğretim Programlarına Uygunluğunun İncelenmesi" adlı çalışmada, edinilen bulgular sonucunda yenilenen ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ve beraberinde "Öğretmen Kılavuz Kitabı" ile "Öğrenci Çalışma Kitabı"nın programı uygulamada hem öğretmen hem de öğrenci için kolaylık sağladığı belirlenmiştir. Yenilenen program anlayışına göre hazırlanan ders kitaplarında yer alan metinlerin seviyeye uygun olduğu, ilgi çekici olduğu belirtilmiştir. Ayrıca İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının ve beraberinde getirdiği yenilikler, Türkçe derslerinin işlenişini de olumlu olarak etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

İşeri (2006) "Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi." adlı araştırmasında, Niğde merkez ilköğretim okullarından 16'sı rastgele yöntemle belirlenmiş ve bu okullarda görev yapan öğretmenler ile öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine başvurularak veriler elde edilmiştir. Öğretmenler, altıncı sınıf Türkçe ders kitabının, ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 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 koymaktadır.

Coşkun ve Sargın (2005) tarafından yapılan "Yapılandırmacı Yaklaşım Çerçevesinde İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Strateji" adlı çalışmada Muğla'daki ilköğretim okullarında okutulmakta olan 6. sınıf Türkçe ana ve yardımcı ders kitapları incelenmiştir. Muğla İli'nde okutulmakta olan Türkçe ana ve yardımcı kitaplarında, tema başlarında sorulan sorular hariç, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik bölümlerin olmadığı belirlenmiştir. Dinleme becerisini oluşturmaya yönelik etkinliklerin sayısının beşi geçmediği, öğrenci çalışma kitabının yapısından dolayı, dersler hep yazma becerisini geliştirmeye yönelik işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin de, genellikle dönütsüz metin

okumaları dışında, hemen hemen hiç olmadığı, Türkçe kitabındaki konuların seçimlerinin Muğla'ya uygun yapılmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü dil ve davranış gelişimini sağlaması bakımından da metinler birbirleriyle ilintilendirilemediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Elde ettikleri sonuçlardan yola çıkarak, Türkçe ders kitaplarının, yerleşim bölgelerinde görev yapan psikolog, öğretmen ve öğretim elemanlarının uygulayacakları anketler, yapacakları gözlemlerden elde edecekleri veriler dikkate alınarak yazılması gerektiğini. Ayrıca Türkçe ders kitabı, öğrencilerin, niçinlerini, nelerini, nasıllarını, eğerlerini harekete geçirecek ve kelimelerin, kelime gruplarının duygu ve düşünce dünyalarına girebilmelerini sağlayacak şekilde hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciler, eğitim-öğretim kurumlarında gerek okuma, gerek yazma, gerekse konuşmada hem somut hem de soyut kelime ve kelime gruplarının derinliğine ve genişliğine duygu ve düşünce anlamlarını ifade edebilecek, anlamlı birliklerle bütünü oluşturabilecek şekilde yetiştirilmesi gerektiğini önermişlerdir.

İşeri (2002), "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergibilimsel Bir Betimleme" adlı doktora çalışmasında ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2000-2001 eğitim-öğretim yılında okutulması salık verilen, ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinleri incelemiştir. Bu çalışmada; Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin öğrenciye dört temel dil becerilerini kazandıracak özellikleri içermediği, içeren metinlerin de amacına uygun işlenmediği, bu nedenle de İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun ders kitaplarının hazırlanmadığı ve bu ders kitaplarıyla etkin bir anadili öğretiminin gerçekleşemeyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Karababa (1999) "İlköğretim 3 ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması" adlı doktora çalışmasında 3. ve 5. sınıf düzeyinde okutulan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu çalışmada, Türkiye ve İngiltere'de kullanılan ders kitaplarının iç ve dış özellikleri ve ülkelerde anadili eğitiminde kullanılan ders kitaplarının temel nitelikleri açısından karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırma sonucunda; Türkçe kitaplarda öğrenciyi yazmaya ve konuşmaya yöneltmek amacıyla okunan metne ilişkin soruları yazılı ve sözlü olarak yanıtlama, yine okunan metne ilişkin olarak kendi yaşamlarından, deneyimlerinden örnekler

aktarma gibi etkinliklere yer verildiği belirlenmiştir. Bu etkinliklerin çoğu, kitaptaki yazınsal metne bağımlıdır, öğrenciyi sınırlar; yaratıcı yazma alışkanlığını geliştirebilecek nitelikte değildir. İngilizce kitaplarda ise öğrencilerin kitaplardaki metinlerden bağımsız olarak, yazma alışkanlığını geliştirebilecek nitelikte yönergeler yer verildiği belirlenmiştir. İngilizce kitaplarda verilen örnekler ve yönergelerle yazım süreci kitapta başlatılmış, öğrencinin tamamlaması istenmiştir.

Türkçe kitaplarda öğrenciyi yazmaya yöneltmek amacıyla en çok soru-yanıt tekniğine yer verilirken İngilizce kitaplarda soru-yanıt tekniği hiç kullanılmamıştır. İngilizce kitaplarda öğrencinin yazılı ve sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla en çok grupla öğretim, gösteri, drama, benzetim gibi çağdaş öğretim teknikleri kullanılarak öğrencilere metin oluşturma sürecine ilişkin bilgi verilmiştir.

Eğitim programlarının değişmesi ile birlikte bu programlar çerçevesinde yeni kitaplar oluşturulmuştur. Yeni program uygulamasında ilk ders kitapları 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren 5 yıl kullanım için hazırlanmıştır. Bu 5 yıl içinde yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmen öğrenci ve velilerden gelen öneriler çerçevesinde kitaplarda olumlu yönde değişiklikler yapılmaya çalışılmıştır. Bu çalışma 5 yıl kullanım süresinden sonra yenilenen ilköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu açısından incelenmeye çalışılacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

Araştırma Modeli

Bu araştırma İlköğretim4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimleme amacını taşıyan; bir olayı, konuyu ya da nesneyi kendi koşulları içinde değiştirme ya da etkileme amacı gütmeksizin tanımlamaya çalışan araştırma modelidir (Karasar, 2004).

Veri Kaynağı

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamasında doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı değerlendirilmesinde Akkocaoğlu (2009) tarafından geliştirilmiş olan Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütler araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen15 ölçütün Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki hangi etkinliğe ya da etkinliklere karşılık geldiği saptanmıştır.

Burdur il merkezinde 2010-2011 öğretim yılında İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi için hazırlanan kitap; Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı olmak üzere üçlü bir set olarak hazırlanmıştır.2010 yılında İstanbul'da basılan bu üçlü setin yazarları; İbrahim Gültekin ve Ayten Zehra Pekdemir'dir. Öğretmen Kılavuz Kitabı 294 sayfadan oluşmuş, boyutları 300mm 'ye 210mm; Ders Kitabı 192 sayfadan oluşmuş boyutları 270 mm' ye 190 mm, Öğrenci Çalışma Kitabı ise 198 sayfa, boyutları 270 mm' ye 190 mm oluşmaktadır. Bu kitapların son sayfalarında da Türk Dünyası Haritası bulunmaktadır. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 8 temadan oluşmaktadır. Her temada 2'si serbest okuma metni olmak üzere 5 metin

bulunmaktadır. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında toplam 40 metin bulunmaktadır. Aynı şekilde, İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı da 8 temadan oluşmaktadır; ancak her temada 4 metnin etkinliği yer almaktadır. Bu dört metinden biri öğretmen kılavuzunda yer alıp ders kitabında bulunmayan dinleme metnidir. Bu 8 metnin farkının nedeni ise, bu metinlerin dinleme metni olarak geçmesidir; yani bu metinlerin sınıf öğretmeni tarafından okunması beklenmektedir. Dolayısıyla İlköğretim Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı 32 metnin etkinliklerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Akkocaoğlu (2009) tarafından ölçütlerin geliştirilmesi esnasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili çeşitli kaynaklar incelenmiştir. Elde edilen bilgilerden yola çıkarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temsil edecek ölçütler ve bu ölçütlerin ders kitaplarında tespitini sağlayacak maddeler belirlenmiştir. Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için 5 uzmandan görüş alınarak son halini alan 15 ölçütün İlköğretim Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki hangi etkinliğe ya da etkinliklere karşılık geldiği saptanmıştır. Yukarıda belirlenen çalışmalar sonucunda ek-1 de verilen ölçütler belirlenmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Akkocaoğlu (2009) tarafından belirlenen ölçütler 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden "Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi" ölçütü sadece İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nı değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Diğer 14 ölçüt ise İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı için ortaktır.

İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı ayrı ayrı incelenmiştir. Kitaplar; Birey ve Toplum, Atatürk, Üretim Tüketim ve Verimlilik, Yenilikler ve Gelişmeler, Sağlık ve Çevre, Güzel Ülkem Türkiye, Değerlerimiz, Hayal Gücü olarak isimlendirilen 8'er temadan oluşmaktadır. Bu temaların içerdiği tüm etkinlikler, sorular, yönergeler, yöntem ve teknikler, kullanılan araç ve gereçler, metinler, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, hazırlık çalışmaları belirlenerek bunların hangi ölçüt ya da ölçütlere karşılık geldiği tespit edilmiştir. Ölçütlerin ilköğretim 4. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında bulunması sırasında her bir ölçütün hangi temada olduğu, ölçütlere 1 den 15 kadar numara verilerek yapılmıştır. Bu ölçütleri karşılayan numaralar kitapta incelenen

metin yada etkinliğin üzerine rakamsal olarak işaretlenmiştir. Daha sonra her tema için ölçütler toplanmış ve veri olarak Microsoft Office Excel 2001 programına girilmiştir. Elde edilen verilerin nicelleştirilmesi için her bir ölçütün her temada kaç kere görüldüğü ve tüm ölçütler içinde görülme yüzdesi Microsoft Office Excel 2001 programında hesaplanarak sunulmuştur. Bu sayısal verileri ve verilerin yorumlarını; etkinlik, soru ya da yönergelerin hangi ölçütlere neden karşılık geldiklerine yönelik yorumlar takip etmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunumunda alt problemlerde belirlenen sıra çerçevesinde İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ve Öğretmen Kılavuz Kitabında bulunan Birey ve Toplum, Atatürk, Üretim Tüketim ve Verimlilik, Yenilikler ve Gelişmeler, Sağlık ve Çevre, Güzel Ülkem Türkiye, Değerlerimiz, Hayal Gücü temaları için her anket maddesinin yüzde ve frekansları bir tablo halinde verilmiştir. En sonda problem cümlelerinde belirtilen tüm temaların toplamları bir tablo halinde verilerek yorumlanmıştır.

İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu İle İlgili Bulgular

Bu alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular temalara göre verilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda bulunan tüm temalarda yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı Tüm Temalardaki Frekans ve Yüzdeleri

Ölçütler	Temalar															
	Birey ve Toplum		Atatürk		Üretim Tüketim Verimlilik		Yenilikler Gelişmeler		Sağlık ve Çevre		Güzel Ülkem Türkiye		Değerleri miz		Hayal Gücü	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi.	7	6,86	7	9,46	10	10,42	9	10,11	10	10,87	8	9,09	10	11,36	7	8,86
2.Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	12	11,76	8	10,81	15	15,63	12	13,48	13	14,13	17	19,32	14	15,91	15	18,99
3.Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	9	8,82	3	4,05	8	8,33	7	7,87	10	10,87	6	6,82	4	4,55	1	1,27
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	6	5,88	3	4,05	4	4,17	3	3,37	3	3,26	4	4,55	8	9,09	5	6,33
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	1	0,98	1	1,35	1	1,04	2	2,25	2	2,17	1	1,14	0	0	1	1,27
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	15	14,71	8	10,81	9	9,38	9	10,11	10	10,87	7	7,95	7	7,95	8	10,13
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	5	4,90	4	5,41	8	8,33	7	7,87	3	3,26	10	11,36	9	10,23	9	11,39
8. Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	1	0,98	5	6,76	3	3,13	2	2,25	2	2,17	7	7,95	5	5,68	1	1,27
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	14	13,73	12	16,22	10	10,42	12	13,48	12	13,04	6	6,82	6	6,82	7	8,86
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevmeye, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	6	5,88	7	9,46	5	5,21	5	5,62	4	4,35	5	5,68	7	7,95	5	6,33
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	11	10,78	6	8,11	7	7,29	6	6,74	7	7,61	4	4,55	8	9,09	9	11,39
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	2	1,96	2	2,70	2	2,08	3	3,37	3	3,26	2	2,27	1	1,14	1	1,27
13. Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkân sağlaması	5	4,90	3	4,05	7	7,29	2	2,25	3	3,26	4	4,55	4	4,55	4	5,06
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	8	7,84	5	6,76	7	7,29	10	11,24	10	10,87	7	7,95	5	5,68	6	7,59
Toplam	102	100	74	100	96	100	89	100	92	100	88	100	88	100	79	100

Birey ve Toplum Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'de belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler arasında Birey ve Toplum Temasında bulunma düzeyi %14,71 ile "Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması " ölçütü en fazla oranda yer almış; %0,98 oranı ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütlerine ise en az sayıda yer verilmiştir.

Akkocaoğlu'nun (2009) çalışmasında ise "Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması" ölçütü en fazla oranda yer almış; "Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ölçütüne ise en az sayıda yer verilmiştir.

Atatürk Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'de belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler arasında Atatürk Temasında bulunma düzeyi %16,22 ile "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi " ölçütü en fazla oranda yer almış; %1,35 oranı ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüne ise en az sayıda yer verilmiştir.

Akkocaoğlu'nun (2009) çalışmasında "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütünün en fazla oranda; "Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi", "Bireysel farklılıklara yönelik olması", "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütleri en düşük oranda görülmektedir.

Atatürk temasında "Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü her iki araştırmada en düşük oranda görülmektedir.

Üretim, Tüketim ve Verimlilik Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'de belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler arasında Üretim, Tüketim ve Verimlilik Temasında bulunma düzeyi %15,63 ile "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması " ölçütü en fazla oranda yer almış; %1,04 oranı ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüne ise en az sayıda yer verilmiştir.

Akkocaoğlu'nun (2009) çalışmasında "Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması" ölçütü diğer ölçütler arasında en fazla paya sahiptir. Üretim Tüketim ve Verimlilik Temasında "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ve "Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ölçütleri dışında en az paya "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü sahiptir.

Üretim Tüketim ve Verimlilik Temasında "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüne her iki çalışmada da en az sayıda yer verildiği görülmektedir.

Yenilikler ve Gelişmeler Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'de belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler arasında Yenilikler ve Gelişmeler Temasında bulunma düzeyi %13,48 ile "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması " ve " Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ölçütleri en fazla oranda yer almış; %2,25 oranı ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması", "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve ". Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkân sağlaması" ölçütlerine ise en az sayıda yer verildiği görülmektedir.

Akkocaoğlu'nun (2009) araştırmasında "Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün en büyük orana sahip olduğu; "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütlerinin ise herhangi bir pay almamış olduğu belirtilmektedir.

Yenilikler ve Gelişmeler Temasında "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün görülme düzeyi her iki çalışmada paralellik göstermektedir.

Sağlık ve Çevre Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'de belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler arasında Sağlık ve Çevre Temasında bulunma düzeyi %14,13 ile "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması " ölçütünün en fazla oranda

yer aldığı; %2,17 oranı ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütlerine ise en az sayıda yer verildiği görülmektedir.

Akkocaoğlu'nun (2009) çalışmasında "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütünün en yüksek yüzdeye sahip olduğu; "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ölçütlerinin bu temada hiç yer almadığı görülmektedir.

Sağlık ve Çevre Temasında her iki çalışmada "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün en düşük düzeyde; "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütünün en fazla oranda yer aldığı görülmektedir.

Güzel Ülkem Türkiye Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'de belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler arasında Güzel Ülkem Türkiye Temasında bulunma düzeyi %19,32 ile "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütünün en fazla oranda yer aldığı; %1,14 oranı ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüne ise en az sayıda yer verildiği görülmektedir.

Akkocaoğlu'nun araştırmasında ise "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütüne en yüksek düzeyde; "Bireysel farklılıklara yönelik olması", "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ölçütlerine ise en az düzeyde yer verildiği görülmüştür.

Güzel Ülkem Türkiye Teması'nda bulunma düzeyi her iki çalışmada da "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün en az; "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütünün en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Değerlerimiz Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler arasında Değerlerimiz Temasında bulunma düzeyi %15,91 ile "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütü en fazla oranda yer almış olduğu;

% 0,00 oranı ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüne ise en az sayıda yer verildiği görülmektedir.

