

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETMEN KILAVUZ
KİTABININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ANLAYIŞINA GÖRE
İNCELENMESİ**

DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ

HAZIRLAYAN

Mustafa İLİK

ELAZIĞ – 2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETMEN KILAVUZ
KİTABININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ANLAYIŞINA GÖRE
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ

Mustafa İLİK

Jürimiz, / / tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1. Doç. Dr. Şener DEMİREL



2. Doç. Dr. Burhan AKPINAR



3. Yard. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ (Danışman)



F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

**İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının
Yapılandırımcı Öğrenme Anlayışına Göre İncelenmesi****Mustafa İLİK****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı****Elazığ – 2011. Sayfa XI+104**

Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin merkezinde yer alan insanın bilgi edinme süreci, durağan olmayıp yaşadığı süre içerisinde dinamiklik arz eden bir mahiyet göstermektedir. Buna paralel olarak da edindiği bilgi sabit değildir. Bilgi, bilgiyi doğurmakta, arttırmakta ve değiştirmektedir. Bu hareketlilik, bir yandan bireyin ona ulaşması, öte yandan da onu kullanabilmesi, yeni bilgileri ortaya çıkarması konularını gündemde tutmaktadır. Bir başka deyişle bilginin hareketliliği, bireylerde bulunması gereken özellikleri etkilemektedir. Bu durum, ülkelerin eğitim sistemlerinin sorgulanmasına ve değişmesine neden olmaktadır. Nitekim ülkemizde de bu hareketliliğin sonucu olarak Milli Eğitim Bakanlığı eğitim öğretim programlarını yapılandırımcı bir anlayışla yeniden ele almıştır.

Bu araştırmamızda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı söz konusu değişikliğe paralel olarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırımcı öğrenme anlayışına uygunluğu incelenmiştir. Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yapılandırımcı öğrenmenin ilkeleri, alanyazın incelemeleri ve uzman görüşleriyle yapılandırımcı öğrenmeyi temsil eden 16 (on altı) adet değerlendirme ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda hangi etkinlik ve çalışmalara karşılık geldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırımcı Öğrenme Yaklaşımı, Öğretmen Kılavuz Kitabı.

III

ABSTRACT MASTER THESIS

ANALYSIS OF THE TEACHER’S BOOK OF THE PRIMARY SCHOOL 8TH GRADE TURKISH LESSON ACCORDING TO THE CONSTRUCTIVIST LEARNING APPROACH

Mustafa İLİK

**Fırat University
Institute of Social Sciences
Division of Turkish Language Education**

Elazığ – 2011. Page: XI+104

The knowledge which is necessary for human to show activity is not stable. Knowledge gives birth to knowledge, knowledge increases knowledge and it changes. This mobility makes the subject -such as person’s attaining to knowledge on the other hand being able to use it and so ascertaining new knowledge- a current issue. In other words, mobility of knowledge affects the features that person has to have. This situation causes interrogating and changing education systems of countries.

In this study, MNE Primary Education Turkish Lesson Teacher’s Guide Book’s suitability to Constructivist Learning Approach is examined. The method of document examination is used in this study. Sixteen (16) assessment criteria which are representative of constructivist learning is established with the principles of constructivist learning, the examinations of the articles written in its field and perceptions of expert. It is dwelled upon the subjects such as problem state, constructivist learning, aim and importance of research before passing to assessment of Teacher’s Guide Book according to the criteria. And then the topics in the Teacher’s Guide Book are considered one by one and they are evaluated according to the criteria. The obtained data is visualized with the graphics and tableaux, the number of efficiency in the graphics and tableaux and percentage ratio are determined. The comments on the data are given then. The results and suggestions after evaluating Teacher’s Guide Book according to the afore-mentioned criteria are lined up item by item.

Key Words: Constructivist Learning Approach, Teacher’s Guide Book.

IV

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar DİZİNİ	VIII
GRAFİKLER DİZİNİ	IX
ÖNSÖZ.....	X

GİRİŞ

1. PROBLEM DURUMU.....	1
2. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	2
4. SAYILTILAR.....	2
5. SINIRLILIKLAR	2
6. TANIMLAR	3

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. YAPILANDIRMACILIK KAVRAMI.....	4
1.2. YAPILANDIRMACILIK VE EĞİTİM PROGRAMI	10
1.2.1. Hedefler.....	10
1.2.2. İçerik.....	11
1.2.3. Eğitim Durumları.....	12
1.2.4. Değerlendirme	16
1.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ VE ÖĞRETİM MATERYALLERİ.....	18
1.3.1.Ders Kitabı.....	20

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	24
2.1.1. Araştırmanın Modeli	24
2.1.2. Araştırmanın Veri Kaynakları	24
2.1.3. Verilerin Toplanması Ve Analizi	24

2.1.4. Kılavuz Kitabını Değerlendirme Ölçütleri.....	25
2.1.4.1. Öğrenenleri Güdüleyecek ve Onların İlgilerini Çekecek Öğrenme Yaşantılarına İmkân Sağlaması.....	26
2.1.4.2. Öğrenenlerin Geçmişte Öğrendiklerini; Yani Ön Bilgilerini Ortaya Çıkarmaya İmkân Vermesi	27
2.1.4.3. Bireysel Farklılıklara Yönelik Olması ve Bireysel Farklılıkları Önemsemesi.....	28
2.1.4.4. Öğrenilenlerin Günlük Hayatla İlişkili ve Günlük Hayata Aktarılabilir Olması	29
2.1.4.5. Öğrenenlerde Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesine İmkân Sağlaması.....	30
2.1.4.6. Öğrenenlerde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine İmkân Vermesi.....	32
2.1.4.7. Öğrenenlerin Yaratıcı Yönlerini ve Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmeye İmkân Sağlaması.....	34
2.1.4.8. Öğrenenlerde Öz Düzenleme (Kendi Kararlarını Kendi Alması, Sorumluluk ve Farkındalık) Becerisini Geliştirmeye Yardımcı Olması	35
2.1.4.9. Öğrenenlerin Girişimlerini ve Özerkliklerini Destekleme İle Onlarda Girişimcilik ve Özerklik Duygularını Geliştirme	36
2.1.4.10. Öğrenenlerde Çoklu Bakış Açısını (Bir Olay, Olgu Veya Duruma Çeşitli Yönlerden Yaklaşma Ve Onu Farklı Yönleriyle Ele Alma) Oluşturmaya Yardım Etmesi.....	37
2.1.4.11. Öğrenenleri Araştırma Yapmaya Yönlendirmesi ve Hedefe Ulaşmada Kullanılan Çeşitli Kaynakları (Bilgi Teknolojileri, Şekil, Grafik...) Kullanmasına Yardım Etmesi..	38
2.1.4.12. Öğrenenlerin Duygusal Gelişimlerini Dikkate Alma ve Çok Yönlü Bir Duygusal Gelişime İmkân Sağlama.....	39
2.1.4.13. Öğrenenlerin Duygu ve Düşüncelerini Çeşitli Yollarla Sergilemesine İmkân Vermesi ve Dili Etkili Bir Şekilde Kullanması.....	40
2.1.4.14. Değerlendirmede Sonuç/Ürün Yerine Süreç/Performans Değerlendirmeyi Esas Alması	41

VI

2.1.4.15. Ders Öğretmenine Öğrenme ve Değerlendirme Etkinliklerinde Seçme ve Değiştirme Olanağı Vermesi.....	43
2.1.4.16. Türkçe Dersinin Temel Öğrenme Alanları (Okuma, Dinleme/İzleme, Konuşma, Yazma ve Dil Bilgisi) Arasında İlişkiye İmkân Vermesi	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. BULGULAR VE YORUMLAR.....	46
3.1.1. Öğrenenleri Güdüleyecek ve Onların İlgilerini Çekecek Öğrenme Yaşantılarına İmkân Sağlaması.....	62
3.1.2. Öğrenenlerin Geçmişte Öğrendiklerini; Yani Ön Bilgilerini Ortaya Çıkarmaya İmkân Vermesi	64
3.1.3. Bireysel Farklılıklara Yönelik Olması ve Bireysel Farklılıkları Önemsemesi.....	65
3.1.4. Öğrenilenlerin Günlük Hayatla İlişkili ve Günlük Hayata Aktarılabilir Olması.....	67
3.1.5. Öğrenenlerde Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesine İmkân Sağlaması.....	69
3.1.6. Öğrenenlerde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine İmkân Vermesi.....	70
3.1.7. Öğrenenlerin Yaratıcı Yönlerini ve Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmeye İmkân Sağlaması	72
3.1.8. Öğrenenlerde Öz Düzenleme (Kendi Kararlarını Kendi Alması, Sorumluluk ve Farkındalık) Becerisini Geliştirmeye Yardımcı Olması...	74
3.1.9. Öğrenenlerin Girişimlerini ve Özerkliklerini Destekleme İle Onlarda Girişimcilik ve Özerklik Duygularını Geliştirme	76
3.1.10. Öğrenenlerde Çoklu Bakış Açısını (Bir Olay, Olgu Veya Duruma Çeşitli Yönlerden Yaklaşma ve Onu Farklı Yönleriyle Ele Alma)	78
3.1.11. Öğrenenleri Araştırma Yapmaya Yönlendirmesi ve Hedefe Ulaşmada Kullanılan Çeşitli Kaynakları (Bilgi Teknolojilerini) Kullanmasına Yardım Etmesi	79
3.1.12. Öğrenenlerin Duygusal Gelişimlerini Dikkate Alma ve Çok Yönlü Bir Duygusal Gelişime İmkân Sağlama	81

VII

3.1.13. Öğrenenlerin Duygu ve Düşüncelerini Çeşitli Yollarla Sergilemesine İmkân Vermesi ve Dili Etkili Bir Şekilde Kullanması.....	83
3.1.14.Değerlendirmede Sonuç / Ürün Yerine Süreç/Performans Değerlendirmeyi Esas Alması	84
3.1.15. Ders Öğretmenine Öğrenme ve Değerlendirme Etkinliklerinde Seçme ve Değiştirme Olanağı Vermesi	85
3.1.16.Türkçe Dersinin Temel Öğrenme Alanları (Okuma, Dinleme/İzleme, Konuşma, Yazma ve Dil Bilgisi) Arasında İlişkiye İmkân Vermesi....	87

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
4.1.SONUÇLAR.....	92
4.2.ÖNERİLER.....	96
KAYNAKÇA.....	101
ÖZGEÇMİŞ	104

VIII

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Geleneksel Yaklaşımlar ile Yapılandırmacı Yaklaşımın “Öğrenme” Konusunda Karşılaştırılması	8
Tablo 2. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı ile Ezberci Eğitim Anlayışlarının “Eğitim-Öğretimin Temel Kavramları” Noktasında Karşılaştırılması	9
Tablo 3. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 1. Temadaki (Toplum Hayatı) Frekans ve Yüzdeleri	47
Tablo 4. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 2. Temadaki (Atatürkçülük) Frekans ve Yüzdeleri	49
Tablo 5. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 3. Temadaki (Milli Kültür) Frekans ve Yüzdeleri	51
Tablo 6. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 4. Temadaki (İletişim) Frekans ve Yüzdeleri	53
Tablo 7. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 5. Temadaki (Kişisel Gelişim) Frekans ve Yüzdeleri	55
Tablo 8. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 6. Temadaki (Kavramlar ve Çağrışımlar) Frekans ve Yüzdeleri	57
Tablo 9. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Tüm Temalardaki Frekans ve Yüzdeleri	59

IX

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik1. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 1. Temadaki (Toplum Hayatı) Yüzdeleri.....	48
Grafik2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 2. Temadaki (Atatürkçülük) Yüzdeleri.....	50
Grafik 3. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 3. Temadaki (Milli Kültür) Yüzdeleri.....	52
Grafik 4. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 4. Temadaki (İletişim) Yüzdeleri.....	54
Grafik5. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 5. Temadaki (Kişisel Gelişim) Yüzdeleri.....	56
Grafik 6. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 6. Temadaki (Kavramlar ve Çağrışımlar) Yüzdeleri	58
Grafik 7. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Temalardaki Yüzdeleri	61

ÖNSÖZ

Bilgi, bireyin dışında ve ondan bağımsız bir olgu olmayıp duruma özgü bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. Bilginin, olduğu gibi alınıp kaydedilen değil yapılandırılan, öznel bir oluşum olduğu düşüncesi son zamanlarda sıkça üzerinde durulan bir konudur. Eğitim ise birey, toplum ve ekonominin gelişmesine yön veren bir lokomotif olup toplumun geliştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Bu nedenle toplumun eğitim ile ilgili beklentileri her geçen gün biraz daha artmaktadır. İşte bilgi ve eğitimdeki bu gelişmelere paralel olarak eğitime olan bakış açımızı sorgulamamıza ve eğitim öğretimde yenilenme çabası içerisine girmemize sebep olan anlayış, yapılandırmacı eğitim anlayışının bir ürünü olarak kabul edilir.

Bilimsel düşüncede meydana gelen her değişiklik aynı anda eğitim anlayışlarına da etki etmiştir. İnsanoğlu var olduğu sürece bilimsel düşüncedeki değişiklikler de devam edecektir. Değişen ve gelişen bilgi birikimine paralel olarak eğitim sistemlerinin de değişip gelişmesi beklenir. Söz konusu değişim, sistemin unsurlarından olan eğitim politikalarının ve öğretim programlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin sahip olmaları gereken özelliklerin, öğrenme- öğretme ortamlarının, yollarının ve araçlarının, ölçme ve değerlendirme yollarının değişmesi anlamına gelmektedir. İnsanı hayat sürecinde mutlu ve başarılı kılmayı amaçlayan eğitim, bilimsel bilgideki değişimlerden etkilenmiş ve yeni anlayışları kendine rehber edinmiştir. Günümüze kadar dünyada ve ülkemizde birçok eğitim anlayışı esas alınmış; ancak bir süre sonra yeni eğitim anlayışları kullanma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Esas alınan eğitim anlayışı başlı başına bir problem teşkil ettiği gibi o eğitim anlayışının eğitim ve öğretim programlarına uygulanması da büyük bir araştırmayı ve çalışmayı gerekli kılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretimde yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemiş ve 2004-2005 eğitim öğretim yılında da denenmek üzere pilot olarak seçilen illerdeki okullarda uygulamaya koymuştur. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren de ülke genelindeki tüm okullarda yapılandırmacı eğitim anlayışı uygulanmaya başlanmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim yılından önce bu yaklaşım öğretmen ve yöneticilere hazırlanan projelerle tanıtılmıştır. Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olarak kabul edilen bu anlayışın esas alınmasıyla eğitim sistemine önemli yenilikler getirilmesi ve Türk eğitim sisteminin büyük bir dönüşüm geçireceği ifade edilmektedir. (MEB Mevzuatı, 2005)

XI

Tezimizin amacı, MEB’e bağlı okullarda derslerde öğretmenlerin yararlanması ve onlara rehberlik yapması amacıyla kullanılan Öğretmen Kılavuz Kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışını ne ölçüde yansıttığı, asıl problem durumunu oluşturan parametrelerin tespit edilip irdelenmesidir. Tezimizin, bundan sonra alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ümidini taşımaktayız.

Çalışma boyunca tavsiye ve yardımlarını eksik etmeyen değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ’a, kaynakların temini noktasında yardım aldığım başta Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR’a ve diğer hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

ELAZIĞ-2011

Mustafa İLİK

GİRİŞ

Çalışmamızın bu kısmında problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1. PROBLEM DURUMU

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceğini, faaliyetlerin, değer yargılarının ve hayata yön veren; siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsal yapının oluşmasına kaynaklık eden nedenleri anlamak ancak bilimsel düşüncedeki gelişmeleri kavramak ve takip etmekle mümkündür. Bu becerinin kazanılması ve hayat boyu devam ettirilmesi için de hayat boyu sürecek ve üretime dayanacak bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Günümüze kadar ülkemizde ve dünyada birçok eğitim sistemi esas alınmış ve bir süre sonra bu sistemlerin ihtiyaca cevap veremediği ya da gerçek anlamda öğrenmeyi sağlayamadığı görülmüştür. Bu durum yeni anlayışların esas alınmasına neden olmuştur. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı da Yapılandırmacı Öğrenme anlayışını 2004-2005 eğitim öğretim yılında denemek üzere pilot olarak seçilen illerdeki okullarda uygulamaya koymuş, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren de ülke genelindeki tüm okullarda bu eğitim anlayışını uygulamaya koymuştur. 2005-2006 eğitim öğretim yılından önce bu yaklaşım öğretmen ve yöneticilere hazırlanan projelerle tanıtılmıştır.

Eğitim ve öğretim çok boyutlu bir süreci ifade eder ve bu süreci etkileyen birçok unsur söz konusudur (zekâ, zaman, mekân, materyal... gibi). Eğitim ve öğretim sürecinin başarıyla tamamlanması için bu unsurların da yeterli düzeyde olması ve kabul edilen öğrenme anlayışının tam olarak sürece yansıtılması gerekmektedir. Yapılandırmacı anlayışın esas aldığı temel ilkelerin ders kitaplarına ne ölçüde yansıtıldığı, eksiklikleri ve bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla öğretim sürecinde temel kaynak işlevi gören öğretmen kılavuz kitaplarının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Özellikle okul ortamında eğitim ve öğretime rehberlik eden öğretmenlerin kullanmış oldukları kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenmeyi ne ölçüde yansıtıyor? Sorusu asıl problem durumunu ifade etmektedir.

2. PROBLEM CÜMLESİ

MEB’e bağlı ilköğretim okullarında 8.sınıf Türkçe öğretmenlerinin kullandığı Öğretmen Kılavuz Kitapları yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre belirlenmiş ölçütlere uygun mudur?

3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 14.02.2008 tarih ve 100 sayılı kurul kararıyla 2008-2009 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle tüm okullarda kullanılmaya başlanılan Pasifik Yayınları 8.sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’na ne ölçüde yansıtıldığını tespit etmektir. Bu araştırma günümüzde eğitim öğretim etkinliklerinin önemli bir halkası olan Öğretmen Kılavuz Kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak nasıl düzenlendiği ve nasıl düzenlenmesi gerektiği noktasında bilgi verebilir.

4. SAYILTILAR

1. MEB ilköğretim 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygunluğuna ilişkin elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

2. MEB ilköğretim 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun değerlendirilmesi için oluşturulan ölçütlerin kapsam geçerliliği için uzman görüşü yeterlidir.

5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2010-2011 yılları arasında yürütülmüştür.

2. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 14.02.2008 tarih ve 100 sayılı kurul kararıyla 2008-2009 öğretim yılından itibaren 5(beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kullanılması kabul edilen Pasifik Yayınları Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı üzerinden yapılmıştır.

3. Tezin sonuç ve önerileri kullanılan ölçütlerle sınırlıdır.

6. TANIMLAR

8. Sınıf Türkçe dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı: MEB'e bağlı ilköğretim okullarında 8. Sınıf Türkçe dersinde öğretmenlere rehberlik etmesi ve benimsenen programın eğitim öğretim sürecine daha iyi yansıtılması amacıyla kullanılan kaynak kitaptır.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Milli Eğitim Bakanlığının 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim ve öğretim çalışmalarında esas aldığı öğrenme akımıdır.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Ölçütleri: İlköğretim 8. Sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşleri de alınarak hazırlanan kriterlerdir.

BİRİNCİ BÖLÜM

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

1.1. YAPILANDIRMACILIK KAVRAMI

Yapılandırmacılık İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığıdır (Demirel, 2001: 133). Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993: 158).

Yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından duyuvar vasıtasıyla edilgin olarak alınmadığını, tam tersine öğrenenler tarafından yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır (Ün Açıkgöz, 2005: 60-61). Bu kuramın en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamaya ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Erdem, 2001: 6). Bu yaklaşıma göre, öğrenen yeni bir bilgiyle karşılaştığında dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Baroks ve Baroks, 1999: 9).

İlk zamanlarda öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi zihinde nasıl yapılandırdıklarını açıklamaya çalışan bir yaklaşım haline almıştır. Öğrenme; mevcut bilgiyi ezberleme değil, bilgiyi zihinde yapılandırmaya, bilgiyi anlamlandırmaya, yorumlamaya, yeni durumlara transfer etmeye ve bilgide yeni bilgiler üretmeye dayanır. Öğrenen, bilgiyi her türlü yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyar. (Perkins, 1999).

Yapılandırmacılık anlamının ya da bilmenin nasıl meydana geldiğini açıklayan felsefi bir bakış açısidir (Savery ve Duffy, 1996: 76). Doğanay ve Tok’a (2007: 216-217) göre yapılandırmacılık bir öğretim stratejisi olarak algılanmamalı, öğrencinin öğrenmeyle aktif olarak meşgul olduğu esnek bir öğrenme çevresini ifade eder.

Başka bir ifade ile “ Bilen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yaratır.” Yapılandırımacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Sabancı, 2008: 31).

Geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri çok eskilere dayanmaktadır. Büyük filozof Sokrates öğrencilerinde var olan bilgiyi soru yoluyla ortaya çıkarmaya çalışırken yapılandırımacı bir tutum sergilemiştir (Çınar ve diğerleri, 2006). Felsefeci G. Vigo’nun 18. yüzyılda yapmış olduğu “ bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir.” şeklindeki açıklamaları aslında yapılandırımacılığı savunmaktadır (Yağar, 1991: 46). Daha sonraları Immanuel Kant bu fikri geliştirerek insanın bilgiyi anlamada aktif olduğunu, yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirdiğini ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin ortaya çıkardığını savunmuştur. Kant’a göre bireyler bilgiyi aktifçe alır, önceden asimile ettiği bilgiye bağlar ve kendi yorumu haline getirir (Cheek, 1992).

ABD’de son yıllarda etkili olmaya başlayan yapılandırımacılık birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarıyla şekillenmiştir. Immanuel Kant, Lev Vygotsky, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner ve Howard Gardner düşünür ve bilim adamlarının çalışmaları yapılandırımacılığın gelişmesinde ve yapılanmasında önemli katkılar sağlamıştır (Glickman ve diğerleri, 2004). Yapılandırımacı görüşün sistemleşmesinde Wund, Ausubel, Titchener gibi eğitimcilerle Saussure, Jakapson, Levi- Strauss gibi düşünürlerin de adları geçmektedir (Oğuzkan, 1993: 28).

Yapılandırımacılık bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgi ile beraber yeni bilgiyi yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003). Yapılandırımacılıkta her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine inşa edilir. Böylece yapılandırımacı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Yapılandırımacılık, bilginin biriktirilmesi ya da ezberlenmesi değil; düşünülmesi ya da analiz edilmesiyle ilgilidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 70).

Marlowe ve Pape (1998: 10) yapılandırımacı öğrenmede temele alınan özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme,
- Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme,
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Marlowe ve Pape'nin söylediği gibi yapılandırmacılıkta esas olan bilgiyi oluşturma ve yapılandırma, önceki yaşantılarla eski birikimleri ilişkilendirmektir.

Glassersferd (1989) yapılandırmacılığı iki temel prensibe dayandırır:

1. Bilgi pasif olarak edinilmez, aktif olarak oluşturulur.
2. Bilişin işlevi ontolojik gerçekliği keşfetmek değil, dış dünyaya uyum sağlamak ve onu düzenlemektir (Akt: N. Akkocaoğlu, 2009: 23).

Glassersferd'in açıklamalarında ise yapılandırmacılıkta öğrenenin pasif değil, aktif olduğu ve bilişin asıl işlevinin dış dünyada gelen uyarıcıları ilişkilendirmek ve onları düzene koymak olduğu görülür.

Atabay (2006: 85) yapılandırmacı öğrenmenin amaçlarını şu şekilde sıralar:

- Bilimsel düşünebilme becerisi kazandırmak,
- Problem çözme becerisi kazandırmak,
- Neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek,
- Bireyin kendisini yenilemesini öğretmek,
- Toplumsal bilinç kazandırmak,
- İletişim becerilerini kazandırmak,
- Akıl, bilgi ve teknoloji üretebilmeyi sağlamak,
- Yönetici ve girişimci bir kişilik sahibi olayı sağlamak,
- Sosyal becerileri geliştirmek.

Atabay ise yapılandırmacı öğrenmenin bireye kazandıracakları üzerinde durmuş ve bireyi gerek bilgi edinme ve kullanma sürecinde gerekse toplum içerisinde aktif kılacağını ifade etmiştir.

Yapılandırmacılıkta öğrenme, sonuç değil süreçtir. Bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanmaz. İnsan zihni tüm bilgilerin toplandığı boş bir depo değildir. Öğrenme kişisel özelliklere göre öğrenenlerin düşüncelerinden anlamlar oluşturmalarıdır. Bir anlamda öğrenme yeni bilgi ile eski bilgi ve deneyim arasında ilişki kurarak anlamı yapılandırma sürecidir. Öğrenenler, öğrenilecek öğeleri daha önce

öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırırlar. Bu süreçte, öğrenenin sahip olduğu deneyim, bilgi, inanç ve beklentileri önemli rol oynar. Bu durumda öğrenme süreci, daha önce kazanılmış bilginin ortaya çıkarılma süreci ve öğrencilerin yeni bilgi ile aktif olarak ilişki içinde olmalarını sağlayan bir etkinlik olmaktadır (Fer ve Cırık, 2007; Atay, 2003; Yaşar, 1998).

Yapılandırmacılığın sınıflandırılması noktasında literatürde on sekiz yapılandırımcılık türüne rastlanmaktadır. Burada, Fer ve Cırık (2007) ile Demirel'in (2008) sınıflandırmalarını birleştirerek sunmak yerinde olacaktır.

1.Bireysel Yapılandırımcılık:

a)Bilişsel Yapılandırımcılık:Piaget'in görüşlerine dayalı, nesnel anlayış esastır. Öğrenmede geçmiş yaşantılar önemlidir.

b) Radikal Yapılandırımcılık:Glaserfeld'in görüşlerine dayalı, öznel anlayış esastır. Birey bilgiyi etkin bir şekilde kendisi oluşturur.

2. Sosyal (Sosyo- Kültürel) Yapılandırımcılık:Vygotsky ve Dewey'in görüşlerine dayalı olup, öznel ve nesnel anlayışların orta noktasını temsil eder. Öğrenmede kültür ve dil önemlidir(Akt: N. Akkocaoğlu, 2009: 19).

Öğrenme konusunda geleneksel yaklaşımlar ile yapılandırmacı yaklaşım birçok noktada ayrılmaktadır. Özden (2003: 56) geleneksel yaklaşımlar ile yapılandırmacı yaklaşımın ayrıldığı temel noktaları Tablo 1'de şu şekilde karşılaştırmıştır:

Tablo 1.Geleneksel Yaklaşımlar ile Yapılandırmacı Yaklaşımın “Öğrenme” Konusunda Karşılaştırılması

Geleneksel yaklaşım	Yapısalcı yaklaşım
➤ Bilgi bireyin dışındadır, nesneldir.	➤ Bilgi kişisel anlama sahiptir, öznedir.
➤ Bilgi öğretmenlerden öğrencilere transfer edilir.	➤ Bilgi öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
➤ Öğrenciler duyduklarını ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin konuyu iyi anlatmasına bağlıdır.	➤ Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmeleri aracılığı ile yorumlar ve yapılandırırılar.
➤ Öğrenme öğrencilerin öğrenilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.	➤ Öğrenme öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

Tabloda görüleceği üzere geleneksel yaklaşımların bilgiyi bireyin dışında ve öğrenenden bağımsız tuttuğu görülürken; yapılandırmacı yaklaşımda ise bilginin birey tarafından oluşturulması ve bireyle doğrudan ilişkili olduğu görülür.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ezberci eğitim anlayışlarının tüm sayıtlılarını reddeder. Yapılandırmacılık ile ezberci eğitim anlayışlarının “eğitim-öğretimin temel kavramları” noktasında karşılaştırılması Tablo 2’deki gibidir (Özden, 2003: 58; Saban, 2004: 76; Glickman ve diğerleri 2004):

Tablo 2.Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı ile Ezberci Eğitim Anlayışlarının “Eğitim-Öğretimin Temel Kavramları” Noktasında Karşılaştırılması

	EZBERCİ EĞİTİM ANLAYIŞI	YAPILANDIRMACI EĞİTİM ANLAYIŞI
Bilginin Niteliği	➤ Bireyden bağımsız, ➤ Nesnel gerçekliğe dayalı, ➤ Bilgi hazırdır, ➤ Durağandır.	➤ Bireye bağımlı, ➤ Öznel gerçekliğe dayalı, ➤ Birey tarafından oluşturulur, ➤ Dinamiktir.
Öğrenme Nasıl Gerçekleşir?	➤ Bireyin var olan bilgiyi pasif bir şekilde almasıyla, ➤ Birey bilgiyi olduğu gibi kabul eder.	➤ Bireyin aktif olduğu bir süreçle, ➤ Birey bilgiyi olduğu gibi almaz; bilgiyi üretir veya keşfeder.
Öğretim	➤ Anlatım, not aldırma, kitaplara bağlılık, bilgi aktarımı, ezber ve tümevarım tarzı	➤ İşbirliği, problem çözme, araştırma, açık uçlu sorular, etkinlik ve projeler, tümdengelim tarzı
Mekân	➤ Ders belirli bir mekân (sınıf) ile sınırlıdır.	➤ Sınırlı bir mekân yoktur. Proje ve etkinlik çeşidine göre değişir (sınıf, orman,ev, hastane...)
Öğrenci	➤ Öğretmenlerin dolduracağı “boş depolar” olarak görülür.	➤ Kendi öğrenmesinden sorumlu, çevreyle etkileşime girerek bilgiyi yapılandıranlar olarak algılanır.
Öğretmen	➤ Bilgi veren kaynaktır. ➤ Tüm bilgileri düzenli bir şekilde sunar. ➤ Örnekleme ve açıklamalar yapar. ➤ Öğretim sürecini ayarlar.	➤ Bir rehber, yardımcı ve kılavuzdur. ➤ Öğrencilerin durumuna göre süreci ayarlar. ➤ Öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilecekleri ortam hazırlar.
Eğitim programı	➤ Temel becerilerin kazanılmasına öncelik verir.	➤ Temel kavramların kazanılmasına ağırlık verir.
Değerlendirme	➤ Öğretimden ayrı olarak yapılır ve ürüne yöneliktir.	➤ Öğretim ile birlikte yapılır ve sürece yöneliktir.

