

Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri (*)

Akif ARSLAN (**)

Salih ORHAN (***)

Abdulkadir KIRBAŞ (****)

Özet: Araştırmanın amacı, Türkçe dersinde, yeni ilköğretim müfredatının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanıp uygulanmadığını ve Türkçe öğretmenlerinin bu öğrenme yaklaşımının kendilerine yüklediği rolleri yerine getirip getirmediğini yönetici görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırma; Erzurum ilindeki çeşitli ilköğretim okullarında "Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılarak toplam 50 yöneticiye uygulanmıştır. Hazırlanan ölçme aracı müdürler tarafından cevaplandırıldıktan sonra elde edilen verilerin analizleri bilgisayar ortamında SPSS 16.0 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonunda, okul yöneticilerinin Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kısmen uygulandığı düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca; Türkçe öğretmenlerinin 2005 Türkçe müfredatının temel dayanağı olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kendilerine yüklediği rolleri kısmen yerine getirebildikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Türkçe Öğretimi

Officer's Thoughts about the Application of Constructive Learning Approach in Turkish Lesson

Abstract: The aim of this research is to signify whether the constructive learning approach of new primary school curriculum is applied and Turkish teachers fulfill their roles that this learning approach gives them or not in terms of officer's thoughts. This research was applied to 50 officers in different primary schools in Erzurum by using "The Survey of Officer's Thoughts about the Application of Constructive Learning Approach in Turkish Lesson". After the prepared survey was answered by officers, the analysis of the data was carried out by means of SPSS 16.0 in a computer. At the end of the research, it was determined that the school officers were of the opinions the constructive learning approach in Turkish lesson was partly applied. On the other hand, it was ascertained that Turkish teachers partly fulfilled the roles that the constructive learning approach, the basis of 2005 Turkish curriculum, gave them.

Key Words: Constructivist Learning Approach, Turkish Language Teaching

*) Bu çalışmanın teorik kısmı Yrd. Doç.D r. Lokman Turan ve Yrd. Doç. Dr. Başaran Gençdoğan danışmanlığında Akif Arslan tarafından hazırlanan doktora tezinden alınmıştır.

**) Yrd. Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi.
(e-posta: akifarslan78@mynet.com.tr)

***) Yavuz Selim Anadolu Öğretmen Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni.
(e-posta: salihorhan2009@hotmail.com.tr)

****) Şair Nefi İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni. (e-posta: kadir_smk@hotmail.com)

1. Giriş

İnsanların yaşamında, bireysel ve sosyal gelişiminde ana dilin önemli görevlerinin olduğu bilinmektedir. İnsanların başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitim hayatlarında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük oranda ana dillerini etkili kullanmalarıyla gerçekleştirilebilir. Ana dilini etkili kullanabilmek ise iyi bir ana dil eğitiminden geçmekle mümkün olabilir (Yıldız, 2003: VII). Dil eğitiminin bu işlevine rağmen; 40 ülkedeki eğitim düzeyinin 15 yaşındaki öğrencilerin başarı düzeylerinin dikkate alınmasıyla değerlendirildiği 2003 OECD PISA (Programme International Pour le Suivi des Acquis des Eleves/Uluslararası Öğrenci Başarılarını Takip Programı) anketinin sonuçlarına göre ana dili eğitimimizde çeşitli sorunların olduğu ortaya çıkmıştır: Raporla göre yazılı bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında Türkiye 33. sırada yer almıştır (Savran, 2004: 397-408). Günümüzde her ülkede olduğu gibi ülkemizde de karşılaşılan eğitim sorunlarına çözümler bulabilmek için eğitim sistemleri sorgulanmaktadır. Yapılan araştırma ve sorgulamalar neticesinde karşılaşılan eğitim sorunlarından çoğunun geleneksel olarak nitelenen öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Geleneksel öğretim uygulamalarının temel özelliklerine bakıldığında; bilgiyi aktarmaya ağırlık veren eğitim anlayışı, öğretmenin mutlak egemenliği, öğrencileri araştırmaya yönleltmeyip yalnızca dinleyen/ izleyen konumda tutarak onların zihinsel açıdan edilgenleştirilmelerine sebep olan düzenlemeler, kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf iklimi gibi bazı noktalar dikkati çekmektedir (Deryakulu, 2000: 53-77). Millî Eğitim Bakanlığı bahsedilen sıkıntılardan hareketle ve 20. yüzyılın eğitim sistemleri ve programları ile yeni yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği düşüncesini dikkate alarak, yeni eğitim programları geliştirmiş ve bu programlarda “yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı”nın temel alındığını vurgulamıştır (Arslan, 2007: 45). O halde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanırken dikkat edilmesi gereken özelliklerin ne olduğu ve bu özelliklerin derste uygulanıp uygulanmadığı sorusu Türkçe programının başarıya ulaşabilmesi için önem kazanmaktadır.