Akkocaoğlu'nun (2009) araştırmasında "Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması" ölçütünün en yüksek paya sahip olduğu; "Bireysel farklılıklara yönelik olması" ve "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ölçütlerin yüzdelik paylar içinde en az yer aldığı görülmektedir..

Hayal Gücü Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler arasında Hayal Gücü Temasında bulunma düzeyi %18,99 ile "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütü en fazla oranda yer almış olduğu; % 1,27 oranı ile "Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması", "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması", "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması", "Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ölçütlerine ise en az sayıda yer verildiği görülmektedir.

Akkocaoğlu'nun (2009) araştırmasında "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütünün en fazla paya sahip olduğu, "Bireysel farklılıklara yönelik olması", "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi", "Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ve "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütlerinin en az paya sahip olduğunu göstermektedir.

Hayal Gücü Temasında her iki araştırma karşılaştırıldığında bulunma düzeyi "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütü en fazla oranda yer almış "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ölçütleri en az düzeyde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Temalarda yapılandırmacı yaklaşım ölçütlerin görülme sıklığı Birey ve Toplum Temasında 102'dir. Bu sayı ile Birey ve Toplum Teması diğer Temalara göre ölçütlerin en sık görüldüğü tema olmaktadır. Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşım yönünden en güçlü temanın 1.Tema olduğu söylenebilir. Temalarda yapılandırmacı

yaklaşım ölçütlerin görülme sıklığı 74 olan Atatürk Teması, yapılandırmacı yaklaşım yönünden en zayıf tema olarak değerlendirilebilir. Bu durum Akkocaoğlu (2009) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir.

"Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" 8 temanın 5'inde en sık görülen ölçüttür. 8 temanın 2'sinde en sık görülen ölçüt; "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi"dir. Yenilikler ve Gelişmeler Teması ise "Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması" ve " Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi " aynı sıklıkla görülmektedir.

Böylece "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütünün Öğrenci Çalışma Kitabı'nda diğer ölçütlere göre daha sık görüldüğü sonucuna ulaşılabilir.

Tüm temalarda ; "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü en az görülen ölçüt olmuştur. Buradan yola çıkarak ölçütlerden Çalışma Kitabı'ndaki temalara dağılımı açısından en zayıf olanın "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü olduğu söylenebilir.

"Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi" ölçütü en fazla Üretim Tüketim ve Verimlilik, Sağlık ve çevre, ve Değerlerimiz temalarda, en az Birey ve Toplum ve Atatürk temalarında görülmektedir.

"Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütü en fazla Güzel Ülkem Türkiye Temasında, en az Atatürk temasında bulunmaktadır.

Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması en fazla Sağlık ve Çevre, en az Hayal Gücü temasında görülmektedir.

"Bireysel farklılıklara yönelik olması" ölçütü en fazla Değerlerimiz temasında, en az Atatürk temasında görülmektedir.

"Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü en fazla Yenilikler ve Gelişmeler ve Hayal Gücü temalarında en az ise Değerlerimiz temasında görülmektedir.

“Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ölçütü en fazla Birey ve Toplum Temasında, en az Güzel Ülkem Türkiye ve Değerlerimiz temasında görülmektedir.

“Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ölçütü en fazla Güzel Ülkem Türkiye temasında, en az Sağlık ve Çevre temasında görülmektedir.

“Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması” ölçütü en fazla Güzel Ülkem Türkiye, en az Hayal Gücü ve Birey ve Toplum temalarında görülmektedir.

“Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkan vermesi” ölçütü en fazla Birey ve Toplum en az Güzel Ülkem Türkiye ve Değerlerimiz temalarında görülmektedir.

“Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması” ölçütü en fazla Atatürk ve Değerlerimiz temalarında, en az Sağlık ve Çevre temasında görülmektedir.

“Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerin destekleyici nitelikte olması” en fazla Birey ve Toplum en az Güzel Ülkem Türkiye temasında görülmektedir.

“Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi” en fazla Yenilikler ve Gelişmeler, Sağlık ve Çevre temalarında en az Değerlerimiz ile Hayal Gücü temalarında görülmektedir.

“Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkân sağlaması” ölçütü en fazla Üretim, Tüketim ve Verimlilik temasında, en az Yenilikler ve Gelişmeler Temasında görülmektedir.

“Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi” ölçütü en fazla Yenilikler ve Gelişmeler ile Sağlık ve Çevre temalarında, en az Değerlerimiz ve Atatürk temalarda bulunmaktadır.

“Öğrencileri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi” ölçütünün en fazla görülme oranı % 15,63 en az görülme oranı % 11,36'dır. “Öğrencileri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi” ölçütü verilen oranlarla diğer ölçütlere göre tüm temalarda en dengeli dağılıma sahiptir. Diğer ölçütlerin temalara dağılımlarındaki

dengenin çok tutarlı olmadığı görülmektedir. Yukarıda belirtilen sonuçlardan yola çıkarak temalarda belirlenen ölçütlerin dengeli bir dağılım göstermediği söylenebilir.

Bir etkinliğin içinde birden fazla ölçüte karşılık gelme durumu söz konusudur. Bir etkinlik içinde ne kadar çok ölçüt görülüyorsa yapılandırmacı yaklaşım açısından o kadar güçlüdür. Öğrenci çalışma kitabında incelenen sekiz temada ölçütlerin 0 ile 17 arasında çeşitli değerler aldıkları görülmektedir. Çalışma Kitabında tespit edilen ölçütlerin aralarındaki bu sayısal farklılıklar ölçütlerin görülme sıklıkları arasında dengesiz bir dağılım olduğu sonucunu gösterir. Ölçütlerin görülme sıklıklarının birbirine yakın olması ve sayılarının fazla olması bir etkinliğin birden çok ölçüte karşılık geldiğini işaret eder. Çünkü her temada 4 parça bulunmakta ve her tema bu parçalara yönelik olarak hazırlanan etkinliklerden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçütler açısından bakıldığında yukarıda belirtildiği gibi temalarda ölçütlerin görülme sıklıkları dengeli bir dağılım göstermemektedir. Değerlerimiz Temasında Problem çözme becerisine ilişkin ölçüt hiç görülmezken öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi ölçütünün frekansı 14 olması çok dengesiz bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Öğrenci çalışma kitabında var olan "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü bakımından öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına yeterince uygun olmadığı söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin ilköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda bulunan tüm temalarda yer alması ile ilgili toplam frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'de sunulmuştur.

Öğrenci Çalışma Kitabı Tüm Temaların Toplamına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Çalışma Kitabı Tüm Temalardaki Toplam Frekans ve Yüzdeleri

Ölçütler	f	%
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	68	9,6
2.Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	106	14,97
3.Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	48	6,78
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	36	5,08
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	9	1,27
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	73	10,31
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	55	7,77
8. Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	26	3,67
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	79	11,16
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevmeye, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	44	6,21
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	58	8,19
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	16	2,26
13. Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkân sağlaması	32	4,52
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	58	8,19
Toplam	708	100

Tablo 4'de belirtildiği üzere yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler arasında tüm temalarda bulunma düzeyi %14,97 ile "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütü en fazla oranda yer almış; % 1,27 oranı ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması", ölçütüne ise en az sayıda yer verildiği görülmektedir.

"Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün %2'nin altında olması bu ölçüt açısından kitabın yeterli olmadığı yönünde yorumlanabilir. "Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ölçütü ise %3'ün altında olması bir başka deyişle tüm kitap içinde 16 defa görülmesi için Çalışma Kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bu ölçütü açısından da yetersiz olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Akkocaoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı

öğrenme açısından daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Bununla birlikte EARGED (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin % 57,8'i öğrenci çalışma kitabında önerilen işleniş yöntemlerini yapılandırmacı yaklaşıma uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak bu ölçütler açısından, kullanılan çalışma kitaplarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığı sonucuna varılabilir.

"Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütünün Öğrenci Çalışma Kitabı'nda diğer ölçütlere göre daha fazla ön plana çıktığı söylenebilir. "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütüne ilişkin bulgular da Öğrenci Çalışma Kitabı'ndan daha ziyade öğrenme süreci başlarında yararlanıldığı söylenebilir.