Tabloda görüleceği üzere ezberci eğitim anlayışı eğitim öğretim sürecini bireyden bağımsız ve öğretmen ağırlıklı olarak görürken; yapılandırmacı eğitim anlayışı ise eğitim öğretim sürecini bireyle beraber ve öğrenci merkezli olarak ele almaktadır. Ezberci eğitim anlayışlarının esasını da geleneksel eğitim anlayışlarının oluşturduğu unutulmamalıdır, dikkat edilirse geleneksel yaklaşımlar ile ezberci eğitim anlayışları özellikler yönüyle paralellikler göstermektedir.

1.2. YAPILANDIRMACILIK VE EĞİTİM PROGRAMI

Ertürk'e (1998: 112) göre eğitim programı, belli öğrencileri belli bir zaman süreci içerisinde yetiştirmeye yönelik eğitim durumlarının tümü olarak ifade edilirken; Sönmez'e (2007: 89) göre ise eğitim programında var olan öğeler yani kişide bulunması gereken öğelerin bireylerce ne derece kazanılıp kazanılmadığını yoklayan sınaama durumları olarak tarif edilir.

Yapılandırmacı kurama dayanan eğitim programlarının nasıl olması gerektiği eğitim programının dört temel ögesi(hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) yönüyle ele alınacaktır.

1.2.1. Hedefler

Yapılandırmacılıkta hedef, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarını sağlamak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatlarını yaratmaktır (Wilson, 1996; Aktaran, Şahin, 2007: 128). Yapılandırmacı yaklaşımda hedefler belirlenirken öğrencilerin ön bilgileri göz ardı edilemez. Çünkü öğrenci ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşacaktır. Bu sebeptendir ki bu yaklaşımda hedeflerin belirlenmesinde öğrencilerin katılımı da önemlidir. Bu şekilde öğrenci katılımı öğrencilerin hedeflere ulaşma isteğini ve oranını artırır (Ülgen,1994: 79).

Yurdakul (2004: 52), Savery ve Duffy'e (1996) göre yapılandırmacı eğitim anlayışında hedefler belirlenirken şu noktalara dikkat edilmelidir:

- Öğrenme hedefleri öğrenen hedefleriyle uyumlu olmalıdır.
- Hedefler bilgiyi ezberlemeye dönük değil öğreneni araştırmaya, keşfetmeye yöneltecek şekilde ifade edilmelidir.

- Hedefler öğrenenlerin gerçek hayatlarına transfer edilecek tarzda tasarlanmalıdır.
- Öğrenenlerin özerkliklerini geliştirecek, problem çözme becerilerini arttıracak ve sosyal gelişimlerini de dikkate alacak şekilde düzenlenmelidir.
- Süreç dayanıklı, bilgi oluşumunu destekleyici ve üst düzey düşünmeye yönelik yazılmalıdır.
- Hedefler bireylere bilgiyi kullanma ve tüketme yerine, bilgiye nasıl ulaşacağını ve bilgiyi nasıl, nerede kullanacağını gösterir şekilde olmalıdır.

Anlaşılabacağı üzere yapılandırmacılıkta hedeflerin öğrenciye bilgiyi özümseyip zihinsel süreçlerde geçirdikten sonra yeni bilgilere ulaşmasına imkân sağlayacak tarzda olması gerekmektedir. Yapılandırmacı anlayışta sadece öğrencilerin ulaşacağı genel hedefler vardır. Bu sebeple hedefler esnek yapıya sahip olmalıdır.

1.2.2. İçerik

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

Yapılandırmacılıkta içerik, gerçek yaşamı ve karmaşık problem alanlarını içerecek şekilde bütüncül düzenlenmeli; yapılandırma ve yeniden yapılandırma gerektiren gerçekliklerden ve konuyu farklı bakış açılarından aydınlatan özgün materyallerden oluşmalıdır. Özgün içerik, ilgilere ve gerçek yaşam durumlarındaki deneyimlere uygun olduğunda öğrenenler için anlamlı hale geldiği unutulmamalıdır (Good ve Brophy, 2000; Marlowe ve Page, 1998; Yurdakul, 2005: 126).

Yanpar (2007: 70) ise yapılandırmacı içeriğin kavramlar, ilkeler, olgular ya da çözümü üzerinde çalışılacak problemlerden oluştuğunu ve öğrencilere göre değişkenlik göstereceği üzerinde durur. Ve yapılandırmacı içerikte şu noktalar üzerinde durur:

- Öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak içerik belirlenmelidir.
- Öğrenenlerin neler bildiklerinin belirlenmesi daha etkili tasarımların hazırlanması için gerekli görülmelidir.
- Kavramlar derinlemesine ele alınmalı, öğrenme etkinlikleri temel fikirler etrafında yapılandırılarak daha çok sürece odaklanmalı, konuyu derinliğine incelemek için genişlik azaltılmalıdır.
- İçerik, sürecin kendisi olduğundan öğrenme sürecindeki bireylerin sayısı kadar farklı içeriğin oluşabileceği kabul edilmelidir.
- Birey öğrenme ağının herhangi bir yerinde öğrenmeye başlayabilmeli, hiyerarşinin en alt düzeyinden başlamak zorunda kalmamalıdır.
- Bilgi türlerinin doğrusal hiyerarşi bütünü yerine temel fikirler etrafında yapılandırılmış ağlar olarak düzenlenmeli; kavramlar, genellemeler, gerçekler ve işlemsel bilgiyi içermelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda içerik, öğrencilerin ilgilerine, tutumlarına, öğrenme özelliklerine ve kalıtsal özelliklerine uygun olmalıdır. İçerik, öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır. İçerik, öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, keşfetmeye sevk etmeli ve bunun sonucunda da bilgiler anlamlandırılarak yeni bilgilere ulaşmaya imkân sağlamalıdır.

1.2.3. Eğitim Durumları

Sönmez'e göre (2007: 92) eğitim durumu, istendik davranışları kişiye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan, değerlendirilip geliştirilen öğrenme- öğretme etkinlikleri olarak tanımlanabilir.

Öğrenme- öğretme süreçlerinde “ne, niçin, ne ile, ne kadar, nasıl, ne şekilde, kim” gibi öğrenciyi düşünmeye sevk edecek sorular sıkça kullanılmalıdır. Öğrenci düşüncelerinin desteklendiği bir ortam oluşturulmalıdır. Bilginin zihinde yapılandırılmasının farkına varılacak ve nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak öğrenme-öğretme yaşantıları düzenlenmelidir (Yurdakul, 2007: 128). Öğrenme-öğretme

süreçleri çoklu zekâ kuramına dayalı etkinlikleri, drama, araştırmalar, projeler, görüşmeler ve grup çalışmalarını kapsayan öğrenci merkezli, aktif, çok fazla yöntem ve tekniğin kullanıldığı, dinamikliğin öğrencilerin ön bilgilerine dayalı olarak geliştiği esnek bir süreç olmalıdır (Yanpar, 2007: 76).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında eğitim durumları aşamasında iş birlikçi çalışmalar önemli bir yer tutar. Yapılandırmacı ortamın oluşmasına katkıda bulunan iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencileri hem bireysel hem de grup amaçlarına ulaşmak için birlikte çalışmaya yönlendirmektedir. Yapılandırmacı anlayışın esas olduğu bir öğrenme planı genel olarak şu aşamaları izler:

- Dersin başında öğrencilerin dikkati çekilir, problem durumu sunulur ve öğrenmelerin ön bilgileri ortaya çıkarması amaçlanır.
- İkinci aşama olarak; öğrenenler iş birliği içerisinde problemleri inceler, bilgi kaynaklarına ulaşılır, hipotezler üretilir, problemlere çözüm önerileri sunulur, görüşler paylaşılır ve eleştirilir.
- Son aşamada ise öğrenenler kendi bilgi yapılarını ve anlamalarını değerlendirir, kendisini geliştirmek için neler yapması gerektiğine karar verir.

Gagnon ve Collay'a (2006: 96) göre bir öğrenme süreci birbirini takip eden şu altı aşamadan oluşmaktadır:

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

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

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

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

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

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

Yager'e göre (1999) bir ders çerçevesinde eğitim durumları şu şekilde yapılandırılır:

1.Derse Başlama:

- Konunun ana noktalarını belirleme,
- Sorular sorma,
- Sorulara verilebilecek olası cevapları belirleme,
- Beklenmedik durumları not alama,
- Öğrencilerin farklı algılama durumlarını tespit etme.

2.Derse Devam Etme:

- Dikkatleri odaklama,
- Olası seçenekler için beyin fırtınası yapma,
- Gerekli bilgiyi araştırma,
- Materyallerle deney yapma,
- Özel bir durumu gözleme,
- Bir model oluşturma,
- Verileri toplama ve düzenleme,
- Problem çözme stratejilerini işe koyma,
- Uygun kaynakları seçme,
- Çözümü diğerleriyle tartışma,
- Deneyleri tasarlama,
- Seçenekleri değerlendirme,
- Riskleri belirleme ve önemine göre sıralama,
- Araştırmanın parametrelerini belirleme.

3.Açıklama ve Çözümleri Sunma:

- Bilgiler ve düşünceler arasında ilişki kurma,
- Bir modeli açıklama ve yapılandırma,
- Yeni bir açıklama ile yapılandırma,
- Çözümleri eleştirme ve gözden geçirme,
- Akran değerlendirmelerinden yararlanma,
- Uygun çözümleri bir araya getirme,
- Çözümü mevcut bilgi ve deneyimlerle bütünleştirme.

4.Harekete Geçme:

- Karara varma,
- Bilgi ve becerileri uygulama,
- Bilgi ve becerileri transfer etme,
- Düşünce ve bilgiyi paylaşma,
- Yeni sorular sorma,
- Ürünler geliştirme ve yeni fikirlere öncü olma,
- Başkalarının tartışabileceği model ya da fikirleri kullanma.

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

Giriş (Engage/Enter) Aşaması: Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni bilgileri öğrenmeye başlamadan önce öğrenenlerin ilgi ve meraklarının uyarıldığı aşamadır. Bu basamakta öğrencilerin konu hakkında ne bildiklerinin ortaya çıkarılması için sık sık sorular sorulmalı ve giriş etkinlikleri öğrenci yaşantıları merkezli olmalıdır.

Keşfetme (Explore) Aşaması: Bu aşama diğer tüm aşamalarda olduğu gibi tamamıyla öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin bilgiyi keşfetmesi için rehberlik yapmalı ve öğrencilere uygun çalışma ortamları oluşturmalıdır. Öğrenciler burada tahminlerini test edebilir, yeni bir hipotez oluşturabilir, seçenekler üretebilir ve bunları akranlarıyla tartışabilir, araştırmaları ve fikirleri kaydedebilirler.

Açıklama (Explain) Aşaması: Bu aşama yapılan bilgilerin öğrenciler tarafından ifade edildiği aşamadır. Bu aşamada öğrencilerin vardıkları sonuçları

açıklamalarını teşvik edici bir yol izlenmelidir. Öğrenciler yapılan açıklamalar için kanıtlar istemeli ve farklı görüşlere eleştirel bakabilmelidir. Öğretmen öğrencilerin yeni kavramlar oluşturmalarına yardımcı olmalıdır.

Derinleşme (Elaborate) Aşaması: Uygulama ve tekrar tekniklerinin düzenlendiği aşamadır. Bu aşama boyunca öğrenciler öğrendikleri yeni kavram ve becerileri uygularlar. Öğrencilere değişik durumlarda uygulama ve tekrar imkânı sağlanarak kalıcılık sağlanır.

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

İlköğretim 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenme-öğretme süreci “5E Modeli” ile örtüşen bir nitelik göstermektedir (MEB Yönergesi, 2008).

Yapılandırmacı öğretim modelinin son yıllarda geliştirilen ve “7EModeli” olarak bilinen bir modeli daha vardır. Bu model 5E Modelinin daha gelişmiş üst modeli niteliğindedir (Çepni ve diğerleri, 2001: 88).

1.2.4. Değerlendirme

Geleneksel anlayışta değerlendirme sürecin sonunda yapılır ve sonuca yöneliktir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise değerlendirme süreçten ayrı değil, sürecin ayrı bir parçasıdır ve değerlendirme ürüne değil, sürece yöneliktir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, program faaliyetlerinin nasıl devam edeceğine dair sürekli bilgi akışı sağlar. Değerlendirme aynı zamanda nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme aşaması şu özellikleri taşır:

- Geleneksel yöntemler öğrenenlerin bilgiyi hatırlamasına dönük hazırlanır, yapılandırmacı değerlendirme ise öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerine dayalıdır. Geleneksel anlayışa dayalı değerlendirme yöntemleri öğrenenin öğrenme zorlukları, istek ya da ihtiyaçları hakkında bilgi veremediğinden tercih edilmez.

- Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme öğrenenleri kıyaslama, onları başarılı ya da başarısız diye etiketleme ya da yaptıklarını doğru- yanlış diye sınıflandırma amacı gütmaz.
- Gerçek yaşam durumlarını yansıtan, araştırmaya, problem çözmeye ve iş birliğine dayalı öğrenme görevlerini içerir.
- Öğrenenlerin bireysel farklılıklarını gözetten bir anlayış ve çeşitlilikte gerçekleşir.
- Bilgiyi yapılandırmayı sağlayan bağlam merkezli çoklu bakış açılarının yansıtan ve anlamı sosyal olarak algılamaya imkân tanıyan özgün etkinlikleri kapsar.
- Öğrenenlerin öğrenme süreçlerini onlara yansıtacak biçimde düzenlenir.
- Çoklu alternatif değerlendirme teknikleri kullanılır. Geleneksel anlayışta kullanılan yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve doğru yanlış testlerine ilave olarak;
 1. Öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları,
 2. Tutum ölçekleri,
 3. Gözlem formları,
 4. Görüşmeler,
 5. Sunumlar ve sunum değerlendirme formları,
 6. Projeler ve proje değerlendirme ölçekleri,
 7. Performans ödevleri ve rubrikler,
 - 8.Portfolyolar ve portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme ölçekleri,
 9. Kontrol listeleri,
 10. Kavram haritaları.(Brooks ve Brooks, 1999: 24; Korkmaz, 2004; Marlowe ve Page, 1998: 20; Cunningham, 1992).

Geleneksel anlayışta değerlendirmeyi sadece öğretmen yapar; ama yapılandırmacı anlayışta değerlendirme sürecine öğrenci de katılır. Bireyin elde ettiğı bilgileri nasıl kullandığını ve nasıl yorumlandığını, bu yorumlar ve anlamlandırmalar sonunda yeni bilgilere nasıl ulaşıldığı gözlemlenir.

Freedman (1998: 102) ise yapılandırmacı anlayışta değerlendirmenin özelliklerini şu şekilde özetler:

- Değerlendirme üst düzey düşünme becerilerini (değerlendirme, analiz, uygulama, sentez gibi) içerir.

- Değerlendirme kavrama ve bilgi düzeyini uygulamaya taşır.
- Öğrenen temel bilgi düzeylerinin (bilgi ve kavrama) ötesine geçerek büyük fikirler problemler ve kavramları detaylı olarak analiz eder.
- Öğrenen edindiği yeni bilgileri karşılaştığı problemleri çözmede kullanır.
- Öğrenen soyut teori ve uygulamaları anlamak için önceki somut yaşantılarından elde ettikleri deneyimleri kullanır.
- Öğrenen bildiğini uygulama içerisinde sergiler ve değerlendirme araştırmayı da içerir.
- Öğrenenler değerlendirme boyunca her koşulda birbiriyle etkileşim halindedir.
- Değerlendirme güncelle ya da öğrenciyle ilgili olarak ortaya çıkan anlamlı bir bağlamdır.
- Formal öğrenme durumlarına ve belirli modüllere uygun olarak tasarlanır.

1.3. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ VE ÖĞRETİM MATERYALLERİ

İçinde bulunulan yüzyılda teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve öğrenilen bilgilerin hayat boyunca ihtiyaçlara cevap verememesi, her geçen gün yeni bilgilere ihtiyaç duyulmasına yol açmaktadır. Bu sebeple öğretmen ve öğrencilerin bilgiye ulaşmada gelişmekte olan teknoloji ürünlerini kullanabilmeleri çok önemlidir (Vural, 2004: 27).

Yapılandırmacılıkta öğrenme ortamları, çok amaçlı, esnek, öğrenciye katılımcılık ve hareket özgürlüğü tanıyacak bir yapıda düzenlenir. Okul ve sınıf ortamlarında çeşitlendirme yoluna gidilir (Uşun, 2007: 28). Yapılandırmacılıkta öğrenme ortamları sadece sınıf ortamıyla sınırlı kalmamakta kalıcı izli öğrenmelerin bizzat yaşamın içinde gerçekleştiği düşünülmektedir (Karaağaçlı, 2004: 19).

Yapılandırmacı anlayışta teknoloji, bilginin yapılandırılması, ulaşılması ve üretilmesi açısından önemlidir. Teknolojinin kullanımı teknolojinin öğretmenin yerine geçmesi değil; öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme amacıyla kullanımlardır. Materyaller, öğrencinin etkileşim içinde olduğu, çeşitlilik göstererek bireysel

farklılıklara hizmet eder. Materyaller iletişim kurma, ürün oluşturma ve etkileşimi güçlendirme noktalarında önemli işlevler yerine getirir.

Yapılandırmacı sınıf ortamı, öğrencileri ileri teknolojinin getirdikleri doğrultusunda açık ve etkili düşünebilen, düşündüklerini yazabilen, hem eleştiri yapabilen hem de eleştiriye açık olabilen, dinlemesini bilen bir insan olarak yetiştirir; okuma, yazma, iletişim kurma, problem çözme becerileri kazandırır (Ergin, 1998: 42).

Yapılandırmacı bir bilgi ortamında olması gereken öğretim materyalleri:

1. Bilgi bankaları (ansiklopediler, sözlükler ve kişiler)
2. Sembol kâğıtları(dizüstü bilgisayarlar, defterler, çalışma kâğıtları)
3. Yapılandırma araçları (legolar, deney araçları, oyuncaklar)
4. Görüngüler (benzetim oyunları, bilgisayar oyunları ve bilgisayar programları)
5. Görev yöneticileri (öğretmenler ve ders kitapları)
6. Görsel öğeler (şekiller, maketler ve grafikler) (Perkins, 1992).

Hipermedya ve multimedya (çoklu ortam) gibi yazı, ses, grafik, animasyonların bir arada kullanıldığı ileri teknoloji ürünleri yapılandırmacılıkla en çok bütünleşen ürünlerdir. Öğrenciler, öğretmenlerin yüksek teknolojiyi ya da çoklu ortamları kullanarak kendilerine bilgi aktarımını beklemek yerine, teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi öğrenirler. Böylece materyalleri kendileri düzenledikleri için öğrencilerin konuya karşı ilgileri artar ve teknoloji tarafından kontrol altına alınmaları engellenir (Myers ve Mckillop, 1996: 93).

Eskiden ana dili eğitimi daha çok yazılı materyale dayalı olarak yapılırken çağımızda teknolojinin gelişmesi sonucu resimler, film şeritleri, projeksiyon, radyo ve televizyon, bilgisayar ve internet gibi araçlar kullanılmakta; öğretmen ve öğrencilere çalışmalarında büyük ölçüde yardımcı olarak kolaylık sağlamaktadır (Sever, 2005: 89). Fakat yapılandırmacılıkta bu materyallerin sınıfta sadece öğretmenlerce değil, öğrenciler tarafından da kullanılması gerektiği öngörülmektedir. “Yapılandırmacı sınıfta etkili iletişim kurmak için çoklu iletişim araçları kullanılır. Öğrenenler, öğretmenleriyle birlikte çoklu iletişim araçlarını planlar.” (Erdem ve Demirel, 2002: 48).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında birçok teknoloji ürünü ve materyal kullanılmaktadır; ancak çalışmamızın kitaplarla ilgili olması sebebiyle ders kitapları üzerinde ayrıca durulacaktır.

1.3.1.Ders Kitabı

Ders kitabı, eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı öğretim materyalidir (Demirel ve Kiroğlu, 2005: 58). Eğitim ve öğretimde birçok öğretim materyali kullanılmasına rağmen en önemli materyal olarak ders kitapları kullanılmaktadır. Kılıç ve Seven (2007), Sarıtaş (2007), Ceyhan ve Yiğit (2004)'e göre ders kitaplarının daha çok tercih edilmesinin birçok sebebi vardır:

- Öğrencilerin ders ve konuya güdülenmesinde önemli rol oynar.
- Ekonomiktir.
- Öğrenmeyi bireysel hıza göre belirler.
- Başka materyaller ile kullanılma imkânı yüksektir.
- Öğrenciye ön bilgilerini tamamlama ve yapılacak etkinlikleri önceden görme ve hazırlama imkânı verir.
- Öğrenciye güncel ve toplumsal deneyimlerin kazandırılmasına öncülük eder.
- İçerdiği ödev ve araştırma sorularıyla dersin derinleştirilmesine yardımcı olur.
- Belli bir dersle ilgili resim, grafik, harita ve şekiller etkili bir şekilde kullanılır.
- Ders alanıyla ilgili yeni gelişmeler öğrenciye yansıtılabilir.
- Öğretmenin öğrenciye sunduğu ek bilgiler için kaynak oluşturur.
- İşlenen konu önceki ve sonraki konularla ilişkilendirilir.
- Öğrencinin öğretmenden yardım alamadığı durumlarda kendi kendine öğrenme imkânı verir.
- Öğrenciye öğrendiklerini tekrar imkânı verir.
- Ödev ve etkinlikler için hazır bir materyal olup öğrenciler arasında etkileşim imkânı sağlar.

- Öğrencilerin ders başı, ders esnası ve ders sonrasında ilgileri doğrultusunda aktiviteler yapmasına imkân sağlayarak aktif öğrenmeye katkı sağlar.
- Öğretmene eksikliğini giderme ve dersi sunma noktasında temel yardımcı görevi görür.
- Öğretmenin çeşitli materyal, strateji, yöntem ve teknik geliştirmesine yardımcı olur (Akt: N. Akkocaoğlu, 2009: 46).

Ders kitapları öğretmen ve tüm öğrencilere ulaşabilen öğretim materyali olması sebebiyle ders kitaplarının yapılandırmacı eğitim anlayışının özelliklerini göstermesi gerekir. Köseoğlu ve diğerleri (2003: 117) bu noktada, “Bugünün kitapları genellikle yapılandırmacı olmayan geleneksel anlayışa dayalıdır. Bu anlayıştaki kitaplar eleştirel düşünce yerine hafızaya alma; anlama yerine ezberden okumaya vurgu yapar ve öğrenme psikolojisinin temel noktaları ihmal edilmiştir.”

Esas alınan öğrenme anlayışı, ders kitabını içerikten fiziki özelliklerine, bilgiyi sunma öğelerinden ölçme değerlendirme etkinliklerine kadar baştan sona her şeyi şekillendirmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı eğitim anlayışı temelinde hazırlanan bir ders kitabı ile davranışçı eğitim anlayışını yansıtan ders kitabı arasında çok büyük farklılıklar görülecektir. Kabapınar (2006: 114) davranışçı temelde hazırlanan bir ders kitabı ile yapılandırmacı temelde hazırlanan ders kitabı arasındaki farkları şöyle ifade eder:

- Yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış ders kitabında öğrencilerin bilimsel bilgiyi yorumlaması, oluşturması ve kullanması esasken; davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan kitaplarda ise hedeflenen konu ile ilgili sözel ve görsel bilgiler sunulur ve öğrenciden bunların yorumlanması istenir.
- Davranışçı anlayış temelli bir ders kitabında bilginin sunumuna yardımcı resim, tablo veya grafik gibi görsel öğelerin temel amacı sözel olarak sunulan bilginin görselleştirilmesidir. Yapılandırmacı anlayış temelinde yazılmış olan ders kitabında ise kullanılan görsel öğeler bilginin oluşumuna ve yapılandırılmasına ortam hazırlar.

Köseoğlu ve diğerleri (2003: 118) yapılandırmacı anlayışa dayanan bir kitabın sahip olması gereken özelliklerini şöyle ifade etmiştir:

- Öğrencileri ezbere yönlendirmemeli,
- Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamalı,
- Öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getirmeli,
- Öğrencilerin kendi bilgilerini bilimsel modele dayalı olarak yeniden yapılandırmaları ve içselleştirmelerine yardımcı olmalıdır,
- Öğrencilerin ön bilgileriyle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesine yardımcı olmalı,
- Öğrencilerin yanlış kavramları belirlemelerine yardımcı olmalı,
- Kavramların öğrencilerin zihninde canlandırılmasına yardımcı olacak şekiller ve gösterimler barındırmalı,
- Hatırlatıcı hazırlık çalışmaları içermeli,
- Öğrenci yeteneklerini ortaya çıkarmaya yönelik olmalıdır,
- Yeni kavramların başka olay ve durumlara uygulanabileceğini göstermeli,
- Öğrencilerin konu hakkında düşünmesine, eleştirel bakmasına ve konuyu yeniden gözden geçirmesine imkân sağlamalı,
- Merakı, yeni düşüncelere açık olmayı ve şüpheciliği teşvik etmeli,
- Öğrencileri bilimsel düşünceleri tartışmaya sevk etmelidir.

MEB yeni öğretim programı ile birlikte her öğretmene bir kılavuz kitabı her öğrenciye de ders ve çalışma kitabı temin etmiştir. MEB ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliğinde öğretmen kılavuz ve çalışma kitabı ile ilgili öğrenme, öğretme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir:

- Konular öğrencileri muhakeme yapmaya, bağımsız düşünmeye, kıyaslama ve edinilen bilgilerden hareketle sonuçlar çıkarmaya yöneltecek şekilde işlenir,
- Hazırlık çalışmaları her bölümün veya ünitenin başında yer alır; öğrencileri çalışmaya, araştırmaya, düşünmeye, gözleme ve deney yapmaya yönlendirir,
- Öğrencinin bilgiyi ezberlemesi değil, zihinde inşa etmesi gerekir,
- Öğrenme yöntem ve stratejileri dikkate alınarak üst düzey düşünme becerileri geliştirilir,

- Konular programın temel ve alt becerilerini kazandıracak şekilde düzenlenir ve öğrencinin etkin rol almasına imkân sağlanır,
- Değerlendirmeye ilişkin unsurlar ölçme ve değerlendirme ilke ve tekniklerine uygun düzenlenir,
- Konularla ilgili her ünite veya bölüm sonunda, öğrencilerin kazandığı bilgi, beceri, anlayış ve tutumları ölçen çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, yazılı yoklama ve benzeri sonuç değerlendirme tekniklerine yer verilir,
- Dosya oluşturma (portfolyo), performans değerlendirme ve gözlem formu gibi süreç değerlendirme tekniklerine yer verilir,
- Sorular, öğrencilerin henüz kazanamadığı bilgi, anlayış, tutum ve becerileri kazanmaya teşvik eder (MEB Mevzuat Bankası, 2007: 68).

Öğrencilerin zihinsel ve temel becerileri kazanmaları noktasında dilin doğru ve etkili kullanımı büyük önem arz eder. Dil, öğrencilerin olayları sorgulaması ve değerlendirmesinde; iletişim ve sosyal becerilerinin gelişiminde rol oynayan en büyük etmendir (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 54). Zihinsel gelişimin tam manasıyla gerçekleştirme hedefi, ana dil eğitiminin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Bu sebeple ana dilin öğrenilmesine vesile olacak araçların seçimine dikkat edilmelidir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynakları, verilerin toplanması ve analizi ile kılavuz kitabının incelenmesinde başvurulacak ölçütler yer almaktadır.

