



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

E-ISSN: 2147 - 1037

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

Sosyal Bilgiler Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Değişen Öğretmen Rollerini Bağlamında Değerlendirilmesi

Berna Otuz
Gürcü Koç Erdamar

DOI:.....

[Makale Bilgileri](#)

Yükleme:03/03/2014 Düzeltme:15/06/2017 Kabul:23/08/2017

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda değişen öğretmen rollerini bağlamında kılavuz kitapların yeterliğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmış, öğretmenlerin görüşlerini açığa çıkarmak için görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde 6 farklı ortaokulda öğretmenlik yapan 22 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin seçiminde 2005 öncesi ve sonrasında sosyal bilgiler öğretmenliği yapmış olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre öğretmenler, kılavuz kitapların yapılandırmacı öğretmen rollerini desteklemede yetersiz kaldığını düşünmekte ve kılavuz kitapları geçmiş yıllara göre daha az kullanmaktadır. Öğretmenlerin çoğu kılavuz kitapların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik desteğini yetersiz bulmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kılavuz kitaplar sıklıkla ders ve çalışma kitabına yönlendirmeler yapmak ve öğretmenlere derslerde yapması gereken her şeyi ayrıntılı olarak açıklamak yerine yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenlerden beklediği yaratıcılık ve araştırmacılık gibi özellikleri destekleyebilir. Kılavuz kitapların içeriği tecrübeli öğretmenlerin de ufkunu açacak ve mesleki gelişimine katkıda bulunacak şekilde yeniden gözden geçirilip zenginleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Öğretmen kılavuz kitabı, Yapılandırmacılık

Sorumlu Yazar Berna Otuz, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, bernaserdar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1097-324X

Gürcü Koç Erdamar, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, gurkoc@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6753-0151

Giriş

Sürekli bir gelişme ve değişme içinde olan dünya farklı ihtiyaç ve beklentilere cevap verebilecek eğitim programlarının geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru yaşanan değişim ile birlikte bilginin nasıl edinildiğinden, nasıl üretildiğinden, nasıl dönüştürüleceğine kadar birçok farklı soruya cevap verebilme çabası, eğitim alanındaki çalışmaların da başlıca konusu olmaktadır. Bu kapsamda özellikle 2000'li yıllardan itibaren "yapılandırımcılık" popüler hale gelmiş, birçok ülkede (Kanada, Tayland, Yunanistan, Türkiye, Yeni Zelanda, ABD, Hindistan, Tayvan) öğretim programları bu yaklaşıma göre yeniden yapılandırılmıştır (Şişman, 2010). Ülkemizde de 2005 yılı itibarıyla öğretim programları 1-5. sınıflardan başlanarak yapılandırımcı yaklaşım doğrultusunda yenilenmiştir. İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı taslağı 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 pilot ilde toplam 120 ilköğretim okulunda uygulanmış, uygulama sonuçlarına göre son halini alan program, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Yapılandırımcılık, Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme yaklaşımı olup, öğretimden daha çok öğrenme üzerine odaklanmaktadır (Yaşar, 2010). Yapılandırımcı yaklaşımda öğrenme, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarıldığı basit bir süreç değil; öğrencinin öğretmeni, arkadaşları ve bilgiyle etkileşerek kendi bireysel anlamını oluşturması sürecidir (Marlowe ve Page,1998; Whitsed, 2004).

Eğitim programlarında yeni bir yaklaşım uygulamaya konulduğunda, öğretmenler alışageldikleri uygulamalarının ötesine geçerek yeni bakış açıları oluşturmak durumundadırlar (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırımcı öğrenme ilkelerini benimsemiş bir öğretmen olmak, yerleşmiş birçok uygulamayı gönüllü olarak terk etmeyi ve yenilerinin benimsenmesini gerektirmektedir (Tok, 2010). Yeni öğretim programlarının başarıyla uygulanabilmesi için, öğretmenlerin öncelikle yeni rol ve sorumlulukları hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Scott'a göre de (1994) öğretmenlerin rolleri ve programın başarısı arasında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. Fullan (1982) etkili öğrenme-öğretme süreçlerinin yaşanabilmesi için yeni programın öğretmenler tarafından kabul edilip benimsenmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Geleneksel olarak öğretmen, bilgiye kaynaklık eden, bilgi aktaran, soru soran ve öğrenme sürecinin tüm sorumluluğunu kendisinde toplayan, sürecin en aktif üyesidir. Yapılandırımcı sınıflarda ise öğretmenin rolü, öğrencinin düşünme yolları geliştirmesini desteklemek ve onu öğrenme sürecinde aktif kılmaktır (Erdamar ve Demirel 2008; Yaşar, 2010; Yurdakul, 2010). Bu süreçte öğrenciler bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaya çalışırken, öğretmen daha çok rehberlik rolünü

üstlenmektedir. Öğretmen ve öğrenciler öğrenme sürecinin her aşamasında birbirleriyle etkileşim içindedirler. Öğretmen, öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmeleri için, onlara zengin öğrenme yaşantıları sağlayacak fırsatlar sunmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni edindikleri bilgileri ilişkilendirmelerine yardımcı olabildiği ölçüde yapılandırmacı öğretmendir. Bu nedenle, öğretmen bilgileri öğrencilere aktarmaya değil onları çok yönlü tanımaya, öğrenmeye güdülemeye ve onlar için uygun öğrenme yaşantıları düzenlemeye çaba göstermelidir (Oğuz, 2008). Koç'un (2010) yaptığı araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı sınıflardaki en önemli öğretmen rollerinden bazıları, önbilgileri açığa çıkarmak, çelişkiler yaratmak, açık uçlu sorular sormak ve araştırmaya yöneltme yoluyla öğrencilerin düşüncelerine olanak tanımaktır. Yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmen, öğrencilere nereye gideceğini söylemek yerine onların yolu bizzat kendilerinin bulmalarına yardımcı olur. Programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından yapılandırmacı yaklaşımın ve yaklaşım ile farklılaşan öğretmen rollerinin doğru anlaşılması önemlidir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte gündeme gelen değişikliklerden birisi de kitapların ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı biçiminde üçlü set olarak hazırlanmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya konulmasıyla birlikte, öğretmen kılavuzları çeşitli nedenlerden dolayı önem kazanmıştır. Öncelikle pek çok öğretmen uzun yıllardır geleneksel temele dayalı öğretime yönelik bir anlayış içinde olduğundan, değişimin niteliğini ve çerçevesini anlatmak öğretmen kılavuz kitaplarının önemli bir işlevi olmuştur. TED (2009) tarafından yapılan bir araştırma öğretmenlerin %70'inin öğretim programındaki değişiklikleri ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarından izlediğini göstermiştir.