Elde edilen bulgular Çalışma Kitabı'nın üst düzey düşünme becerilerine yer verilme düzeylerine göre kıyaslanmasını da olanaklı kılabilir. "Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" tüm Çalışma Kitabı'nda 73 defa; "Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü 55 defa; "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ise 9 defa gözlenmiştir. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinliklerin problem çözme becerisine yönelik etkinliklerden daha fazla sayıda görülmekle birlikte tüm ölçütlerin toplam görülme sıklığına bakıldığında yeterli olmadığı ifade edilebilir. Diğer taraftan EARGED (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri Türkçe öğrenci çalışma kitaplarını kitapta verilen örnekler, etkinlikler, işlenişler, öğrencilerin farklı problem çözme, gözlem yapma becerilerini ortaya çıkarma düzeyi bakımından %48,2 düzeyinde 'yeterli' görürken % 51,8 düzeyinde 'geliştirilmeli' görmüşlerdir. Arslan (2006) ve Akkocaoğlu (2009) yaptıkları araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında Problem çözme becerisini kazandırma bakımından Öğrenci Çalışma Kitabı'nda gelişme olmasına rağmen yeterli olmadığı söylenebilir.

Problem çözme becerisini kazandırma bakımından Çalışma Kitabı'nın yetersiz oluşu ise hem yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ilkelerine hem de yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan eğitim programlarının yapısına ters düşmektedir.

"Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ölçütü de Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alması gerekli bir diğer ölçüttür. Öğrenci Çalışma Kitabı yapılandırmacı öğrenme

açısından öğrenen için araştırma yapma konusunda bir rehber kitap özelliği de taşımaktadır. Öğrenci Çalışma Kitabı bu ölçüt bakımından % 2,26 düzeyinde 16 örnekle sınırlı tutulmuştur. Nitekim Erdoğan da (2007) İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın yapılandırmacı yaklaşımına uygunluğuna ilişkin yaptığı çalışmada, Öğrenci Çalışma Kitabı'nda araştırma becerisini geliştirmeye dönük etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığına dair sonuçlara ulaşmıştır. Oysa 1-5. sınıf için hazırlanan eğitim programlarında geliştirilmesi hedeflenen temel beceriler arasında araştırma ve sorgulama becerisi de yer almaktadır (MEB, 2005a).

İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğu İle İlgili Bulgular

Bu alt problemle ilgili bulgular temalara göre verilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin ilköğretim 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bulunan tüm temalarda yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Tüm Temalardaki Frekans ve Yüzdeleri

Ölçütler	Temalar															
	Birey ve Toplum		Atatürk		Üretim Tüketim Verimlilik		Yenilikler Gelişmeler		Sağlık ve Çevre		Güzel Ülkem Türkiye		Değerlerimiz		Hayal Gücü	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi.	27	9,15	28	11,34	34	12,64	28	11,11	26	11,02	26	12,87	28	11,86	23	9,83
2. Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	30	10,17	23	9,31	21	7,81	27	10,71	23	9,75	27	13,37	22	9,32	26	11,11
3. Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	14	4,75	12	4,86	17	6,32	17	6,75	18	7,63	13	6,44	18	7,63	19	8,12
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	24	8,14	17	6,88	18	6,69	23	9,13	18	7,63	16	7,92	24	10,17	28	11,97
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	1	0,34	2	0,81	1	0,37	2	0,79	2	0,85	2	0,99	1	0,42	3	1,28
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	27	9,15	19	7,69	15	5,58	12	4,76	8	3,39	9	4,46	10	4,24	14	5,98
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	18	6,10	11	4,45	12	4,46	11	4,37	10	4,24	8	3,96	6	2,54	13	5,56
8. Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	17	5,76	12	4,86	17	6,32	15	5,95	16	6,78	10	4,95	15	6,36	8	3,42
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	40	13,56	30	12,15	34	12,64	32	12,7	31	13,14	29	14,36	32	13,56	26	11,11
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevme, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	12	4,07	8	3,24	11	4,09	14	5,56	12	5,08	9	4,46	11	4,66	16	6,84
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	33	11,19	29	11,74	27	10,04	20	7,94	18	7,63	13	6,44	12	5,08	15	6,41
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	13	4,41	14	5,67	13	4,83	13	5,16	14	5,93	11	5,45	15	6,36	16	6,84
13. Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkân sağlaması	18	6,10	12	4,86	16	5,95	14	5,56	15	6,36	9	4,46	18	7,63	11	4,7
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	6	2,03	9	3,64	10	3,72	8	3,17	8	3,39	9	4,46	7	2,97	7	2,99
15. Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi	15	5,08	21	8,5	23	8,55	16	6,35	17	7,2	11	5,45	17	7,2	9	3,85
Toplam	295	100	247	100	269	100	252	100	236	100	202	100	236	100	234	100

Birey ve Toplum Temasına İlişkin Bulgular

Tablo5'te belirtildiği gibi Öğretmen Kılavuz Kitabı Birey ve Toplum Temasında diğer ölçütler arasında görülme yüzdesi en fazla olan % 13,56 ile "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi " ölçütü; en az olan ise % 0,34 ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Akkocaoğlu'nun (2009) çalışmasında Birey ve Toplum Teması'nda ölçütler arasında görülme yüzdesi en fazla olan "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü; en az "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

En az görülme yüzdesi her iki araştırmada da "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Atatürk Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 5'tebelirtildiği gibi Öğretmen Kılavuz Kitabı Atatürk temasında diğer ölçütler arasında görülme yüzdesi en fazla olan % 12,15 ile "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi " ölçütü; en az olan ise % 0,81 ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Akkocaoğlu'nun (2009) çalışmasında Atatürk temasında tüm ölçütlerin görülme yüzdeleri içinde "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü en fazla paya sahip; "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi" ölçütleri ise en az paya sahiptir.

En az yüzdeye sahip ölçüt her iki araştırmada da "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üretim, Tüketim ve Verimlilik Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 5'te belirtildiği gibi Öğretmen Kılavuz Kitabı Üretim, Tüketim ve Verimlilik temasında diğer ölçütler arasında görülme yüzdesi en fazla olan % 12,64 ile "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi " ve "Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi" ölçütleri; en az olan ise % 0,37 ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Akkocaoğlu'nun (2009) araştırmasında Üretim, Tüketim ve Verimlilik temasında "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü en yüksek yüzdeye sahip ölçüt olurken, "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi" ölçütleri en az yüzdeye sahip ölçütler olmuştur.

Her iki çalışmada "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün yüzdesinin en az olduğu göze çarpmaktadır.

Yenilikler ve Gelişmeler Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 5'tebelirtildiği gibi Öğretmen Kılavuz Kitabı Yenilikler ve Gelişmeler temasında diğer ölçütler arasında görülme yüzdesi en fazla olan % 12,64 ile "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ölçütü; en az olan ise % 0,79 ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Akkocaoğlu'nun (2009) çalışmasında Yenilikler ve Gelişmeler temasında en fazla yüzdelik dilime "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün; "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi" ölçütlerinin en az yüzdelik dilime sahip olduklarını görebiliriz.

Çalışmalarda "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü en az düzeyde görülmesi yine paralellik göstermektedir.

Sağlık ve Çevre Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 5'tebelirtildiği gibi Öğretmen Kılavuz Kitabı Sağlık ve Çevre temasında diğer ölçütler arasında görülme yüzdesi en fazla olan % 13,14 ile "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ölçütü; en az olan ise % 0,85 ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Sağlık ve Çevre temasında Akkocaoğlu'nun araştırmasında tüm ölçütlerin görülme yüzdesi içinde en fazla paya "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü sahiptir. "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü ise herhangi bir paya sahip değildir.

İki çalışma karşılaştırıldığında "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü bu çalışmada en az düzeyde görülürken, Akkocaoğlu'nun çalışmasında hiç görülmediği göze çarpmaktadır.

Güzel Ülkem Türkiye Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 5'te belirtildiği gibi Öğretmen Kılavuz Kitabı Güzel Ülkem Türkiye temasında diğer ölçütler arasında görülme yüzdesi en fazla olan % 14,36 ile "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ölçütü; en az olan ise % 0,99 ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Güzel Ülkem Türkiye temasında Akkocaoğlu çalışmasında "Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması" ölçütünün en fazla orana; "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün ise en az orana sahip olduğunu göstermektedir.

Güzel Ülkem Türkiye temasında da "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü iki araştırmada da en düşük yüzde ile temsil edilmektedir.

Değerlerimiz Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 5'tebelirtildiği gibi Öğretmen Kılavuz Kitabı Değerlerimiz temasında diğer ölçütler arasında görülme yüzdesi en fazla olan % 13,56 ile "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ölçütü; en az olan ise % 0,42 ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Değerlerimiz temasında Akkocaoğlu'nun (2009) araştırmasında "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün en fazla orana sahip; "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi" ölçütleri tüm ölçütler içinde en az orana sahip ölçütler olduğu belirtilmiştir.