1.1. Yapılandırmacılık Nedir?

Yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından duyular 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, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Erdem, 2001:6). Bu yaklaşıma göre: “Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur.” (Brooks ve Brooks, 1999: 9). Başka bir ifadeyle: “Bilen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak yaratır.” Yapılandırmacılığa göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Sabancı, 2008: 31).

Yapılandırıcılık yaklaşımı bir ses kayıt cihazı ile daha iyi anlaşılabilir. Ses kayıt cihazı sesleri kaydeder ve gerektiğinde bu sesleri çıkarır. Yapılandırıcılığa göre öğren-ciler bir ses kayıt cihazı gibi algılanamaz. Onlar bilgileri depolamaktan çok bilgiyi deneyimleri vasıtasıyla değiştirir ve öğrenmeleri için gerekli olan bilgiyi kendileri oluşturur. Öğretmenin görevi, deneyimlerine ve problem çözmeye dayanarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin çabasına aktif öğrenme çevresini oluşturarak destek olmaktır. Bu destek; öğrencinin bilgiyi aramasına, kararlar vermesine, eleştirel düşünmesine, öğrendiklerini yeni durumlara uygulamasına olanak sağlamalıdır (Doğanay ve Tok, 2007: 216-217).

Yapılandırıcılıkta kazanılan her bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgiler üzerine inşa edilir. Böylece yapılandırıcı öğrenme var olanlarla, yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırıcılık bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 70). Yapılandırıcılık öğrenciye bilginin ne zaman ve nerede kullanılacağını kazandırır. Öğrenciler var olan bilgiyle yeni bilgileri karşılaştırarak bilgilerinin yeniler, değiştirir ve bilgilerine yeni bilgiler ekler (Şimşek, 2007:128).

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan yeni Türkçe müfredatı ile öğretmenlere önemli görevler yüklenmiştir. Bir programın başarılı olabilmesi; ders araçları-gereçleri, ölçme-değerlendirme, sınıf içi ve dışı etkinlikler gibi faktörlere bağlıdır (Duman, 2004: 85-108).

2.2. Türkçe Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Çağımızda geliştirilen bütün model ve kuramlar öğrenmeyi olumlu etkilemesi açısından, eğitimde öğretim teknolojisi kullanımının önemini belirtmektedir (Şahin ve Şahin, 2007: 310). İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve öğrenilen bilgilerin hayat boyunca ihtiyaçlara cevap verememesi, her geçen gün yeni bilgilere ihtiyaç duyulmasına yol açmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin bilgiye ulaşmada gelişmekte olan teknoloji ürünlerini yerinde kullanabilmeleri çok önemlidir (Vural, 2004: 27). 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 öğrencilere çalışmalarında büyük ölçüde yardımcı olmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 89). “Yapılandırıcı sınıfta etkili iletişim kurmak için, çoklu iletişim araçları etkin olarak kullanılır. Öğrenenler, öğretmenleriyle birlikte çoklu iletişim araçlarını planlar.” (Erdem ve Demirel, 2002: 81-87).

Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımıyla ölçme ve değerlendirmenin sürece yayıldığı ve öğrencilerin kendi başarıları hakkında görüş belirttiği yepyeni bir anlayışa geçilmiştir. Bu yaklaşımda ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin bir dönem boyunca

ca göstermiş oldukları performansın seviyesini göz önüne alarak sonuçlandırılmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin hem eğitim-öğretim sürecinde gözlemlenmesi hem de ortaya koydukları ürünlerin dikkate alınması söz konusudur (Göçer, 2007: 43). Yapılandırma-ölçme-değerlendirmede amaç, öğrencinin bilgiyi ne kadar hatırladığını ölçmek değil, öğrencinin bilgisinin süreç içerisinde ne çeşit değişiklikler gösterdiğini tespit etmektir (Atasoy, 2004: 65). Bu amaçla, bu öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme sadece öğrenmenin başında, belirli zamanlarda ve sonunda sözlü ve yazılı yoklamalarla değil, öğrenme süreci boyunca çok ve çeşitli ölçme araçlarıyla yapılır (Gelbal ve Keleşoğlu, 2007: 136). Öğretmenler; performans ödevleri, gözlem, öz değerlendirme, görüşme, derececi puanlama anahtarı vb. araçları kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerilerini ne kadar geliştirdiklerini öğrenim süreci içinde değerlendirirler (Öz, 2006: 339).

Yapılandırma öğrenme yaklaşımını dikkate alan yeni Türkçe öğretim programı hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer vermiştir. Programın sunduğu bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 8). Bundan dolayı öğretmen yeni etkinlikler hazırlayabilir (Arslan, 2007: 192). Ayrıca; mevcut etkinlikler uygulanırken sınıfın yapısına ve fiziksel şartlara göre değişiklikler yapılması önerilmektedir. Çünkü yapılandırmacılık, öğretimde esnekliği savunmaktadır (Gökçeğöz Karatekin, Durmuş, Işılak, 2005: 4). Hatta yeni program yapılan etkinliklerin veya benzerlerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanmasını öngörmüştür (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 8). Yeni etkinlikler planlayıp uygularken önemli olan; öğretim uygulamasının hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate almaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 9). Yapılandırmacılık, katı öğretim programlarının yerine öğrencinin gereksinimlerine yönelik öğretim programlarını destekler. Yapılandırma öğrenme ortamları geleneksel öğrenme ortamının olduğu sınıflardan çok farklıdır. Geleneksel sınıflarda ders içeriği önceden belirlenmiştir. Halbuki yapılandırmacılıkta öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilgi olduğu fikrine dayanmamaktadır (Kaya ve Tüfekçi, 2006:5).

Yapılandırmacılıkta ders kitabını harfiyen takip etmek önemli değildir. Önemli olan, öğrencilerin kendi bilgilerini kullanarak yeni bilgileri anlamlandırdıkları etkinliklerle karşılaştırılmalarıdır (Bağcı Kılıç, 2006: 38). Yapılandırma sınıflarda dersin gerçekleştirilmesinde öğrenci görüşlerine değer verilir. Bu öğrenme kuramında bilgi görecelidir ve öğrenen ile çevresi arasındaki etkileşimden etkilenir. Bu sebeple, belli bir hedef belirleyerek otomatik bir biçimde öğrencilerin bu hedefe ulaşmalarını beklemek oluşturmaya ters düşer (Marlowe ve Page, 1998: 15). Bundan dolayı; eğitim programları öğrenenin görüşlerine göre yönlendirilmelidir (Brooks ve Brooks, 1993: 33).

Yapılandırmacılıkta öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alındığı için, sınıf düzeni geleneksel sınıf düzeninden farklıdır. Dolayısıyla, sınıftaki yerleşim düzeni ders, konu ve etkinliklere göre değiştirilebilir. Araştırmalar, sınıf yerleşim biçiminin öğrencilerin