Öğretmen kılavuz kitapları öğretmenlerin derslere hazırlıklı gelmesi için hazırlanmış genel öneriler, etkinlik örnekleri ve problem çözümlerinden oluşmaktadır (MEB, 2004). Kılavuz kitaplar, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın temel düşüncelerine ilişkin algılarını ve öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalarını etkileyen önemli bir unsurdur. Aynı zamanda öğretmenlerin, öğretim programının kendisine, yapılandırmacılığın temel ilkelerine ve bu ilkelerin uygulamaya ne şekilde yansıtılacaklarına ilişkin örnek işlenişlere ulaşmalarını sağlayabilecek en yakın kaynaktır. Kılavuzlarda yer alan yönlendirmeler, önerilen öğrenme ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri aracılığı ile öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşım ile değişen rolleri konusunda mesajlar verilmektedir. Acat (2010), kılavuz kitapların öğretmenler tarafından yoğunlukla izlendiğini, neredeyse öğrenme ve öğretmenin merkezi konumuna geldiğini ifade etmektedir. Bu nedenlerle kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu açısından incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırma, kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşımda sözü edilen öğretmen rollerine desteği açısından değerlendirilmesine ışık tutacaktır. Alanyazında farklı branşlara ait öğretmen kılavuz kitapları ile ilgili araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Örneğin; Fen Bilgisi (Ayvacı ve Çoruhlu, 2011; Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009; Konur, Ayas ve Konur, 2007), Türkçe (Akkocaoğlu, 2009; Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017; Baran, 2015; Erdoğan, 2007; Uysal, 2012). Matematik (Kılıç, 2009; Temiz, 2007; Yıldırım, 2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretmen kılavuz kitapları ve öğretmenlere sağladığı desteğe yönelik yapılan çalışmalar oldukça azdır (Hayırsever, 2010; Kulantaş, 2007; Tekeli-Yıldızhan, 2010; Yaman, ve Demir, 2015). Bu nedenle böyle bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda değişen öğretmen rolleri bağlamında kılavuz kitapların yeterliğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda, hazırlanacak olan kılavuz kitapların, yapılandırmacılığın ana düşüncelerinin doğru anlaşılması ve sınıf ortamında daha etkin uygulanması yönünde geliştirilmesi için öneriler sunulması amaçlanmaktadır. Çalışmada yanıt aranan alt amaçlar şunlardır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kılavuz kitapların kullanımı, anlamı ve işlevine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre yapılandırmacı öğretmenlerin rolleri nelerdir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kılavuz kitapların yapılandırmacı öğretmen rollerine desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu desen kullanılarak öğretmenlerin kılavuz kitaplar aracılığı ile kendilerine yapılan rehberliği yapılandırma yaklaşımdaki öğretmen rollerine uygun ve yeterli bulup bulmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin algılarını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmenin amacı bir bireyin bakış açısını, perspektifini anlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde bireylerin algıları, görüşleri düşünceleri vb. derinlemesine incelenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin kılavuz kitapların yapılandırmacı öğretmen rollerini destekleme durumuna ilişkin algıları var olduğu biçimiyle tanımlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrasındaki öğretmen rollerine ilişkin algıları ortaya koyabilmek amacıyla, öğretmenlerin 2005 öncesi ve sonrası görev yapmış olmaları araştırmanın ölçütünü

oluşturmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerindeki 6 ortaokulda 2015-2016 öğretim yılında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Okulların 2 tanesi Çankaya ilçesindeki 2 ortaokul, 4 tanesi Yenimahalle ilçesindeki 4 ortaokuldur. Okullar benzer sosyo-ekonomik yapıya sahip tipik okullardır. Tipik örneklemede sıradışı olmayan, ortalama durumlar çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma orta gelir grubunu ve orta düzey başarıyı temsil ettiği düşünülen okullarda gerçekleştirilmiştir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerden 22 tanesi çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Buna göre araştırmada Ankara'nın 6 farklı devlet okulunda çalışan 10'u erkek, 12'si kadın; kıdemleri 15 ile 28 yıl arasında değişen 22 Sosyal Bilgiler öğretmeni yer almıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri kılavuz kitapların yapılandırmacı öğretmen rollerini desteklemesine yönelik 10 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formlarını geliştirirken yapılandırmacı öğretmen rolleri konusundaki literatür taramasından yararlanılarak temel sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğini belirlemede iki eğitim programları ve öğretim, bir ölçme ve değerlendirme olmak üzere üç uzmandan görüşme sorularının içeriği, uygunluğu, araştırmayı temsil etme gücü ve anlaşılabilirliği yönüyle görüşleri alınmış ve görüşme formlarında gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. İki öğretmen ile örnek uygulama yapılmış ve görüşme formlarına son hali verilerek veri toplama aşamasına geçilmiştir. Ön uygulamada on soru yer almıştır. Ön uygulama sonunda soru sayısında değişiklik olmamış ancak soruların daha anlaşılır ifade edilmesi sağlanmıştır. Verilerin toplanmasında, öğretmenlerden görüşme öncesi randevu alınmış ve görüşmeler, Nisan- Mayıs 2016 tarihleri arasında bireysel olarak gerçekleştirilmiş, her görüşme ortalama otuz dakikada tamamlanmıştır. Görüşme sırasında not tutulmuş izin veren görüşmecinin ses kaydı alınmış, diğerleri için elle notlar tutulmuştur. Ses kaydı alınan görüşler yazıya geçirilmiştir. Öğretmenlerin isimleri not edilmemiş, görüşme yapılan öğretmenler araştırma etiği çerçevesinde Ö1, Ö2, Ö3,, Ö22 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Böylece araştırmacılar veriler arasında bir karşılaştırma yapabilme olanağına kavuşmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi yapılırken önce her bir görüşme için veriler kodlanmış, ardından sınıflamalar yapılmış ve üçüncü aşamada ise kod ve kategori (tema) tabloları oluşturulmuştur. Bu işlemlerin ardından bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Tabloların yorumlanmasında katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak görüşler sunulmuş ve bu görüşler değerlendirilmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini artırmak için veriler araştırmacılar tarafından kodlanarak aralarındaki uyuma bakılmıştır. Çalışmanın güvenilirlik

hesaplaması Miles & Huberman (1994), Uyum Yüzdesi Formülü [$P=(Na/Na+Nd) \times 100$] (P: Uyum Yüzdesi, Na: Uyum Miktarı, Nd: Uyuşmazlık Miktarı) kullanılarak saptanmıştır. Uyum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir. Uyum yüzdesi %82 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen 10 sorudan alınan cevapların analiz edilmesi ile elde edilen kodlar sınıflandırılarak sunulmuştur.