2.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma MEB İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygunluğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2007: 124) tarama modelini “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.” şeklinde tanımlar. Tarama modelinde mevcut durumlar ele alınır ve kendi koşulları içinde değerlendirilirken; kesinlikle mevcut durumları etkileyecek hususlara yer verilmez.

2.1.2. Araştırmanın Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynaklarını Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 14.02.2008 tarih ve 100 sayılı kurul kararıyla 2008-2009 öğretim yılından itibaren 5(beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kullanılması kabul edilen Pasifik Yayınları Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı üzerinde yapılmıştır.

2.1.3. Verilerin Toplanması Ve Analizi

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamasında kullanılan yöntem, doküman incelemesi yöntemidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005: 32) göre “Hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini, incelenmesini içerir.” Öğretmen kılavuz kitabını değerlendirmeye geçmeden önce yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile ilgili çeşitli kaynaklar incelenmiştir. Elde edilen bilgi ve bulgulardan hareketle kılavuz kitabının incelenmesine yönelik değerlendirme

ölçütleri belirlenmiştir. Hazırlanan ölçütler sadece kaynakların incelenmesi şeklinde oluşturulmuş değil; konuyla ilgili uzman görüşlerine de başvurularak oluşturulmuştur.

2.1.4. Kılavuz Kitabını Değerlendirme Ölçütleri

Araştırmadaki değerlendirme ölçütleri yapılandırmacı eğitim anlayışı ilkelerinden ve çeşitli uzman görüşlerinden esinlenerek oluşturulmuştur. Bu ölçütler:

- Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması.
- Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi.
- Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi.
- Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması.
- Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması.
- Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi.
- Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması.
- Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması.
- Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme.
- Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi.
- Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojilerini) kullanmasına yardım etmesi.
- Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama.

- Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması.
- Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması.
- Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi.
- Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi.

Şimdi bu değerlendirme ölçütlerine kısaca bir göz atalım.

2.1.4.1. Öğrenenleri Güdüleyecek ve Onların İlgilerini Çekecek Öğrenme Yaşantılarına İmkân Sağlaması

Yapılandırımcı öğrenme yaşantılarına ait ilkelerin amacına ulaşabilmesi için öğrenenlerin öğrenmeye karşı ilgilerinin uyarılmasına dikkat edilmelidir. Nitekim öğrenme merakı, birey için bir uyarıcı konumundadır (Wadsworth, 1996: 64). Brooks ve Brooks (1999: 96) ise “Yapılandırımcı yaklaşımda öğrenenin ilgisini çekmek oldukça önemlidir. Bunu başarmanın yolunun ise öğrenenin keşfetmesine dayalı etkinlikler düzenlemek ve onu şaşırtacak, ilgisini derse çekecek sorular sormaktır.” şeklinde görüş beyan eder. Sözer (2007: 102) de bir ders kitabının yapılandırımcı yaklaşıma göre nasıl değerlendirileceğine yönelik ilkeler belirlemiştir. Bu ilkelerden bir tanesi de “Öğrencilerin konuya ilgi ve merakını uyandıracak olay ve nesnelere yer verilmesi” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenme-öğretme etkinliklerine ya da derse geçmeden önce konu ile ilgili bir takım öğelerin öğrencilerle paylaşılması yapılandırımcı eğitim anlayışının temel ilkelerinden birisi kabul edilir. Çünkü böylelikle öğrenci hem öğrenmeye karşı uyarılmış olur hem de konudan haberdar olmuş olur. Öğrencilerin güdülenmesi ya da dikkatlerinin çekilmesi farklı yollarla sağlanabilir:

- Öğrenme sürecinde öğrenenlerin meraklarını uyandırmak amacıyla tahminde bulunmalarını sağlayacak soru, resim, eksik bırakılmış cümleler gibi etkinliklere yer verme.

- Öğrenme yaşantılarında farklılıklar yapacak film, karikatür, anılar, şarkılar veya hikâyelerin paylaşılması.
- Öğrenenleri amaçları doğrultusunda görevlendirme.
- Öğrenenlerin dikkatini devam ettirecek yöntem ve materyallere yer verme.
- Öğrenme sürecinde zihinsel çatışma yaratacak soru ve problemlere yer verme.
- Kitapta öğrenenlerin ilgisini çekecek farklı türden metinlere yer verme.
- Sınıfa alışılmışın dışında girme veya farklı kıyafetle girme bile iyi tasarlandığı takdirde birer güdüleyici ya da ilgi çekici unsur haline gelir.

2.1.4.2. Öğrenenlerin Geçmişte Öğrendiklerini; Yani Ön Bilgilerini Ortaya Çıkarmaya İmkân Vermesi

Yapılandırmacılıkta yeni bilgilerle ön bilgilerin ilişkilendirilmesi ve bu ilişkilendirmeye yeni anlamların oluşturulması önemli yer tutar. Bilgi yapılarını geliştirilmesi ya da çelişkiler yaşanarak yeniden oluşturulması öğrenenin ön bilgileri etrafında gerçekleşen durumlardır (Sönmez, 2007: 58).

Öğretmen kılavuz kitabının esas aldığı modellerden birisi olan 5E Modeli'nin giriş aşamasının ön bilgileri harekete geçirmek veya ortaya çıkarmak olduğu görülür. Şimşek(2006: 78) “Ön bilgiler hem tutum hem de bilişsel boyutta oluşmaktadır. Dolayısıyla ön bilgileri hatırlatıcı etkinliklerin öğrenenlerin ön yaşantılarına yönelik olması gerekir.” derken Köseoğlu ve diğerleri de (2003) “Bir ders kitabı öğrenenlerin ön bilgilerini harekete geçirmelidir. Bu; sorular, resimler, hikâyeler ve gösterimler yoluyla yapılabilir. Ön bilgileri harekete geçirecek etkinliklerin mümkün olduğunca çeşitli olması gerekir; çünkü öğrencilerin öğrenme biçimleri ve süreçleri farklılık göstermektedir.” der. Küçüközer ve diğerleri (2008: 102) de özellikle derse giriş aşamasında ön bilgileri ortaya çıkarıcı etkinliklerin öğrenmeye olan katkısından bahseder.

O halde bir ders kitabının “öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya çıkarıcı özellik taşıması” noktasında;

- Öğrenme sürecine ön bilgileri harekete geçirmekle başlamalı.

- Öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak için çok çeşitli etkinliklere (soru sorma, çelişkiler yaratma, resim, grafik, şema, karikatür, belgesel...) yer vermelidir.
- Öğrencilerin ön bilgilerini ifade etmelerine ve sorgulamalarına imkân sağlamalı.
- Öğrenenlerin ön bilgileri ile kitaptaki metinlerin ilişkilendirilmesine imkân vermeli.
- Eksik ya da yanlış ön bilgileri düzeltici yardımcı uyarıcılar barındırmalı.
- Ortaya çıkarılan ön bilgiler kitap ve öğretmen tarafından konuyla ilişkilendirilmelidir ki eski bilgilerle yeni bilgiler arasında tam manasıyla ilişki kurulabilsin.

2.1.4.3.Bireysel Farklılıklara Yönelik Olması ve Bireysel Farklılıkları Önemsemesi

Yapılandırmacı öğrenmeye göre bilginin yapılandırılması bireysel bir süreçtir. Bu süreç bireyin ön bilgilerine dayanır. Ön bilgiler, kişiye özgü geçmiş yaşantı, deneyim ve bilgi birikimlerini ifade ettiği için öğrenenden öğrenene farklılıklar görülebilir. Bu ön bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirme yolları da kişiden kişiye değişmektedir. O halde yapılandırmacı eğitim anlayışının temel ilkelerinden birisi de “bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmasıdır.” (Glassersferd, 1989).

Erdem ve Demirel (2002: 96) ise yapılandırmacı öğrenmenin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenenin ihtiyaçlarının belirlendiği bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bireyleri birbirinden farklı kılan özellikleri ise Deryakulu (2006: 72) şu şekilde sıralamıştır:

- Zekâ,
- İlgi ve yetenek,
- Öğrenme biçimi,
- Ön bilgiler,
- Güdülenme,
- Kişilik yapısı ve cinsiyet,
- İnanç, sosyal çevre,
- Akademik benlik algısı,
- Sosyoekonomik yapı gibi unsurlar üzerinde durur.

Eğitim öğretim ortamında kullanılan bir kitabın yukarıda Deryakulu'nun saydığı ve bireyler arasında farklılıklar oluşturan unsurları göz önünde bulundurması gerekmektedir.

- Gardner Çoklu Zekâ Kuramı'nda (sözel dilbilimsel zekâ, mantıksal matematiksel zekâ, görsel uzamsal zekâ, bedensel duyudevinimsel zekâ, müzikal ritmik zekâ, sosyal bireylerarası zekâ, özedönük bireysel zekâ, doğacı zekâ) bireylerin farklı zekâ yapılarına sahip olduklarını ifade etmiştir. Öğrenenlerin farklı zekâ türlerine sahip olacağı anlayışıyla kitaptaki etkinlik ve çalışmaların bu anlayış üzerine oluşturulması gerekmektedir.
- Her öğrencinin farklı farklı ilgi ve yeteneğe sahip olduğu anlayışı ile hareket edilmeli, farklı ilgi ve yeteneklere uygun içeriğe sahip olmalıdır.
- Öğrenme biçimi her öğrenci için farklılıklar gösterir. Bazı öğrenciler çabuk öğrenirken, bazı öğrenciler geç kavrama özelliğine sahip olabilir. Bazı öğrenciler sözel, bazıları sayısal ya da şekilsel öğeleri çabuk kavrayabilir. Bu nedenle kitap farklı öğrenme şakilerine uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Ön bilgilerin ve güdülenmenin öğrenmede ne kadar önemli olduğu herkes tarafında bilinen bir gerçek haline gelmiştir. İçerik ve eğitim durumları öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkaracak ve onları güdüleyecek bir yapı göstermelidir.
- Aynı sınıfta bulunanlar arasında kişilik, sosyal çevre, cinsiyet ve inanç gibi farklılıkların olması doğaldır. Ancak her bir farklılık kitapta kendisi ile ilgili unsurları barındırmalıdır. Örneğin farklı ekonomik yapıya sahip bir sınıfta öğrencide istenen etkinlik çalışmasının maddi yönden pahalı olması bu etkinliğin öğrenciler arasında genel bir geçerlilik göstermeyeceği görülecektir. Ayrıca her öğrencinin farklı bir akademik algıya sahip olduğu da unutulmamalıdır.

2.1.4.4. Öğrenilenlerin Günlük Hayatla İlişkili ve Günlük Hayata Aktarılabilir Olması

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamlarında öğrenilenlerin gerçek hayata aktarılması gerekir. Okulda meydana gelen öğrenmelerin gerçek hayata aktarılmasıyla ve gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılmasıyla okul, gerçek

hayattan soyutlanmış bir kurum olmaktan çıkacak ve öğrenmeler daha kalıcı hale gelecektir. Bu sebeple okul gerçek yaşamı yansıtacak biçimde düzenlenmelidir (Honebein, 1996). Sözer, Karaduman ve Özdemir (2007: 88) “Ünitelerde gerçek yaşam bağlantılarının kurulması”, Fer ve Cırık (2007: 95) ise “Derslerle gerçek yaşamdaki olaylar arasında bağlantının kurulması” noktaları üzerinde durmuşlardır.

Eğitim, öğretim ya da öğretme süreçleri bireyin daha mutlu ve huzurlu olmasını, önüne çıkan sorunları çözmesini sağlamak amacıyla verilen ya da alınan süreçler olduğu düşünülürse okulda öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkisinin olması gerektiği bir zorunluluk olarak karşımıza çıkar. Birey öğrendiklerini günlük hayatında kullanamayacaksa öğrenilenler hem kalıcı olmaz hem de bireyin ihtiyaçlarına cevap veremez. Bu sebeple okul ortamında kullanılan kitaplar, Küçüközer ve diğerleri (2008), Sözer, Karaduman ve Özdemir’e (2007: 88-89) göre şu özellikleri taşımalıdır:

- Öğrenenlere günlük hayatın veya gerçek yaşamın durumlarını sunmalıdır.
- Seçilen metinlerin günlük hayatla ilişkili olmasına dikkat edilmeli.
- Günlük hayatla ilgili araştırma ve tartışma konuları sunmalı.
- Kitapta tanındık kişilere, bilinen oyun, film ve olaylara yer vermelidir.
- Eğitim ortamında gerçek yaşamı yansıtacak yöntem ve tekniklere (drama, deney, gözlem, problem çözme...) yer vermelidir.

2.1.4.5. Öğrenenlerde Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesine İmkân Sağlaması

Problem çözme becerisi, öğrencinin yaşamında karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan becerileri içermektedir. Bilişsel psikolojide problem çözme bilişin tüm fonksiyonlarını tanımlamak için yaygın olarak kullanılır. Aslan’a (2002: 59) göre, problem çözme, genellikle bir sorunun cevabını planlama, güç bir görevi başarmayı sağlayacak durum ya da karşılık sunma, bir imkân önerme veya ilgi göstermedir. Genel olarak bakıldığında problem çözme için kullanılan modellerin John Dewey tarafından 1910 yılında öne sürülen modelin biraz geliştirilmiş oldukları görülmektedir. Bu modele göre bir problemin çözümündeki basamaklar şu şekilde sıralanmıştır:

- Sorun çözme gereksinimi,

- Sorunu tanıma,
- Çözüm seçeneklerini arama,
- Eylemi kararlaştırma,
- Kararı uygulama,
- Çözümü değerlendirme (Sungur, 1992: 108).

Nitekim MEB de problem çözmenin alt becerilerini benzer bir şekilde ele almaktadır. Buna göre bir problemin alt basamakları;

- Problemin anlaşılması,
- Problemi çözmek için plan yapma,
- İşlemler sırasında çalışmalarını gözlemlenmesi ve gerekiyorsa strateji ve planların değiştirilmesi,
- Çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi,
- Çözümün anlamlılığı ve yararlılığının değerlendirilmesi,
- Yeni problemin fark edilmesi (MEB Program Tanıtım Kitabı, 2005).

Yapılandırmacı öğrenmenin öğrenene anlamı yapılandıracak ve problem çözmeye ilişkin becerilerini geliştirecek şekilde olması gerekir (Wilson, 1996). Yapılandırma süreci öğrenenlerin etkin katılımı söz konusu olduğunda araştırma, yorumlama, keşfetme ve etkileşim gibi eylemlerde bulunduğu, eleştirel ve problem çözme becerilerini kullandıklarında gerçekleştirebilir (Page, 1998). Slavin (1996) ise “Öğrenenlerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına aktarabilmeleri için öğrenme süreçleri ile gerçek yaşam durumları arasında benzerlik kurulmalıdır. Öğrenenler bilgi ve becerilerini problem çözme sırasında kullanabilecekleri bir süreçte yer almalıdır.” der.

Yapılan araştırmalar, kendilerini başarılı problem çözücü olarak algılayan bireylerin, problemin kaynaklarını içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedenlere yükleme eğiliminde olduklarını, problem çözümü için daha fazla zaman harcadıklarını, problem çözme sürecinin farkında olduklarını, sosyal becerilerde daha iyi, daha az kaygılı, daha dikkatli ve problemleri kavrayış güçleri daha iyi olan bireyler olduklarını ortaya koymaktadır (Çam, 1999: 86).

Öğrenme ortamlarında kullanılan kitapların öğrenenlerde problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik;

- Problem çözmeye yönelik aktivitelere ve etkinliklere bolca yer vermesi,
- Problem çözme aşamalarını yaparak yaşayarak öğrenenlere kazandıracak çalışmalar taşıması,
- Öğrenenleri problem çözmeye yönelik araştırmalara ve ödevlendirmelere yönlendirmesi gerekmektedir.

2.1.4.6. Öğrenenlerde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine İmkân Vermesi

Kürüm’e göre (1989: 28) düşünme konusunda son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri, “ne” düşünmekten çok, “nasıl” düşünüldüğünün bilinmesi ve bunun bireylere öğretilmesi yönündedir. Bu yönelim, karşımıza “eleştirel düşünme” olarak çıkmaktadır. Eleştirel düşünme Doğanay’a göre (2007: 56) ise birbiriyle ilişkili beceri ve tutumlardan oluşan karmaşık bir üst düzey beceridir. Son yıllarda pek çok alanda ortaya çıkan eleştirel düşünme, özellikle eğitim çevresinde, üzerinde sıkça tartışılan, araştırılan konulardan biri olmuştur. Etkili bir öğrenme ve üretici bir yaşam için temel olarak kabul edilen eleştirel düşünmenin ne olduğu konusunda pek çok görüş ortaya atılmıştır. Halpern (1996) eleştirel düşünmeyi “istenilen davranışların olabilirliğini arttıran bilişsel beceri ya da stratejilerin kullanılması” olarak tanımlarken; Cüceloğlu (1995), eleştirel düşünmeyi “ kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” olarak açıklamaktadır. Gibson’a göre (1995) “düşünme nefes almak kadar doğaldır; ancak iyi düşünme kendiliğinden gerçekleşmez, bunun olabilmesi için eğitim vazgeçilmezdir.”(Akt: Kökdemir, 2003: 61).

Paul ve diğerleri (1990) ise eleştirel düşünme becerisini duyuşsal ve bilişsel boyutunu göz önüne alarak bu becerinin öğrenme ortamlarına yansıtılması için bazı stratejiler ortaya koymuşlardır. Bu stratejilerden hareketle;

- Tartışma,
- Değerlendirme yapma,
- Ayırt etme,
- Ana fikri tespit etme,
- Sorgulama ve inceleme,

- Kendisini karşıdakinin yerine koyma,
- Problemi analiz etme,
- İlişkiler kurma,
- Ayırt etme ve kıyaslama gibi eylemler eleştirel düşünme becerisine dâhil olan eylemlerdir (Şahinel, 2002).

Enis (2002) ise, eleştirel düşünen bireylerin eğilimleri üzerinde durmuştur. Ve eleştirel düşünen bireylerin bazı özelliklerini şu şekilde dile getirmiştir:

- İnançlarının doğruluğuna ve kararlarının kanıtlanmasına dikkat ederler. Bu eğilim şunları içerir: Alternatif varsayımları araştırmaya eğilimli olma, bilgilendirilmeye açık olma, başkalarının görüşlerini ciddiye alma.
- Kendileri kadar diğer bireyleri de düşünerek bir durumu doğru ve açık bir biçimde sunmaya dikkat ederler. Bu eğilim şunları içerir: bir durumun gerektirdiği kesinliği araştırarak, söylenilenlerin, yazılanların ya da ilişkilendirilenlerin kastedilen anlamları konusunda açık olma, soruyu ya da sonucu destekleme, sonuçları araştırma ve sunma, durumu bir bütün olarak ele alma, temel inançların farkında olma.
- Her bireyin önemli ve değerli olduğuna inanır ve buna dikkat ederler. Bu eğilim şunları içerir: diğer bireylerin düşüncelerini dinleme ve bakış açılarını keşfetme, diğer bireylerin mutluluğu ile ilgili olma, diğer bireylerin anlama düzeylerini ve duygularını dikkate alarak onları küçük duruma düşürmekten, kafalarını karıştırmaktan sakınma.

Eleştirel düşünme becerisi ile ilgili zihinsel eylemler çok çeşitlidir ve bu eylemler gerek öğrenme ortamında gerekse bireyin günlük yaşamında sıkça kullandığı veya kullanması gerektiği zihinsel süreçlerdir. Paul ve Elder (2002) bu zihinsel süreçleri şu şekilde ifade eder: Düşünceleri açık ve eksiksiz olarak ifade etme, düşünceyi oluşturan öğeleri analiz etme, iddia etmek, tahminlerde bulunmak, sınıflama, karar verme, sorgulama, tutarlı olma, çelişkileri tespit etme, problem çözme, çok boyutlu düşünme, yorumlama ve muhakeme etme. Eğitim-öğretim ortamında kullanılan kitapların yukarıda sayılan eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili zihinsel eylemlerin yapılandırılmasını sağlayacak tarzda olması gerekmektedir.

2.1.4.7. Öğrenenlerin Yaratıcı Yönlerini ve Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmeye İmkân Sağlaması

Yaratıcılık birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır: Kiesswetter'e (1983) göre, yaratıcılık esnek düşünme yeteneğinin geliştirilmesidir. Zimmermann (1999), yaratıcı problem çözme, eş olarak birbirini tamamlayan benzerlikleri bulma, çift tasarım (görsel- algısal/ biçimsel- mantıksal), çok yönlü sınıflandırma ve karmaşıklığı azaltma olmak üzere dört aşamalı olarak tanımlamıştır. Önder (2006: 48) ise yaratıcı düşünmeyi, daha önce başkaları tarafından düşünülmemiş, ifade edilmemiş anlamlı, uygun bir eylem, çözüm, ürün ya da yöntem yaratma sürecidir, şeklinde tanımlamıştır.

Özden ise (2007: 72) yaratıcı düşünceyi geliştirme yollarından şöyle bahseder: “Bir soruya karşı pek çok fikir üretme, bir soruna karşı farklı yaklaşımlar getirme, özgün düşünceler üretme, bir fikri geliştirme ve süsleme, var olan bir sorunu belirleme ve çözüm üretme, durumları zihinde canlandırarak farklı biçimlerde yorumlama, olayla ve olgular arasında alışılmadık ilişkiler kurma, benzetmelerde bulunma, bir çözüm önerisini veya bir fikri değerlendirme, yeni bir model yapma ve ürün oluşturma, hayal kurma, bir şeyi farklı biçimlerde kullanabilme ve ona yeni kullanım alanları bulma.” Doğan'a göre ise (2005) öğrenenlere zengin materyaller sunmak ya da onların tasarlamasını istemek, bilgi teknolojilerini farklı şekillerde kullanmalarını sağlamak, problem çözme süreçlerini kullanmak, yaratıcı drama, oyun, beyin fırtınası ve örnek olay gibi çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmak, alışılmışın dışında sorular sormak gibi çalışmalar öğrencilerde yaratıcı düşünceyi geliştiren unsurlardandır.

Kısaca eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılan bir kitabın öğrenenlere yaratıcı düşünme becerisini kazandırma noktasında şu unsurlara önem vermesi gerekmektedir:

- Öğrenenlerin bir buluş ya da görüş ortaya koymalarını sağlayacak etkinliklere yer vermeli,
- Öğrenenlerin bir problem durumuna özgü çeşitli çözüm yolları üretmeye yönelik olması,
- Öğrencilerin gizil yönlerini ortaya koyacak yaratıcı çalışmalar yapmasını sağlayacak imkânlar barındırması,
- Öğrencini gerek zihin ve ruhsal gerek hayal dünyasını geliştirecek öğelere yer vermesi,

- Alışılmışın dışında, şaşırtıcı soru ve öğeler barındırması,
- Yaratıcılığı geliştiren çeşitli bilgi teknolojileri ile değişik yöntem ve materyalleri kullanmaya ve kullandırtmaya elverişli olması.

2.1.4.8. Öğrenenlerde Öz Düzenleme(Kendi Kararlarını Kendi Alması, Sorumluluk ve Farkındalık) Becerisini Geliştirmeye Yardımcı Olması

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla birlikte öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki sorumlulukları artmıştır. Öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri, etkili öğrenme stratejilerini kullanmalarına, öğrenme süreçlerinin farkında olmalarına, kendi çevrelerini ve çalışma ortamlarını düzenlemelerine bağlıdır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamından istenilen verimin elde edilmesi öncelikli olarak öğrencilere öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasıyla ilgilidir. Öğrenenin bilgiyi aktif olarak yapılandırması ancak öz düzenleme becerilerini kullanırsa mümkün olacaktır (Üredi ve Üredi, 2007: 97). Zimmerman'a göre (2000) öz düzenleme, öğrenenin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını belirlediği amaçlar çerçevesinde planlamasıdır.

Pintrich (1999) ise öğrenme sürecindeki öz düzenleme stratejileri üzerinde durmuştur. Bunlar:

- Bilişsel öğrenme stratejileri (altını çizme, metnin kenarına not alma, öğrenenlerin öğrenme hedeflerini belirlemesi),
- Üst bilişsel stratejileri (öğrenenin kendi öğrenme sürecine ilişkin farkındalığıdır.),
- Motivasyon stratejileri (öğrencinin bir görevle ilgili performansına ilişkin inancı ve hissettikleri),
- Kaynakları yönetme stratejileri(öğrenme sürecini planlama ve kaynakları ne şekilde kullanacağına ilişkin sorular; Amacım ne? Ne öğrendim? Nelere ulaştım?) (Akt: Üredi ve Üredi, 2007; Senemoğlu, 2001;).

Yukarıda verilenler ışığında bir ders kitabında öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirilmesi için şu özelliklerin yer alması gerekmektedir:

- Öğrenenlerin not alma, altını çizme, bilgileri gruplama, tekrar etme, özetleme, ana hatlarını oluşturma gibi çalışmalar yapmasına imkân sağlama,

- Öğrenenin öğrenme amaçlarını, ne ve nasıl öğreneceğini belirlemeye yönelik uygulamalara yer vermeli,
- Öğrencinin amaçlarına ulaşmasında kaynakları nasıl kullanması gerektiğini belirleyeceği uygulamalara yer vermesi,
- Öğrenenin ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme ya da araştırma konularını tespit edebilmesine imkân sağlaması,
- Öğrenenin çalışma ortamını ve zamanını belirleme ve düzenlemeye ilişkin uygulamaları içermesi,
- Öğrenenlerin amacına ulaşabilmesi için hangi kaynaklara nasıl ulaşacağını ve bunları nasıl kullanacağına ilişkin uygulamaları içermesi,
- Öğrenenin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkına varması, bunları değiştirmesi, geliştirmesi ya da değerlendirmesini sağlayan uygulamalara yer vermesi.

2.1.4.9. Öğrenenlerin Girişimlerini ve Özerkliklerini Destekleme İle Onlarda Girişimcilik ve Özerklik Duygularını Geliştirme

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin girişimleri ve özerklikleri desteklenmektedir. Öğrenenler düşünceler ve kavramlar arasındaki ilişkiyi kurarak, merak ettiği soruların ya da problemlerin cevaplarını araştırıp, analiz ederek kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeli ve birer problem çözücü olmalıdırlar. Öğrenenler düşüncelerini ortaya koyarken, amaçlarını belirlerken ve bilgileri toplarken özgür olmalıdır (Brooks ve Brooks, 1999: 100).

Yapılandırmacılıkta öğrenenin kişilik özellikleri arasında meraklı ve girişimci olma yer alır. Meraklı olma özelliği ile öğrenen araştırır, girişimci özelliği ile de bilgiyi derinlemesine sorgular, analiz eder, tartışır, yorumlar ve savunur (Erdem ve Demirel, 2002: 86).

Eğitim öğretim sürecinin merkezinde öğrenci yer aldığına göre öğrencinin girişimci olması ve çalışmalarında özerk olması bilgiyi oluşturup yapılandırması açısından çok önemlidir. Öğrenenlerin girişimciliği ve özerkliği öğretmenlerin yanında kullanılan kitaplarca da desteklenmesi gerekmektedir. Kullanılan ders kitapları öğrencilerin girişimcilik ve özerklik yapılarını desteklemesi için şu özellikleri göstermesi gerekmektedir:

- Öğrenenin öğrenme sürecinde girişimci ve özerk yapısının desteklendiği uygulamalara yer vermesi.
- Öğrenene öğrenme sürecinde sorumluluk alacağı etkinlikler sunmalı.
- Öğrenenin sunduğu fikir, araştırma ya da ürünün etkililiği noktasında öğrenene savunma temelli girişimlerde bulunmasını sağlamalı.
- Öğrenenin kendine güvenini ve cesaretini sağlayıcı etkinliklere yer vermesi.
- Öğrenenlere girişimcilik ve özerklik noktasında örnek metin ve şahıslar sunması.
- Öğrenenlerin girişimcilik ve özerklikle elde ettiği başarıları destekleyecek ve onları teşvik edecek uygulamalara yer vermesi.

2.1.4.10. Öğrenenlerde Çoklu Bakış Açısını (Bir Olay, Olgu Veya Duruma Çeşitli Yönlerden Yaklaşma Ve Onu Farklı Yönleriyle Ele Alma) Oluşturmaya Yardım Etmesi

Yapılandırmacı eğitim anlayışında gerçeğe ulaşmak için tek doğru ya da dünyayı, evreni tek yolla değil; birden çok ve birbirinde farklı açılarda anlamamanın birçok yolu vardır, anlayışı kabul edilmektedir. Kuşkusuz bu anlayış yapılandırmacılıkta eğitim ve öğretim ortamına da yansımıştır. Nitekim Honebein (1996), bu durumla ilgili olarak “Gerçek dünyada karşılaştığımız problemlerin tek bir doğru cevabı ve ona ulaşmak için de pek çok yol vardır. Öğrenme etkinlikleri de öğrenenlerin problemlerin farklı çözümlerini paylaşmalarını, bu çözümleri değerlendirerek kendi anlamlarını oluşturmalarını sağlamak üzerine kurulmalıdır.” der.