kendilerini algılayışlarında ve arzu edilmeyen davranışların ortaya çıkmasında etken olduğunu göstermektedir. Örneğin; arka arkaya dizilen sıralarda sosyalleşmenin daha az olduğu; küme, çember U veya V şeklinde yerleştirilmiş sınıflarda ise sosyalleşmenin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Tutkun, 2007: 252). Yapısalcı sınıf ortamlarında işbirliğine dayalı grup çalışmalarının yapılabilmesi için sabit düzenli sıralı sistemlerden kurtulmak gereklidir (Akgün, 2008). Çünkü; yapılandırmacılıkta öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde buldukları, kendi fikirlerini savunma fırsatı buldukları ve birlikte çalışma şansı yakaladıkları işbirliğine dayalı öğrenme stratejilerinin büyük önemi vardır (Arslan, 2007: 55).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin rolü, bilgiyi olduğu gibi almak değil, araştırmaktır. Bu yaklaşıma göre, öğretmen çeşitli konularda öğrenciyi yönlendirecek, öğrenci ise konuyu araştıracaktır. Başka bir ifadeyle yapılandırmacı yaklaşım, araştırmanın nereden ve hangi kaynaklardan yapılacağını öğretmenin belirtmesini istemektedir (Alper, 2006: 356). Kısacası, öğretmen verdiği araştırma konularında bir rehber olmalıdır. Öğretmen ne zaman, hangi konularda, hangi başvurma kaynaklarından, nasıl yararlanılacağını öğrencilere öğretmelidir (Özbay, 2006: 169).

Yapılandırmacılıkta, öğretmen, konuşmaktan çok susmayı ve dinlemeyi tercih eder. Bu yaklaşımda sınıf yönetimi çok önemlidir; ama bu, emir verme ya da zor kullanma ile yapılmaz (Erdem, 2001: 87). Bu öğrenme yaklaşımına göre: “Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar.” (Karadağ ve Korkmaz, 2007: 40). Sınıfta disiplin, öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesi için gerekli düzenin sağlanmasıdır. Fakat sınıfta baskıcı yönetim yerine demokratik yönetim benimsenmelidir. Unutulmamalıdır ki otoriter yönetimde baskı unsuru uzaklaştığı zaman öğrenciler istenmeyen davranışları sergilerler (Arabacı, 2005: 22).

Yapılandırmacılığın temellerini oluşturan bir yaklaşım, çoklu zekâ kuramıdır: “Çoklu zekâ kuramı, geleneksel eğitim sistemindeki sözel ağırlıklı ders işleme yöntemi ile derisi sürdürüp sadece sözel-dilsel zekâ alanına hitap eden öğretmen anlayışına karşı gelip birden çok yöntem ile birden çok zekâ alanına hitap etmektedir. Başka bir ifade ile çoklu zekâ kuramı, uygulama esnasında tek tip standart öğretim yöntemi yerine farklı öğretim yöntemlerinin bir arada uygulanması gerektiğini savunur.” (Burma, 2003: 28). Bu durumda, öğretmen öğrencilerin öğrenme stilleriyle ilgili bilgi toplamak ve yöntem zenginliğine başvurmak zorundadır.

Yapılandırmacılıkta etkinlikler sınıf dışına taşmalı ve farklı alanlardan yararlanılmalıdır (Yıldırım ve Dönmez, 2008: 664-679). Dolayısıyla; öğrencilerin çevrelerinde bulunan kitaplıklara götürülmeleri ve bu kitaplıklardan faydalanmaları gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 93). Yapılan araştırmalara göre “Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında ve öngörülen araştırmaları gerçekleştirmelerinde kütüphane önemli ölçüde katkı sağlamaktadır.” (Gömlüksiz ve Bulut, 2008: 38). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programına göre gazetelerden de fay-

dalanılabilir. Yine bu doğrultuda, öğrencilerin geçmiş ile gelecek arasında bağ kurmalarını sağlayacak, onlara eleştirel bir bakış açısı kazandıracak olan ve güncel bilgiyi sunan gazeteler de okuma etkinliklerinde kullanılabilir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Genelgesi).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni Türkçe öğretim programı öğretmenlere kitap okuma ve okudukları kitapları öğrencilere tanıtmaya rolünü yüklemiştir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 55). Çünkü; okuma becerisinin geliştirilmesinde en önemli “model” öğretmendir (Özbay, 2006: 178). Yeni Türkçe öğretim programının dersin hedeflerine ulaşmak için öğretmene yüklediği bir diğer rol, ailenin yönlendirilmesi ve eğitilmesidir. Öğretmen; aile büyüklerinin kitap okuyarak çocuklarına örnek olması, evde anne ve babanın da katıldığı kitap okuma saatlerinin düzenlenmesi gibi okuma alışkanlığı kazandırılacak hususlar hakkında aileyi bilgilendirmelidir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006: 55). Yani ebeveynler eğitilerek çocukların okumaya karşı ilgileri artırılmalıdır (Arıcı, 2005: 176). Ayrıca öğretmenlerin yeni programdan kaynaklanan rollerini yapabilmeleri onların araştırmacı olmalarına bağlıdır (Güven, 2008: 228). Yapılandırmacı kurama göre eğitici bireye bilgiye ulaşması için bilgi sağlayan, onlara rehberlik eden, öğrenciyle birlikte öğrenci olan ve araştırandır (Celep, 2008: 115).