Tablo 1’de öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin kılavuz kitap kullanımı ile ilgili görüşleri

Tema	Kod	Alt Kod
Kılavuz Kitap Kullanma Sıklığı	Bazen - geçmiş yıllara göre azalan sıklıkta (n=14)	Sadece programı takip etme (n=7) Zamanla niteliğinde azalma (n=6) Programa ve kılavuza zamanla hakim olma (n=4) Tecrübesiz öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı düşüncesi (n=3) Bilimsel/güvenilir bulmama (n=3)
	Sürekli (n=5)	Programı bire-bir izleme ihtiyacı (n=3) Temel kaynak oluşu (n=1) İşleri kolaylaştırması (n=1)
	Sık sık (n=3)	Programı bire-bir izleme ihtiyacı (n=3) Üç kitabı bir arada görme isteği (n=1)

Tablo 1’e göre öğretmenlerin yarısından çoğu (n=14) geçmiş yıllara oranla daha az kılavuz kitap kullanmaktadır. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın ilk uygulandığı yıllarda kılavuz kitaplara daha çok ihtiyaç duyduklarını ancak zamanla programa hakim olduklarını belirtmektedir. Bazı öğretmenler sadece programı takip etme (n=7), kılavuz kitapların niteliğinin zamanla azalması (n=6) ve bilimsel bulmamaları (n=3) nedenleri ile kılavuz kitapları eskiye göre daha az kullanmaktadır. Aşağıdaki alıntılar öğretmenlerin kılavuz kitapları daha az kullanmaya başlama nedenlerini yansıtmaktadır:

Doğrusu bu yıl çok fazla kullanmıyorum. Önceki yıllarda daha fazla kullandım. Birbirini tekrar ediyor. Ben ders kitabını da birebir takip etmiyorum. Kılavuz kitap ders kitabıyla fazla ilişkili. İşleniş kısmı gereksiz detaylarla dolu. Etkinlik örnekleri güzel. (Ö8)

Bazen kullanıyorum. Genellikle kavramlar, kazanımlar kısmına bakıyorum ve ünite sonundaki değerlendirme kısımlarını kullanıyorum. 2005 yılında birebir takip ediyordum ama şimdi durum bu. Yeni başlayan öğretmenler için çok gerekli. Kitaplar yıllar geçtikçe daha az nitelikli oluyor. (Ö9)

Çok sık kullanmıyorum. Kazanımlara bakıyorum. Kitaplar bilimsel bir bakış açısıyla hazırlanmamış. İdeolojik yaklaşıldığını düşünüyorum. Bazı kazanımların işleniş geçiştirilmiş. Öğrenci o kazanımı edinmesin diye yapılmış sanki. (Ö10)

Kılavuz kitapları sürekli (n=5) ve sık sık (n=3) kullanan öğretmenler de bulunmakla birlikte, bunların sayıları daha azdır. Öğretmenlerin kılavuz kitapları sürekli kullanma nedenleri, programı bire-bir izleme, kılavuz kitabın temel kaynak olması ve işleri kolaylaştırmasıdır. Kılavuz kitabı sürekli ve sık sık kullanan öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sürekli kullanıyorum. En temel kaynağım. Müthiş birşey. Her şey var içinde. Çok önemli. (Ö12)

Sık sık kullanıyorum. Programı takip ediyorum. Çalışma kitabındaki etkinlikler ve ders kitabını bir arada görebiliyorum. İşimi kolaylaştırıyor. (Ö21)

Tablo 2'de kılavuz kitabın öğretmenler için anlamı ve işlevine ilişkin görüşleri yansıtılmaktadır.

Tablo 2. Kılavuz kitabın öğretmen için anlamı ve işlevi ile ilgili görüşler

Tema	Kod
Kılavuz Kitabın Öğretmen İçin Anlamı	Plan/program (n=13) Rehber/yönlendirici/kolaylaştırıcı (n=10) Deneyimsiz öğretmen için gerekli (n=2) Gereksiz (n=2)
Kılavuz Kitabın Mevcut İşlevi	Plan, program desteği sağlamak (n=10) Değişimi /yapılandırmacı yaklaşımı tanıtmak (n=9) Öğretmene rehberlik etmek (n=4) Verilen eğitimle ilgili standart oluşturmak (n=3) Ders kitabının nasıl kullanılacağını açıklamak (n=2) Üç kitabı bir arada görmek (n=2) İşleniş kolaylığı sağlamak (n=2)
Kılavuz Kitabın Olması Gereken İşlevi	Ders kitabının içerik ve materyal eksiklerini gidermek (n=12) Değişimi /yapılandırmacı yaklaşımı tanıtmak (n=11) Yöntem ve teknik desteği sağlamak (n=9) Plan ve program desteği sağlamak (n=6) Verilen eğitimle ilgili standart oluşturmak (n=3) Deneyimsiz öğretmene rehberlik etmek (n=2) Öğretmenin gelişimine katkı sunmak (n=2)

Tablo 2'den öğretmenlerin kılavuz kitapları plan/program (n=13), rehber/yönlendirici/kolaylaştırıcı (n=7), deneyimsiz öğretmen için gerekli (n=2) ve gereksiz (n=2) olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlere göre kılavuz kitabın en önemli işlevleri plan ve program desteği sağlamak (n=10) ve yapılandırmacı yaklaşımı/değişimi tanıtmaktır (n=9). Öğretmenlere göre kılavuz kitabın diğer işlevleri ise öğretmene rehberlik (n=4), eğitimle ilgili standart oluşturmak (n=3), ders kitabının kullanımını açıklamak (n=2), üç kitabı bir arada görmek (n=2) ve işleniş kolaylığı sağlamaktır (n=2).

Kılavuz kitabın olması gereken işlevlerine bakıldığında, ilk sıralarda ders kitabının içerik ve materyal eksiklerini tamamlamak (n=12) ve yapılandırmacı yaklaşımı tanıtmak (n=11) olduğu

anlaşılmaktadır. Diğer olması gereken işlevleri ise yöntem-teknik (n=9) ve plan ve program desteği sağlamak (n=6), verilen eğitimle ilgili standart oluşturmak (n=3), deneyimsiz öğretmenlere rehberlik etmek (n=2) ve öğretmenin gelişimine katkı sunmaktır (n=2). Aşağıdaki alıntılar öğretmenlerin kılavuz kitabın mevcut ve olması gereken işlevi ile ilgili düşüncelerini göstermektedir:

Kılavuz kitap ile tüm okullarda işleniş bütünlüğü ve standart sağlanıyor. Girilecek sınavlar için de ortak bir içerik ve düzey sağlıyor. Yeni başlayan bir öğretmen için yol göstericidir. Bizler için ise zaman, konu başlıkları açısından önemli. Deneyimli öğretmenlere de katkı sağlayacak düzeyde olmalı. (Ö15)

Üç kitabı (ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı) bir arada gösterebilmek için. Öğretim programları değişince geldi bunlar. Nelerin değiştiğini göstermek için. Hepsi gerekli bence de. Programı göstermesi çok önemli bir işlevi mesela. (Ö6)

Öğretmenlere kılavuz kitap dışında başka kaynak kullanmaya ilişkin görüşleri sorulmuş ve yanıtları Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3. Öğretmenlerin kılavuz kitap dışında kaynak kullanımına ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Alt Kod	Alt Kod
Kaynak Kitap Kullanma Durumu	Kullanıyor (n=20)	Kılavuzun içeriğinin doyurucu olmaması (n=10)	Konu özeti, konu anlatımı, akıllı defter (n=14)
		İşleniş zenginleştirme(n=8)	Soru bankası, test kitabı (n=13)
		Kılavuzdaki işlenişleri uygun bulmama (n=6)	Tarihsel metinler (n=3)
		Özet yazdırma (n=3)	Eba’da kayıtlı kitaplar (n=1)
	Nadiren kullanıyor (n=1)	Kılavuzdaki bilgi eksikliği durumunda (n=1)	
	Kullanmıyor (n=1)	Kılavuzu yeterli bulma (n=1)	