Sözer, Karaduman ve Özdemir (2007: 90) yapılandırmacı bir ders kitabında olması gereken nitelikleri sayarken “öğrenenin olaylara farklı açılardan bakmasına imkân sağlamalı” ilkesini öne çıkarırlar. Fer ve Cırık (2007: 96) ise yapılandırmacı eğitim anlayışında değerlendirme ölçeğinin sahip olduğu ölçütler sayarken “bir konunun farklı bakış açılarıyla ele alınması” ölçütü üzerinde de durulmuştur.

Öğrenme ortamında kullanılan bir kitap öğrenenlere çoklu bakış açısını kazandırması noktasında kısaca şu tarz etkinlik veya çalışmalara yer vermesi gerektiği söylenebilir:

- Öğrenenlerin problem durumlarına farklı çözüm yolları sunacakları ya da geliştirecekleri etkinlik ve ortamlar sunması,
- Öğrenenlere farklı çözüm yollarını seçecekleri, kıyaslayacakları, eleştirecekleri ve bunları paylaşacakları çalışmalara yer vermesi,
- Öğrenenlerde çoklu bakış açısının kazandırılmasına katkıda bulunan çeşitli yöntem ve tekniklere (araştırma, tartışma, problem çözme, münazara, iş birliği...)yer vermesi,
- Öğrenenleri problemlerde farklı çözüm yolları bulmanın önemine yönlendirmeli ve onlar cesaretlendirmeleri.

2.1.4.11. Öğrenenleri Araştırma Yapmaya Yönlendirmesi ve Hedefe Ulaşmada Kullanılan Çeşitli Kaynakları (Bilgi Teknolojileri, Şekil, Grafik...) Kullanmasına Yardım Etmesi

Yapılandırmacı öğrenmede araştırma süreci araştırılacak problemin doğasını anlamak ve araştırmanın nasıl yürütüleceğini belirlemekle başlar. Bu süreç doğru soruları sormak ve görevleri belirlemekle devam eder. Daha sonra öğrenen kullanacağı metin, elektronik ya da resimsel kaynakları araştırır, bilgiye ulaşmada anket, görüşme, soru formu gibi özgün bilgi kaynakları geliştirir. Tüm veri kaynaklarından elde ettiği bilgileri analiz edip yorumlar (Carver, 1992). Öğrencinin problem çözme aşamalarını bilmesi ve bunlar gerçekçi bir şekilde uygulayarak elde ettiği bilgileri analiz edip sunması ile bu süreçte bilgi kaynaklarını kullanması öğrenene kazandırılmak istenen önemli hedeflerdendir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenenlerin araştırmacı bir kimliğe bürünüp elde ettiği bilgileri üst düzey düşünme becerileriyle yapılandırmaları esastır. Bu araştırmacı kimliğe bürünmede kullanılan kaynakların ve düşündürücü soruların önemi büyüktür. Nitekim Brooks ve Brooks (1999) bu noktada şu tespitlerde bulunur: “Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenme ortamları, ham veri, birincil kaynaklar ve etkileşimli, çeşitli materyallerin kullanımına imkân sağlamalıdır. Öğrenenleri düşündürücü, açık uçlu sorular yardımıyla araştırma yapmaya, birbirine sorular sormaya teşvik edilmelidir. Düşündürücü sorular ya da sorunlar öğrenenlerde merak uyandıracak ve araştırma yapmaları yönünde onları tetikleyecektir.”

Günümüzde bilgi teknolojilerin her alanda olduğu gibi öğrenme alanında da önemi büyüktür. Araştırmacı bir kimliğe sahip bir öğrenci için bilgi teknolojileri önemli bir kaynak işlevi görmektedir. Vural'a (2004: 73) göre, yapılandırmacılıkta öğrenenlerin bilgiyi anlamlı ve kullanışlı yapabildikleri yapılandırmacı öğrenme ortamları, teknoloji temellidir. Teknoloji temelli öğrenmede süreç içinde bireyle mümkün olduğunca teknoloji ürünlerini kullanmalıdırlar.

Eskiden ana dili öğretimi daha çok yazılı materyale dayalı olarak yapılırken, çağımızda teknolojinin gelişmesi sonucu resimler, film şeritleri, projeksiyon, radyo ve televizyon, bilgisayar ve internet gibi araçlar kullanılmakta; öğretmen ve öğrencilere büyük kolaylık sağlamaktadır (Sever, 2005: 85). Fakat bu materyallerin sınıfta sadece öğretmenlerce değil, öğrenciler tarafında da kullanılması gerektiği öngörülmektedir. Kullanılan kitaplar ise bu araçların kullanımını özendirmeli ve kullanımı ile ilgili etkinlikler içermelidir. “Yapılandırmacı sınıfta etkili iletişim kurmak için çoklu iletişim araçları kullanılır. Öğrenenler öğretmenleriyle birlikte iletişim araçlarını planlar.” (Erdem ve Demirel, 2002).

Öğrenme ortamında kullanılan bir kitabın;

- Öğrenenleri araştırma yapmaya ve bilgi teknolojilerini kullanmaya yönlendirecek çalışmalara yer vermesi.
- Araştırma yapmayı ve sonuçlarını sergileyecekleri imkânlar sunmalı.
- Öğrenenleri internet, kitap, dergi, gazete ve harita gibi yolları kullanarak bireysel ya da grup araştırmaları yapmalarına yönelik çalıştırmaları barındırması gerekmektedir.

2.1.4.12. Öğrenenlerin Duygusal Gelişimlerini Dikkate Alma ve Çok Yönlü Bir Duygusal Gelişime İmkân Sağlama

Bilgilerimizi sahip olduğumuz duygular ve yapmış olduğumuz eylemlerden ayrı düşünmek olası değildir. Öğrenme meraklar, korkular, ön yargılar ya da heyecanlardan arınık gerçekleşmez. Bu sebeple öğrenme yaşantılarını bireyin his, düşünce ve eylemleriyle bir bütün olduğunu kabul ederek düzenlemek gerekir. Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenme duyuşsal özelliklerin ve kişiliğin gelişimini de sağlamayı hedefleyen bir kuramdır (Gagnon ve Colay, 2006). Öğrenmenin sadece bireyin zihninde

gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirilmesi doğru değildir. Birey her yönüyle bir bütündür ve öğrenmede bu bütün yönlerin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Bir problemin çözümünde gerekli olan bilgiler kadar öğrenenin o probleme karşı takındığı tutum da önemlidir. Nitekim öğrenmelerde ön yargı ve konunun zor olduğuna inanan öğrencilerin, konuya iyimser yaklaşan öğrencilere göre daha zor öğrendiği araştırmalarla kanıtlanmıştır.

Yeni öğrenilen bilgiler eski bilgilerin ya da ön bilgilerin üzerine inşa edilir. Ön bilgiler öğrenenin his ve duygularını da içerir. Duygular ise bilişsel ve algısal kapasiteleri ile birlikte öğrenenlerin deneyimlerine ilişkin izlenimleri oluşturur ve yapılandırma süreci bu izlenimlerin üzerine kurulur (Wadsworth, 1996). Bu durum da bize duyguların öğrenmede ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrenme ortamında kullanılan bir kitabın öğrenmeleri duygulardan bağımsız ele almaması gerekir. Öğrenmede duyguların önemi göz önünde tutularak bilişsel gelişimin yanında öğrenenlerin duyuşsal gelişimleri de desteklenmelidir. Öğrenenlerin beğenme, hoşlanma, değer verme, isteme, karar verme gibi duyguları dikkate alınarak bunların sergilenmesi sağlanmalıdır. Öğrenme ortamında öğrenenler bir duruma, olaya ya da kişiye karşı duygularını ifade etme, karşılaştırma ve paylaşma etkinliklerine hem öğretmen hem de kitaplar aracılığı ile yönlendirilmelidir.

2.1.4.13. Öğrenenlerin Duygu ve Düşüncelerini Çeşitli Yollarla Sergilemesine İmkân Vermesi ve Dili Etkili Bir Şekilde Kullanması

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenen bir probleme ilişkin çok çeşitli yollarda elde ettiği bilgi ve bulguları yine çok çeşitli yollarla sunar veya sergiler. Bilginin çeşitli kaynaklardan elde edilmesi ve sunulması öğrenenlere farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Öğrenme ortamında bilgiyi kazanmak ya da aktarmak için sadece yazılı ve sözlü iletişim araçlarına yer vermek öğrenenlerin dünyaya bakışlarını sınırlandırır. Bu yüzden bilgisayar, fotoğraflar, videolar gibi çeşitli materyaller kullanmak öğrenme süreçlerini zenginleştirir. Teknoloji, internet ve çoklu ortamların yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinde öğrenenler tarafından kullanılması verimi arttıracaktır (Honebein, 1996).

Eğitim ve öğretimde belki de üzerinde en çok durulması gereken unsurlardan birisi de “dil ve dilin kullanımı”dır. Dili etkili bir şekilde kullanamayan bir kişinin eğitim öğretim sürecinde başarılı olması düşünülemez. Nitekim Türkçe Programının Genel Amaçları içerisinde “ Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.” anlayışı esas alınmaktadır. Öğrenenlerin Türkçenin güzelliklerinden ve çeşitli ifade güçlerinden haberdar edilmesi ve özendirilmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamlarında kullanılan kitapların;

- Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla (hikâye, mektup, afiş, grafik, görsel sunumlar, sözel yollar...) ifade etmesine imkân sağlamalı.
- Öğrenenler duygu ve düşüncelerini ifade ederken teknoloji ürünlerini kullanmaya yönelik çalışmalar barındırmalı.
- Türk dilinin özelliklerini ve sahip olduğu güzellikleri öğrenenlere anlatmalı ve bu özelliklerin kazandırılması noktasında etkinlikler içermeli.
- Bir duygu, düşünce veya ulaşılan bir bilginin çeşitli yollardan paylaşılmasına imkân tanınmalı.

2.1.4.14. Değerlendirmede Sonuç/Ürün Yerine Süreç/Performans Değerlendirmeyi Esas Alması

Yapılandırmacı eğitim anlayışında çok farklı bakış açıları önemsenir ve teşvik edilir; çünkü bilgi her birey için zihinde yapılandırılan ve yorumlanan bir süreç sonunda oluşur. Bu nedenle öğrenme ortamlarında yapılacak olan değerlendirmede de farklı yollar ve teknikler kullanılır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışında değerlendirme, öğrenme süreçlerinden bağımsız ve öğrenme sonunda yapılan bir değerlendirmeden ziyade öğrenene öğrenme sürecinde dönüt vererek gelişimine katkıda bulunmaktır. Burada önemli olan öğrenenin doğru cevabı ezberleyip ezberlemediği ya da ne kadarını ezberlediğini ölçmek değil, öğrenme sürecine ışık tutarak hem değerlendirme hem de süreçte rehberlik etme amaçlanır (Cunnigham, 1992).

Değerlendirmenin süreç merkezli yapılması, öğrencilerin kendi gelişimlerini değerlendirmeleri, öğretmenin ürünün yanında sürecin değerlendirilmesi imkânını

sağlamıştır (İlköğretim 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2009).Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ölçme- değerlendirmenin sürece yayıldığı ve öğrencilerin kendi başarıları hakkında görüş belirttiği yepyeni bir anlayışa geçilmiştir. Bu yaklaşımda ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin bir dönem boyunca göstermiş oldukları performansın seviyesini göz önüne alarak sonuçlandırılmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin hem eğitim- öğretim sürecinde gözlenmesi hem de ortaya koydukları ürünlerin dikkate alınması söz konusudur (Göçer, 2007: 88). Bu amaçla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme- değerlendirme sadece öğrenmenin başında, belirli zamanlarda ve sonunda sözlü ve yazılı yoklamalarla değil, öğrenme süreci boyunca çok ve çeşitli ölçme araçları ile yapılır (Gelbal ve Keleşioğlu, 2007: 65).

Marlowe ve Page (1998) ise “öz değerlendirme “ kavramı üzerinde durur. Öğrenme sürecini öğrenene yansıtmanın ve bu süreçte öğrenenin özerkliğini sağlamanın yapılandırmacı değerlendirmede önemli olması “öz değerlendirme” kavramını ön plana çıkarmıştır. Öz değerlendirme, öğrenenlerin nasıl öğrendiğini onlara yansıtmak, kendi öğrenme süreçlerini görmelerini sağlamak için oldukça önemlidir. Aynı zamanda öğrenenlere süreç içinde bazı sorular sorarak öğrenmelerini düzeltmelerine de fırsat tanınmalıdır. “neyi başardım, hangi kaynakları kullandım, bir dahaki sefere nasıl bir plan yamalıyım, hangi materyalleri kullandım, ne gibi problemlerle karşılaştım?” gibi sorular yer alabilir.

Yapılandırmacı görüşün bir ders kitabına nasıl yansıtılması gerektiğine ilişkin; Karapınar (2006), yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayanan bir ders kitabında soru temelli ölçme yöntemlerinin yanı sıra öğrenenlerin bilimsel düşünüş ve problem çözme becerilerini ölçmeyi hedefleyen değerlendirme yöntemlerine yer verilmelidir. Kılıç ve Seven (2007) ise yapılandırmacılığa dayalı bir ders kitabı verilen etkinliklere yönelik değerlendirme önerilerini içermelidir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışını esas alan bir ders kitabında;

- Süreç odaklı değerlendirme ölçütlerine yer vermelidir (proje, performans, ürün dosyası, gözlem, günlük gibi),
- Açık uçlu sorular,
- Öğrenene öğrenme sürecinde dönüt verecek yönergelerin (neyi başardım, hangi kaynakları kullandım, bir dahaki sefere nasıl bir plan yamalıyım, hangi materyalleri kullandım, ne gibi problemlerle karşılaştım?),

- Ölçme ve değerlendirme sürecine öğrenenlerinde girmesi ve öğrenenlerin birbirini değerlendirmesini sağlayacak etkinlik ve çalışmaların yer alması gerekmektedir.

2.1.4.15. Ders Öğretmenine Öğrenme ve Değerlendirme Etkinliklerinde Seçme ve Değiştirme Olanğı Vermesi

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğretmen, öğrenme ortamında eğitim programını uygulayan, bilginin yapılandırılması için öğrenenlere rehberlik yapan kişidir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen sonuçlara ulaşması için sadece öğretim planlarının iyi olması yetmez. Bunun yanında öğretmenin öğrenme sürecinde öğrenciye yeteri kadar rehberlik yapması gerekmektedir. Bu rehberlik de öğretmenlere rehber olması amacı ile verilen kılavuz kitaplarında yeterince yer etmelidir.

Öğretmen kılavuz kitapları ülkenin farklı bölgelerinde görev yapan tüm öğretmenlere dağıtılmaktadır. Her bölgenin aynı sosyoekonomik düzeye, çevresel faktörlere, kültürel yapıya, değer ve anlayışa sahip olmadığı göz önüne alınırsa tüm öğrenenlerin tek bir öğrenme ve değerlendirme etkinliğı ile ele alınmasında başarılı sonuçlar beklenmemelidir. Bu noktada öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Nitekim Brooks ve Brooks'a (1999) göre yapılandırmacı öğrenmede öğretmenler öğrenenlerden gelecek tepkiler ve istekler doğrultusunda öğretim stratejilerini ya da içeriğı değiştirebilir; çünkü öğrenenlerin ihtiyaçları, ilgileri ya da ön bilgileri öğrenme sürecinde ön plandadır.

Kullanılan bir ders kitabı yörenin özelliklerine uygun, öğrencinin anlamakta zorluk çekmeyeceğı, öğrenenlere öğrenme noktasında seçme imkânı tanıyacak bir tarzda olmalıdır. Öğretmene de öğrenme ortamında etkinlikleri değiştirme ya da çeşitli etkinlikler üretme şansını tanımalıdır. Zira yapılandırmacı anlayışta esas olan öğrenenin neye ihtiyaç duyduğı, neyi anladığı ve neyi yapılandırdığıdır.

Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katan yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Aykaç, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen öğrenci ile iş birliğı içinde çalışarak öğrencinin bilgiyi yeniden üretmesine, yeni durumlara transfer etmesine, sentezler yapmasına imkân sağlar (Aydın, 2005). Bilginin yapılandırılması için öğretmen ile öğrencinin işbirliğı çok önemlidir. Bu işbirliğinin

sağlanmasında ise öğrencinin yabancı olmadığı, bildiği ve tanıdığı etkinlik, yöntem ve tekniklerin yeri büyüktür.

2.1.4.16. Türkçe Dersinin Temel Öğrenme Alanları (Okuma, Dinleme/İzleme, Konuşma, Yazma ve Dil Bilgisi) Arasında İlişkiye İmkân Vermesi

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Muharrem Ergin, 1985: 3). Bir ülkenin kalkınması için yapılacak ilk iş o ülkede yaşayan bireylerin eğitim seviyesinin yükseltilmesini sağlamaktır (Özatalay, 2007). Bunun gerçekleşmesinde de dilin ve dil eğitiminin önemli işlevleri vardır.

Güneyli (2007: 46) ise ana öğretiminin diğer tüm derslerin temelini oluşturduğu üzerinde durur. “Kendi dilinde hedeflenen şekilde konuşamayan, okuyamayan veya yazamayan bir bireyin diğer derslerde güçlükler yaşar. Birey kendi dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olur.”

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin genel amacı, Milli Eğitimin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.
- Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak.
- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.
- Onlara dinleme, okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak.
- Türlü etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek.
- Bireylerin ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak.

- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültürleri yoluyla Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında, Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı sevmelerine yardımcı olmak.
- Bireylere bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yolları kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek (MEB Türkçe Öğretiminin Genel Amaçları).

Türkçe öğretiminin temel öğrenme alanları olan okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi kendi içinde bir bütünlük arz eder. Türkçe eğitim programı içerdiği kazanımlarla bir takım temel becerilerin öğrenenlere kazandırılmasını hedefler. Programla ulaşılması hedeflenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Araştırma
- Problem çözme
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik (MEB Türkçe Öğretimi Programı, 2008: 54).

Öğrenme ortamında kullanılan ve Türkçe dersi ile ilgili bir ders kitabının Türkçenin temel öğrenme alanlarını ön planda tutarak ve birbiri ile ilişkilendirerek öğrenenlere sunması gerekmektedir. Öğrenme alanlarıyla ilgili birden çok etkinlik ve çalışmanın öğrenenlere yapılandırmacı öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğrenenlerle paylaşılması gerekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı yapılandırmacı öğrenme anlayışının ilkeleri ve çeşitli uzman görüşlerinden elde edilen on altı (16) adet ölçüte göre incelenmiştir. İnceleme şekli, sonuçları ve sonuçlar üzerine yapılan yorumlar yer almaktadır.

Altı (6) temada oluşan İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı incelenirken her tema ayrı ayrı ele alınmış ve belirlenen ölçütlere göre incelemeye tabii tutulmuştur. Her temadaki ölçüt sayılarının görülme sayıları ve bu sayıların oranları tablo ve grafiklerle gösterilmiştir. Her temanın soru, yönerge, etkinlik, metin vb. bölümleri tek tek ele alınmış, bunların hangi ölçütü yansıttığı ya da hangi ölçüte karşılık geldiği tespit edilmiştir. Her temada öncelikle ölçütlerin frekans ve yüzdeleri bulunmuş, daha sonra da gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bulgu ve sonuçlar tablo ve grafiklerle görselleştirilmiş, böylece kitabı değerlendirmek daha farklı boyuta taşınmıştır. Kılavuz kitabını değerlendirme ölçütlerinden 16 numaralı ölçüt ders alınıyla ilgili bir ölçüt olup yapılandırmacı öğrenmenin dersin temel öğrenme alanlarının ilişkisini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu noktada şunun da belirtilmesinde fayda görülmektedir: Öğretmen kılavuz kitapları hem öğretmen hem de öğrenciye yönelik hazırlanan bir öğretim materyalidir. Öğrencilerin kullandıkları ders kitapları ve çalışma kitaplarının içeriğini de bünyesinde barındırmaktadır. Bu nedenle elde edilen sonuç, bilgi ve bulgular öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabı için de bir değerlendirme çalışması olarak kabul edilebilir.

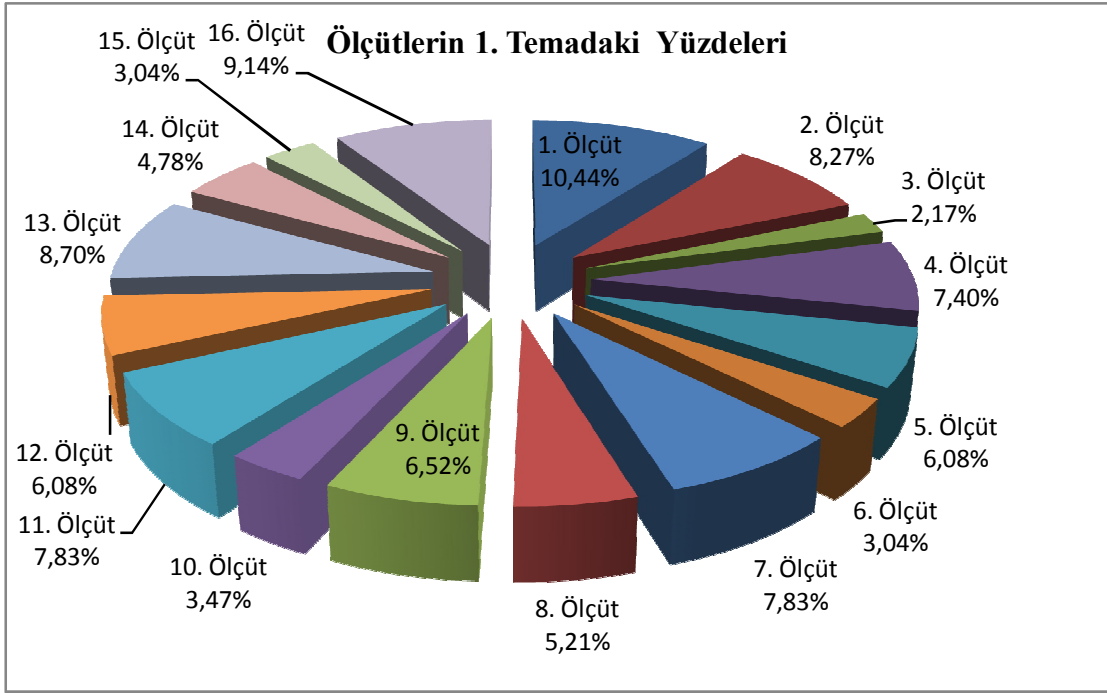
Aşağıda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre oluşturulan ölçütlerin temalardaki frekans ve yüzde dağılımları tablo ve grafiklerle gösterilmiştir.

Tablo 3. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 1. Temadaki (Toplum Hayatı) Frekans ve Yüzdeleri

Öğretmen Kılavuz Kitabını Değerlendirme Ölçütleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması.	24	10,44
2.Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi.	19	8,27
3.Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi.	5	2,17
4.Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması.	17	7,40
5. Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması.	14	6,08
6.Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi.	7	3,04
7.Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması.	18	7,83
8. Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması.	12	5,21
9. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme.	15	6,52
10. Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi.	8	3,47
11. Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil, grafik...) kullanmasına yardım etmesi.	18	7,83
12. Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama.	14	6,08
13. Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması.	20	8,70
14.Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması.	11	4,78
15.Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi.	7	3,04
16.Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi.	21	9,14
Toplam	230	100

Tablo 3’te görüleceği üzere 1. Temadaki 1. ölçütün görülme sayısı 24; 2. ölçütün 19; 3. ölçütün 5; 4. ölçütün 17; 5. ölçütün 14; 6. ölçütün 7; 7. ölçütün 18; 8. ölçütün 12; 9. ölçütün 15; 10. ölçütün 8; 11. ölçütün 18; 12. ölçütün 14; 13. ölçütün 20; 14. ölçütün 11; 15. ölçütün 7 ve 16. ölçütün görülme sayısı ise 21’dir.

Grafik 1.Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 1. Temadaki (Toplum Hayatı) Yüzdeleri



Grafik 1’de görüleceği üzere tüm ölçütler içinde % 10,44 ile “Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması (1. ölçüt)” ölçütü en fazla orana sahipken; % 2,17 oranıyla “Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi (3. ölçüt)” ölçütünün ise en az paya sahip olduğu görülmektedir. Diğer ölçütlerin ise sahip olduğu yüzdelik oranlar ise şu şekildedir: 2. ölçüt % 8,27; 4. ölçüt % 7,40; 5. ölçüt % 6,08; 6. ölçüt % 3,04; 7. ölçüt % 7,83; 8. ölçüt % 5,21; 9. ölçüt % 6,52; 10. ölçüt % 3,47; 11. ölçüt % 7,83; 12. ölçüt % 6,08; 13. ölçüt % 8,70; 14. ölçüt % 4,78; 15. ölçüt % 3,04; 16. ölçüt % 9,14’lük bir orana sahip olduğu görülür.

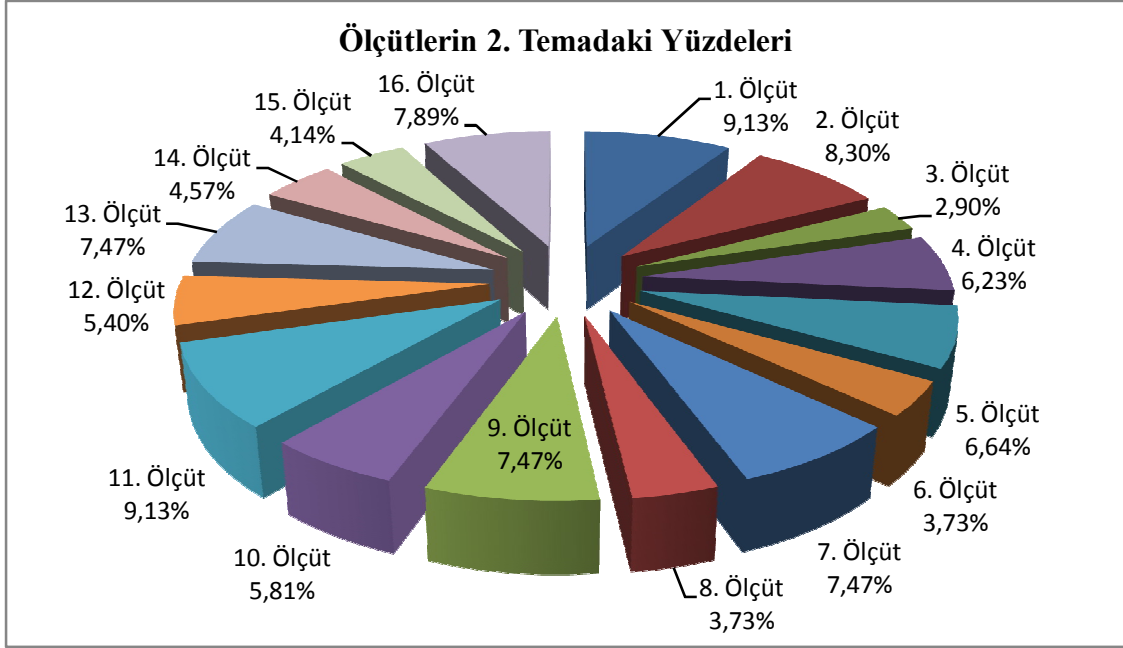
1.Temadaki ortalama frekans sayısı yaklaşık olarak 14,5; yüzdelik dilim olarak ise % 6,25’ tir. Bu değerlere göre 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15 numaralı ölçütlerin ortalamanın altında bir değerde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 2. Temadaki (Atatürkçülük) Frekans ve Yüzdeleri

Öğretmen Kılavuz Kitabını Değerlendirme Ölçütleri	Frekans (f)	Yüzde(%)
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması.	22	9,13
2.Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi.	20	8,30
3.Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi.	7	2,90
4.Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması.	15	6,23
5.Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması.	16	6,64
6.Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi.	9	3,73
7.Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması.	18	7,47
8. Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması.	9	3,73
9. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme.	18	7,47
10. Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi.	14	5,81
11. Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil, grafik...) kullanmasına yardım etmesi.	22	9,13
12. Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama.	13	5,40
13. Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması.	18	7,47
14.Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması.	11	4,57
15.Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi.	10	4,14
16.Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi.	19	7,89
Toplam	241	100

Tablo 4’te görüleceği üzere 2. Temadaki 1. ölçütün görülme sayısı 22; 2. Ölçütün 20; 3. ölçütün 7; 4. ölçütün 15; 5. ölçütün 16; 6. ölçütün 9; 7. ölçütün 18; 8. ölçütün 9; 9. ölçütün 18; 10. ölçütün 14; 11. ölçütün 22; 12. ölçütün 13; 13. ölçütün 18; 14. ölçütün 11; 15. ölçütün 10 ve 16. ölçütün görülme sayısı ise 19’dur.