2.3. Amaç

Bu çalışmada şu soruya yanıt aranmıştır:

Yöneticilerin okullarında Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulama durumlarıyla ilgili düşünceleri nasıldır?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan yöneticiler veri toplama aracını içtenlikle yanıtlayarak gerçeği yansıtmışlardır.

2. Araştırmada yöneticilerin Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan anket, bu görüşleri belirlemek için yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma evreni Erzurum merkez ilçede 2008-2009 eğitim-öğretim yılında görev yapan elli ilköğretim okulu müdürü ile sınırlıdır.

2. Araştırma, kapsam açısından, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla sınırlıdır.

3. Araştırma, yöntem açısından, betimsel araştırma modeliyle sınırlıdır.

4. Çalışma, veri toplama teknikleri açısından, “Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşlerini Belirleme Anketi”nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe dersinde yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının uygulanıp uygulanmadığına ilişkin yönetici görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçladığından betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma evreni, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde farklı ilköğretim okullarında görev yapan elli ilköğretim okulu müdüründen oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ilgili okullara gidilerek müdürlerle görüşme yapılmış ve ölçme aracının cevaplandırılması sağlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ölçme aracı olarak yöneticilerin Türkçe dersinde yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının uygulanıp uygulanmadığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Türkçe Dersinde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşlerini Belirleme Anketi” kullanılmıştır. Anket 16 sorudan oluşmakta olup, ölçüğün çözümlenmesi SPSS istatistik programı ile gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin Türkçe dersinde yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin görüşleri ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Türkçe Derslerinde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular

	N	X	S.S.
Türkçe öğretmenleri teknolojiyi yeterince kullanıyorlar mı?	50	2,18	,72
“Çeşitli sebeplerden dolayı (Eğitim teknolojileri ve materyallerinin yeterince olmaması, eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma alışkanlığının olmaması vb.) derste genellikle sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyalleri kullanılmaktadır. ” fikrine katılıyor musunuz?	50	1,72	,73
Türkçe öğretmenleri dil becerilerinin geliştirilmesi için aileleri yeterince bilgilendiriyorlar mı? (Örneğin; öğretmenler evde okuma saatinin düzenlenmesi, çocuğun sabırla dinlenmesi gibi hususlarda aileleri yeterince bilgilendiriyorlar mı?)	50	1,72	,67
Türkçe öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini (Öz değerlendirme, gözlem formları vb.) yeterince kullanıyorlar mı?	50	1,72	,73
Türkçe öğretmenleri öğrencileri karar alma sürecine yeterince katıyor mu? (Örneğin; öğretmenler yazma hedeflerini–konularını ve bu hedeflerle–konularla ilgili etkinlikleri belirlerken öğrenci görüşlerini yeterince alıyorlar mı?)	50	1,58	,64
Türkçe öğretmenleri sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak düzenliyorlar mı? (Örneğin; yapılacak etkinliğe göre sınıfta U yerleşim düzeni oluşturuluyor mu?)	50	2,30	,86
Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine ders dışında veya derste yeterince grup çalışması yaptırdıklarını düşünüyor musunuz?	50	1,84	,77
Türkçe öğretmenleri öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) yeterince yararlanmalarını sağlıyorlar mı?	50	1,58	,70
Türkçe öğretmenleri (yeni program doğrultusunda) etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susuyor ve daha çok öğrencileri dinliyorlar mı?	50	1,90	,74
Türkçe öğretmenler etkinlikleri yaparken emir vermek ve zor kullanmak zorunda kalıyorlar mı? (Böylece demokratik sınıf ortamı ortadan kalkıyor mu?)	50	1,92	,80
Türkçe öğretmenleri öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi topluyorlar mı? (Örneğin; çoklu zekâ kuramı doğrultusunda müziksel zekâyâ sahip birini müzik öğretmeniyle görüşerek tespit ediyor ve ilgili öğrenciyi Türkçe dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için müzikle ilgili etkinliklere yönlendiriyorlar mı?)	50	2,38	,69
Türkçe öğretmenleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler tasarlıyor ve bu etkinlikleri yaptırıyorlar mı?	50	1,86	,78
Türkçe öğretmenleri dersin hedeflerine ulaşmak için sınıf dışında farklı alanlardan yararlanıyorlar mı? (Örneğin; kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenleniyor veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yapılıyor mu?)	50	2,10	,61
Türkçe öğretmenleri gazete ve dergileri sınıfta eğitim materyali olarak kullanıyorlar mı?	50	2,36	,85
Türkçe öğretmenlerinin yeterince kitap okuduklarını düşünüyor musunuz?	50	2,16	,62
Türkçe öğretmenlerinin yeterince araştırma yaptıklarını düşünüyor musunuz?	50	2,28	,67