Öğretmenlerin neredeyse tamamı (n=20) kılavuz kitap dışında kaynak kitap kullanmaktadır. Öğretmenlere göre kılavuz kitapların içeriğinin doyurucu olmaması (n=10), işlenişinin uygun olmaması (n=6) onları başka kaynaklar kullanmaya sevk etmektedir. İşleniş zenginleştirmek (n=8) ve öğrencilere özet yazdırmak (n=3) amacı ile başka kaynak kullanan öğretmenler de bulunmaktadır. Kılavuz kitap dışında en çok kullanılan kaynaklar konu özeti, konu anlatımı, akıllı defter (n=14), soru bankası/test kitabı (n=13), tarihsel metinler (n=3) ve EBA’da kayıtlı kitaplardır (n=1). Aşağıdaki alıntılarda öğretmenlerin kılavuz kitap dışında neden başka kaynaklara yöneldikleri anlaşılmaktadır:

Öğretmeni doğru yönlendirmek için hazırlanmış olsaydı ben de farklı kaynaklara yönelme ihtiyacı duymazdım. (Ö5)

Farklı kaynaklar kullanıyorum. Konu anlatımları türünde daha çok. Bilgiyi yeterli bulmadığım zamanlarda, önemli ayrıntılara girilmemiş ve önemli bilgilerin atlanmış olduğunu gördüğüm zaman. Genellikle kılavuz ders kitabı ile birebir ilişkili. Eksiklikleri ve anlatımları destekleyecek bilgi sunmuyor. (Ö11)

Konu anlatımlı ders kitapları ve soru bankaları kullanıyorum. Güvendiğim bir kaynaktan konu takibini yapıyorum. Çünkü kitap setlerimizi bilgi aktarımı açısından ve soru sayısı bakımından yetersiz görüyorum. (Ö16)

Özel yayın evleri özet konu anlatımları şeklinde kitaplar çıkarmış. Onlardan yardım alıyorum. Doğrusu ders kitabındaki bilgi ve anlatım yetersizliği beni bu çözüme itiyor. Alternatif anlatım biçimlerine ihtiyaç duyuyorum. Kılavuzda da ders kitabına ek olarak bilgi verilmiyor. Öğrenciye yapılan anlatımın aynısı öğretmene de yapılmış. (Ö22)

Bir öğretmen kılavuz kitap dışında kaynak kitap kullanmadığını ve yine bir öğretmen bu tür kitapları nadiren kullandığını söylemiştir. Ö14 “Hayır, hiç gerek duymuyorum.” diyerek başka kaynak kitap kullanmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin, yapılandırmacı bir öğretmenin rol ve sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 4’te, kılavuz kitapların yapılandırmacı öğretmen rollerine desteğine ilişkin görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 4. Yapılandırmacı öğretmen rollerine ilişkin görüşler

Tema	Kod
Yapılandırmacı Öğretmen Roller	Aktif öğrenmeyi ve öğrenci katılımını sağlama (n=16)
	Öğrenme sürecinde rehber (n=16)
	Düşünme becerilerini geliştiren (n=14)
	Öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemiş (n=13)
	Konu değil etkinlik merkezli ders işleyen (n=10)
	Öğrenmeyi öğretme (n=5)
	İşbirliğini, üretmeyi destekleyen (n=3)
	Öğrenme sürecinin sorumluluğunu öğrenciye veren (n=2)
Sınıfta etkileşimi arttıran (n=2)	

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlere göre yapılandırmacı bir öğretmenin öncelikle aktif öğrenmeyi ve öğrenci katılımını sağlayan (n=16), öğrenme sürecinde rehber (n=16), düşünme becerilerini geliştiren (n=14), öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemiş (n=13), konu yerine etkinlik merkezli ders işleyen (n=10) nitelikte olması gerekmektedir. Öğretmenlerin, yapılandırmacı öğretmen rolleri ile ilgili olarak en fazla öğrenci katılımını sağlama ve öğrenmeye rehber olmaya vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğrenmeyi öğretme (n=5), işbirliğini destekleme (n=3), öğrenme sürecinin sorumluluğunu öğrenciye verme (n=2), sınıfta etkileşimi artırma (n=2) gibi özelliklere atıfta bulunan öğretmenler de vardır. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

Öğretmenin rehberlik ettiği, öğrencinin merkezde olduğu sınıflar olmalı. Öğrenci sorular ve etkinliklerle aktif hale getirilmeli, projeler yapılmalı. İnternette ve farklı kaynaklardan yararlanılmalı, öğretmen öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye yönlendirmeli. (Ö8)

Sınıfta öğrencilerin katılımını sağlamalı, etkinlikler yaptırarak daima aktif hale getirmeli öğrencileri. Ezbere yönelik bilgi yerine öğrencilerin keşfetmelerine yol göstermeli, öğretmen artık rehber aslında. (Ö22)

Tablo 5. Öğretmenlerin kılavuz kitapların yapılandırıcısı öğretmen rollerine desteğine ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Alt Kod
Öğrenci merkezli öğrenme etkinlikleri tasarlama konusunda desteği	Yetersiz (n=10)	Etkinlikleri uygulamaya geçirememesi (n=10) Öğretmenin yeni etkinlik üretmesini desteklememesi (n=5) Sınırlı yöntem kullanımı (n=3) Profesyonel hazırlanmamış olması (n=3)
	Destek sağlamıyor (n=6)	Öğrenci merkezli yöntemlerin etkisizliği (n=2) Zaman alıyor olması (n=2) İçerik eksikliği, yüzeysellik (n=2) Öğretmen yeterliği gerektirmemesi (n=1)
	Destek sağlıyor (n=6)	İşlenişler ve kullanılan yöntemler yoluyla (n=5) Öğrenci merkezli yöntemleri kullanılabilir hale getirme (n=4) Öğrencileri aktif kılma (n=2)
Farklı kaynak kullanımı ve özgün öğrenme görevleri tasarlama konusunda desteği	Yetersiz (n=7)	Sınırlı kaynağa yönlendirme (n=5) Sadece fikir verme (n=4) Yaratıcı/nitelikli olmaması (n=2)
	Destek sağlamıyor (n=4)	İnternet ödevlerinin yararsızlığı (n=3) Öğretmenin kendi çabası (n=2)
	Destek sağlıyor (n=11)	İyi örnekler verme (n=11) Üretmeyi destekleme (n=5)
Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda desteği	Yetersiz (n=14)	Ders kitaplarındaki bilgi eksikliği (n=7) İşlenişler (yöntem ve teknikler) yetersiz (n=6) Sorular niteliksiz (n=5) Sosyal problemlerle ilişkilendirmemesi (n=5)
	Destek sağlamıyor (n=3)	Kitapların niteliksizliği (n=2) Öğrencilerin yetersizliği (n=1)
	Destek sağlıyor (n=8)	İşlenişler, sorular, ödevler yoluyla (n=7) Öğretim yöntemleri ve etkinlikler yoluyla (n=4) Sorgulamayı destekleme (n=4) Güncel sorunlarla ilişkilendirme (n=1)
Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Konusunda Desteği	Destek sağlamıyor (n=1)	Kullanıma uygun değil (n=1)
	Destek sağlıyor (n=19)	Örnek formlar olması (n=19) Örnek formları sınıfta kullanma (n=3)
	Kullanmayı tercih etmeme (n=16)	Zaman/kağıt israfı olarak görme (n=7) Objektif/güvenilir bulmama (n=5) İşlevsel bulmama (n=4)