Grafik 2. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 2. Temadaki (Atatürkçülük) Yüzdeleri



Grafik 2’de görüleceği üzere tüm ölçütler içinde % 9,13 ile “Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması (1. ölçüt)” ölçütü en fazla orana sahipken; % 2,90 oranıyla “Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi (3. ölçüt)” ölçütünün ise en az paya sahip olduğu görülmektedir. Diğer ölçütlerin ise sahip olduğu yüzdelik oranlar ise şu şekildedir: 2. ölçüt % 8,30; 4. ölçüt % 6,23; 5. ölçüt % 6,64; 6. ölçüt % 3,73; 7. ölçüt % 4,47; 8. ölçüt % 3,73; 9. ölçüt % 7,47; 10. ölçüt % 5,81; 11. ölçüt % 9,13; 12. ölçüt % 5,40; 13. ölçüt % 7,47; 14. ölçüt % 4,47; 15. ölçüt % 4,14; 16. ölçüt % 7,89’lük bir orana sahip olduğu görülür.

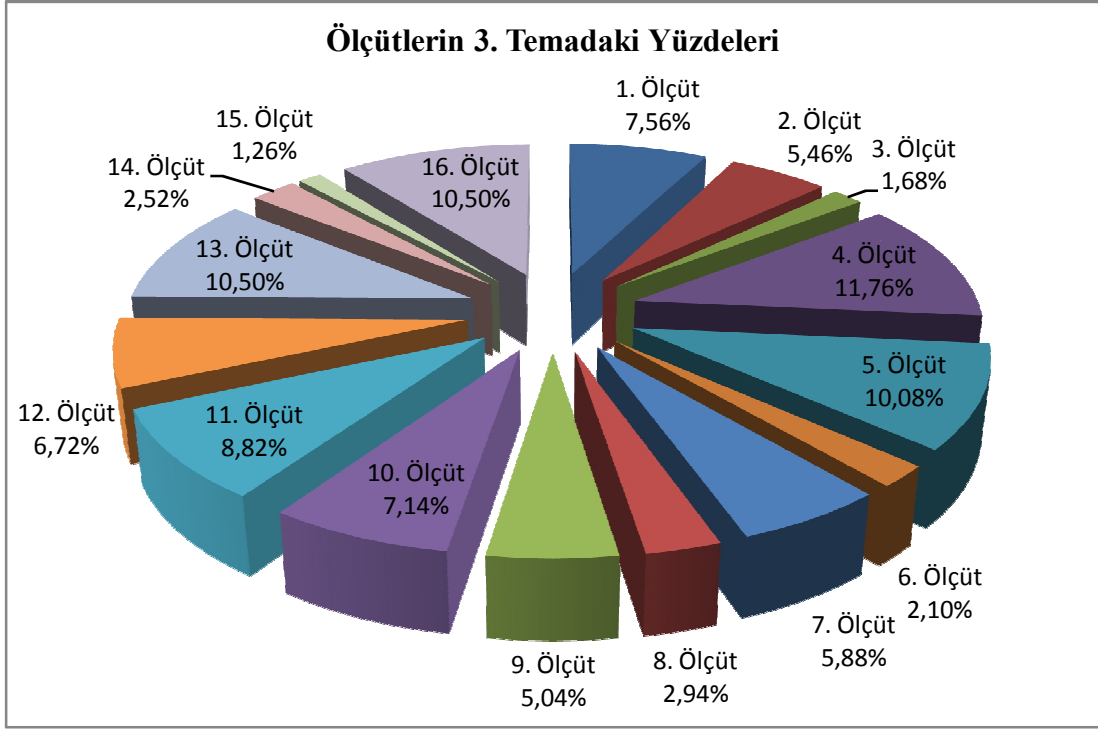
Temadaki ortalama frekans sayısı yaklaşık olarak 15,06; yüzdelik dilim olarak ise % 6,25’ tir. Bu değerlere göre 3, 4, 6, 9, 10, 12, 14, 15 numaralı ölçütlerin ortalamanın altında bir değerde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 3. Temadaki (Milli Kültür) Frekans ve Yüzdeleri

Öğretmen Kılavuz Kitabını Değerlendirme Ölçütleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması.	18	7,56
2.Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi.	13	5,46
3.Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi.	4	1,68
4.Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması.	28	11,76
5. Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması.	24	10,08
6.Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi.	5	2,10
7.Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması.	14	5,88
8. Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması.	7	2,94
9. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme.	12	5,04
10. Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi.	17	7,14
11. Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil, grafik...) kullanmasına yardım etmesi.	21	8,82
12. Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama.	16	6,72
13. Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması.	25	10,50
14.Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması.	6	2,52
15.Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi.	3	1,26
16.Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi.	25	10,50
Toplam	238	100

Tablo 5’te görüleceği üzere 3. Temadaki 1. ölçütün görülme sayısı 18; 2. ölçütün 13; 3. ölçütün 4; 4. ölçütün 28; 5. ölçütün 24; 6. ölçütün 5; 7. ölçütün 14; 8. ölçütün 7; 9. ölçütün 12; 10. ölçütün 17; 11. ölçütün 21; 12. ölçütün 16; 13. ölçütün 25; 14. ölçütün 6; 15. ölçütün 3 ve 16. ölçütün görülme sayısı ise 25’tir.

Grafik 3. Yapılandırmacı Yaklaşım’a Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 3. Temadaki (Milli Kültür) Yüzdeleri



Grafik 3’te görüleceği üzere tüm ölçütler içinde % 11,76 ile “Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması (4. ölçüt)” ölçütü en fazla orana sahipken; % 1,26 oranıyla “Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi. (15. ölçüt)” ölçütünün ise en az paya sahip olduğu görülmektedir. Diğer ölçütlerin ise sahip olduğu yüzdelik oranlar ise şu şekildedir: 1. ölçüt % 7,56; 2. ölçüt % 5,46; 3. ölçüt % 1,68; 5. ölçüt % 10,08; 6. ölçüt % 2,10; 7. ölçüt % 5,88; 8. ölçüt % 2,94; 9. ölçüt % 5,04; 10. ölçüt % 7,14; 11. ölçüt % 8,82; 12. ölçüt % 6,72; 13. ölçüt % 10,50; 14. ölçüt % 2,52; 16. ölçüt % 10,50’lik bir orana sahip olduğu görülür.

3. Temadaki ortalama frekans sayısı yaklaşık olarak 14,87; yüzdelik dilim olarak ise % 6,25’ tir. Bu değerlere göre 2, 3, 5, 7, 8, 9, 14, 15 numaralı ölçütlerin ortalamanın altında bir değerde yer aldığı görülmektedir.

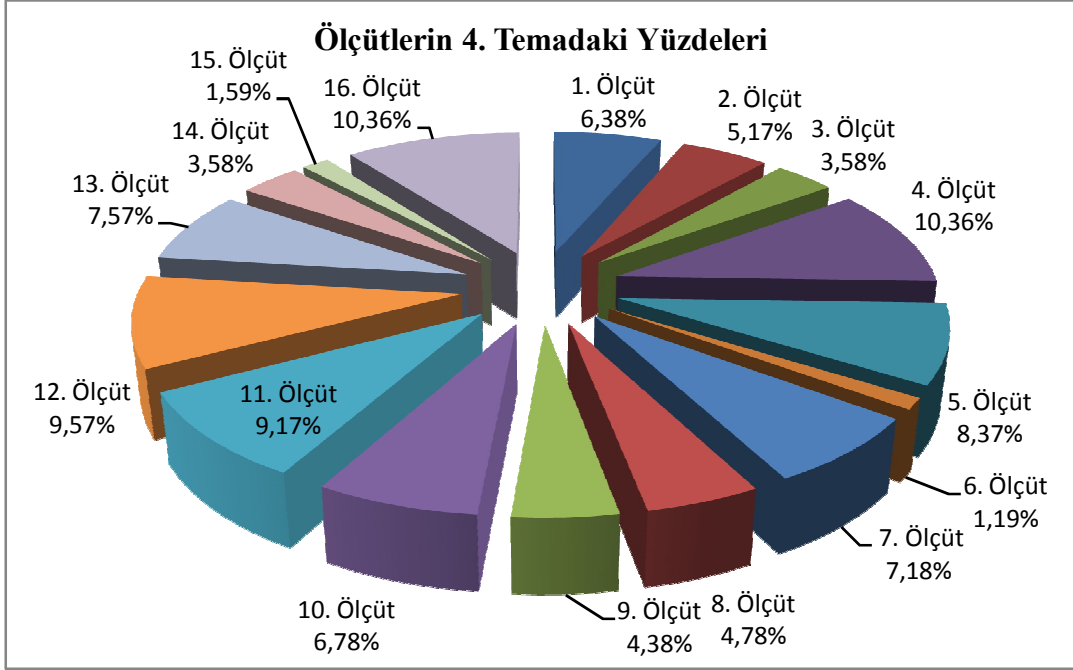
Tablo 6. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 4. Temadaki (İletişim) Frekans ve Yüzdeleri

Öğretmen Kılavuz Kitabını Değerlendirme Ölçütleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması.	16	6,38
2.Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi.	13	5,17
3.Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi.	9	3,58
4.Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması.	26	10,36
5. Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması.	21	8,37
6.Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi.	3	1,19
7.Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması.	18	7,18
8. Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması.	12	4,78
9. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme.	11	4,38
10. Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi.	17	6,78
11. Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil,grafik...) kullanmasına yardım etmesi.	23	9,17
12. Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama.	24	9,57
13. Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması.	19	7,57
14.Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması.	9	3,58
15.Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi.	4	1,59
16.Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi.	26	10,36
Toplam	251	100

Tablo 6’da görüleceği üzere 3. Temadaki 1. ölçütün görülme sayısı 16; 2. ölçütün 13; 3. ölçütün 9; 4. ölçütün 26; 5. ölçütün 21; 6. ölçütün 3; 7. ölçütün 18; 8. ölçütün 12; 9. ölçütün 11; 10. ölçütün 17; 11. ölçütün 23; 12. ölçütün 14; 13. ölçütün 19; 14. ölçütün 9; 15. ölçütün 4 ve 16. ölçütün görülme sayısı ise 26’dır.

Grafik 4.Yapılandırmacı Yaklaşım’a Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz

Kitabı 4. Temadaki (İletişim) Yüzdeleri



Grafik 4’te görüleceği üzere tüm ölçütler içinde % 10,36 oranı ile “Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması (4. ölçüt)” ve “Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi (16. ölçüt)” ölçütleri en fazla orana sahipken; % 1,19 oranıyla “Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi (6. ölçüt)” ölçütünün ise en az paya sahip olduğu görülmektedir. Diğer ölçütlerin ise sahip olduğu yüzdelik oranlar ise şu şekildedir: 1. ölçüt % 6,38; 2. ölçüt % 5,17; 3. ölçüt % 3,58; 5. ölçüt % 8,37; 7. ölçüt % 7,18; 8. ölçüt % 4,78; 9. ölçüt % 4,38; 10. ölçüt % 6,78; 11. ölçüt % 9,17; 12. ölçüt % 9,57; 13. ölçüt % 7,57; 14. ölçüt % 3,58; 15. ölçüt % 1,59’luk bir orana sahip olduğu görülür.

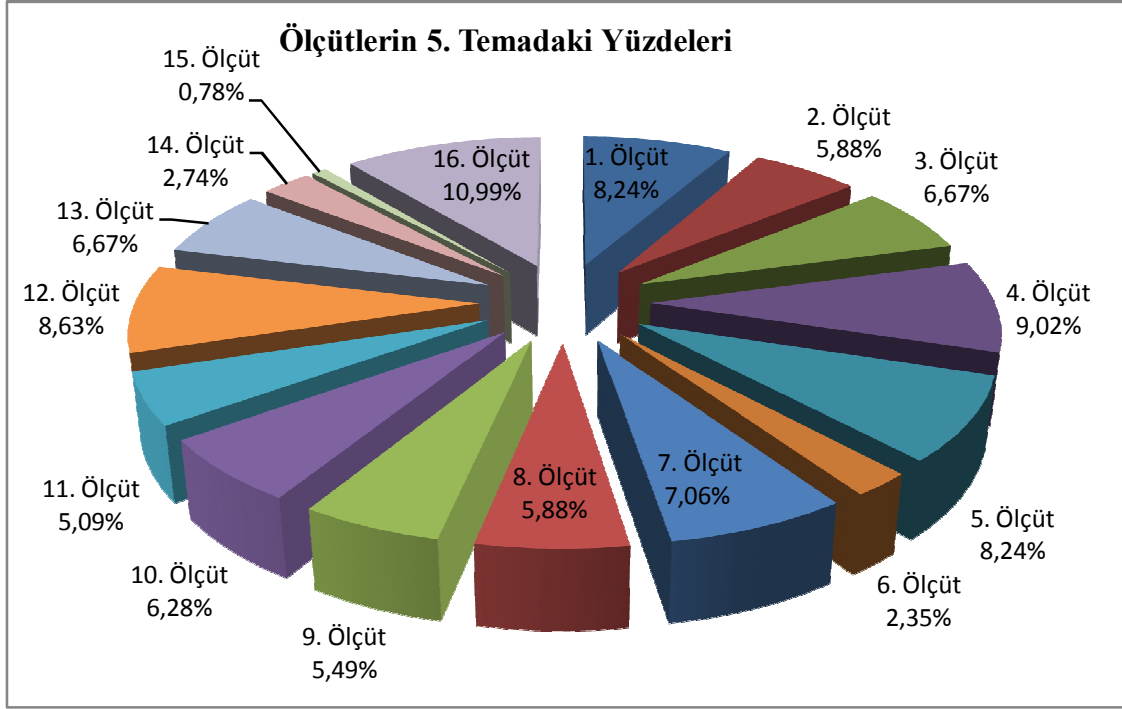
4.Temadaki ortalama frekans sayısı yaklaşık olarak 15,68; yüzdelik dilim olarak ise % 6,25’ tir. Bu değerlere göre 2, 3, 6, 8, 9, 14, 15 numaralı ölçütlerin ortalamanın altında bir değerde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 7. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 5. Temadaki (Kişisel Gelişim) Frekans ve Yüzdeleri

Öğretmen Kılavuz Kitabını Değerlendirme Ölçütleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması.	21	8,24
2.Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi.	15	5,88
3.Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi.	17	6,67
4.Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması.	23	9,02
5. Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması.	21	8,24
6.Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi.	6	2,35
7.Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması.	18	7,06
8. Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması.	15	5,88
9. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme.	14	5,49
10. Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi.	16	6,28
11. Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil, grafik...) kullanmasına yardım etmesi.	13	5,09
12. Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama.	22	8,63
13. Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması.	17	6,67
14.Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması.	7	2,74
15.Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi.	2	0,78
16.Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi.	28	10,99
Toplam	255	100

Tablo 7’de görüleceği üzere 5. Temadaki 1. ölçütün görülme sayısı 21; 2. ölçütün 15; 3. ölçütün 17; 4. ölçütün 23; 5. ölçütün 21; 6. ölçütün 6; 7. ölçütün 18; 8. ölçütün 15; 9. ölçütün 14; 10. ölçütün 16; 11. ölçütün 13; 12. ölçütün 22; 13. ölçütün 17; 14. ölçütün 7; 15. ölçütün 2 ve 16. ölçütün görülme sayısı ise 28’dir.

Grafik 5. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 5. Temadaki (Kişisel Gelişim) Yüzdeleri



Grafik 5’te görüleceği üzere tüm ölçütler içinde % 10,99 ile “Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi (16. ölçüt)” sahipken; % 0,78 oranıyla “Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi. (15. ölçüt)” ölçütünün ise en az paya sahip olduğu görülmektedir. Diğer ölçütlerin ise sahip olduğu yüzdelik oranlar ise şu şekildedir: 1. ölçüt % 8,24; 2. ölçüt % 5,88; 3. ölçüt % 6,67; 5. ölçüt % 9,02; 6. ölçüt % 2,35; 7. ölçüt % 7,06; 8. ölçüt % 5,88; 9. ölçüt % 5,49; 10. ölçüt % 6,28; 11. ölçüt % 5,09; 12. ölçüt % 8,63; 13. ölçüt % 6,67; 14. ölçüt % 2,74’lük bir orana sahip olduğu görülür.

5. Temadaki ortalama frekans sayısı yaklaşık olarak 15,93; yüzdelik dilim olarak ise % 6,25’ tir. Bu değerlere göre 2, 6, 8, 9, 11, 14, 15 numaralı ölçütlerin ortalamanın altında bir değerde yer aldığı görülmektedir.

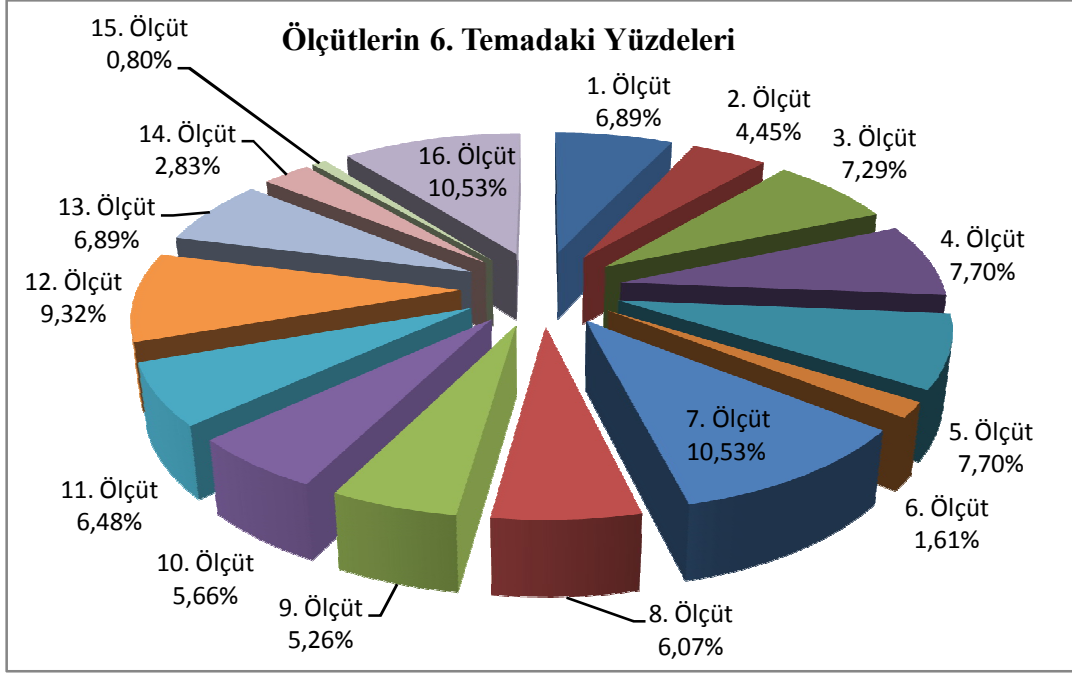
Tablo 8. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı 6. Temadaki (Kavramlar ve Çağrışımlar) Frekans ve Yüzdeleri

Öğretmen Kılavuz Kitabını Değerlendirme Ölçütleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması.	17	6,89
2.Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi.	11	4,45
3.Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi.	18	7,29
4.Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması.	19	7,70
5. Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması.	19	7,70
6.Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi.	4	1,61
7.Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması.	26	10,53
8. Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması.	15	6,07
9. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme.	13	5,26
10. Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi.	14	5,66
11. Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil, grafik...) kullanmasına yardım etmesi.	16	6,48
12. Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama.	23	9,32
13. Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması.	17	6,89
14.Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması.	7	2,83
15.Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi.	2	0,80
16.Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi.	26	10,53
Toplam	247	100

Tablo 8’de görüleceği üzere 6. Temadaki 1. ölçütün görülme sayısı 17; 2. ölçütün 11; 3. ölçütün 18; 4. ölçütün 19; 5. ölçütün 19; 6. ölçütün 4; 7. ölçütün 26; 8. ölçütün 15; 9. ölçütün 13; 10. ölçütün 14; 11. ölçütün 16; 12. ölçütün 23; 13. ölçütün 17; 14. ölçütün 7; 15. ölçütün 2 ve 16. ölçütün görülme sayısı ise 26’dır.

Grafik 6. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz

Kitabı 6. Temadaki (Kavramlar ve Çağrışımlar) Yüzdeleri



Grafik 6’da görüleceği üzere tüm ölçütler içinde % 10,53 ile “Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması (7. ölçüt)” ve ”Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi (16. ölçüt)” ölçütleri en yüksek orana sahipken; % 0,80 oranıyla “Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi. (15. ölçüt)” ölçütünün ise en az paya sahip olduğu görülmektedir. Diğer ölçütlerin ise sahip olduğu yüzdelik oranlar ise şu şekildedir: 1. ölçüt % 6,89; 2. ölçüt % 4,45; 3. ölçüt % 7,29; 5. ölçüt % 7,70; 6. ölçüt % 1,61; 8. ölçüt % 6,07; 9. ölçüt % 5,26; 10. ölçüt % 5,66; 11. ölçüt % 6,48; 12. ölçüt % 9,32; 13. ölçüt % 6,89; 14. ölçüt % 2,83 ’lük bir orana sahip olduğu görülür.

6. Temadaki ortalama frekans sayısı yaklaşık olarak 15,43; yüzdelik dilim olarak ise % 6,25’ tir. Bu değerlere göre 2, 6, 8, 9, 10, 14, 15 numaralı ölçütlerin ortalamanın altında bir değerde yer aldığı görülmektedir.

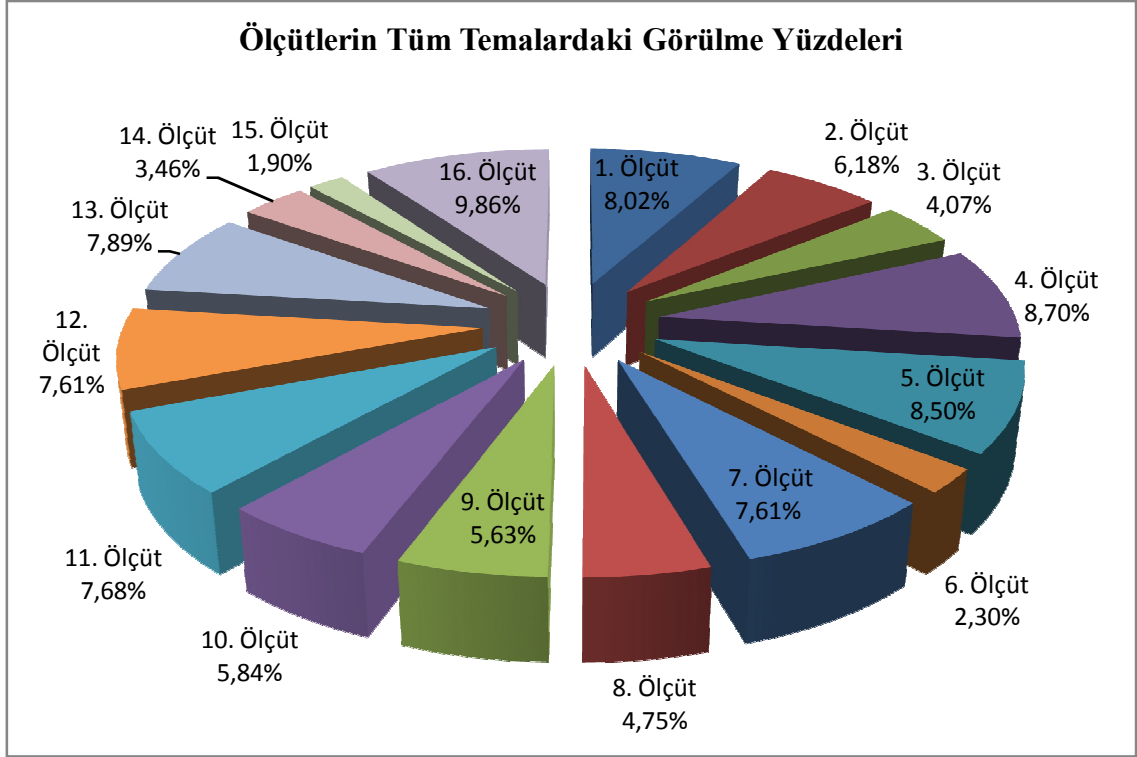
Tablo 9.Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz

Kitabı Tüm Temalardaki Frekans ve Yüzdeleri

Öğretmen Kılavuz Kitabını Değerlendirme Ölçütleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması.	118	8,02
2.Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi.	91	6,18
3.Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi.	60	4,07
4.Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması.	128	8,70
5. Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması.	125	8,50
6.Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi.	34	2,30
7.Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması.	112	7,61
8. Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması.	70	4,75
9. Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme.	83	5,63
10. Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi.	86	5,84
11. Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil, grafik...) kullanmasına yardım etmesi.	113	7,68
12. Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama.	112	7,61
13. Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması.	116	7,89
14.Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması.	51	3,46
15.Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi.	28	1,90
16.Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi.	145	9,86
Toplam	1472	100

Tablo 9’da görüleceği üzere tüm temalarda “Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması (1. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 118; “Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi(2. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 91; “Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi (3. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 60; “Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması (4. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 128; “Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması (5. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 125; “Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi (6. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 34; “ Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması (7. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 112; “Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması. (8. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 70; “Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme (9. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 83; “Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi (10. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 86; “Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil, grafik...) kullanmasına yardım etmesi (11. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 113; “Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama (12. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 112; “Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması (13. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 116; “Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması (14. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 51; “Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi (15. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı 28 ve “Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi (16. Ölçüt)” ölçütünün görülme sayısı ise 145’tir.

Grafik 7.Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Belirlenen Ölçütlerin Öğretmen Kılavuz Kitabı Temalardaki Yüzdeleri



Grafik 7’de görüleceği üzere tüm ölçütler içinde % 9,86 ile ”Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesi (16. ölçüt)” ölçütü en yüksek orana sahipken; onu sırasıyla % 8,70 ile “Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması (4. ölçüt)”, % 8,50 ile “Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması (5. ölçüt)”, % 8,02 ile “Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması (1. ölçüt)”, % 7,89 ile “Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması (13. ölçüt)”, % 7,68 ile “Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil, grafik...) kullanmasına yardım etmesi (11. ölçüt)”, % 7, 61 oranlarıyla “Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması (7. ölçüt)” ve “Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama (12. ölçüt)”, % 6,18 ile “Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi (2. ölçüt)”, % 5,84 ile “Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden

yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesi (10. ölçüt)”, % 5,63 ile “Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme (9. ölçüt)”, % 4,75 ile Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması (8. ölçüt)”, % 4,07 ile “Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi (3. ölçüt)”, % 3,46 ile “Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması (14. ölçüt)”, % 2,30 ile “Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi (6. ölçüt)” ve % 1,90 ile “Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesi (15. ölçüt)” takip etmektedir.

Tüm temalardaki toplam frekans sayısı 1472; ortalama frekans sayısı 92; yüzdelik dilim olarak ise ortalama % 6,25’ tir. Bu değerlere göre 2, 6, 8, 9, 10, 14, 15 numaralı ölçütlerin ortalamanın altında bir değerde yer aldığı görülmektedir.

Şimdi İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının değerlendirme ölçütlerini nasıl ve ne şekilde yansıttığını biraz açacak olursak:

3.1.1Öğrenenleri Güdüleyecek ve Onların İlgilerini Çekecek Öğrenme Yaşantılarına İmkân Sağlaması

Öğretmen kılavuz kitabında bu değerlendirme ölçütünü gerçekleştirmeye yönelik çoğunlukla metin başlarında olmak üzere yer yer de metin içlerinde olması yönüyle şu tarz etkinliklere yer vermiştir: “ Metnin anlaşılması ve çözümlenmesi noktasında kullanılmak üzere sınıfa Tayland’ın yerini göstereceğiniz bir harita getiriniz.” “Öğrencilerinize metinde anlatılan bilim adamlarını tanıyıp tanımadıklarını sorunuz, metinde geçen bilim adamlarının buluşlarına yönelik çeşitli çalışmaları sınıfa getirmelerini isteyiniz.”“ Öğrencilerin trafik konusunda duyarlılık kazanmalarını sağlamak amacıyla bu konuda yazılmış gazete yazıları bularak sınıfa getirmelerini öğrencilerinizden isteyiniz.” “Mehmet Akif Ersoy’un hayatını ve sanatını anlatan eserleri sınıfa getiriniz ve bu konuda öğrencilerden de çeşitli dokümanlar isteyiniz.” “Öğrencilerinizle birlikte okumak amacıyla dil konusunda yazılmış makale örnekleri isteyiniz.” “Öğrencilerinizden halk şairlerimizin Atatürk hakkında yazmış oldukları şiir örneklerini bulup sınıfa getirmelerini isteyiniz.” “Öğrencilerinizden gazetede yer alan

asker ve asker uğurlamayla ilgili yazıları bularak sınıfa getirmelerini isteyiniz.” “Sınıfa Âşık Veysel’in görüntülerinin olduğu CD veya kasetlerle günlük gazetelerde yayımlanan yazıları getiriniz.” “ İnanç başarmanın yarısıdır, sözünü tahtaya yazarak bu sözün kendilerine neler anlattığını sorunuz.” “ Dil bilgisi işlenişinde kullanılmak üzere verilen dizelerdeki kelimelerin her birini dosya kâğıdına büyük harflerle yazarak getiriniz.” “ Öğrencilerinize duygu, hayal, rüya ve renk gibi kavramların içeriğini anlatmak amacıyla çeşitli sözlük, renkli kâğıt ve şekillerden yararlanınız.” “ Öğrencilerinize efsane türünün özelliklerini kavratmak amacıyla çeşitli efsane örnekleri isteyiniz.” “ Öğrencilerinize Kaygusuz Abdal ismini duyup duymadıklarını sorunuz ve Kaygusuz Abdal ile ilgili araştırma sonuçlarını sınıfa getirmelerini isteyiniz.” “ günlük hayatta karşılaşılan zıtlıklar hakkında öğrencilerinizin fikirlerini isteyiniz.” gibi etkinliklerin öğretmen kılavuz kitabında yer aldığı gözlemlenmiştir.