Tablo incelendiğinde;

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyi yeterince kullanıp kullanmadıklarına” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 2,18 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin okullarında Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyi kısmen kullandığını düşündüklerini göstermektedir.

Yöneticilerin “Çeşitli sebeplerden dolayı derste genellikle sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyalleri kullanılmaktadır.” durumuna ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 1,72 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin okullarında Türkçe derslerinde genellikle sınıf tahtası gibi klasik eğitim materyallerinin kısmen kullanıldığını düşündüklerini göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerinin geliştirilmesi için aileleri yeterince bilgilendirip bilgilendirmediğine” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 1,72 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin okullarında Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerinin geliştirilmesi için aileleri kısmen bilgilendirdiğini düşündüklerini göstermektedir.

Yöneticilerin “Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin yeterince uygulanıp uygulanmadığına” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 1,72 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin Türkçe derslerinde kısmen uygulandığını düşündüklerini göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri karar alma sürecine katıp katmadığına” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 1,58 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri karar alma sürecine kısmen kattıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak düzenleyip düzenlemediklerine” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 2,30 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin okullarında Türkçe öğretmenlerinin sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak kısmen düzenledikleri düşüncesinde olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine ders dışında veya derste yeterince grup çalışması yaptırıp yaptırmadığına” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 1,84 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine ders dışında veya derste kısmen grup çalışması yaptırdıkları düşüncesinde olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) yeterince yararlanmalarını sağlayıp sağlamadığına” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 1,58 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (Internet, kütüphane vb.) kısmen yararlanmalarını sağladıkları düşüncesinde olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin yeni programa göre etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susup susmadıkları ve daha çok öğrencileri dinleyip dinlemediklerine”

ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 1,90 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin okullarında Türkçe öğretmenlerinin yeni programa göre etkinlikleri yaparken kısmen ko-
nuşmaktan çok sustuklarını ve öğrencileri kısmen dinlediklerini düşündüklerini göster-
mektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri yaparken emir vermek ve zor kul-
lanmak durumunda kalarak demokratik sınıf ortam oluşturmada zorlanıp zorlanmadıklarına” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 1,92 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneti-
cilerin okullarında Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri yaparken kısmen emir vermek ve
zor kullanmak durumunda kalarak demokratik sınıf ortamını kısmen oluşturabildiklerini
düşündüklerini göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının gereği olarak öğrenci-
lerin nasıl öğrendiğiyle ilgili bilgi toplayıp toplamadıklarına” ilişkin görüşlerine ait arit-
metik ortalama 2,38 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin okullarında Türkçe öğret-
menlerinin öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle ilgili kısmen bilgi topladıkları düşüncesinde
olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne
alarak gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikler
tasarlayarak yaptırıp yaptırmadıklarına” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 1,86
olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin okullarında Türkçe öğretmenlerinin öğrencile-
rin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik
sınıf içi ve okul dışı etkinlikleri kısmen tasarladıklarını ve yaptırdıklarını düşündüklerini
göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin kütüphane ve kitap evlerine geziler düzenleyip
düzenlemediklerine veya zaman zaman kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırıp yaptı-
rmadıklarına” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 2,10 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu
yöneticilerin okullarında Türkçe öğretmenlerinin kütüphane ve kitap evlerine kısmen
geziler düzenlediklerini veya kütüphanelerde okuma etkinliğini kısmen yaptırdıklarını
düşündüklerini göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin gazete ve dergileri sınıfta eğitim materyali
olarak kullanıp kullanmadıklarına” ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 2,36 olup
“Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin okullarında Türkçe öğretmenlerinin gazete ve der-
gileri sınıfta eğitim materyali olarak kısmen kullandıkları düşüncesinde olduğunu göster-
mektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin yeterince kitap okuyup okumadıklarına” ilişkin
görüşlerine ait aritmetik ortalama 2,16 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin Türkçe
öğretmenlerinin kısmen kitap okudukları düşüncesinde olduğunu göstermektedir.