Tablo 5'e göre kılavuz kitaplar öğretmenlerin öğrenci merkezli öğrenme etkinlikleri tasarlama rollerini destekleme konusunda etkili değildir. Bu desteği yetersiz bulan öğretmenler kılavuz kitaptaki etkinlikleri uygulayamadıklarını (n=10), öğretmenin yaratıcılığının desteklenmediğini (n=5),

kitabta sınırlı yöntemlerin olduğunu (n=3) ve profesyonel hazırlanmadığını (n=3) düşünmektedir. Bir öğretmen görüşlerini şu cümlelerle anlatmaktadır:

Öğrenci merkezli dersin nasıl işleneceği çok net değil bence. Açıkça doğru destek aldığımı söyleyemem. Öğretmenler anlatım yöntemini kullanıp, etkinlik yaptırıyor aslında. Öğrenci merkezli yöntemlerin kullanımını konusunda daha nitelikli örnekler vermeli kılavuzlar. Ben aktif öğrenme seminerine katıldım ve kendimi geliştirdim yöntemler konusunda. Kitabı hazırlayanlar da yeterli olmalıydı bu konuda. (Ö18)

Kılavuz kitapların bu konuda hiç destek sağlamadığını düşünen öğretmenler, kılavuz kitaptaki öğrenci merkezli etkinlikleri yetersiz, zaman alıcı, içeriği yüzeysel (n=2) bulmakta ve etkinlikleri uygulayabilmek için öğretmenin yeterli olması gerektiğini düşünmektedir. Ö16 “katkı sağlamıyor, çünkü kılavuz kitaplar çok yüzeysel ve işlenişler birbirinin aynı, yöntem ve teknikler havada kalmış” diyerek görüşlerini aktarmaktadır. Altı öğretmen ise kılavuz kitapların öğrenci merkezli öğrenme süreci tasarlamaya destek olduğunu belirtmiştir.

Kılavuz kitap etkinliklerle nasıl ders işleyeceğimizi ve öğrencileri nasıl aktif hale getireceğimize rehberlik ediyor. İşlenişleri adım adım anlatmış. En tecrübesiz öğretmen bile bu şekilde nasıl yapılandırılmaya yaklaşıma uygun ders işleyeceğini anlayabiliyor. (Ö19)

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin yarısı kılavuz kitapların farklı kaynak kullanımı ve özgün öğrenme görevleri tasarlama konusundaki desteğini yeterli bulmaktadır. Bu konudaki desteği yeterli bulan öğretmenler kılavuz kitaplarda iyi örnekler bulunduğuna vurgu yapmaktadır. Ö19 görüşlerini “Araştırma ödevleri ve projeler güzel, kitapta önerilenleri yeterli buluyorum. Benim başka proje ödevi vermeme gerek kalmıyor.” diyerek belirtmektedir. Grubun diğer yarısı ise kılavuz kitapların farklı kaynak ve özgün öğrenme görevi tasarlama desteğini yetersiz bulmakta ya da hiç destek sağlamadığını düşünmektedir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Kendi çabamızla bir şeyler yapıyoruz. İçerik eksikliğini kendi kaynaklarımızla destekliyoruz, biz farklı kaynaklar öneriyoruz. Bir internet vurgusu var kitaplarda, tamamen yarırsız. Tembel, hazırca çocuklar yetiştiriyor, internetten indirip getiriyor. (Ö10)

Destek sağlamıyor. Özgün ödevlere pek rastlamıyorum, farklı kaynaktan internetten başka bir şey kastedilmiyor gibi. (Ö16)

Öğretmenlerin yarıdan çoğu kılavuz kitapların üst düzey düşünme becerilerini desteklemesi konusunda yetersiz kaldığını düşünmektedir. Üç öğretmene göre, kılavuz kitaplar bu konuda hiç destek sağlamamaktadır. Alıntılarda da görülebileceği gibi, öğretmenlere göre kılavuz kitapların en önemli yetersizlikleri yöntem-teknikler, sorulan sorular ve etkinliklerin sosyal problemlerle ilişkisinde yavaşlamaktadır:

Öğrenciler düşünme konusunda daha geriye gittiler. Kitaplar ve kılavuzlar eksik bilgi, yetersiz metinler, yetersiz işlenişler ve sığ sorularla dolu. Öğrenciler sebep sonuç ilişkisi kurmakta zorlanıyorlar, derse hazır gelmiyorlar. Öğretmenlerden cevapları bekliyorlar. (Ö3)

Asla üst düzey düşünmeyi sağlamıyor, hatta düşünmenin köreltildiğini düşünüyorum. Ders kitabında bağlantısız anlatımlar, kılavuzlarda yüzeysel bir ders işleniş var, sorulan sorular kaliteli değil. Bazen öğrenci

düzeyi hafife alınmış gibi düşünüyorum. Bazen de anlaşılmasında için içerik karmaşıklaştırılmış gibi. Saçma sapan kurgular var kitapta. Öğrenci düzeyine inmek, dikkatini çekmek böyle mi yapılıyor? Öğrencileri gerçekçi sosyal problemler üzerinde düşündürmek yok. (Ö10)

Seçilmiş sorular fena değil, ama sınav sistemi ezbere dayalı hala. Uğraştığımızı degecek mi acaba? Sosyal konularda problemler üzerinde duruyoruz. Çözüm yolları geliştirmelerini istiyoruz. Bu konuda öneriler var ama daha fazla ve daha nitelikli problem durumları ve proje önerileri verilmesi gerekiyor. (Ö8)

Kılavuz kitapların üst düzey düşünmeyi geliştirme konusunda yeterli desteği sağladığını düşünen öğretmenler (n=8) bu desteğin işleniş, sorular, ödevler, öğretim yöntem ve teknikleri, sorgulamayı destekleme ve güncel sorunlarla ilişkilendirme boyutlarında olduğunu söylemektedir. Ö22 bu konuda "Kitaplarda konu işlenirken sık sık sorular soruluyor. Bilgi düzeyinin üstüne çıkmış sorular." diyerek kılavuz kitaplarda yer alan soruların uygun olduğunu belirtmektedir.

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin çoğu kılavuz kitapta örnek ölçme-değerlendirme formlarının olduğunu ve kılavuzun bu anlamda destek sağladığını belirtmektedir. Öğretmenler alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin desteği yeterli bulmakla birlikte formları kullanmadıklarını söylemektedir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme formlarını kullanmama nedenleri, zaman/kağıt israfı olarak görmeleri ve objektif ve işlevsel bulmamalarıdır.