Ölçütle ilgili etkinlik ve çalışmaların özellikle metin başlarında verilerek öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, öğrencilerin tahminlerde bulunması, metne yönelik merak uyandırma ve öğrencileri metni okumaya isteklendirme amaçlarıyla kullanıldığı görülmektedir. Nitekim öğrenme sürecinin başında yapılacak bir takım ilgi ve merak uyandıracak etkinliklere yer verilmesi işlenecek konunun yapılanmasına imkân sağlayacağı birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Özdemir, 2007: 123).

Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlamasına yönelik etkinlik ve çalışmalarda konuya ilişkin öğrenenlerin ilgisini çekecek ve onların meraklarını uyaracak çeşitli metin türleri, resim ve grafikler, CD ve kasetçalarlar, hikâye ve gazete yazıları gibi dikkat çekici unsurlarda yararlanılması öğrenenlerin konuya ilişkin güdülerini ve ilgilerini çektiği söylenebilir. Nitekim Sözer, Karaduman ve Özdemir (2007: 98) de bu tarz öğelerin ilgi ve merak uyandırmada önemli işlevler taşıdığını ifade etmişlerdir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik etkinlik ve çalışmaların sunulması öğrenme etkinlikleri için ilgi çekme, merak uyandırma ve öğrenenleri güdüleme gibi bir özelliğe sahiptir. Öğretmen kılavuz kitabında bu amaca yönelik çalışmaların da yer aldığı görülmüştür. “Öğrencilerinize, daha önce hiç mektup yazıp yazmadıklarını, yazdırsa kimlere ve niçin yazdıklarını, mektuplarına cevap geldiğinde neler hissettiklerini sorunuz.” “ Mektuplaşmanın önemi ve insan ilişkilerine olan etkilerini anlatınız.” “ Öğrencilerinizden evlerinde hayvan besleyip

beslemediklerini sorunuz ve hayvanlar hakkında konuşunuz.” gibi etkinlik ve çalışmaların bu amaca yönelik olduğu söylenebilir.

Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlamasına yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 118, yüzdelik pay olarak ise % 8,02’ lik bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranının da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın üzerinde bir değere sahip olduğu görülür.

3.1.2.Öğrenenlerin Geçmişte Öğrendiklerini; Yani Ön Bilgilerini Ortaya Çıkarmaya İmkân Vermesi

Yapılandırımcı eğitim anlayışında öğrenenlerin ön bilgileri önemli yer tutar. Nitekim Duffy ve Jonassen (1992) yapılandırımcı öğrenme ortamının nasıl düzenlenmesi gerekir sorusuna, büyük oranda öğrenenlerin ön bilgilerine bağlı olarak düzenleneceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen kılavuz kitabında öğrencilerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla metin başları başta olmak üzere özellikle dil bilgisi bölümlerinin başında ilgili etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik, “Metinde geçen anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini daha sonra da sözlükten yararlanarak tahminleri karşılaştırmalarını sağlayınız.”, “Öğrencilerinizden daha önce öğrendikleri bilgilerden hareketle boş bırakılan yerlere uygun kelime ve ekleri getirmelerini isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden bilenler varsa ‘Dağ Başını Duman Almış’ marşını söyletiniz.”, “Atatürk’ün ‘Yurtta sulh, cihanda sulh’... gibi sözleri Atatürk’ün hangi özelliğini göstermektedir?”, “Öğrencilerinizden düğünlerde, bayramlarda veya başka kutlamalarda gelenek haline gelmiş her zaman tekrarlanan davranışlara örnekler vermelerini isteyiniz.”, “Milli sporlarımızdan güreş hakkında ne biliyorsunuz?”, “Öğrencilerinize fiilimsileri sezdirmek amacıyla verilen örnekleri tahtaya yazınız.”, “Öğrencilerinize cümle öğelerini ve çeşitlerini sezdirmek amacıyla verilen cümleleri tahtaya yazınız.”, “Kişilik, denince aklınıza neler gelmektedir?”, “mutluluğun resmini yapabilir misiniz, yapsaydınız nelerin resmini çizerdiniz?”, “Kır ve şehir yaşamına dair öğrencilerinizin hayalleri, özlemleri, hatıraları varsa öğrencilerinizden bunları anlatmalarını isteyiniz.” gibi etkinlikler yer almaktadır.

Öğrencilerin ön bilgilerini çıkarmaya yönelik etkinlik ve çalışmaların çoğunlukla metin başlarında ve dil bilgisi bölümlerinden hemen önce yer alması, ölçütün kitabın tüm bölümlerde aynı ölçüde yer almadığının bir göstergesi olabilir. Öğrenenlerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması ve bu ön bilgiler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurulması yapılandırmacı eğitim anlayışının üzerinde sıkça durduğu bir konudur. Bu sebeple ön bilgilerin hatırlatılması belirli yerlerde değil, mümkün olduğu kadar tüm bölümlerde kullanılması gerekmektedir. Nitekim bu konuda Sönmez (2007) şunu belirtir: “Yapılandırmacılıkta yeni bilgilerle ön bilgilerin ilişkilendirilmesi ve bu ilişkilendirmeye yeni anlamların oluşturulması önemli yer tutar. Bilgi yapılarını geliştirilmesi ya da çelişkiler yaşanarak yeniden oluşturulması öğrenenin ön bilgileri etrafında gerçekleşen durumlardır.”

Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân sağlamasına yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 91, yüzdelik pay olarak ise % 6, 18’lik bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın az altında yer aldığı görülmektedir.

3.1.3. Bireysel Farklılıklara Yönelik Olması ve Bireysel Farklılıkları Önemsemesi

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırmacılık, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Eğitimin hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmaktır (Abbott, 1999).

Erdem’e (2006: 62) göre kişilerin öğrenme biçimleri üç başlık altında toplanabilir: Görsel tip bireyler: Daha çok görerek öğrenirler. Fotoğraflar, tablolar, filmler ve yazılı materyaller öğrenmeleri için daha caziptir. İşitsel tip bireyler: Daha çok duyarak öğrenirler. Bu da sınıf içi tartışmaların, ses bantlarının, radyo ve televizyon yayınlarının onlar için daha ön planda olduğunu gösterir. Devinimsel tip bireyler: Dokunarak, hissederek öğrenme ön plandadır. Çeşitli araç ve materyallerle öğrenmeler

daha ön plandadır. Bireylerde görülen bu farklılıkların dikkate alınması gerekliliği üzerinde durmuşlardır.

Bilindiği üzere Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı’nda (sözel dilbilimsel zekâ, mantıksal matematiksel zekâ, görsel uzamsal zekâ, bedensel duyudevinimsel zekâ, müzikal ritmik zekâ, sosyal bireylerarası zekâ, özedönük bireysel zekâ, doğacı zekâ) bireylerin farklı zekâ yapılarına sahip olduklarını ifade etmiştir. Öğrenenlerin farklı zekâ türlerine sahip olacağı anlayışıyla kitaptaki etkinlik ve çalışmaların bu anlayış üzerine oluşturulması gerekmektedir. Her öğrencinin farklı farklı ilgi ve yeteneğe sahip olduğu anlayışı ile hareket edilmeli, farklı ilgi ve yeteneklere uygun içeriğe sahip olmalıdır. Öğrenme biçimi her öğrenci için farklılıklar gösterir. Bazı öğrenciler çabuk öğrenirken, bazı öğrenciler geç kavrama özelliğine sahip olabilir. Bazı öğrenciler sözel, bazıları sayısal ya da şekilsel öğeleri çabuk kavrayabilir. Bu nedenle kitap farklı öğrenme şakilerine uygun olarak hazırlanmalıdır.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda bireysel farklılıklara yönelik olma ve bireysel farklılıkları önemseme ölçütüyle ilgili; “Gung’un yaşadıkları sizin başınıza gelse neler yapardınız?”, “Öğrencilerinizden konuyla ilgili düşünce, duygu ve hayallerini bir resim yaparak da anlatabileceklerini ifade ediniz ve böyle bir resim yapmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizin kır veya şehir hayatına dair hayalleri, özlemleri veya hatıraları varsa anlatmalarını isteyiniz.”, “ İnsanlar yaşlı adamın davetine nasıl karşılık veriyorlar? Siz olsaydınız benzer bir davet karşısında nasıl davranırdınız?”, “Ya hamiyetsiz olaydım ya param olda idi! Cümlesini tahtaya yazarak öğrencilerinizden bu sözü söyleyen şairin duygularını kendi duygularıyla birleştirerek anlatmalarını isteyiniz.”, “Atatürk’ün özgürlük ve bağımsızlık benim karakterimdir, sözünün öğrencilerinizden neler çağrıştırdığını sorunuz.”, “Öğretmeniniz size, okuduğunuz metindeki gibi bir ödev verseydi nasıl davranırdınız?”, “Öğrencilerinize kendilerine göre mutluluğun ne olduğunu sorunuz ve mutluluğun resmini yapmalarını söyleyiniz.”, “Pollyanna’nın başına gelenler sizin başınıza gelseydi neler yapardınız?”, “Öğrencilerinizden renklerin kendilerinde uyandırdığı etkileri anlatmalarını ve hangi rengin kendileri için neler ifade ettiğini sorunuz.”, “Yazara göre inanç ile harekete geçmek arasında nasıl bir ilişki vardır? Siz de buna katılıyor musunuz?”, “Tahtaya Nasrettin Hoca’nın kişisel özelliklerini yansıtan ahlaklı, zeki, hazırcevap, nüktedan gibi kelimeleri yazınız. Öğrencilerinizden bu özelliklerden hareketle arkadaşlarında ne gibi özelliklerin

olmasını istediklerini yazmalarını isteyiniz.” gibi etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmüştür.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda bireysel farklılıklara yönelik olma ve bireysel farklılıkları önemseme ölçütüyle ilgili geçen etkinlik ve çalışmaların daha çok “Metni Anlama, Çözümleme ve Yeniden Yapılandırma” bölümünde yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu durum ölçütün kitabın tüm bölümlerinde tespit edilemediğinin bir göstergesi olabilir. İlgili etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde bireysel farklılıklara yönelik olma ve bireysel farklılıkları önemseme ile ilgili yüzeysel çalışmaların yer aldığı görülür. Genel olarak bir söz veya durum hakkında kişisel fikirler ortaya çıkarılmak istenmekteyken; farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere veya sosyal ve ekonomik yapıdan farklı olan öğrencilere yönelik çalışmaların yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesine yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 60, yüzdelik pay olarak ise % 4,07’lik bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın altında yer aldığı görülmektedir.

3.1.4. Öğrenilenlerin Günlük Hayatla İlişkili ve Günlük Hayata Aktarılabilir Olması

Eğitim, öğretim ya da öğretme süreçleri bireyin daha mutlu ve huzurlu olmasını, önüne çıkan sorunları çözmesini sağlamak amacıyla verilen ya da alınan süreçlerdir. Okulda öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkisinin olması gerekmektedir; çünkü yaşamdan kopuk, hayatla içli dışlı olmayan bir eğitim ve öğretimin hem kalıcı hem de bireyin ihtiyaçlarına cevap verdiği söylenemez. Honebein’e (1996) göre, yapılandırmacı öğrenmede öğrenilenlerin gerçek yaşama aktarımı öğrenenin yaşamın karmaşıklığını yansıtacak problem durumlarıyla karşılaşmasını sağlamakla gerçekleşir. Bu nedenle yaşamda karşılaşılabilecek şeylerin öğrenme sürecinde; öğrenme sürecinde yer alan etkinliklerin günlük yaşamla uyuşması gerekmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre gerçek hayatın benzerliğini taşıyan öğrenme yaşantıları ya da problem durumları bilgilerin günlük hayata aktarımını kolaylaştırır. Öğrendiklerini günlük yaşamda kullanan bireylerin ya da günlük yaşamda

öğrendiklerini öğrenme ortamında kullananların eğitim ve öğretim sürecinde daha başarılı oldukları bir gerçektir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olmasına yönelik etkinlik ve çalışmaların bir kısmının “Metne Hazırlık” bölümünde yer aldığı görülmüştür: “Öğrencilerinizden içinde günlük hayatta kullanılmayan yabancı kelimelerin geçtiği gazete yazıları bularak sınıfa getirmelerini isteyiniz.”, “Bindiği dalı kesmek, cenaze namazına buyurmak, ipe un sermek... gibi deyimlerin kaynağını bilip bilmediklerini öğrencilerinize sorunuz. Günlük hayatta hangi durumlar için bu deyimleri kullanıyoruz? Sorusunu yöneltiniz.”, “Öğrencilerinizden düğünlerde, bayramlarda veya başka kutlamalarda gelenek haline gelmiş davranışlara örnekler vermelerini isteyiniz. Günlük gazetelerde yer alan asker ve asker uğurlama ile ilgili yazıları bularak sınıfa getirmelerini isteyiniz.”, “Sizce kişilik nedir? Günlük hayatta farklı kişilik özelliklerine örnekler veriniz.” gibi etkinlikler “Metne Hazırlık” bölümünde verilerek öğrenenlerde konuya geçmeden önce konu ile günlük hayatın ilişkilendirilmeye çalışıldığı fikrine ulaşılabilir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olmasına yönelik etkinlik ve çalışmaların büyük bir çoğunluğunun ise “Metni Anlama, Çözümleme ve Yeniden Yapılandırma” bölümünde yer aldığı gözlemlenmiştir: “Win öğretmen sizce nasıl bir öğretmendir? Çevrenizde de ona benzeyen öğretmenleriniz ya da kişiler var mı?”, “Öğrencilerinize çevrelerinde yalnız yaşayan, eşi, dostu, akrabası olmayan ve insanlara muhtaç yaşlıların olu olmadığını, onlarla ilgilenip ilgilenmediklerini sorunuz.”, “Günlük hayatınızda başınızdan geçen bir olayı yazarak anlatsaydınız bu yazının türü ne olurdu?”, “ Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat etmek amacıyla öğrencilerinizden yakın zamanda yaşadıkları ve etkilendikleri bir olayı anlatmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden günlük hayattan karşılaştıkları zıtlıklardan örnekler vermelerini isteyiniz.”, “Sizin çevrenizde de böyle eski eşyalar bulunuyor mu? Bunlara hiç hikâyedeki olayı düşünerek baktınız mı?”, “Efsanenin özelliklerini paylaştıktan sonra öğrencilerinizden çevrelerinde anlatılan efsane örneklerinden örnekler vermelerini isteyiniz.” gibi etkinlik ve çalışmalarla günlük yaşamla öğrenilenler arasında bağ kurulmuş ve öğrenilenlerin günlük yaşamda örneklendirilmesi hedeflenmiştir denilebilir.

Öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olmasına yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 128, yüzdelik pay olarak ise % 8,70’lik bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamının 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamasının üstünde yer aldığı görülmektedir.

3.1.5.Öğrenenlerde Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesine İmkân Sağlaması

Yapılandırmacı eğitim anlayışında problem çözme, öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırmayı ve öğrenme kapasitelerini arttırmayı amaçlar. Öğrencilere bilginin kaynağı ve bu bilgileri nasıl elde edecekleri, bunları nasıl değerlendirecekleri ve problemi çözmek için ellerindeki bilgiyi nasıl kullanacakları öğretmek esastır (V. Vleuten, V. Berkel, 1997). Güneş’ e göre (2007: 94) ise problem çözme becerisi problemin anlaşılması, problemi uygun şekilde çözmek için planlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde strateji ve planların değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıldığında ise yararlılığının belirlenmesi ve yeni problemlerin fark edilmesi basamaklarından oluşmaktadır.

Yukarıda ifade edilenlere bakıldığında problem çözme sadece öğrenme sürecinde öne çıkan sorunlardan kurtulma olarak görülmemeli; problemin anlaşılması, çözüm yollarının planlanması ve denenmesi, değerlendirmelerin yapılması, çözüm sonuçlarının ele alınması ve yeni problemleri fark etme gibi birçok durumu ifade etmektedir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda “öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik” etkinliklerin genel anlamda tüm bölümlerde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Özellikle “Metni Anlama, Çözümleme ve Yeniden Yapılandırma” bölümlerinde sıkça kullanıldığı görülmüştür. Kılavuz kitapta bu amacı gerçekleştirmeye yönelik: “Adada şubat ayının sıcak olmasının nedeni ne olabilir?”, “Sizce bu metni anı türünden ayıran özellikler nelerdir?”, “Aşağıdaki kelime listesinde kelimelerin doğru ve yanlış yazımları verilmiştir. Yanlış yazımları belirleyerek renkli kalemle işaretleyiniz ve yazım yanlışlıklarının sebeplerini söyleyiniz.”, “Altı çizili kelimelerde fiilimsi olanları

yuvarlak içine alınız. Bu fiilimsilerin altlarındaki harfleri sırayla kutucuklara yazarak anahtar deyimi bulunuz.”, “Metnin içeriği ve başlığı ile görselleri arasında bir uyum olup olmadığını nedenleriyle birlikte aşağıya yazınız.”, ”Atatürk’e ait sözlerden hareket ederek onun kişilik özelliklerini tespit ediniz.”, “Noktalama işaretlerinin kullanım amaçlarını ifade ediniz.”, “Türk Dili Tetkik Cemiyeti ne zaman ve hangi amaçla kurulmuştur?”, “Verilen kelimeleri cümlelerde kullanınız. Daha sonra bu kelimeler yerine kullanabileceğiniz başka kelimeler bulunuz.”, “Dizelerde insan özelliği kazanmış varlık nedir? Buna benzer özellik taşıyan bir dizeyi de siz yazınız. Benzetme yapılan dizelerdeki benzetme öğelerini bulunuz.”, “Ailenin ekonomik durumunu anne- baba nasıl yorumluyor, farklı yorumlamalarının sebebi ne olabilir?”, “Yazar yazılarını yazarken nelerin hazzına varıyor, bunu anlatan iadeleri metinden bulup somutlaştırabilir misiniz?”, “Verilen cümlelerin etken mi edilgen mi olduklarını örnekteki gibi sorulara yanıt vererek bulunuz.” gibi birçok etkinlik ve çalışmaya yer verildiği görülmüştür.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda görülen problem çözme etkinliklerinin genelde öğrenenlerden çözüm üretilmesine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilere problemler ile ilgili açıklamaların yapılması, onları problem çözmeye motive etmesi, öğrenenleri problem üzerinde düşünmeye sevk etmesi ve özgün çözümlere ulaşma notasında yeterli olduğu pek söylenemez. Nitekim problemin çözümünde problem öncesi durum ve öğrenenin probleme bakış açısının da önemli olduğu unutulmamalıdır.

Öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlamasına yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 125, yüzdelik pay olarak ise % 8, 15’lik bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın üzerinde yer aldığı görülmektedir.

3.1.6. Öğrenenlerde Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesine

İmkân Vermesi

Kazancı’ya (1989) göre eleştirel düşünme konusunda son yıllarda yaygınlık kazanan görüşlerden biri “ne” düşünmekten çok “nasıl” düşündüğünün bilinesi ve

bunun bireylere öğretilmesi yönündedir. Bu yönelim karşımıza “eleştirel düşünme “ kavramını çıkarmaktadır (Kürüm, 2002: 104).

Eleştirel düşünme üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Paul (1992), eleştirel düşünmeyi “kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi” olarak tanımlamakta ve bu tanımda iki şeyin önemli olduğunu belirtir:

- Eleştirel düşünme sadece bir düşünme değil, aynı zamanda kendi kendini geliştirmek için nelerin etkili olduğunu düşündürmektir.
- Kendi kendini geliştirme de, bireyin düşünürken kullanacağı standartlar konusundaki becerisiyle ilgilidir. Bir diğer deyişle standartlar yoluyla kendi düşünme biçimini geliştirmesidir (Foundation for Critical Thinking Home Page, 2004).

Görüleceği üzere eleştirel düşünme sadece bir düşünme olarak görülmemeli aynı zamanda bireyin ne düşündüğünün yanında nasıl düşündüğünü de önemseyen ve bireyin kendini geliştirme noktasındaki düşüncelerini de ifade eden üst düzey bir beceridir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik: “Daima öz geçmişi içinde kendine hayran olmak, hayatın nefes almadığı bir çölde kuma batmaktır; bu bir toplum için kendi ölümünün matem çanını çalmaktır, öğrencilerinizden bu cümlede anlatılanlarla ilgili düşüncelerini arkadaşlarına ifade etmelerini isteyiniz. Düşüncenin doğruluğunu veya yanlışlığını savunabileceklerini söyleyiniz.”, “Öğrencilerinize etkinlikte yer alan metinleri okuyunuz, hangi metni anladıklarını hangisini anlamadıklarını sorunuz, konu üzerinde tartışmalarını sağlayınız.”, “Şiirin beşinci dördlüğünde Atatürk’ün akılcılık ve bilime verdiği önemin sonucu nasıl ifade ediliyor, sizce de akılcılık ve bilime aynı önem verildiğinde aynı sonuçlar ortaya çıkar mı? ”, “Anne- babanın çocuklarının yanında kavga etmemelerini veya yazarın anne ve babasının kavgalarına hiç tanık olmamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?”, “Ne kadar büyük olursa hayallerimiz, o kadar büyük olur adımlarımız, cümlesindeki fikri olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla yorumlayarak öğrencilerinizden anlatmalarını isteyiniz.”, “Başarıyla çalışma arasında nasıl bir ilişki vardır, başarılı insanlar mı daha çalışkan olur; yoksa çalışkan insanlar mı daha başarılı olur? Sorusunu öğrencilerinize yöneltiniz ve beyin fırtınası yoluyla duygu, düşünce ve hayallerini ifade etmelerini sağlayınız.”, “Metne niçin

‘Miras Keçe’ ismi verilmiş olabilir, metinde anlatılan olayla içerik arasında nasıl bir ilişki vardır, siz olsaydınız metne hangi başlıkları koyardınız?” şeklinde birtakım etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Kılavuz kitapta öğrenenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve çalışmaların daha çok “Metni Anlama, Çözümleme ve Yeniden Yapılandırma” ve “Konuşma” bölümlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, ölçütün kitabın tüm bölümlerinde yer bulmadığının bir göstergesidir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünmeye sevk edilmesinde, onlara yardımcı olma noktasında da etkinlik ve çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğrenenlerin düşündüklerini daha farklı ve daha rahat ifade etmelerine yönelik de çeşitli çalışmalar olduğu gözlenmemiştir.

Öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesine yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 34, yüzdelik pay olarak ise % 2,30’luk bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın bayağı altında yer aldığı görülmektedir.

3.1.7. Öğrenenlerin Yaratıcı Yönlerini ve Yaratıcı Düşünme Becerisini Geliştirmeye İmkân Sağlaması

Yaratıcılık, hem bir süreç hem de bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma olarak ele alınabilir. John Preeman’a göre “yaratıcı olmak demek; dünyaya yeni ürünler ya da düşünceler sunabilmek demektir.” (Noyanalpan, 1993). Yaratıcı düşünme; buluşçu, yenilik arayan ya da eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimidir.

Türkçe öğretim programında kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer alan “yaratıcı düşünme becerisi” yapılandırmacı kuramın geliştirmek istediği üst düzey düşünme becerileri arasında yer alır (MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Yaratıcı düşünmede becerisi özgün ürünler, fikirler ve buluşlar ortaya koyma; olayları farklı yönleriyle ele alma; çoklu seçenekler üretme; sorunla özgün çözümler bulma; tahmin etme; bağlantılar kurma; sezgisel düşünme; problem

çözme; analitik düşünme; açık fikirli olma; düşüncede esneklik gibi birçok değer ve tutumu öğrenenlere kazandırma hedeflenir (Doğanay, 2007: 81).

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik "Okuduğunuz metnin bitiminden sonra neler yaşanabileceğini anlatan bir hikâye planı hazırlayınız.", "Metnin görselleri, içeriği ve başlığı arasındaki ilişkiyi yorumlayarak metne farklı başlıklar bulunuz.", "Özgürlük ve bağımsızlık benim karakterimdir, sözünü tahtanın boş bir bölümüne yazınız ve bu sözün öğrencilerinizden neler çağrıştırdığını sorunuz, çağrıştırdıklarından hareketle bir şiir yazmalarını isteyiniz.", "Şiirin ilk dört kıtasını okuyunuz. Buradan anlatılanlarla kendi duygu, düşünce ve hayallerinizi birleştirerek 'ya istiklal ya ölüm' fikrine ulaşacağınız bir hikâye yazınız.", "Aşağıda geleneklerimizle ilgili paragrafın cümleleri karışık olarak verilmiştir. Bu paragrafı duygu, düşünce ve olayların akışına göre mantıksal bir sıraya koyarak yeniden oluşturunuz.", "Mutluluğun resmini yapabilir misiniz, yapsaydınız resminiz nasıl olurdu?", "Kendinizi okuduğunuz mektubu alan öğrenci yerine koyarak bir cevap mektubu yazınız.", "Kurallara uyalım, uymayanları uyaralım. Ne ekersen onu biçersen, ifadelerini kullanarak duygu düşünce ve hayallerinizi anlatan bir paragraf oluşturunuz.", "Konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulunuz.", "Metinde anlatılan mahallenin çocuklarını ve yazdıklarını hayal ederek bir resim yapınız. Metne farklı bir başlık bularak resmin üzerine yazınız.", "Ne kadar büyük olursa hayallerimiz, o kadar büyük olur adımlarımız, cümlesindeki fikri olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla yorumlayarak öğrencilerinizden anlatmalarını isteyiniz.", "Aşağıdaki yerlere şaşırma, üzülme, beğenme, özlem, pişmanlık gibi duyguları ifade eden yüz şekilleri çizerek bu ifadeleri karşılayan cümleler kurunuz." gibi etkinlik ve çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde öğrenenlerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik durumların yaratıcı düşünmenin bazı alanlarına yoğunlaştığı görülür. Örneğin; tahmin etme, özgün bir çalışma veya yazı ortaya koyma, problem çözme, resmetme gibi alanlarda etkinlik ve çalışmaların yer almasına rağmen; yeni yöntem ve teknikler, sıra dışı bağlantılar kurma, olaylara ve fikirlere kuşkulu yaklaşma, kararlılık veya risk alma, çoklu seçenekler üretme gibi alanlarda ise yaratıcılığı geliştirici etkinlik ve çalışmaların sınırlı kaldığı

görülmektedir. Bu durum yaratıcı düşünme üst düzey becerisinin tüm yönleriyle Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer almadığının bir göstergesi olabilir.

Öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlamasına yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 112, yüzdelik pay olarak ise % 7,61'lik bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamının 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamının üstünde yer aldığı görülmektedir.

3.1.8.Öğrenenlerde Öz Düzenleme(Kendi Kararlarını Kendi Alması, Sorumluluk ve Farkındalık) Becerisini Geliştirmeye Yardımcı Olması

Zimmerman'a (2000) göre öz düzenleme öğrencilerin biliş üstü güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma süreçleridir. Öz düzenleme yapabilen öğrenciler kendi çabalarıyla öğrenirler ve belli amaçlara ulaşmak için belli stratejiler kullanırlar. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin çeşitli öz düzenleyici süreçlerden geçtikten sonra, aktif bir şekilde bilişlerini, davranışlarını düzenledikleri öğrenme sürecidir (Pintrich, 2000).

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecinin farkında olmasını, analiz etmesini ve düzenlemesini sağlamak ne öğrenildiğini belirlemekten daha büyük bir önem taşır (Cunningham, 1992). Nitekim öğrenen işe koştuğu stratejileri, çözüme ulaştığı yolların uygunluğunu değerlendirir ve en iyi ne şekilde öğrendiğinin farkına varır ki bu da yapılandırmacı öğrenme anlayışının en temel amaçlarından birisidir.