Her iki çalışma karşılaştırıldığında sadece en az görülme yüzdesi ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 5'tebelirtildiği gibi Öğretmen Kılavuz Kitabı Hayal Gücü temasında ölçütler arasında görülme yüzdesi en fazla olan % 11,97 ile "Bireysel farklılıklara yönelik olması" ölçütü; en az olan ise % 1,28 ile "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Hayal Gücü temasında Akkocaoğlu'nun (2009) araştırmasında tüm ölçütler içinde yüzdelik oranı en fazla olan "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü; en az orana sahip olan ise "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütüdür.

Araştırmalar karşılaştırıldığında en az yüzdesi olan "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütünün iki çalışmada da en az yüzdeliğe sahip olduğu görülmektedir.

Belirlenen ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda en sık görüldüğü tema toplamda 295 ile Birey ve Toplum temasıdır. Bu temayı 269 ile Üretim Tüketim ve Verimlilik teması takip etmektedir. Buradan yola çıkarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütler açısından en güçlü temaların Birey ve Toplum teması ile Üretim Tüketim ve Verimlilik temaları olduğu söylenebilir. Buna karşılık ölçütler toplamda 202 ile Güzel Ülkem Türkiye teması ölçütlerin en az sayıda görüldüğü tema olarak göze çarpmaktadır. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerini temsil eden ölçütler açısından Güzel Ülkem Türkiye temasının diğer temalara göre daha zayıf olduğunun göstergesi olabilir.

" Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi " ölçütü 8 temanın 7'sinde en sık görülen ölçüt olma özelliğine sahiptir. Buradan yola çıkarak sözü edilen ölçütün, diğer ölçütler arasında tüm temalarda en fazla öne çıkan ölçüt olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi bakımından Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın diğer yapılandırmacı öğrenme özelliklerine göre daha zengin olduğu da söylenebilir.

" Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi " ölçütünün en fazla yüzdelik dilime sahip olduğu tema % 14,36 ile Güzel Ülkem Türkiye teması; en az yüzdelik dilime sahip olduğu tema ise %12,70 ile Yenilikler ve Gelişmeler temasıdır. Verilen bu yüzdelik ifadeler ile sözü edilen ölçüt, tüm temalar içinde en dengeli dağılımı göstermektedir. " Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi " ölçütü ise en fazla yüzdelik orana Üretim Tüketim ve Verimlilik temasında %12,87 ile en az yüzdelik orana ise % 9,15 ile Birey ve Toplum

teması sahiptir. Bu oranlarla sözü edilen ölçüt dengeli dağılım gösteren bir diğer ölçüttür. Bu sonuçlar ışığında Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ve "Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi", olarak ifade edilen yapılandırmacı yaklaşım özelliklerinin temalara dağılımı açısından daha tutarlı olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin ilköğretim4. Sınıf ilköğretim Öğretmen Kılavuz Kitabında bulunan tüm temaların toplamında yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'da sunulmuştur.

Öğretmen Kılavuz Kitabı Tüm Temaların Toplamına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı Tüm Temalarında Yer Alması İle İlgili Toplam Frekans ve Yüzdeleri

Ölçütler	f	%
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	220	11,16
2.Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	199	10,1
3.Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	128	6,49
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	168	8,52
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	14	0,71
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	114	5,78
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	89	4,52
8. Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	110	5,58
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	254	12,89
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevmeye, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	93	4,72
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	167	8,47
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	109	5,53
13. Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkân sağlaması	113	5,73
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	64	3,25
15. Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi	129	6,54
Toplam	1971	100

Tablo 6'da çoklu bakış açılarını oluşturmaya yönelik etkinliklerin Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda diğerlerine göre daha fazla sayıda yer aldığı söylenebilir. Ayrıca öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi ve öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması etkinliklerinin Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda diğer etkinliklere göre daha önde oldukları söylenebilir.

Karadayı (2006) çalışmasında ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin ilgilerini çektiği sonucu, bu araştırmada da öğrencilerin ilgilerini çekecek yaşantılar sağlaması sonucu ile paralellik göstermektedir.

Kılavuz Kitap'ta, tüm ölçütlerin görülme sayısına ilişkin ortalamanın üzerinde olan ölçütler ise sırasıyla " Bireysel farklılıklara yönelik olması " ve " Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması " ölçütleridir. Böylece Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bu ölçütlerin ortalamanın altında kalan diğer ölçütlere göre daha fazla etkinliğe karşılık geldiği söylenebilir.

"Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması", "Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" , "Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkân sağlaması", "Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi" ölçütleri ortalama değerinin biraz daha aşağısında yer almaktadır. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın bu ölçütlere ilişkin özellikleri taşıyan etkinlik sayılarının da daha az düzeyde olduğu söylenebilir.

"Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü % 0,71 ile Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın en düşük düzeyde görülen ölçütüdür. Bu ölçütü % 3,25 ile "Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi" ölçütü takip etmektedir. "Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü % 4,52 ile etkinliklerde en düşük düzeyde gerçekleşen ölçütlerden biridir.

Bir ölçütün sahip olduğu özellikler de onun öğrenme süreci içinde bulunma düzeyini etkileyebilir. Ancak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisi gibi üst düzey düşünme becerilerinin pek çok etkinlik içinde yer alması istenen bir durumdur. Oysa Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda 1971 defa görülen tüm ölçütler içerisinde yaratıcı düşünme becerisi 89; eleştirel düşünme becerisi 114 ve problem

çözme becerisine ilişkin ölçüt sadece 14 defa gözlenmiştir. Bu durum, üst düzey düşünme becerileri açısından Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yeterli olmadığı yorumunu yapmayı mümkün kılmaktadır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kazandırmayı hedefleyen öğretim programının çerçevesinde hazırlanmış olan Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın üst düzey düşünme becerileri konusundaki yetersizliği, bu kitabın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyinin yetersiz olduğunun göstergesi sayılabilir.

Akkocaoğlu'nun (2009) çalışmasında "Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü en yüksek değere sahip ölçüt olurken bu araştırmada "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi " ölçütü en yüksek değere sahip ölçüt olmuştur. Diğer taraftan aynı araştırmada ortalaması en düşük düzeyde gerçekleşen ölçütler üst düzey düşünme becerileri kapsayan ölçütlerdir. Bu araştırmanın Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın üst düzey becerileri kapsayan ölçütler bakımından Akkocaoğlu'nun (2009) çalışması ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Karababa (1999) çalışmasında ders kitaplarındaki çalışmaların öğrenciyi sınırladığı ve yaratıcı nitelikte olmadığı sonucu da bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre belirlenen ölçütlerin ilköğretim4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabında bulunan tüm temaların toplamında yer alması ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nda Toplam Görülme Yüzdeleri

Ölçütler	Öğrenci Çalışma Kitabı %	Öğretmen Kılavuz Kitabı %
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi	9,6	11,16
2.Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması	14,97	10,1
3.Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması	6,78	6,49
4. Bireysel farklılıklara yönelik olması	5,08	8,52
5. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	1,27	0,71
6. Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	10,31	5,78
7. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	7,77	4,52
8. Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması	3,67	5,58
9. Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi	11,16	12,89
10. Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevmeye, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması	6,21	4,72
11. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması	8,19	8,47
12. Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi	2,26	5,53
13. Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkân sağlaması	4,52	5,73
14. Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi	8,19	3,25
15. Öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı vermesi	-	6,54
Toplam	100	100

Tablo 7 incelendiğinde Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda tüm ölçütler içinde bulunma yüzdesi en fazla olan " Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi " ölçütü; Öğrenci Çalışma Kitabında ise "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütüdür. Bu bakımdan Öğrenci Çalışma Kitabı'ndan en çok ön bilgileri hatırlatmaya yönelik etkinliklerle öğrenme süreci başında; çoklu bakış açılarına dönük uygulamalarla da öğrenenlerin sahip oldukları görüşleri paylaşabilecekleri,

farklı çözüm önerileri ortaya koyabilecekleri etkinliklerin Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda süreç boyunca yararlanılmış olduğu söylenebilir.