Bu değerlendirme yöntemleri güzel, kılavuz örnekler vermiş. Ama çok zaman ve kağıt gerektiriyor. Ayrıca sınav sistemi ile de örtüşmüyor, o yüzden fazla emeğe ve israfa gerek yok. (Ö20)

Kendini değerlendirme, grup değerlendirme, performans değerlendirme vs. örnekler sunuyor. Bunların yardımıyla biz de geliştirebiliriz ama bizim sınav sistemimizde çok benimsenmedi bunlar, örtüşmüyor sistemle çünkü. Çoktan seçmeli test ve klasik yapıyoruz genelde. (Ö17)

Öğretmenlerin kılavuz kitapların öğretmenlik becerilerine katkısına ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kılavuz kitapların öğretmenlik becerilerine etkisi konusundaki görüşler

Tema	Kod	Alt Kod
Öğretmenlik Becerisine Etkisi	Olumlu etkisi (n=10)	Yapılandırmacı anlayışın gelişmesine katkı sağlama (n=8) Yöntem ve teknik çeşitliliği sağlama (n=4) Öğrenmeyi kolaylaştırma (n=4) Tecrübesiz öğretmenlerin işlerini kolaylaştırma (n=3) Öğretmen yeterliklerini standartlaştırma (n=2) Eğitim ortamlarını düzenleme (n=1)
	Olumsuz etkisi (n=14)	Öğretmeni aşırı yönlendirme, takip etmeye zorlanma hissi (n=9) Ders kitabına bağımlı kılma (n=5) Yöntem ve teknikleri çeşitlendirmeyi sağlamaması (n=5) Yapılandırmacı yaklaşıma engel (n=4) Tek tip ders anlatmaya itme (n=4) Öğretmenin yaratıcılığını, üretmesini önleme (n=3) Öğretmeni tecrübesiz görmesi (n=1)

Öğretmenlerin 14'ü kılavuz kitapların öğretmenlik becerisine olumsuz, 10'u ise olumlu etkisi olduğu görüşündedir. Kılavuz kitapların olumsuz etkileri öğretmeni aşırı yönlendirmesi (n=9), ders kitabına bağımlı kılması (n=5), yöntem ve teknikleri çeşitlendirememesi (n=5), yapılandırmacılığa engel olması ve tek tip ders anlatımına yönlendirmesi (n=4) ile öğretmenin yaratıcılığını engellemesidir (n=3). Öğretmenlere göre kılavuz kitapların yapılandırmacılığı destekleme (n=8), yöntem-teknik çeşitliliği sağlama ve öğrenmeyi kolaylaştırma (n=4) ve deneyimsiz öğretmenlere rehberlik etme (n=3) gibi olumlu etkileri de bulunmaktadır. Her iki düşünceye sahip öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Büyük bir katkı sağlamadı. Çok fazla yönlendirilmiş öğretmen. Yetersiz bulduğum bir şeye beni sürekli zorunlu gibi hissettiriyor. (Ö5)

İlk yıllarda yapılandırmacı anlayışı geliştirmek için gerekliydi. Şimdi hep kendini tekrar ediyor ve aynı şeyleri yapmamızı istiyor. Kullanılan dil ve yönerge itici geliyor. Çok fazla gereksiz detaya boğulmuş. Bize öğrenciymişiz gibi davranıyor. Benim dediklerimi yapın mantığı var. Böyle olunca da yapılandırmacı yaklaşımdan uzaklaşıyor. Öğretmeni ders kitabına ve kılavuz kitaba bağlıyor. Üniversite de bile böyle davranılmamıştı bize. Ben tecrübeli bir öğretmenim. Ders kitabını bile kullanmıyorum çoğu zaman. (Ö8)

Mesleki gelişimime katkı sağlamadı. Sadece hangi hafta hangi kazanım programdan haberdar etti. Öğretmenleri tek tip ders anlatmaya, standartlaştırmaya ve yaratıcılıklarını önlemeye itiyor. (Ö12)

Kılavuzlar eğitim ortamlarını düzenleme ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun ders işleme konusunda öğretmenleri bir ölçüde geliştirdi. Ama en büyük handikapı öğretmeni kendisine bağlı hale getiriyor. Öğretmen üretmeyi tercih etmezse onu sınırlandırır. (Ö14)

Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kılavuz kitapların yapılandırmacı öğretmen rollerine sağladığı desteğe yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, öncelikle kılavuz kitapların öğretmenlerin çoğu tarafından geçmiş yıllara oranla giderek daha az kullanıldığı, kullanım amacının programı takip etmek olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde önceki yıllarda yapılan çalışmalarda da öğretmenler zaman içinde programa hakim oldukları düşüncesi ile kılavuz kitaplara olan ihtiyaçlarının giderek azaldığını belirtmektedir (Karakuş, 2010; Öcal ve Yiğittir, 2007; Turan ve Karabacak, 2008).

Kılavuz kitapların niteliğindeki azalma, bilimsel ya da güvenilir bulmama ve tecrübesiz öğretmenlerin ihtiyaç duyabileceği bir kaynak olduğu düşüncesi ise sık kullanmamaya gösterilen nedenler arasındadır. Bazı çalışmalarda da öğretmenlerin kılavuz kitapları kullanmada kararsız oldukları, çok az kullandıkları ya da etkili kullanamadıkları görülmüştür (Göçer, 2011; Karamustafaoğlu, 2006; Toraman, 2010; Yaman ve Demir, 2015; Yıldırım, 2011).

Bulgulara göre, kılavuz kitap öğretmenler için birinci sırada plan hatta programın kendisi; ikinci sırada ise rehber ve yönlendirici anlamına gelmektedir. Bu durum, program değişikliğinin

genellikle öğretmen kılavuzundan takip edilmesi ile açıklanabilir. İki öğretmen, kılavuz kitapların deneyimsiz öğretmenler için gerekli olduğunu, iki öğretmen ise gereksiz olduğunu belirtmektedir. Literatürde ise farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Yaman ve Demir'in çalışmasında (2015) öğretmenlerin kılavuz kitabın yeterince rehber olamadığını ve gereksiz olduğunu; Ayvacı ve Er-Nas'ın (2009) araştırmasında ise öğretmenlerin tamamının fen ve teknoloji kılavuz kitaplarının gerekli olduğunu düşündüğü saptanmıştır.

Öğretmenler, kılavuz kitabın mevcut yapısı ile ilgili en önemli işlevinin plan, program desteği sağlamak, ikinci önemli işlevinin ise yapılandırmacı yaklaşımı ve değişimi anlatmak olduğu görüşündedirler. Öğretmenlerin tamamına yakını kılavuz kitap dışında farklı kaynaklar da kullanmaktadır. Bu sonuç yapılandırmacı yaklaşım açısından istenen bir durum olmakla (Brooks ve Brooks, 1999), birlikte, en çok kullanılan kaynak türleri arasında soru bankası, test kitabı ve konu özeti, konu anlatımı yapan akıllı defterlerin yer alması dikkat çekicidir. Eğitim programları yapılandırmacı yaklaşımı temele almış olsa da, merkezi sınavlar öğretmenleri soru bankası ve test kitabı kullanmaya yönlendirmektedir. Ayvacı ve Er-Nas'ın (2009) araştırmasında öğretmenlerin tamamı kılavuz kitaplardan farklı kaynakları da kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenlerin kılavuzlarda bulunan soruların yetersiz olması ve bilgilerde bazı eksiklikler olması nedeniyle kaynak kitaplara yöneldiği bulunmuştur.

Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü konusunda aktif öğrenmeyi ve öğrenci katılımını sağlamayı, öğrenme sürecine rehberlik etmeyi, düşünme becerilerini geliştirmeyi ve öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş olmayı ilk sıralarda görmektedirler. İşbirliğini ve üretmeyi destekleme, öğrenme sürecinin sorumluluğunu öğrenciye verme ve sınıfta etkileşimi artırma ise çok daha düşük frekanslarda yer almıştır. Brooks ve Brooks'a göre (1999) yapılandırmacı öğretmenlerin en önemli rolleri arasında öğrenci özerkliğini kabul etmek, özgün öğrenme görevleri planlamak, öğrencinin anlayışını araştırmak, açık uçlu sorular sorarak tartışmaları derinleştirmek ve öğrencilerle işbirliği ve iletişim içinde olmak yer almaktadır. Yapılandırmacı bir öğretmenin sahip olması gerekli bazı rollere (işbirliğini ve etkileşimi destekleme, öğrenciye öğrenme sürecinde sorumluluk verme gibi) çok az, bazılarında da (ön bilgileri açığa çıkarma, öğrencileri çok yönlü tanıma, araştırmaya yönlendirme, çelişkiler yaratma gibi) hiç vurgu yapılmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğu kılavuz kitapların öğrenci merkezli öğrenme etkinlikleri tasarlama desteğini yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenler kılavuz kitaplardaki etkinlikleri uygulamaya geçiremediklerini, kitapların yeni etkinlik üretmeyi desteklemediğini, profesyonel hazırlanmadığını düşünmektedir. Buna göre sosyal bilgiler kılavuz kitabının öğrenci merkezli öğrenme etkinlikleri tasarlama konusunda öğretmenlere yeterli desteği sağlayamadığı anlaşılmaktadır. Güven'in de (2010) vurguladığı gibi yapılandırmacı eğitim anlayışını ancak yapılandırmacı kitaplar yansıtabilir. Kılavuz

kitaplarla ilgili başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kulantaş'ın çalışmasında (2007) öğretmenler, kılavuz kitabın öğretmenlere yönelik rehber ilke ve yönergeleri ile önerdiği strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalarının yetersiz olduğu görüşündedir. Benzer biçimde Türkçe, sosyal bilgiler ve matematik kılavuz kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığını ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Akkocaoğlu; 2009; Alkış-Küçükaydın ve İşcan, 2017; Baran, 2015; Erdoğan, 2007; Gökçe, 2006; Hayırsever, 2010; Kılıç, 2008; Tekeli-Yıldızhan, 2010). Kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamı oluşturmada öğretmene rehber olamadığı belirtilmektedir.

Öğretmenler, öğrencileri farklı kaynaklara yönlendirecek özgün ödevler tasarlama konusunda kılavuz kitapların sağladığı desteği daha çok iyi örnekler vermek olarak tanımlamış ve bu desteği yeterli bulmuşlardır. Fakat bazı öğretmenler daha çok internet araştırması türünde örneklerinin verilmesini yetersiz hatta yarasız bulmakta ve bu konudaki desteğin yaratıcı olmadığını ve sadece fikir verme boyutunda kaldığını düşünmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu kılavuz kitapların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik desteğini yetersiz bulmaktadır. Ders kitabının bilgi eksikliğinin giderilmemiş olması, kılavuzdaki işlemlerde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkisizliği, soruların yeterince nitelikli olmayışı ve sosyal problemlerle ilişkilendirmelerin gerekli düzeyde yapılmamış olması en fazla belirtilen nedenlerdir. Aykaç (2007) Sosyal Bilgiler, Alkış-Küçükaydın (2013) Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında öğrenciyi aktif kılacak ve düşündürecek etkinliklerin çok sınırlı kaldığını belirtmektedir. Akkocaoğlu (2009) ve Uysal (2012) Türkçe kılavuz kitaplarında üst düzey düşünme becerilerine ilişkin yeterli düzeyde etkinlik bulunmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin tamamına yakını kılavuz kitabın alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda sağladığı desteği yeterli bulmaktadır. Buna rağmen, öğretmenlerin çoğunun bu yöntemleri zaman ve kağıt israfı olarak gördükleri, objektif ve güvenilir bulmadıkları için kullanmadıkları bulgulanmıştır. Yıldırım (2011) ve Uysal'ın (2012) çalışmalarında öğretmen kılavuz kitabının, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğretmene yeterince rehberlik etmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Ayvaci ve Er-Nas'ın (2009), Bakar, Keleş ve Koçakoğlu'nun (2009), Alkış-Küçükaydın (2013) araştırmalarında da öğretmenler kılavuz kitap sonundaki değerlendirme ölçeklerini uygulamada zorluk çektiklerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yarısından çoğu, kılavuz kitapların öğretmenlik becerilerine etkisi konusunda olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler kılavuz kitapların, öğretmeni gereğinden fazla yönlendirdiğini, bu durumun ise öğretmenlerin tek tip ders anlatmasına ve üretmemesine yol açtığını düşünmektedir. Aykaç (2007), Göçer (2011) ve Kulantaş'ın (2007) araştırmalarında kılavuz kitaplarda

etkinliklere ilişkin çok ayrıntılı açıklamaların yer aldığı, bu durumun öğretmenlerin yaratıcılığını körelttiği bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kılavuz kitapların yapılandırmacı rolleri desteklemesine yönelik beklentilerinden hareketle sunulan çözüm önerileri şunlardır: Kılavuz kitaplar sıklıkla ders ve çalışma kitabına birebir ve detaylı yönlendirmeler yapmak ve öğretmenlere derslerde yapması gereken her şeyi ayrıntılı olarak açıklamak yerine yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenden beklediği yaratıcılık ve araştırmacılık gibi özellikleri destekleyebilir. Kılavuz kitaplarının içeriği tecrübeli öğretmenlerin de ufkunu açacak ve mesleki gelişimine katkıda bulunacak şekilde yeniden gözden geçirilip zenginleştirilebilir. Ayrıca öğretmeni eğitimde kabul gören yeni gelişmelerden haberdar etmek ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinin doğru anlaşılmasına öncelik vermek kılavuz kitapların önemli işlevlerinden biri olarak kabul edilebilir. Bu amaç doğrultusunda kılavuz kitaplar öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmeyi hedefleyerek, bu yöntem ve tekniklerin etkili kullanımına yönelik iyi hazırlanmış örnekler içerebilir. Kılavuz kitapta ayrıca açık uçlu sorular, problem çözme çalışmaları ve üst düzey düşünmeye yönlendirici etkinlik örneklerine daha fazla yer verilebilir. Kılavuz kitaplar, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı öğrenme-öğretme süreçleri tasarlamaya yardımcı açıklamalar ile alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaya yönelik daha işlevsel formlar içerecek şekilde yeniden hazırlanabilir.

Kaynakça

- Acat, M.B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının önündeki engel: Öğretmen kılavuz kitaplarına dönük bir eleştiri. *Eğitime Bakış*. 6(17), 30-34.
- Akkocaoğlu, N. (2009). *MEB ilköğretim 5.sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alkış-Küçükaydın, M. ve İşcan, A. (2017). İlköğretim 3.Sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *E-Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(22), 46-73.
- Ayvacı, H.Ş. ve Çoruhlu, T.Ş. (2011). İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(1), 25-37.