Zimmerman'a göre (1994) öz düzenleme öğrenenin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını belirlemiş olduğu amaçlar doğrultusunda kontrol etmesidir. Ona göre öz düzenleme sürecinde şu dört sorunun cevabı verilmelidir:

- “Neden?” Öğrenen amacını belirler.
- “Nasıl?” Öğrenen amaca ulaşmak için hangi yöntemi, stratejiyi kullanacağını belirler.
- “Nerede?” Öğrenen sosyal ve fiziki çevresini nerede ve nasıl kullanacağını belirler.
- “Ne?” Öğrenen sürecin sonuçlarını gözden geçirir ve değerlendirir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenenlerde öz düzenleme becerileri adı altında öğrenenlere öz değerlendirme anlayışı kazandırma, eleştirel düşünmeye teşvik etme, takip ederek dinleme, not alma, katılımlı dinleme ve konuşma, seçme yöntemleri, dikkat stratejileri, sorumluluklar yüklenme, karar verme ve farkındalık gibi beceriler kazandırılmak hedeflenir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bu becerilerle ilgili; "Parçada geçen öğretmenin yerine kendinizi koyarak düşüncelerinizi ifade ediniz.", "Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeleri öğrencilerinizden belirlemelerini isteyiniz. Yabancı kelimelerin yerine Türkçe kelimeler kullanmalarını isteyiniz, bu konuda hassas ve duyarlı davranmalarını isteyiniz.", "Öğrencilerinize şehirleşmenin ve medeniyetin getirdiği sorunlar üzerine konuşma yaptırınız. Konuşmalarını atasözü, deyim ve vecizelerle zenginleştirmelerini isteyiniz.", "Öğrencilerinizden yazımı karıştırılan sözcüklerle ilgili manşet, plan ve görseller hazırlamalarını isteyiniz. Yaptıkları çalışmaları sınıf panolarında sergilemelerini isteyiniz.", "Öğrencilerinize çevrelerinde yardıma muhtaç kişilerin olup olmadığını sorunuz. Bu kişilere karşı görev ve sorumluluklarımızı ifade etmelerini isteyiniz.", "Öğrencilerinizden okudukları süreli yayınlardan kupürler biriktirerek arşiv oluşturmalarını isteyiniz. Biriktirdikleri yayınlardan en çok beğendiklerini ezberlemelerini, ezberlediklerini ise sınıfta sunmalarını isteyiniz.", "Okunan metne eleştirel gözle yaklaşımlarını isteyiniz.", "Metnin okunması esnasında diğer öğrencilerin dikkatle dinlemelerini, not almalarını veya metinde önemli görülen yerlerin atlarının çizilmesini isteyiniz.", "Öğrencilerinize kelimelerin anlamlarını bulma noktasında yaptıkları tahminlerin doğruluğunu kontrol etmeleri için zaman tanıyınız.", "Öğrencilerinizden metnin ana fikrini bulmalarını ve ana fikir üzerinde sınıfça tartışmalarını en sonda da ana fikri tek cümleyle ifade etmelerini söyleyiniz.", "Öğrencilerinizden sınıf gazetesi hazırlamalarını isteyiniz.", "Öğrencilerinize yaratıcı konuşma yöntemine uygun olarak kişilik tipleri etkinliğini yaptırınız.", "Yaratıcı yazma etkinliğine uygun olarak verilen etkinlikleri yapmalarını isteyiniz.", "Not alarak dinleme yöntemine uygun olarak dinleme yapmalarını isteyiniz." gibi etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmüştür.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olmasına yönelik etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde takip etme, not alma, sorumluluklar

verme, karar verme, katılımlı konuşma ve dikkat becerilerinin etkinliklerde yer aldığı görülürken; seçme yöntemleri, dikkat stratejileri ve farkındalık gibi becerilerin pek yer almadığı görülmüştür. Bu durum öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olmaya yönelik etkinlik ve çalışmaların tam manasıyla yansıtılmadığının bir göstergesi olabilir.

Öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olmasına yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 70, yüzdelik pay olarak ise % 4,75'lik bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın altında yer aldığı görülmektedir.

3.1.9. Öğrenenlerin Girişimlerini ve Özerkliklerini Destekleme İle Onlarda Girişimcilik ve Özerklik Duygularını Geliştirme

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı eğitim ortamları bireylerin öğrenme sürecinde aktif katılımlarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek bilgiler ile ilgili zihinsel yapılandırmalar bireyin bizzat kendisi tarafından yapılır. Bu nedenle yapılandırmacı eğitim ortamları, bireyin çevresi ile daha fazla etkileşimde bulunmasına ve bu zengin öğrenme yaşantılarına imkân sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Yaşar, 1998: 73). Öğrenme sürecinde bireyin aktif olması, sorumluluklar alması, girişimlerde bulunması ve bu girişimlerin desteklenmesi, özerkliklerinin desteklenmesi için uygun ortam ve şartların hazırlanması yapılandırmacı eğitimin en önemli ilkelerinden kabul edilir. Çünkü yapılandırmacılık öğrenen merkezli ve bilgiyi öğrenenin yapılandırmasını amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenenin özerklik ve girişimcilik gibi duyguları en başta öğretim programlarıyla daha sonrada okul, öğretmen, ortam ve kullanılan materyaller aracılığı ile desteklendiği zaman başarılı olacaktır. Yaşar (1998: 74) ve Özden (2003) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenci rollerine değinirken şu tespitlerde bulunur:

- Öğrenci öğrenme etkinliklerinde seçici, yapıcı ve etkindir.
- Öğrenme sorumluluğu öğrencidedir.
- Öğrenciler bilgiyi araştırıp keşfederek, oluşturarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır.

- Öğrencilerden girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma ve öğrendiklerini gerçek yaşama uygulama gibi özelliklere sahip olması beklenir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme amacına yönelik; “Öğrencilerinizden biyografi örnekleri yazmalarını isteyiniz. Kendi aralarında seçecekleri bir jüri ile yazılan biyografileri çeşitli yönlerden değerlendirmelerini ve sınıf panolarında sergilemelerini isteyiniz.”, “Öğrencilerinize kendilerini karşıdakinin yerine koyarak konuşma yöntemlerine uygun olarak verilen sözler hakkında düşüncelerini ifade etmelerini isteyiniz.”, “Öğrencilerinize ikna etme yöntemine uygun olarak kendilerini Atatürk'ün yerine koyarak hayal etmelerini ve ‘Vatan bir bütündür, parçalanamaz.’ sözünü söylediği Sivas kongresinde halka hitaben bir konuşma yapmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinize mektuplaşmanın bugün önemini kaybettiğini söyleyiniz. Onlardan bunun sebeplerini arkadaşlarını ikna edecek şekilde ve çözüm yolları da üreterek anlatmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden sınıfı şiir, hikâye ve masal dinletisi yapacakları uygun bir şekle dönüştürmelerini isteyiniz.”, “Kendi yazdıklarını değerlendirmek amacıyla aşağıda verilen ölçütleri okuyunuz. Kendinize uygun olan durumu (X) işaretiyle belirleyiniz.”, “Renklerin ifade ettiği anlamları kavramaları amacıyla renkler hakkında araştırma yapmalarını ve seçtikleri bir rengin ifade ettiği anlamları sunmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden üçerli gruplar oluşturmalarını isteyiniz ve kendi aralarında görev paylaşımı yaparak oyunu canlandırmalarını isteyiniz.” gibi etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmüştür.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme amacına yönelik etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde öğrenenleri öğrenme ortamında daha aktif kılmanın amaçlandığı söylenebilir. Öğrenme ortamlarının hazırlanması, kendi aralarında değerlendirme ve seçim yapmaları, kendilerini değerlendirmeleri, empati yapmaları ve çeşitli ikna yöntemlerini kullanmaları bu amacı gerçekleştirmeye dönük olduğu söylenebilir. Nitekim yapılandırmacı öğrenmede etkinliklerin ve çalışmaların merkezinde öğrenci yer almaktadır. Ancak kılavuz kitabın tüm bölümleri için yukarıda sayılanların geçerli olmadığı görülmüştür. Etkinlik ve çalışmaların daha çok “Hazırlık”

ve “Konuşma” bölümlerinde yoğunlaştığı diğer bölümlerde ise sınırlı kaldığı görülmüştür.

Öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirmesine yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 83, yüzdelik pay olarak ise % 5,63'lük bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın altında yer aldığı görülmektedir.

3.1.10. Öğrenenlerde Çoklu Bakış Açısını (Bir Olay, Olgu Veya Duruma Çeşitli Yönlerden Yaklaşma ve Onu Farklı Yönleriyle Ele Alma) Oluşturmaya Yardım Etmesi

Yapılandırmacı eğitim anlayışında tek bir bakış açısı yerine birden çok ve birbirinden farklı bakış açısı esas alınır. Bu anlayış eğitim ve öğretim ortamına da yansımış öğrenenlerde çoklu bakış açısı oluşturmaya yönelik çalışmaların gerekliliği üzerinde durulmuştur. Nitekim Fer ve Cırık (2007) yapılandırmacı eğitimin sahip olması gereken özellikleri sayarken bir konunun farklı bakış açılarıyla ele alınması üzerinde durur. Yapılandırmacı eğitim anlayışında tartışma, drama ve beyin fırtınası gibi yöntemlerle çoklu bakış açısının öğrenenlerde yer etmesi hedeflenir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesine yönelik: “Öğrencilerinizden okudukları metne farklı başlıklar bulmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinize parçada anlatılan düşüncelerin doğruluğunu veya yanlışlığını savunabileceklerini, bu sırada düşüncelerini destekleyerek örnekler vermelerini isteyiniz.”, “Şairin yerinde sizler olsaydınız böyle bir durum karşısında neler hissedersiniz.”, “Atatürk cumhuriyeti kurduktan sonra ilk işinin eğitim konusunda çalışmak olduğunu söylemiştir. Sizce niçin böyle davranmış olabilir?”, “Söz sanatlarının anlatıma olan katkısını tartışınız.”, “Problem yaşayan birisi problemleri konuşarak, diğerlerinin farklı yollardan çözmeye çalıştığı olaylara örnekler veriniz. Hangi yolun daha iyi sonuçlar doğurduğu konusunda tartışma ortamı sağlayınız.”, “Parçada ifade edilen fikri olumlu ve olumsuz yanlarıyla tarafsız bir bakış açısıyla yorumlayarak arkadaşlarına anlatmalarını, ayrıntılara girmelerini, bu fikirle ilgili beğeni

ve tepkilerini açıkça ifade etmelerini isteyiniz.”, “Kişilik özelliklerine yönelik konuşan öğrencilerinizin kendilerinden önceki söylenenlerden hareketle konuşarak konuya farklı bakış açıları geliştirmelerini isteyiniz.”, “Sınıfta sekiz kişilik bir grup oluşturunuz. Her bir öğrenciye farklı bir renk veriniz ve her rengi temsil eden öğrencilerinizin konuya olan bakış açılarını ifade etmelerini isteyiniz.”, “Atatürk’ün yabancıların yanında 1919 hatırasına ‘Yürüyelim Arkadaşlar’ marşını söyletmesinin sebebi ne olabilir?”, “Metinde geçen fikri farklı yönleriyle drama yöntemiyle ele alınız.” gibi etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülür.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesine yönelik etkinli ve çalışmalar incelendiğinde daha çok öğrenenlerin bir olay veya durum karşısındaki bakış açılarının ortaya çıkarılması amacının güdüldüğü görülmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için tartışma, drama ve beyin fırtınası gibi yöntemlerin kullanılması ölçütün kazanımı açısından olumlu olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrenenlerde çoklu bakış açısını geliştirmek kadar öğrenenlerin düşüncelerini rahat ve özgür bir ortamda dile getirmesi de önemlidir. Ancak kılavuz kitapta bu noktayla ilgili pek bir etkinlik ve çalışmanın olduğu tespit edilmemiştir.

Öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya yardım etmesine yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 86, yüzdelik pay olarak ise % 5,84’lük bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın altında yer aldığı görülmektedir.

3.1.11. Öğrenenleri Araştırma Yapmaya Yönlendirmesi ve Hedefe Ulaşmada Kullanılan Çeşitli Kaynakları (Bilgi Teknolojilerini) Kullanmasına Yardım Etmesi

Yapılandırmacı öğrenme ortamında bir problemi çözmek amacıyla yapılan araştırmalarda öğrenenin bilgiye ulaşması ve onu yapılandırması amacıyla öğrenenin araştırma yapması ve bu yolda çeşitli kaynakları kullanması esas alınır. Yapılandırmacılıkta araştırma yapma becerisi doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi

fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi nasıl yapması ile ilgili araştırma planı yapma, sonuçları test etme ve fikirler geliştirmeyi kapsar (Güneş, 2007: 115).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenenlerin araştırmacı bir kimliğe bürünüp elde ettiği bilgileri üst düzey düşünme becerileriyle yapılandırmaları esastır. Bu araştırmacı kimliğe bürünmede kullanılan kaynakların ve düşündürücü soruların önemi büyüktür. Nitekim Brooks ve Brooks (1999) bu noktada şu tespitlerde bulunur: “Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenme ortamları, ham veri, birincil kaynaklar ve etkileşimli, çeşitli materyallerin kullanımına imkân sağlamalıdır. Öğrenenleri düşündürücü, açık uçlu sorular yardımıyla araştırma yapmaya, birbirine sorular sormaya teşvik edilmelidir. Düşündürücü sorular ya da sorunlar öğrenenlerde merak uyandıracak ve araştırma yapmaları yönünde onları tetikleyecektir.”

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojilerini) kullanmasına yardım etmesine yönelik etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde öğrenenlerin araştırmacı bir kimliğe sahip olmaları amaçlanmıştır denilebilir. Özellikle araştırmalarda kullanılacak olan kitap, dergi, gazeteler, bilgi teknolojileri ve diğer araçlar noktasında öğrencilere yeterli yönergelerin sunulduğu söylenebilir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda bu amaca yönelik; “Öğrencilerinize daha önce Kaygusuz Abdal ismini duyup duymadıklarını sorunuz. Kaygusuz Abdal ile ilgili araştırma yapmalarını, eserlerinden örnekler bulmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden yağlı güreşler, zamanın ünlü pehlivanlarından Mestanoğlu, Dülger Ahmet, Koca Yusuf ve Aliço ile güreş organizasyonları hakkında araştırma yapmalarını ve bilgi toplamalarını isteyiniz.”, “öğrencilerinizi üçerli gruplara ayırarak çevrelerindeki el sanatlarından birinin nasıl yapıldığını, ne amaçla kullanıldığını, kimlerin ilgi gösterdiğini ilgili mekânları ziyaret ederek ve araştırma yaparak sunulmasını isteyiniz.”, “Metni anlama ve çözümleme noktasında kullanılmak amacıyla sınıfa bir dünya haritası getiriniz.”, “Sınıfa öğrencilerinizle okuyabileceğiniz haber metinleri getiriniz.”, “Öğrencilerinizden süreli yayınları takip etmelerini isteyiniz ve takip ediniz.”, “Öğrencilerinizden günlük gazetelerden veya internetten efsane örnekleri bulmalarını ve sınıfa getirmelerini isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden Âşık Veysel’in ya da başka bir halk şairinin şiir kitaplarını bularak okumalarını, bu halk şairlerinin türkülerinin kayıtlı olduğu CD veya kasetleri bularak sınıfa getirmelerini isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden

hayvanlarla ilgili belgeseller izlemelerini, internetten araştırma yapmalarını ve elde ettikleri bilgileri sınıfta sunmalarını isteyiniz.” gibi birtakım etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojilerini) kullanmasına yardım etmesine yönelik etkinlik ve çalışmaların daha çok “Metne Hazırlık” bölümlerinde yer almaktadır. Bu durum öğrenenlerin metin öncesinde konuya hazırlanmaları ve hazır bulunuşluk düzeylerini yükseltmek noktasında olumlu bulunabilir. Ancak şu da bir gerçektir ki araştırma ve çeşitli kaynakları kullanmak kitabın ya da öğrenmenin belli bölümleriyle sınırlı kalmamalı mümkünse her aşamada yer almalıdır.

Öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojilerini) kullanmasına yardım etmesine yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 113, yüzdelik pay olarak ise % 7,68’lik bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın üstünde yer aldığı görülmektedir.

3.1.12. Öğrenenlerin Duygusal Gelişimlerini Dikkate Alma ve Çok Yönlü Bir Duygusal Gelişime İmkân Sağlama

Belirli nesne olay ya da kişilerin bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler duygu olarak tanımlanır. Öğrenmen Kılavuz Kitabı’nda öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlamaya dönük etkinlikler incelendiğinde aslında pek çok etkinliğin en az bir yönde öğrenenler için duygusal gelişime etki ettiği görülmektedir. Kılavuz kitap incelenirken genel anlamda; öğrenenlerin duyguları ifade etmelerine yönelik etkinlikler, takınılan tavır ve davranışlar, duyguların sunulmasına imkân verme, kendisini başkasının yerine koyma, beğeni, istek ve seçim yapma, çeşitli yollarla duyguları sunma gibi etkinlik ve çalışmalar üzerinde durulmuştur.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlamaya yönelik;”Öğrencilerinize kendini karşıdakinin yerine koyarak verilen sözler hakkındaki düşüncelerini ifade etmelerini

sağlayınız.”, “Kendinizi Atatürk’ün yerine koyarak konuyla ilgili duygularını paylaşmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizin kır ve şehir hayatıyla ilgili duygularını paylaşmalarını isteyiniz.”, “Böyle bir durumda şairin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız? Şairle kendi duygularınızı eşleştirip anlatmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden ilgi alanlarına göre süreli yayınları takip etmelerini isteyiniz, bunun için edebiyat, resim, moda, bilim ve sanat dergileriyle günlük gazeteleri takip etmelerini isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden en çok beğendikleri ve biriktirdikleri yazıları arkadaşlarıyla paylaşmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinize farklı duygu ve anlamlar taşıyan cümleleri kavratmak amacıyla ilgili etkinliği yapınız.”, “Metnin öncesine ve sonrasına yönelik farklı duyguları yansıtacak şekilde kurgulamalar yapınız.”, “Okuduğunuz metinde mektubu alan kişi yerine kendinizi koyduğunuzda neler hissediyorsunuz?”, “Ne kadar büyük olursa hayallerimiz, o kadar büyük olur adımlarımız, cümlesindeki fikri olumlu ve olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir bakış açısıyla yorumlamalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden duyulardan hareketle yazma yöntemiyle okudukları şiirini kendilerinde uyandırdığı duyguları anlatan bir yazı yazmalarını isteyiniz.”, “Sınıfta sekiz kişilik bir grup oluşturunuz ve renklerle ilgili bir piyes hazırlayıp sunmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizi karşıdakinin mutluluk ve sıkıntısına ortak olarak olumlu iletişim becerileri geliştirecekleri konusunda uyarınız.”, “Öğrencilerinize hayallerini resim yaparak anlatabileceklerini söyleyiniz.” gibi etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmüştür.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlamaya yönelik etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde özellikle kendini karşıdakinin yerine koyma ve onun içinde bulunduğu durumu anlama, duyguların ifade edilmesi, duyguların çeşitli yollarla sunulmasına yönelik etkinlik ve çalışmaların yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin yaşları veya gelişim dönemlerine yönelik duygusal gelişimlerini yansıtacak etkinliklerin veya çalışmaların yer almadığı görülmüştür.

Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlamasına yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 112, yüzdelik pay olarak ise % 7,61’lik bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın üstünde yer aldığı görülmektedir.

3.1.13. Öğrenenlerin Duygu ve Düşüncelerini Çeşitli Yollarla Sergilemesine İmkân Vermesi ve Dili Etkili Bir Şekilde Kullanması

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini rahat bir ortamda ve şekilde ifade etmesine önem verilir. Öğrenenin duygu ve düşüncelerini sınırlı yollarla değil, dilin kendisine sağladığı tüm imkânları kullanarak sunması hedeflenir. Farklı yolların kullanılması öğreneni öğrenme sürecinde farklılıklar ile karşı karşıya getirdiği ve dikkatin devamını sağladığı üzerinde durulur. Öğretmen Kılavuz Kitabı; öğrenenlerin farklı ifade ve sunu biçimlerini kullanması, farklı teknolojik ve materyalden yararlanma, çeşitli anlatım ve düşünceyi geliştirme yollarının kullanımı vb. yönleriyle ele alınmıştır.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanmasına yönelik; “Öğrencilerinizden farklı metin türlerinde (hikâye, masal, şiir, deneme, fabl vb.) örnekler yazmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden Seyfî Baba'nın durumunu bir yardım kuruluşuna bildiren ve onun bakımını üstlenmelerini istedikleri bir dilekçe yazmalarını isteyiniz.”, “Şiir dilinin düz yazı dilinden farklı olduğunu öğrencilerinize sezdiniz. Ve öğrencilerinize, farklı duygularını şiirle dile getirebileceklerini söyleyiniz.”, “Öğrencilerinizden konuşmaları sırasında jest ve mimiklerin kullanımına dikkat etmeleri gerektiğini söyleyiniz ve öğrencilerinizden jest ve mimikleri kullanacakları kısa sunumlar yapmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden duygu ve düşüncelerini ifade ederken çeşitli anlatım biçimleriyle düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinize hayallerini ve bu hayallerin nasıl ve ne şekilde gerçeğe dönüşebileceğini sorunuz.”, “Öğrencilerinizden bir güreş müsabakasını anlatmalarını isteyiniz. Güreş müsabakası sırasında yaşananları atasözü, deyim ve diğer kalıp ifadelerle anlatmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizde hayallerini resim yoluyla anlatmalarını isteyiniz.”, “Belirlediğiniz yerler ve unsurlar ile ilgili araştırmalar yapınız, görüşmelerde bulununuz, ses kayıtları yapınız, fotoğraflar çekiniz ve sonuçları paylaşınız.”, “Dinleti sırasında kullanılmak üzere sözsüz müzikler ve dinleti alanında sergilenmek üzere resim, poster, davetiye, ofis vb. görseller hazırlayınız.”, “Öğrencilerinize güdümlü konuşma yöntemine uygun olarak duygu ve hayallerine yönelik çalışma yaptırınız.” gibi etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmüştür.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanmasına yönelik etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde; farklı sunum yolu ve tekniğini kullanma, farklı türden metinler yazma, okuma, yazma, konuşma ve dinlemede farklı yöntemleri kullanma, bilgi teknolojilerinin kullanımı ve çeşitli görsel materyallerin kullanımı noktasında yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca dilin ifade imkânlarının (atasözü, deyim, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları vb.) yer yer kullanımı olumlu bir durumdur; ancak yeterli olduğu söylenemez.

Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanmasına yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 116, yüzdelik pay olarak ise % 7,89'luk bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın üstünde yer aldığı görülmektedir.

3.1.14.Değerlendirmede Sonuç/Ürün Yerine Süreç/Performans Değerlendirmeyi Esas Alması

Yapılandırmacı eğitim anlayışında değerlendirme, öğrenme süreçlerinden bağımsız ve öğrenme sonunda yapılan bir değerlendirmeden ziyade öğrenene öğrenme sürecinde dönüt vererek gelişimine katkıda bulunmaktır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılabilecek değerlendirme teknikleri olarak gözlem, görüşme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesine yönelik formlar sayılabilir (Fer ve Cırık, 2007: 101). Yapılandırmacı öğrenmenin değerlendirme boyutunda performans ve portfolyo değerlendirme yaklaşımları süreci esas aldığından ön plana çıkmaktadır.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda metin sonu değerlendirme soruları, tema sonu değerlendirmeler, proje ve performanslar ile çeşitli değerlendirme formları bu ölçüte yönelik çalışmalar olarak kabul edilebilir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas almasına yönelik; “Öğrencilerinize metin ile ilgili aşağıdaki soruları sorarak cevaplamalarını isteyiniz.”, “Kendi yazdıklarını değerlendirmek amacıyla aşağıda verilen ölçütleri okuyunuz. Kendinize uygun olanları işaretleyiniz.”, “Arkadaşınızın okumasını ve konuşmasını tabloda verilen ölçütlere göre değerlendiriniz.”, “Üç haftalık bir süreçte

Atatürk'ün özlü sözleri ve Atatürk'ün şiirlerinden oluşan bir antoloji oluşturmalarını isteyiniz.”, “Okuduğunuz hikâyelerdeki kişilik tiplerini belirleme, karşılaştırma ve yorumlama, konulu bir proje ödevi hazırlayınız.”, “İki aylık bir zaman diliminde turizmin çevreniz için önemi ve çevrenizle ilgili bir turizm rehberi hazırlamalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizin okumalarını ve dili kullanmalarını değerlendireceğiniz tabloyu uygun şekilde doldurunuz.”, “ Öğrencilerinizden tema öz değerlendirme formunu doldurmalarını, eksik ve yeterli yönlerini belirlemelerini ve yapmaları gerekenleri formun sonundaki bölüme yazmalarını isteyiniz.” gibi etkinlik ve çalışmalara yer verilmiştir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas almasına yönelik etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin süreç temelli çeşitli değerlendirme etkinliklerine göre değerlendirildiği görülmektedir; ancak etkinlik ve çalışmaların kitabın bazı bölümlerinde yoğunlaşması ve sayısal yönden azlık kitabın bu ölçütte sınırlı kaldığının göstergesi olabilir. Ayrıca değerlendirmede öğrenenin değerlendirme sürecine katılımı yapılandırmacı öğrenmede önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı da sınırlı kalmıştır.

Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas almasına yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 51, yüzdelik pay olarak ise % 3,46'lık bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın altında yer aldığı görülmektedir.

3.1.15. Ders Öğretmenine Öğrenme ve Değerlendirme Etkinliklerinde Seçme ve Değiştirme Olanğı Vermesi

Öğrenme öğretme ortamının en önemli değişkeni öğretmendir. Yapılandırmacı öğretmen, öğrenme sürecini kolaylaştırır, rehberlik eder, cesaretlendirir ve zihinsel becerileri geliştirmeye yardım eder (Güneş, 2007: 124). Yapılandırmacı öğretim sürecinde, öğretmene süreci düzenleme, yönlendirme ve rehberlik görevi verilirken öğrenmenin sorumluluğı da büyük ölçüde öğrenciye (öğretmenle birlikte) verilmiştir (Acat, 2009; Şaşan, 2002). Demirel (2008: 97)ise yapılandırmacı öğretmeni “açık

fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun öğrenme yaşantıları sağlayan ve öğrenenle birlikte öğrenen kişi” olarak tanımlar.

Yukarıda yapılandırmacı öğrenmede öğretmene yönelik çeşitli fikirler sunulmuştur ve öğretmenin öğrenme sürecinde rehberlik yapması vurgulanmıştır. Ancak süreçte öğretmene de rehberlik eden Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın varlığı da söz konusudur. Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda beklenen hususlardan bir tanesi de öğrenme ve değerlendirme sürecinde öğretmene seçme ve değiştirme olanağı vermesidir. Böylece öğretmen bireysel, kültürel, sosyal ve ekonomik yönden öğrencilerine yönelik düzenlemelere gidecektir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesine yönelik; “Öğrencilerinize konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini ister yazı ile isterlerse resim yoluyla ifade edebileceklerini söyleyiniz.”, “Öğrencilerinizin derlediği deyim, atasözü ve vecizelerden birkaçını seçerek üzerinde durunuz.”, “Öğrencilerinizden metinde geçen bilim adamlarından bir tanesini seçerek üzerinde araştırma yapmalarını isteyiniz.”, “Verilen araştırma konularından seçimler yaparak öğrencilerinize araştırmaları için ödevlendirmeler verilebilir.”, “Konunun daha iyi anlaşılması için görsel öğeler kullanılabilir.”, “Öğrencilerinize bu noktada güdümlü konuşma tekniği uygulayabilirsiniz.”, “Turizmin önemine yönelik farklı konularda araştırma konuları belirleyerek proje ödevi veriniz.” gibi etkinlik ve çalışmalara yer verilmiştir. Ancak etkinlik ve çalışmalara dikkat edildiğinde öğretmene öğrenmede ve değerlendirmede seçme veya değiştirme imkânı sağlamaktan ziyade öneri özelliği taşıdığı görülür. Bu durum Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın öğrenme sürecinde esneklik özelliğini tam anlamda yerine getiremediğinin bir göstergesi olabilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hiç kuşkusuz öğretmenleri daha üretken, öğrencilerin yanında rehberlik yönü ağır basan ve öğrenenlerin ihtiyaç, ilgi ve yetenekleriyle sosyo-ekonomik düzeylerini göz önünde tutan kişiler olarak gören bir yaklaşımdır. Bu nedenle Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın da bu özelliklere uygun halde tasarlanması ya da düzenlenmesi gerekmektedir. Bir öğrenme ortamında kaç tane öğrenen varsa o kadar da farklı ilgi ve isteğin olacağı unutulmamalıdır. Öğrenme ortamında seçme veya değiştirme imkânı sağlamaktan yoksun kılavuz kitaplar sürecin verimini düşüren bir unsur olduğu bilinmelidir.

Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde seçme ve değiştirme olanağı vermesine yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 28, yüzdelik pay olarak ise % 1,90'lık bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranının da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın altında yer aldığı görülmektedir.

3.1.16. Türkçe Dersinin Temel Öğrenme Alanları (Okuma, Dinleme/İzleme, Konuşma, Yazma ve Dil Bilgisi) Arasında İlişkiye İmkân Vermesi

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ile dil bilgisinde” oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de birbiriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmalı ve değerlendirilmelidir.