Kılavuz Kitap ile Çalışma Kitabı'nda bulunma yüzdeleri arasındaki en büyük fark "Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi" ölçütlerine aittir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yeterince gözetilmeyen bu ölçütler Öğrenci Çalışma Kitabı'nda kendine daha fazla yer bulabilmiştir. Bir diğer yüksek farklılık "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütü için söylenebilir. Bu ölçüte Öğrenci Çalışma Kitabı'nda daha fazla düzeyde yer verildiği görülmektedir. Tabloya bakıldığında ölçütlerin iki kitapta bulunma yüzdeleri arasındaki yukarıda belirlenen ölçütler dışında farklılıkların çok yüksek olmadığı söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın belirlenen ölçütler kapsamında bakıldığında öğelerinin "Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması", "Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ve "Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması" ölçütleri dışında dengeli bir biçimde bu iki kitaba yansıtılmadığını ifade etmek uygun olabilir.

"Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması", "Öğrenenlerin günlük hayatıyla ilişkili ve günlük hayatına aktarılabilir olması", "Öğrenenlerin beğenme, değer verme, hoşlanma, sevmeye, isteme gibi duygularını dikkate alarak çok yönlü gelişime imkân sağlaması" ve "Süreç değerlendirme ağırlıklı çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermesi" ölçütleri öğrenci Çalışma Kitabı'nda Öğretmen Kılavuz Kitabı'na göre daha fazla sayıda görülmüştür. Buradan hareketle Öğrenci Çalışma Kitabı'nda günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir, duyuşsal özelliklere yönelik, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı, düşünce ve duyguları çeşitli ifade biçimleriyle sergilemeye olanak sağlayan ve süreç değerlendirme ağırlıklı daha fazla etkinliğin bulunduğu söylenebilir. Erdoğan (2007) da yaptığı çalışmada öğrenci çalışma kitabını öğrencileri derse hazırlama ve ön bilgilerini ortaya çıkarma bakımından yeterli bulmuştur.

Diğer taraftan "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması", "Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ve "Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütlerinin Öğrenci Çalışma Kitabı'nda daha fazla sayıda görülmesi Öğrenci Çalışma Kitabı'nın üst düzey düşünme becerileri konusunda Öğretmen Kılavuz Kitabı'na göre daha çok etkinlik barındırdığını gösterir.

"Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü her iki kitapta da en az sayıda yer alan ölçüt olma özelliğine sahiptir. Bu da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri olan problem çözme etkinliklerinin her iki kitapta da yeterince yer bulmayarak yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla hazırlanan öğretim programlarının yapısıyla bu anlamda ters düştüğünün bir göstergesi olabilir. Bu durum Akkocaoğlu (2009) çalışmasında da en az görülen ölçüt olmuştur. Diğer Erdoğan (2007) tarafından yapılan çalışmada Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk bakımından yetersiz olduğu, öğrenci çalışma kitabının kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı programa uygunluğu ile ilgili ulaşılan sonuçların Erdoğan (2007)'in çalışmasıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular kısaca özetlenmiş ve öneriler belirtilmiştir.

Sonuçlar

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

1. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda tüm ölçütler içinde görülme yüzdesi en fazla olan "Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı nitelikte olması" ölçütüdür. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ise " Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi" ölçütü ilk sırada yer almaktadır. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ön bilgileri ortaya çıkarıcı etkinliklere en sık rastlanırken, Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda çoklu bakış açılarını geliştirmeye dönük uygulamaların daha fazla sayıda yer aldığı görülmektedir.
2. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda görülme yüzdelerine göre ölçütler sıralanınca en düşük yüzdeye sahip ölçütün "Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması" ölçütü; Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ise yine aynı ölçüt, her iki kitapta da en az bulunan ölçüt olmuştur. Öğrenci Çalışma Kitabı'nda da Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda da problem çözme becerilerine dönük etkinliklerin oldukça sınırlı sayıda yer aldığı söylenebilir.
3. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın tamamında üst düzey düşünme becerilerine dönük ölçütler (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerileri) tüm ölçütler içinde yüzdesi en düşük ölçütler arasında yer alır. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda üst düzey düşünme becerilerine ilişkin yeterli düzeyde etkinlik bulunmadığı söylenebilir.
4. Öğrenci Çalışma Kitabı'nın tüm ölçütler arasında "Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ölçütü bakımından yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrenci Çalışma Kitabı'nın araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici çeşitlilikten, etkinlikten yoksun olduğu ifade edilebilir.
5. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan etkinliklerin her tema ve parçada benzer biçimlerde yer aldığı söylenebilir. Bunun da

"Öğrenenleri güdüleyecek ve ilgilerini çekecek öğrenme yaşantıları sağlamaya olanak vermesi" ölçütüyle örtüşmeyecek bir durum olduğu ve öğrencilerin sıkılmasına yol açabileceği ifade edilebilir.

6. Bir etkinlik birden fazla ölçütle eşleşebilmektedir. Bir etkinlik ne kadar fazla ölçüte karşılık gelirse yapılandırmacı öğrenme ilkeleri açısından o kadar güçlü olduğu söylenebilir. Ancak Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikler bazen birçok ölçütle eşleşirken bazı etkinliklerde hiçbir ölçütle eşleşmemişlerdir. Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki etkinliklerin yapılandırmacı öğrenme ilkeleri bakımından yeterince güçlü olmadığı söylenebilir.

7. Ölçütlerin iki kitaptaki görülme sıklıkları karşılaştırıldığında paralellik göstermedikleri söylenebilir. Bu da yapılandırmacı öğrenme ilkeleri açısından iki kitaba tutarlı bir şekilde yaklaşılmadığının göstergesi olabilir.

8. Süreç değerlendirme ağırlıklı ölçme ve değerlendirme tekniklerine Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yeterince yer verilmemiş; ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrenci çalışma kitabında daha ziyade kısa cevaplı, eşleştirmeli, çoktan seçmeli sorularla sınırlı kalmış olduğu söylenebilir.

9. "Öğrenenleri araştırma yapmaya sevk edici, çeşitli ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici öğrenme görevleri vermesi" ölçütü Öğrenci Çalışma Kitabı'nda oldukça sınırlı sayıda yer almıştır. Araştırmaya ve birincil kaynakları kullanmaya teşvik edici etkinlikler bakımından Öğrenci Kitabı'nın yeterli olmadığı söylenebilir.

10. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın tartışmaya, iş birliğine ve problem çözmeye yönlendirecek yöntem ve teknikleri içermesi bakımından yeterli olmadığı söylenebilir.

11. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bulunan etkinliklerin bazılarında yerleşim yerine göre farklı öneriler sunulması Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın öğretmene öğrenme ve değerlendirme etkinliklerini değiştirme, seçme ya da öneri sunma şansı verdiği söylenebilir.

12. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın öğrenene seçme ya da öneri sunma şansı verecek etkinliklere yer vererek bireysel farklılıkları destekleyecek bir yaklaşım sergilediği; öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını farklı biçimlerde ifade etmesine olanak

sağlayan etkinliklere yer verdiği; öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyecek uygulamaları içerdiği söylenebilir.

13. İlköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ön bilgileri harekete geçirici çeşitli etkinliklere yer verildiği; öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması yönünde çeşitli açık soruları içerdiği söylenebilir.

Öneriler

Araştırmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle yazarlara, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda gösterilmiştir:

1. Kitap yazarlarının ilköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın öğrenenlerin bilgilerini yapılandırabilmelerini sağlamak için üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklere yer vermesinin uygun olacağı söylenebilir.

2. Kitap yazarlarının İlköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın öğrenenlerin sıkılmaması ve yaratıcılıklarını engellememesi için etkinliklerin çeşitlilik göstermesi gerektiği ifade edilebilir.

4. Kitap yazarlarının İlköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın süreç değerlendirme ağırlıklı ölçme değerlendirme tekniklerine yeterince yer vermesinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını yansıtılması açısından önemli olduğu söylenebilir.

5. Uygulayıcıların tarafından İlköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın öğrenenlerin gerçek yaşam durumlarını temsil eden problem durumlarıyla karşılaşmalarını sağlayacak öğrenme görevleri içermesinin gerektiği ifade edilebilir.

6. Uygulayıcılar ilköğretim 4.sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'nın öğrenenlerin çoklu bakış açılarını paylaşmalarını sağlayacak tartışmaya dayalı öğretim yöntem ve tekniklerine yer vererek süreci etkili hâle getirilebileceği söylenebilir.

7. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alan eğitim programlarının bu anlayışı ders kitaplarına da yansıtması gerektiği unutulmamalıdır. Araştırmacıların okutulacak olan ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu

denetleyecek ölçeklerin hazırlanması ile ilgili çalışmalar yapması bir öneri olarak sunulabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2007).*Aktif Öğrenme*, Biliş Yayınları, İzmir.

Akkocaoğlu, N.(2009).*MEB İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı Ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alkan, C. (1997).*Eğitim Teknolojisi*. Anı Yayıncılık, Ankara

Aksan D.(1975). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. TDK Yayınları,439,Ankara. Web: http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/aksan_05.pdf adresinden 12.10.2010 tarihinde alınmıştır.

Aksan D.(1990). *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Arslan, G. ve Arslan, S. (Nisan,2006). *İlköğretim okulları 4. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki soruların analizi. Sınıf Öğretmenliği Kongresi bildirileri*: Ankara: Gazi Üniversitesi.

Aytekin, Y. (2007).*İlköğretim Birinci Kademe 4. Ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İlköğretim Kurumları Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Bilim Dalı.

Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayınları.

Bay, E.(2008).*Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993).*In search for understanding the case for constructivist classrooms*. Web: http://books.google.com/books?id=9W_VB5TjxxoC&lr=&hl=tr adresinden 30.06.2010 tarihinde alınmıştır

- Coşkun, M. V. ve Çetin, D. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Öğretmen - Kılavuz Kitap İlişkisi*. Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu IV Bildiri Kitabı: Ankara.
- Coşkun, M. V. Sargın M. (2005), *Yapılandırmacı Yaklaşım Çerçevesinde İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Strateji*, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. s. 334-337, C. 1, Tokat. (05-07.09. 2007) Web: http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4830 adresinden 05.11.2010 tarihinde alınmıştır.
- Coşkun, E. (1996). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Yeni Öğretim Programı Özel Sayısı 5(2).421 – 476. Web: <http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/makaleara.asp> adresinden 21.10.2010 tarihinde alınmıştır.*
- Damlapınar G.(2008).*İlköğretim I. Kademedeki Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Demirel, Ö. (2004a).*Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2004b). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 6. Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2005).*Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmeli İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Driscoll, M.P. (2002) *Psychology Of Learning For Instruction* Web: <http://www.ericdigests.org/2003-3/learn.htm> adresinden 14.06.2011 tarihinde alınmıştır.

- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray M. ve Özkan, M.(2001).*Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu-Matematik 1-8*, L. Küçükahmet (Ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Durmuşçelebi, M.(2007).*Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- EARGED(2008), *İlköğretim Okulu Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Web: http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/Son_Ders_Kitaplari.pdf adresinden 12.02.2012 tarihinde alınmıştır
- Eğitim Reform Girişimi, (2010) Web: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA2009DeğerlendirmeNotu_Final_08022010.pdf adresinden 12.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Ekinci, N. (2005). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Eğitimde Yeni Yönelimler*, Editör: Özcan Demirel, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2001). *İlköğretimde Fen Bilimi Öğretimi ve Öğrenimi*, Trabzon: Derya Kitabevi.
- Elvan, Z.(2007).*Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Bilim Dalı.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). *Program geliştirmede yapılandırmacı yaklaşım*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,81-87.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- 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.
- Fidan, N.K.(2008) *Eğitimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Kuramsal Eğitimbilim, 1 (1), 48-61. Web: www.keg.aku.edu.tr adresinden 05.12.2011 tarihinde alınmıştır.

- Glaserfeld V., (2007), *Constructivism Theory, Perspective and Practise* Çeviri: Durmuş SONER Nobel Basın Yayın.
- Gültekin, İ. ve Pekdemir, A. Z.(2010). *İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. MEB Devlet Kitapları Birinci Baskı. İstanbul.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Gür, H. ve Seyhan, G.(2006).*İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Balıkesir Üniversitesi Fen bilgisi Enstitüsü Dergisi.8.1. Web: http://www.arastirmax.com/system/files/dergiler/2962/makaleler/8/1/504_pp_17-27.pdf adresinden 07.06.2011 tarihinde alınmıştır.
- İşeri, K. (2002). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergibilimsel Bir Betimleme*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşeri, K.(2006).*Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, Sayı:136. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/761/9660.pdf> adresinden 22.06.2010 tarihinde alınmıştır.
- Kafai, Y. & Resnick, M. (1996).*Constructivism in practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey. Web: <http://books.google.com/books?id=XaJiLh92ZCUC&lr=&hl=tr> adresinden 30.06.2011 tarihinde alınmıştır.
- Karadüz, A. (2010).*Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl:2010, Cilt:7, Sayı:14 s.135-154. Web: <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/122182-2011062814642-karaduz.pdf> adresinden 08.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- Karababa, Z. C. (1999).*İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karadayı, H.İ.(2006), *İlköğretim Okullarında Okutulan 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin 1981-2004 Türkçe Öğretim Programlarına Uygunluğunun İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

Kaptan, F. ve Korkmaz H. (2001). *Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 191-192

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Pegem yayıncılık

Kavcar, C. Oğuzkan ve F.ve Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kılınc, A. (2007). *Probleme Dayalı Öğrenme*. *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15 No:2 561-578*. Web: <http://www.kefdergi.com/pdf/Cilt-15-No2-2007Ekim/akilinc.pdf> adresinden 07.06.2011 tarihinde alınmıştır.

Kılıç, A. ve Seven, S.,(2006). *Konu Alanı ve Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara, Pagema Yayıncılık.

Koç, G. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Anı Yayıncılık.

Köksal, N. (2005). *Beyin Temelli Öğrenme*. Eğitimde Yeni Yönelimler. Editör: Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Köseoğlu F., Atasoy B., Kavak N,Akkuş H.(2003)*Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı için Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı*, Ankara: Asil Yayınevi.

Küçüközer H., Bostan A., Kenar Z., Seçer S., Yavuz S.(2008) *Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Değerlendirilmesi*. *Elementary Education Online*, 7(1), 111-126, 2008. Web: ilkogretim-online.org.tr/vol7say1/v7s1m8.doc adresinden 15.04.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2005a).*İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.

MEB, (2005b).*İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(1 -5. Sınıflar)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

MEB Mevzuat Bankası, (2007). *Ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönerge.* Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2597_0.html adresinden 05.04.2011 tarihinde alınmıştır.

Melanlıoğlu, D.(2008).Kültürün Aktarılması Bakımından Türkçe Öğretim Programları. Eğitim Bilim. Cilt 33. Sayı 150. Web:<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/631/101> adresinden 18.08.2011 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973) 1739 sayılı. Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 12.02.2009 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html adresinden 13.12.2010 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi Başkanlığı. *Öğrenci Merkezli Eğitim.* Web:<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/ogrencimerkezliegitim.html> adresinden 20.12.2010 tarihinde alınmıştır.

Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.* Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık

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 İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Özdemir, Y.(2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İle İlgili Bilgi Düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özmen, H.(2004). "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme". Web:

<http://www.tojet.net/articles/3114.pdf> adresinden 15.06.2011 tarihinde alınmıştır.

Phillips, D.C. (1995). The Good, The Bad and The Ugly: The Many Faces Of Constructivism, *Educational Researcher*, Sayı:24, s. 5-12. Web: http://www.zipaquira-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/33383564656335333966393533336464/Constructivism_1.pdf adresinden 17.04.2011 tarihinde alınmıştır.

Saban, A. (2004). *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,

Saban, A. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sağiroğlu, Z. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme Modelinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Ünitelere Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Tarih Eğitimi.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sternberg, R.J., Williams, W.M. (2002). *Educational Psychology*, Boston: Allyn & Bacon.

Süzen, S.(2004). "Yedinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunda, Öğrencilerin, Bilişsel Alanın Bilgi ve Kavrama Düzeyleri ve Tutumları Üzerine Yapısalcı Öğrenme Modelinin Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Şahin, Y.T. (2005). *Oluşturmacı Yaklaşım Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Duyuşsal Öğrenmelerine Etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya Web: <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/187.pdf> adresinden 07.06.2011 tarihinde alınmıştır.

Şahin Ü.(2007). İlköğretim I. Kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Şaşan, H.(2002). *Yapılandırmacı Öğrenme*. Yaşadıkça Eğitim. 74-75,2002. 49-52. Web: <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapilandirma.doc>. adresinden 27.06.2010 tarihinde alınmıştır.

Şengül, N. (2006).*Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Manisa.

Tuncer, C. (2004).*Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım*, İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Tez Çalışması.