- Ayvacı ve Er-Nas, S. (2009). Öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı kurama göre öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 212-225.
- Bakar, E. Keleş, Ö. ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.
- Baran, H.İ. (2015). *8. Sınıflarda okutulan Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının yapılandırmacılığa uygunluğunun incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Brooks, J.G., and Brooks, M.G. (1999). *The case for constructivist classrooms*. U.S.A.: ASCD.
- Erdamar, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 629-661.
- Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3.sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 163-172.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Columbia University, Teachers College Press.
- Göçer, A. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarının işlevselliğinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16) 154-164.
- Gökçe, İ. (2006). *Fen ve teknoloji dersi programı ile öğretmen kılavuzunun içsel olarak değerlendirilmesi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Eğitim Bilim Dalı, Balıkesir.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 84-95.
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, C. (2010). *İlköğretim I. kademe öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri. *Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1) 90-101.

- Kılıç, H.C. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin matematik ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma göre niteliğine ve saptanan sorunlara yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılıç, A. (2009). İlköğretim birinci kademe derslerinde öğretmen kılavuzuna duyulan ihtiyaç ve içeriği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 295-309.
- Koç, G. (2010). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 56-64.
- Konur, K. B., Ayas, A. ve Konur, B. (2007). Fen ve teknoloji kılavuz kitaplarının kullanım sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 5-7 Eylül. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kulantaş, N. (2007). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan ders ve öğrenci çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Marlowe, B. A. and Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining constructivist classroom*. California: Corwin Press.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage Publication.
- MEB. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında okutulacak ders kitaplarının yarışma yoluyla hazırlanmasına ilişkin şartname*.
- Oğuz, A. (2008). Yapılandırmacılık. İçinde Duman, B. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (368-402). Ankara: Maya Akademi, 368-402.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Öcal, A. ve Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51-61.
- Scott, F. B. (1994). Integrating curriculum implementation and staff development. *Clearing House*. 67(3), 157-161.
- Şişman, M. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri- özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Tekeli-Yıldızhan, N. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temiz, N. (2007). İlköğretim matematik dersi yeni öğretim programına uygun hazırlanmış 5. sınıf ders kitap setinin işlevleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildirileri*, 27-29 Nisan. (131-135). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Turan, İ. ve Karabacak, N. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının öğretimdeki yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 138-151.
- Tok, H. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 35-37.
- Toraman, F. (2010). *İlköğretim 1. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitabı kullanmaya yönelik tutumları (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, R. (2012). *Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu (İlköğretim 4.sınıf)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Whitsed, N. (2004). Learning and teaching. *Health Information & Libraries Journal*, 21 (1), 74-77.
- Yaman, T. ve Demir, S. B. (2015) Sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının kullanımına yönelik bir değerlendirme. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 23-32.
- Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 15-20.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi öğretmen kılavuz kitabına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yurdakul, B. (2010). Yapılandırmacılık. İçinde Demirel,Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (39-65). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Evaluation of the Teachers' Guidebooks of Social Studies in the Context of Changing Teacher's Roles According to the Constructivist Approach

Teachers' roles in Turkey during the learning process was redefined with the new curriculums which were changed as of 2005 in accordance with the constructivist approach. Traditionally, teachers are the most active members of the process who are the source of the knowledge. In the constructivist classes, the responsibility of the teachers is supporting the student for improving their thinking methods, instead of basically transferring the knowledge to the students. Teachers, the main applicator of the learning process, shall be qualified for making the student more active as well as comprehending the main principles of the approach.

After renewal of the curriculum, together with the textbooks and the workbooks, teachers' guidebooks were prepared. Teachers' guidebooks are the closest source of the teachers for the main principles of the curriculum and how the main principles are carried into effect. Accordingly, the teachers' guidebooks are an important factor which affects the teachers' perception regarding the main ideas of the constructivist approach. This study evaluates the guidance of the teachers' guide books regarding the teacher's roles in the constructivist approach. Also this study can give clues for understanding the point of views of the teachers regarding the roles created with the teachers' guidebooks.

The objective of the study is, to find out the point of views of the social studies teachers regarding the qualification of the teachers' guidebooks in the context of changed teachers' roles in accordance to the constructivist approach. Also, it is aimed to put forward some suggestions for improving the guidebooks in regards to proper understanding of the main ideas of the constructivism and active application in the classroom environment.

This case study is arranged as a qualitative research. Criterion sampling method is preferred to determine the working group of this study. The selection criteria is teaching both before and after 2005 to reveal their perceptions regarding the teachers' roles before and after the curriculum change according to the constructivist approach. The working group of this study consist of 22 social studies teachers from 6 different public schools in province of Ankara. Schools are typical secondary schools from the same socioeconomic class. The data were collected by the semi-structured interview form consisting 10 questions for the teachers. To determine the validity and the reliability of the data collection method, opinions of three specialist regarding the content, suitability, representing of the interview questions were received and required changes of the interview forms were carried out. Before starting to collect the data, a sample application performed with two teachers to put the interview forms into a final form by their opinions. While collecting the data, an appointment was get from each of the teachers to enhance the volunteer participation. Each interview was finished in half

an hour averagely. First of all, voice recordings of each interview were put down on paper. Content analysis was used for analyzing the data. Data is coded by two graders, and the correspondence between them was evaluated. Correspondence was found 0.82 after performing reliability analysis.

It can be understood from the teachers' opinions that teachers' guidebooks were used less every passing year. The teachers that consistently use the teachers' guidebooks, explain this by reaching the curriculum and following the attainments. Teachers perceive the guidebooks as the curriculum itself instead of a supplementary reference. The resources used other than the teachers' guidebooks are the books that summarize or lecturing a topic or question banks. Most of the teachers describe the constructivist teacher roles as guidance of learning process, ensuring active learning, including students to the learning process and activity based teaching. But considerable amount of the participants believes that the support of the teachers' guidebooks, in regards to design a student based learning process, is not sufficient. Furthermore, there is a remark as the guidebooks contain too many unnecessary details and repeated procedures. Teachers think that guidebooks shall support them more in regards to implement the methods and technics of the active learning and improving high level thinking skills. Teachers think that they get enough support about the alternative assessment and evaluation methods but they do not seem to adopt these approaches. Findings shows that the teachers' guidebooks support their career development to a certain extent and provide information about the constructivist approach. Besides that, there are some negative views as they reference too much to the textbooks and inhibit the creativity of the teachers.

Findings of the study shows that experienced teachers use the teachers' guidebooks less. In the first years of the constructivist approach in Turkey, teachers' guidebooks were used more, while in the upcoming years teachers use the guidebooks less as they believe that they do not require the guidebooks. Teachers also believe that the guidebooks contain too many unnecessary details and repeated procedures. The opinions of the teachers regarding the inadequacy of the textbooks, negatively effects their opinions regarding the guidebooks. It is understood that teachers have enough knowledge about constructivist teachers' roles. But they need support to conceive the principles of constructivism better and adopt them more. Furthermore, the teachers' guidebooks are critical to improve teachers' abilities regarding application of the curriculum. They expect from guidebooks to find a solution for their problems about application. The guidebooks shall offer more efficient and applicable examples for nding the changing roles of the teachers in the constructivist approach. Guidebooks shall support the constructivist teachers' roles.