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi de içine alan bir süreçtir (MEB Türkçe Öğretiminde Amaç ve İlkeler, 2005). Öğretmen Kılavuz Kitabı incelendiğinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik; “Öğrencilerinize metni örnek olarak okuyunuz, daha sonra metni işaretleyerek okuma yöntemine uygun olarak okumalarını isteyiniz.”, “Metni önce siz okuduktan sonra öğrencilerinizin de sesli okuma yöntemiyle okumalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden metni not alarak okuma yöntemine uygun olarak okumalarını isteyiniz.”, “Metni öğrencilerinize soru sorarak okuma yöntemine uygun olarak okuyunuz.”, “Metni öğrencilerinizden göz atarak okuma yöntemine göre okumalarını isteyiniz.” gibi etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde; sesli okuma yöntemi, not alarak okuma, sessiz okuma, altını çizerek okuma, tahmin ederek okuma, göz atarak okuma, soru sorarak okuma gibi birçok okuma yöntemini kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun öğrenenlerde farklı şekillerde okuma becerisini geliştirmeye imkân sağlayacağı düşünülebilir.

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.

Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gereklidir. Bu beceriyle öğrencilerde dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmek hedeflenir (MEB Türkçe Öğretiminde Amaç ve İlkeler, 2005). Öğretmen Kılavuz Kitabı incelendiğinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik; “Öğrencilerinize metni katılımlı dinleme yöntemiyle dinletiniz.”, “Okuma sırasında farklı yerlerde durarak öğrencilerinizden dinledikleri bölümü özetlemelerini isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden dinlemeleri sırasında önemli görülen yerleri not etmelerini isteyiniz.”, “öğrencilerinizden arkadaşları tarafından sergilenen oyunu dikkatle dinlemelerini/izlemelerini isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden metni seçici dinleme/izleme yöntemiyle takip etmelerini isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden dinlediklerinden/izlediklerinden neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini bulmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinize, metni katılımsız dinleme yöntemine uygun olarak dinletiniz.”, “Öğrencilerinizden metni eleştirel dinleme yöntemine uygun olarak dinlemelerini isteyiniz.” gibi etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda tüm temaların sonunda dinleme metninin ve ilgili etkinliklerinin olması ve çeşitli dinleme/izleme yöntem ve tekniğinin kullanımı olumlu bir durum olarak görülebilir.

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşılabilecekleri sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB Türkçe Öğretiminde Amaç ve İlkeler, 2005). Öğretmen Kılavuz Kitabı incelendiğinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik; “Öğrencilerinizden kendilerini karşıdakinin yerine koyarak verilen sözde ne anladıklarını anlatmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizin kır hayatına ilişkin duygu ve hayallerini paylaşmaları amacıyla güdümlü konuşma yöntemini kullanınız.”, “Öğrencilerinize eleştirel konuşma yöntemine uygun konuşma etkinliği yaptırınız.”, “Öğrencilerinizin konuşurken vurgu ve tonlamaya dikkat etmelerini ve taklitten uzak durmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinize kelime ve kavram havuzundan seçerek

konuşma yöntemine uygun olarak ‘Senin hayallerin ne renk?’ konulu konuşma çalışması yaptırınız.”, “Dinlediğiniz konuyla ilgili öğrencilerinizden yaratıcı konuşma etkinliği yapmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden ikna etme yöntemine uygun konuşma etkinliği yaptırınız.” gibi etkinlik ve çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda geçen ilgili etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde çeşitli konuşma yöntem ve tekniklerinin yer aldığı, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep- sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme ve özetleme gibi üst düzey becerilerin yer aldığı gözlemlenmiştir.

Yazılı anlatım, bireyin kendini ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Bu becerinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun bir şekilde anlatmaları ve yazmayı bir alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmaktadır (MEB Türkçe Öğretiminde Amaç ve İlkeler, 2005). Öğretmen Kılavuz Kitabı incelenirken farklı türlerden metinler yazma, yaratıcı yazma, grup olarak yazma, duyulardan hareketle yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve seçerek yazma gibi yazma yöntem ve teknikleri göz önünde tutulmuştur. Öğretmen Kılavuz Kitabı incelendiğinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik; “Okuduğunuz metinden hareketle farklı bir metin de siz yazınız.”, “Öğrencilerinize yaratıcı yazma yöntemine uygun olarak masal yazmalarını ve bunları paylaşımlarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden yazacakları yazıda çeşitli anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinizden kontrollü yazma yöntemine uygun olarak duygu ve düşüncelerini mantıksal sıra içinde yazmalarını isteyiniz.”, “Öğrencilerinize kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemine uygun olarak yazma etkinliği yaptırınız.” gibi etkinlik ve çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Öğretmen kılavuz kitabı incelendiğinde farklı türden metinlerin (hikâye, masal, söyleşi, şiir, mektup vb.) yer alması ve çeşitli metin türlerine yönelik yaratıcı yazma çalışmalarının olması, eğik yazma ile ilgili çalışmaların bulunması, yazımda imla ve noktalamayla öne çıkaracak etkinliklerin bulunması ve çeşitli yazma yöntem ve tekniklerin öğrencilere kavratılması gibi durumlar Öğretmen Kılavuz Kitabı için olumlu olduğu söylenebilir.

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, okuma ve dinleme/izlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır (MEB Türkçe Öğretiminde Amaç ve İlkeler, 2005). Öğretmen Kılavuz Kitabı incelendiğinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik; “Öğrencilerinize fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavratmak amacıyla iki grup oluşturunuz ve bir gruba fiil kök ve gövdelerini diğer gruba ise fiilimsi eklerini renkli kâğıtlara yazılmış olarak veriniz. Sonra işlev ve kullanım özellikleri konusunda gerekli bilgilendirmeleri yapınız.”, “Öğrencilerinize cümlelerin temel ve yardımcı öğelerini kavratmak amacıyla verilen cümle örneklerini tahtaya yazınız ve yazdırınız.”, “Vurgu ve cümlede vurgulanmak istenen öğeyi bulmak amacıyla verilen bölümleri tekrar okuyunuz.”, “Öğrencilerinize cümle türlerini kavratmak amacıyla çeşitli anlamda ve yapıda cümleler yazınız.”, “Öğrencilerinize anlatım bozukluğu ve nedenlerini kavratmak amacıyla verilen cümleleri öğrencilerle paylaşınız. Anlatım bozukluğu olan bölümleri renkli kalemle işaretleyiniz.”, “Fiilde çatı konusu için fiiller ve cümle öğeleri konusunu öğrencilerinizin hatırlamalarını sağlayıcı etkinlikler yapınız.”. ”Dilimizin yazım ve noktalama kurallarını kavratmak amacıyla verilen etkinlikleri yapınız.” şeklinde etkinlik ve çalışmalar yer almaktadır.

Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda dil bilgisine yönelik etkinlik ve çalışmalar incelendiğinde; yeni konuya geçmeden önce dikkat çekme ve ilgili şeylerin hatırlatılması, görsel öğelerin kullanılması, öğrencilerin aktif olarak katılımı ve konular arasında ilişkilerin kurulması öğrenenler açısından önemli durumlar olduğu düşünülebilir.

Öğretmen Kılavuz Kitabı, Türkçe dersinin temel öğrenme alanları noktasında incelendiğinde her alan ile ilgili yeterli sayıda etkinlik ve çalışmanın yer aldığı ve öğrenen merkezli aktivitelerin yer aldığı gözlemlenmiştir. Ancak bu alanların ayrı ayrı ele alınmasının yanında kendi aralarındaki ilişki de çok önemlidir. Bir bireyin iyi okumasının yanında iyi yazması, dinlemesi/izlemesi, konuşması ve hepsini de dil bilgisine uygun olarak yapması gerekir ki gerçek anlamda başarılı olmuş olabilsin. Öğretmen Kılavuz Kitabı incelendiğinde ise bu ilişkinin yeterli düzeyde olduğu

görülmüştür. “Öğrencilerinizden yazdıkları hakkında konuşmalarını isteyiniz.”, “Yazarken, okurken ve konuşurken dil bilgisi kurallarına uygun hareket etmeleri gerektiğini ifade ediniz.”, “Yazınızı imla ve noktalama kurallarına uygun olarak yazınız.” benzeri etkinlik ve çalışmaların sıkça kullanıldığı görülmektedir.

Türkçe dersinin temel öğrenme alanları (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) arasında ilişkiye imkân vermesine yönelik kılavuz kitapta etkinlik ve çalışmaların sayısı 145, yüzdelik pay olarak ise % 9,86’lık bir orana sahiptir. Toplam frekans sayısının 1472, ortalamanın 92 ve ortalama yüzdelik oranın da % 6, 25 olduğu bir durumda ve bu ölçütün ortalamanın üstünde yer aldığı görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tezimizin bu bölümünde Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın incelenmesine dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin çeşitli önerilere yer verilmiştir.

4.1.SONUÇLAR

1.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda on altı (16) ölçüt içerisinde görülme yüzdesi en fazla olanı % 9,86 ile Türkçe dersinin temel öğrenme alanları arasındaki ilişkiye imkân sağlaması ölçütüdür.

2.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ölçütler arasında görülme yüzdesi en az olan ölçüt ise % 1,90 ile ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde yeterli oranda seçme ve değerlendirme imkânı verme ölçütüdür.

3.Değerlendirme ölçütleri içerisinde; Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarına imkân sağlaması, öğrenilenlerin günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir olması, öğrenenlerde problem çözme becerisinin geliştirilmesine imkân sağlaması, öğrenenlerin yaratıcı yönlerini ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye imkân sağlaması, öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve hedefe ulaşmada kullanılan çeşitli kaynakları (bilgi teknolojileri, şekil,grafik...) kullanmasına yardım etmesi, öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama, öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemesine imkân vermesi ve dili etkili bir şekilde kullanması ölçütleri ortalamanın üzerinde bir değere sahiptir.

4.Değerlendirme ölçütleri içerisinde; Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya imkân vermesi, bireysel farklılıklara yönelik olması ve bireysel farklılıkları önemsemesi, öğrenenlerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine imkân vermesi, öğrenenlerde öz düzenleme(kendi kararlarını kendi alması, sorumluluk ve farkındalık) becerisini geliştirmeye yardımcı olması, öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirme, öğrenenlerde çoklu bakış açısını (bir olay, olgu veya duruma çeşitli yönlerden yaklaşma ve onu farklı yönleriyle ele alma) oluşturmaya

yardım etmesi, değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas alması ölçütleri de ortalamanın altında yer almaktadır.

5.Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarını sağlamaya yönelik etkinlik ve çalışmaların Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yeterli sayıda yer aldığı ve öğrenenlerin güdülenerek öğrendiklerini sonraki öğrenmelerle ilişkilendirdikleri görülmüştür.

6.Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik etkinlik ve çalışmaların oranı ortalamanın altında; ancak ortalamaya yakındır.

7.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bireysel farklara yönelik olma ve bireysel farkları önemseme noktasında etkinlik ve çalışmaların yeterli oranda olmadığı görülmektedir.

8.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlere öğretilenlerin günlük hayat ile ilişkilendirilmesi, örneklerin günlük hayattan seçilmesi ve öğrenilenlerin günlük hayata uyarlanması gibi durumların Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yeterli şekilde yer aldığı söylenebilir.

9.Üst düzey düşünme becerilerinden olan problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yeterli sayıda etkinlik ve çalışmanın yer aldığı söylenebilir. Yapılandırmacı anlayışta öğrenen problem durumunu fark eder, çözüm yollarını dener ve çözüme ulaşmaya çalışır. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda gerek problemin anlaşılması gerek problemin takibi ve çözümü noktasında yeterli çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

10.Üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ölçütü ise problem çözme becerisi kadar yer almamıştır.

11.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünmeye geliştirmeye yönelik etkinlik ve çalışmaların yeterli sayıda ve düzeyde olduğu söylenebilir.

12.Üst düzey düşünme becerilerinden problem çözme ve yaratıcı düşünme noktasında Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yeterli; eleştirel düşünme noktasında ise eksik olduğu görülmektedir.

13.Öğrenenlerde öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve çalışmaların oranı % 4,75 olarak görülmüştür. Bu durum Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın öğrenenlerde öz düzenleme becerisini geliştirme noktasında eksik olduğunun göstergesi olabilir.

14.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirmeye yönelik etkinlik ve çalışmaların ortalamasının altında kaldığı görülmektedir.

15.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlere çoklu bakış açısı kazandırmaya yönelik etkinlik ve çalışmaların oranı % 5,84 olup ortalamasının altındadır. Öğrenenlere çoklu bakış açısı kazandırma noktasında Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın tam anlamda yeterli olmadığı görülmektedir.

16.Öğrenenleri araştırmaya yönlendirmesi ve hedeflere ulaşmada çeşitli kaynakları kullanmaya yönelik ölçüt Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda % 7,68 oranında yer almaktadır. Bu durum öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve çeşitli kaynakları kullanma noktasında Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yeterli olduğu söylenebilir.

17.Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama ölçütüne yönelik Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yeterli sayıda etkinlik ve çalışmayı barındırdığı söylenebilir. Özellikle metinde geçen şahıslar için empati kurma ya da kendini karşıdakinin yerine koyma ve sizin için ne ifade ediyor? Gibi çalışmaların duygusal gelişim açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin duygu dünyalarına seslenen metin türlerinin veya metinlerin yer alması da Öğretmen Kılavuz Kitabı için olumlu olarak görülebilir.

18.Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla sergilemelerine imkân verme ve dili etkili bir şekilde kullanmaya yönelik ölçütün Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini sergilemelerinde çeşitli metin türlerini kullanma ve farklı türden metinler oluşturma, görsel öğeleri (resim, grafik, afiş...) kullanma, tiyatro çalışmaları ve beden dilini kullanma noktalarında öğrenenlere çeşitli imkânların sunulması Öğretmen Kılavuz Kitabı için olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

19.Değerlendirmede sonuç/ürün yerine süreç/performans değerlendirmeyi esas almaya yönelik ölçütün Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yeteri kadar yansıtılmadığı görülmektedir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ölçme değerlendirme tekniklerinin daha çok kısa cevaplı, eşleştirmeli ve çoktan seçmeli sorularla sınırlandırıldığı görülür. Bu durum yapılandırmacı öğrenmenin ölçme değerlendirme anlayışının tam olarak Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yansıtılmadığının göstergesi olabilir. Ancak tema sonlarında yer alan performans ve proje ödevlendirmelerinde ise süreç/performans ağırlıklı bir ölçme değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir.

20.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğretmenlere daha çok etkinlik üretme ya da seçme şansı verecek, esnek bir yapının olmadığı söylenebilir. Tüm ölçütler içerisinde en düşük orana sahip olması bunun bir göstergesi olabilir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda benzer etkinliklerin aynı şekilde ve aynı şekilde sıralanması öğretmenlerin üretkenliğini sınırlandırabilir.

21.Türkçe dersinin temel öğrenme alanlarının (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alması ve aralarındaki ilişkiye imkân sağlamaya yönelik etkinlik ve çalışmaların yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

22.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın öğrenenin kavram yanılgılarını ortaya çıkaracak ve öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecini analiz etmesini sağlayacak etkinlikler noktasında eksik olduğu söylenebilir.

23.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bulunan etkinliklerin bir kısmı kırsal ya da sosyo-ekonomik düzeyi yerinde olmayan öğrenenlerin ilgisini çekmeyecek tarzda veya imkânlarını aşacak şekilde yer alması Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın tüm bölgelere ya da öğrenenlere uygun etkinlikler barındırmadığının göstergesi olabilir.

4.2.ÖNERİLER

1. Öncelikle Öğretmen Kılavuz Kitabı öğretmenleri eğitim öğretim faaliyetleri yönüyle sınırlamamalı, bilgilendirmeli ve onlara yol gösterici olmalıdır. Ancak bu yönüyle” kılavuz kitap” olma özelliği kazanabilir.

2. Ders öğretmenine öğrenme ve değerlendirme etkinliklerinde yeterli oranda seçme ve değerlendirme imkânı verme ölçütünün sınırlı kaldığı görülmektedir. Ders öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde rehber ve her bir öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğu düşünülürse bu ölçütün daha fazla kılavuz kitapta yer alması gerektiği söylenebilir.

3. Öğrenenleri güdüleyecek ve onların ilgilerini çekecek öğrenme yaşantılarını sağlamaya yönelik etkinlik ve çalışmaların Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda yeterli sayıda yer aldığı ve öğrenenlerin güdülenerek öğrendiklerini sonraki öğrenmelerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durum Öğretmen Kılavuz Kitabı açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu ölçütün farklı yöntem ve tekniklerle de çeşitlendirilmesi öğrenenler açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülebilir.

4. Öğrenenlerin geçmişte öğrendiklerini; yani ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik etkinlik ve çalışmaların oranı ortalamanın altında; ancak ortalamaya yakındır. Yapılandırmacı öğrenmede bilginin yapılandırılmasında ön bilgilerle yeni öğrenilenlerin ilişkilendirilmesinin önemi düşünülürse bu etkinliğin Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda biraz daha geniş bir şekilde ele alınması gerektiği söylenebilir. Unutulmamalıdır ki yapılandırmacı öğrenmede öğrenmeler, yeni bilgilerle eski bilgilerin ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkmaktadır.

5. Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda bireysel farklara yönelik olma ve bireysel farkları önemseme noktasında etkinlik ve çalışmaların yeterli oranda olmadığı görülmektedir. Yapılandırmacılıkta bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının öğrenme ortamında ne kadar önemli olduğu düşünülürse Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın bu ölçüt yönüyle sınırlı kaldığı söylenebilir. Kılavuz kitapta bireysel farklara yönelik ve bunları dikkate alan etkinlik ve çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

6. Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda öğrenenlere öğretilenlerin günlük hayat ile ilişkilendirilmesi, örneklerin günlük hayattan seçilmesi ve öğrenilenlerin günlük hayata uyarlanması gibi durumların Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda yeterli şekilde yer aldığı

söylenebilir. Hemen hemen her metnin günlük hayatla ilişkilendirilmesi olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencinin gerçek hayatta karşılaşılabileceği gerçek sorun ve problemlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine dâhil edilmesi hem öğrenmeyi kolaylaştıracaktır hem de öğrenenleri daha da kalıcı kılacaktır. Bu nedenle günlük yaşamla ilgili daha fazla etkinlik ve çalışma öğreneler açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.

7. Yapılandırmacı anlayışta öğrenen problem durumunu fark eder, çözüm yollarını dener ve çözüme ulaşmaya çalışır. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda gerek problemin anlaşılması gerek problemin takibi ve çözümü noktasında yeterli çalışmaların yer alması kılavuz kitap için olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında öğrenenlerde problem çözme becerisinin yerleşmesine katkı sağlayacak daha farklı etkinliklere yer verilmesi gerektiği düşünülebilir.

8. Yapılandırmacılıkta öğrenene eleştirel bir bakış açısı kazandırmak ve öğrenme ortamına eleştirel bir anlayışla katılma istenen bir durumdur. Bu durum göz önüne alınırsa Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın bu ölçütte geride kaldığı düşünülebilir. Öğrenene eleştirel bir bakış açısı kazandırmak amacıyla etkinlik ve çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir.

9. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünmeye geliştirmeye yönelik etkinlik ve çalışmaların yeterli sayıda ve düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenenin bilgiyi yapılandırıp yeniden ortaya koyması gerektiği düşünülürse Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın bu noktada yeterli olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin yaratıcı düşünmenin yanında yaratıcı ürünler ortaya koymasını sağlayacak etkinlik ve çalışmalara da yer verilmesi gerektiği düşünülebilir.

10. Üst düzey düşünme becerilerinden problem çözme ve yaratıcı düşünme noktasında Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yeterli eleştirel düşünme noktasında ise eksik olduğu görülmektedir. Bu durum üst düzey becerilerin Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda eşit ve yeterli düzeyde yer almadığının bir göstergesi olabilir. Bu nedenle üst düzey düşünme becerileri ile alakalı etkinlik ve çalışmaların hem yeterli hem de dengeli dağıtılması gerekmektedir.

11. Öğrenenlerde öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik ve çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenen

sürece aktif olarak katılır, sorumluluk alır, kendi kararlarını kendisi verir ve farkındalıkla öğrendiklerini yapılandırır. Bu sebeple öğrenenlerde bu beceriyi geliştirmeye yönelik Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda daha çok etkinlik ve çalışmaya yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

12. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlerin girişimlerini ve özerkliklerini destekleme ile onlarda girişimcilik ve özerklik duygularını geliştirmeye yönelik etkinlik ve çalışmaların istenen seviyede olmadığı görülür. Girişimciliğin ve özerkliğin yapılandırmacı öğrenmede öğrenende istenen özelliklerden olduğu düşünülürse Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bu ölçütün daha fazla desteklenmesi gerektiği görülebilir.

13. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğrenenlere çoklu bakış açısı kazandırmaya yönelik etkinlik ve çalışmaların oranı ortalamanın altındadır. Yapılandırmacılıkta öğrenenin bir olay, olgu ya da duruma karşı çeşitli bakış açılarıyla yaklaşması ve çeşitli yönleriyle ele alması amaçlanır. Ayrıca her bireyin farklı farklı zekâ alanlarına yatkın olduğu anlayışı esastır. Bu sebeple öğrenenlere çoklu bakış açısı kazandıracak ve farklı zekâ alanlarını temsil edecek etkinlik ve çalışmaların yer alması gerekmektedir.

14. Öğrenenleri araştırmaya yönlendirmesi ve hedeflere ulaşmada çeşitli kaynakları kullanmaya yönelik ölçütün yeterli oranda olduğu görülmüştür. Bu durum öğrenenleri araştırma yapmaya yönlendirmesi ve çeşitli kaynakları kullanma noktasında Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yeterli olduğu söylenebilir. Özellikle bilgi teknolojilerinin kullanımı, çeşitli materyallerin kullanımına yönelik etkinlik ve çalışmaların daha geniş yer tutmasını sağlamak daha olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülebilir.

15. Öğrenenlerin duygusal gelişimlerini dikkate alma ve çok yönlü bir duygusal gelişime imkân sağlama ölçütüne yönelik Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın yeterli sayıda etkinlik ve çalışmayı barındırdığı söylenebilir. Özellikle metinde geçen şahıslar için empati kurma ya da kendini karşıdakinin yerine koyma ve sizin için ne ifade ediyor? Gibi çalışmaların duygusal gelişim açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin duygu dünyalarına seslenen metin türlerinin veya metinlerin yer alması da Öğretmen Kılavuz Kitabı için olumlu olarak görülebilir. Ancak kılavuz kitapta duygusal gelişimin alanının dar olduğu görülmektedir. Bireylerin çok çeşitli duygusal eğilimlerinin olacağı düşüncesiyle birçok değer öğrenenlere kazandırılacağı etkinliklerin de yer olması gerektiği söylenebilir.

16. Öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini sergilemelerinde çeşitli metin türlerini kullanma ve farklı türden metinler oluşturma, görsel öğeleri (resim, grafik, afiş...) kullanma, tiyatro çalışmaları ve beden dilini kullanma noktalarında öğrenenlere çeşitli imkânların sunulması Öğretmen Kılavuz Kitabı için olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak farklı türden metin örneklerinin ve öğrenenlerin duygu ve düşüncelerini geliştirecek aktivitelerin sınırlı olmasına yönelik çalışmaların yer alması gerektiği görülebilir.

17. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda ölçme değerlendirme tekniklerinin daha çok kısa cevaplı, eşleştirmeli ve çoktan seçmeli sorularla sınırlandırıldığı görülür. Bu durum yapılandırmacı öğrenmenin ölçme değerlendirme anlayışının tam olarak Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yansıtılmadığının göstergesi olabilir. Ancak tema sonlarında yer alan performans ve proje ödevlendirmelerinde ise süreç/performans ağırlıklı bir ölçme değerlendirmenin yapıldığı görülmektedir. Öğrenci başarısının daha doğru ve iyi değerlendirilmesi için süreç/performans ağırlıklı etkinlik ve çalışmalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Öğreneni değerlendirme sürecine katacak ve değerlendirmesini sürece ve performansa yayacak etkinlik ve çalışmaların daha fazla yer alması gerektiği görülebilir.

18. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda öğretmenlere daha çok etkinlik üretme ya da seçme şansı verecek, esnek bir yapının olmadığı söylenebilir. Tüm ölçütler içerisinde en düşük orana sahip olması bunun bir göstergesi olabilir. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda benzer etkinliklerin aynı şekilde sıralanması öğretmenlerin üretkenliğini sınırlayabilir. Bu sebeple öğretmenin sürece aktif olarak katılması, seçme ve üretme etkinliklerinde bulunması için daha çok etkinliğe ve çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Öğretmeni süreçte aktif kılacak, öğrenenlerin durumlarına göre etkinlik ve çalışmaları seçip çoğaltacak etkinliklerin eksikliği görülebilir.

19. Türkçe dersinin temel öğrenme alanlarının (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alması ve aralarındaki ilişkiye imkân sağlamaya yönelik etkinlik ve çalışmaların yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrenenlere bu öğrenme alanlarının önemini kavratacak etkinlik ve çalışmaların daha belirgin halde verilmesi gerektiği düşünülebilir.

20.Öğrenme sürecinde öğrenene yanlış öğrenmelerini veya kavram yanılgılarını fark ettirecek ve öğrenme süreci hakkında dönütler verecek etkinlik ve çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

21.Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bulunan etkinliklerin bir kısmı kırsal ya da sosyo-ekonomik düzeyi yerinde olmayan öğrenenlerin ilgisini çekmeyecek tarzda veya imkânlarını aşacak şekilde yer alması Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın tüm bölgelere ya da öğrenenlere uygun etkinlikler barındırmadığının göstergesi olabilir. Kılavuz kitapta her seviyeden öğrenciye hitap eden etkinliklerin eksikliği görülebilir. Bu sebeple her bölgeye ya da her sosyo-ekonomik düzeye hitap edecek etkinliklere yer verilebilir.

22. Özellikle konu başlarında “dikkat çekme” ve “merak uyandırma” gibi faaliyetlere yönelik etkinlik ve çalışmaların daha fazla yer alması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. *Aktif Öğrenme*, İzmir Eğitim Dünyası Yayınları, 2003
- Alkan, C. *Eğitim Teknolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005
- Arslan, M. *Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 40, Sayı: 1, 45-55
- Asan, A. ve Güneş, G. *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği*, MEB Dergisi, Ss. 50-55, 2000
- Aydın, H. *Felsefi Temeller Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayınları, Ankara, 2007
- Ceyhan, E. ve Yiğit B. *Konu Alanı Ders Kitabı İncelenmesi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004
- Demirel, Ö. *Eğitim Sözlüğü*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001
- Deryakulu, D. *Yapıcı Öğrenme*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2001
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007
- Erdem, E. *Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2001
- Fer, S. ve Cırık İ. *Yapılandırmacı Öğrenme- Kuramdan Uygulamaya*, Morpa Yayınları, İstanbul, 2007
- <<http://www.cover&dq=The+construction+zone>> adresinden erişildi, 1989
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*, Kök Yayıncılık, Ankara, 2007
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S. B. *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi*, Asil Yayıncılık, Ankara, 2005

Kuzgun, Y. ve Deryakulu D. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2004

Marlowe, B. A. ve Page M. L. *CreatingandSustainingtheConstructivistClassroom*, USA: CorwinPress.

MEB Mevzuat Bankası, *Ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönerge*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2597_0.html> adresinde erişildi, 2007 (İlgili linke 5 Kasım 2010 tarihinde erişildi.)

MEB, *İlköğretim 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Pasifik Yayınları, Ankara, 2009

MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005

MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu- 6, 7 ve 8. Sınıflar*, MEB Yayınları, Ankara, 2007

Miami Museum of Science, *ContructivismandTheFive's*,

<http://books.google.com.tr/books?id=qEWTuYaELGsC&printsec=front>(İlgili linke 10 Aralık 2010 tarihinde erişildi.)

Özbay. M. *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Öncü Kitap, Ankara, 2006

Özden, Y. *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003

Saban, A. *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2005

Senemoğlu, N. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitapevi Yayınları, Ankara, 2005

Ün Açıkgoz, K. *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayıncılık, İzmir, 2005

Üredi, I. ve Üredi, L. *Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması*, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2

Yanpar, T. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007

Yıldız, C. *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003

Yurdakul, B. *Yapılandırmacılık- Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005

Zimmerman, B. J. *Attaining Self Regulation a SocialCognitivePerspective*, USA: AcedemicPress, 2000

ÖZGEÇMİŞ

24.03.1986 tarihinde Kahramanmaraş'ın Afşin ilçesine bağlı Büyüktatlar Kasabasında dünyaya geldim. İlköğrenimimi Büyüktatlar İlköğretim Okulunda, orta öğrenimimi Büyüktatlar Çok Programlı Lisesinde, yüksek öğrenimimi ise Fırat Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümünde 2004-2008 yılları arasında tamamladım ve 2008 yılında Diyarbakır'ın Dicle ilçesine Türkçe öğretmeni olarak atandım. Halen Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesinde Çimko İlköğretim Okulu'nda Türkçe öğretmenliği görevimi yürütmekteyim. Yabancı dilim İngilizcedir. Evliyim.

Mustafa İLİK