Tor, H. (2004).İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. The Turkish Online Journal of Education Technology Tojet, Volume 3. Issue1. Article16. Web: <http://www.tojet.net/articles/3116.pdf> adresinden 27.06.2010 tarihinde alınmıştır.

Vural, M.(2003) *İlköğretim Okulu Programı Sekiz Yılın Tamamı Ve Bütün Dersler*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık

Yanpar, T. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Yıldırım, S.(2010). *İlköğretim 4.- 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Ders Kitabının Öğretim Boyutunu Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Yıldırım, A. ,Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N.(2008), *Muğla İli İlköğretim Okullarının 1, 2, 3,4, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kelime Ve Kelime Gruplarının Davranış Değişikliği Oluşturulmasına Yönelik Katkıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yiğitoğlu, R.(2007), *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

EKLER

EK-1 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütler ve Ölçütlerin Kitaplarda Tespitini Sağlayacak Maddeler

(Akkocağlu,2009)

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

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

2.Öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarmayı sağlayıcı nitelikte olması.

- Öğrenme sürecine öncelikle ön bilgileri ortaya çıkarıcı etkinliklerle başlaması.
- Ön bilgilerin bilişsel boyutuna yönelik açık uçlu sorulara; beyin fırtınası, tartışma vb. yöntem ve tekniklere; fotoğraf, resim, film, belgesel, karikatür, vb. görsel gereçlerin kullanımına; tutum boyutunu ortaya çıkarmaya yönelik öğrenenlerin duygularını, beğenilerini, algılarını, hayallerini, isteklerini ifade etmelerini sağlayan sorulara yer vermesi.
- Öğrenenlerin sahip oldukları ön bilgileri sorgulamalarına imkân verecek tartışma ortamları yaratması.
- Ön bilgilerin oluşması için hatırlatıcı etkinliklerin çeşitlilik göstermesi.

- Öğrenenlerin ön yaşantılarını paylaşmalarını sağlamak üzere serbest konuşma, anılarını anlatma, gözlemlerini ifade etme, kavramlara ilişkin kendi yaşantılarından örnekler vererek günlük hayatlarıyla ilişki kuracak etkinliklere yer vermesi.
- Öğrenene yönelik yanlış ve eksik ön öğrenmelerine ilişkin uyarı ve yönlendirmelerde bulunması.

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

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

4.Bireysel farklılıklara yönelik olması.

- Öğrenenlere kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkinlikleri seçme ya da öneri sunma şansı vermesi.
- Farklı zekâ alanlarına (sözel dilbilimsel zekâ, mantıksal matematiksel zekâ, görsel uzamsal zekâ, bedensel duyu, devinimsel zekâ, müzikal ritmik zekâ, sosyal bireylerarası zekâ, özedönük bireysel zekâ, doğacı doğa zekâsı) hitap eden etkinlik çeşitliliğine sahip olması.
- Öğrenenlerin ekonomik düzeylerine, imkânlarına ve kültürlerine uygun etkinlik çeşitliliğine yer vermesi.

- Farklı öğrenme biçimlerine (Görsel, işitsel, devinimsel; soyut ve somut) hitap eden etkinlik çeşitliliğine sahip olması.

5.Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması.

- Öğrenenlere problem durumlarına ilişkin öğrenme görevleri vermesi.
- Problem çözme becerisini oluşturan süreçleri içerecek (problemin tanımlanması; ön bilgilerin harekete geçirilmesi; ilgili bilgilerin toplanması; verilerin analizi, farklı çözüm yolları üretilmesi; çözüm yollarına karar verilmesi; çözüm yollarının uygulanması, çözüm yollarının değerlendirilmesi; çözüm yollarının raporlaştırılarak sunulması) gerekli yönerge, hatırlatma, değerlendirme, ara değerlendirme gibi etkinlik ve uygulamalara yer vermesi.
- Problem çözme becerilerini geliştirmeye dönük probleme dayalı öğrenme, örnek olay inceleme vb. öğrenme model, yöntem ve tekniğe yer vermesi.

6.Öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması.

- Öğrenenlerin aşağıda verilen eylemleri yapmaya dönük etkinler, sorular, problem durumları, araştırma görevleri sunması.
- Düşüncelerini kanıtlar göstererek, örnekler vererek nedenleriyle açıklama.
- Düşünceleri, metni ya da bir bakış açısını değerlendirmek üzere ölçütler oluşturma ve bu ölçütlere göre değerlendirme yapma.
- Ölçütlere dayanarak tahminlerde bulunma.
- Problemleri tanımlama ve onlara çözüm önerileri sunma.
- Verilen bilgilerdeki çelişkileri tespit etme; ilgisiz bilgileri ayırt etme.
- Düşüncenin ya da bir metnin önemli bölümlerini belirleme ve nedenlerini sunarak açıklama.
- Düşüncelerin altında yatan nedenleri, duyguları tanımlama ve sorgulama.
- Verilen bilgilerden çıkarımda bulunma, mantıksal sonuçlara varma.

- Fikirler arasında karşılaştırma yapma, neden sonuç ilişkileri kurma, benzerliklerini ve farklılıkları belirme, tutarlılığı açısından inceleme suretiyle ilişkiler kurma.
- Bir görüşten hareketle ilkelere ya da genellemeler varma.
- Karşısındaki kişinin, metindeki karakterin ya da yazarın yerine kendini koyma.
- Savunduğu görüşü bilgiler, edindiği kaynaklar yoluyla kanıtlama.
- Sokratik tartışma, münazara, panel, yaratıcı drama, örnek olay inceleme, görüş geliştirme vb. yöntem tekniklere yer vermesi.

7.Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması.

- Bir probleme özgün ve çeşitli çözüm yolları üretmesine yönelik etkinlikler sunması.
- Bilimsel bir görüş ya da buluş ortaya koymalarını sağlayacak etkinlikler sunması.
- Resim, heykel, afiş ya da üç boyutlu özgün ürünler ortaya çıkarıcı etkinlikleri içermesi.
- Özgün yazınsal ya da müzikal ürünler ortaya koymayı sağlayıcı etkinlikler içermesi.
- Hayal kurmak, zihninde canlandırmak, tahminde bulunma, benzetimler yapmak, düşünceler arasında alışmadık ilişkiler kurmak gibi zihinsel eylemlerde bulunmaya yönelik etkinlikler içermesi.
- Açık uçlu, şaşırtıcı, alışılmadık dışında ve çeşitli sorular sunması.
- Yaratıcı drama, oyun, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, örnek olay incelemesi gibi çeşitli yöntem ve teknikler sunması.
- Çeşitli, süreç içerisinde değişen öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri ve etkinlikler sunması.

8.Çoklu bakış açılarını oluşturmaya imkân vermesi.

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

9.Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı nitelikte olması.

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

- Amacına ulaşıp ulaşamadığını ya da ne kadar ulaştığını tespit etmesine yönelik olarak kendini değerlendirmesi.

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

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

11.Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleyici nitelikte olması.

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

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

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

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

- Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını şiir, mektup, hikâye, slogan, resim, grafik, tablo afiş, drama, üç boyutlular, şarkı vb. yollarla yazılı, sözlü ya da görsellerle ifade etmesini sağlamaya dönük etkinliklere yer vermesi.
- Öğrenenlerin düşüncelerini ve duygularını, slâytlar, saydamlar, üç boyutlu materyaller, fotoğraflar, video vb. görsellerle ve teknolojik araçlarla destekleyerek sunmalarına olanak sağlaması.

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

- Açık uçlu sorulara yer vermesi.
- Süreç odaklı çeşitli değerlendirme tekniklerine (günlük, görüşme, gözlem, proje ödevi, ürün dosyası vb.) yer vermesi.
- Öğrenene öğrenme sürecinde geri bildirim sağlayacak yönergeler (ne öğrendim, bu süreçte neler hissettim, eksiklerim neler, bir dahakine nasıl bir plan yapmalıyım, hangi yöntemi kullanmalıyım vb.) vermesi.

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

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

- Öğretmene arasından seçebileceği öğrenme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik çeşitli seçenekler sunması.
- Öğretmene yeni öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri üretme ya da var olanı değiştirme şansı vermesi Akkocaoğlu(2009).

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Ruhi UYSAL
Doğum Yeri ve Tarihi :Isparta, 1974

Eğitim Durumu

Lisans :Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim
Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans :Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği
Yabancı Dil :İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurum :Milli Eğitim Bakanlığı

İletişim

E-Posta :uysal.ruhi@gmail.com