Yöneticilerin “Türkçe öğretmenlerinin yeterince araştırma yapıp yapmadıklarına”
ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama 2,28 olup “Kısmen”dir. Bu bulgu yöneticilerin
Türkçe öğretmenlerinin kısmen araştırma yaptıkları düşüncesinde olduğunu göstermek-
tedir.

4. Sonuçlar

Yöneticilerin Türkçe derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanıp uygulanmadığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Okul yöneticilerinin Türkçe derslerinde eğitim teknolojilerinin kısmen kullanıldığı düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir.
2. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerinin geliştirilmesi için aileleri kısmen bilgilendirdikleri düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir.
3. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kısmen kullandıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
4. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri kısmen karar alma sürecine kattıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
5. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak kısmen düzenledikleri düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
6. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere derste veya ders dışında kısmen grup çalışması yaptırdıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
7. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ders kitabı dışındaki bilgi kaynaklarından (İnternet, kütüphane vb.) yararlanmalarını kısmen sağladıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
8. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri yaparken kısmen emir vermek ve zor kullanmak durumunda kaldıkları, dolayısıyla demokratik sınıf ortamını kısmen oluşturabildikleri düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
9. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin nasıl öğrendiğiyle (çoklu zekâ kuramı doğrultusunda hangi zekâ türüne sahip olduklarıyla) ilgili kısmen bilgi topladıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
10. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak gerçek yaşam problemlerinin çözümüne yönelik sınıf içi ve okul dışı etkinlikleri kısmen tasarladıkları ve yaptırdıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
11. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin kısmen kitap okudukları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
12. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin kısmen araştırma yaptıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir.
13. Okul yöneticileri Türkçe öğretmenlerinin dersin hedeflerine ulaşmak için sınıf dışında kalan farklı alanlardan kısmen yararlandıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir (Örneğin; kütüphane ve kitap evlerine kısmen geziler düzenlendiği tespit edilmiştir).

14. Okul yöneticilerinin Türkçe öğretmenlerinin gazete ve dergilerden öğrencilerini kısmen yararlandıkları ve bu materyalleri derste kısmen kullandıkları düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir.

5. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak Türkçe dersinde yapılandırmacı sınıf ortamının oluşturulabilmesi için aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Öğretim teknolojilerinin yeterince kullanılması ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temele alan sınıf ortamları oluşturulabilir. Dolayısıyla; Türkçe öğretmenlerine öğretim teknolojilerini kullanma beceri ve alışkanlığı kazandırmak amacıyla, bu araçların önemi ile ilgili periyodik eğitimler verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
2. Okullardaki teknoloji araçları sayıca arttırılabilir.
3. Türkçe öğretmenlerinin okul idaresiyle işbirliği yaparak derste kullanmak üzere okul kütüphanesini süreli yayınlara abone yapması gibi önlemlerle bu kaynakların derste kullanılması sağlanabilir.
4. Öğrencilere ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanabilme alışkanlığı kazandırmak; internet adreslerinin verilmesi, kütüphanelerden nasıl yararlanılacağına kütüphanelere geziler düzenlenerek gösterilmesi ve derslerin bir kısmının bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesine ayrılması gibi çalışmalarla gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda okullardaki kütüphaneleri işlevsel hale getirmek amacıyla; kütüphane memurlarının istihdam edilmesi, kütüphanenin zengin kaynaklarla takviye edilmesi gibi önlemler alınması gerektiği düşünülmektedir.
5. Türkçe öğretmenlerine alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili eğitim verilebilir.
6. Müfettişlerin ve okul yöneticilerinin, ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yeterince yapılması için, denetimlerinde daha ayrıntılı incelemeler yapması önerilebilir.
7. Öğrencilerin dersle ilgili bütün kararlara (Hangi etkinliklerin ve ölçme değerlendirme araçlarının kullanılacağı vb.) katılması ve öğretmenlerin dersle ilgili kararları tek başına vermemesi gerektiği eğitim faaliyetlerinde dile getirilebilir.
8. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının uygulandığı sınıf ortamlarında işbirliğine dayalı grup çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi için; öğretmenlerin grup çalışmalarıyla ilgili eğitim faaliyetlerine katılmaları ve işbirlikli öğrenmenin çeşitli uygulama örnekleriyle karşılaştırılmaları önerilebilir. Bu faaliyetlerde işbirlikli öğrenmeye uygun olarak, gerektiğinde, sınıf düzeninin yapılacak etkinlik doğrultusunda değiştirilmesi gerektiği izah edilebilir. Örneğin; sınıf düzeninin tartışma etkinliklerinde daha kolay ve yüz yüze

iletişimin kurulabileceği U yerleşim düzenine çevrilebileceği ve bunun önemi ifade edilebilir.

9. Eğitim faaliyetlerinde, sınıfta yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanabilmesi için, baskıcı yönetim değil demokratik yönetimin uygulanması gerektiği hatırlatılabilir.
10. Öğretmenlere öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak gerçek yaşamla ilgili ve okul dışında çeşitli etkinlikler düzenlemeleri ve teşvik edilmeleri için teşekkür belgesi verilmesi sağlanabilir.
11. Öğrencilerin hangi zekâ türüne sahip olduğuyla ilgili öğretmenler arasında işbirliği yapılabilir. Örneğin; Türkçe öğretmeni bir öğrencinin bedensel-kinestetik zekâyâ sahip olduğunu beden eğitimi ve rehberlik öğretmeni ile işbirliği yaparak öğrenirse ilgili öğrenciyi kendi dersindeki drama etkinliklerine yönlendirebilir.
12. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için devamlı teşvik edilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin yeni programdan kaynaklanan rollerini yerine getirebilmeleri; araştırarak, çok okuyarak ve devamlı kendilerini geliştirerek öğrencilere model olmalarına bağlıdır. Örneğin; yazma konusuyla ilgili öğrencilere verilen araştırma konusunun öğretmenlerce de araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler okudukları kitapları zaman zaman öğrencilere tanıtarak kitap okumanın önemini hissettirebilirler.
13. Veli toplantılarının sadece öğrencilerin notlarının öğrenildiği veya disiplin problemlerinin konuşulduğu vb. bir etkinlik olmaması; dil becerilerinin nasıl geliştirilebileceği hususunun dile getirildiği ve evlerde okuma saatlerinin düzenlenmesi, çocuğun yeterince dinlenmesi gibi yapılandırmacı süreç hakkında velilerin bilgilendirildiği bir çalışma olması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, bu amaçlarla, veli bilgilendirme seminerleri düzenlenebilir.
14. Okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için kütüphanelere ve kitapevlerine geziler düzenlenebilir ve kütüphanelerde okuma etkinliği yaptırılabilir.
15. Eğitim fakültelerinin Türkçe bölümlerinde ders içerikleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özellikleri dikkate alınarak gözden geçirilebilir ve ders içeriklerinde gerekli değişiklikler yapılabilir.

Kaynakça

- Akgün, Ö. E. (2005). “Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapıcı Yaklaşım ve Yapıcı Yaklaşımların Uygulanması Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2)
<http://efdergi.yyu.edu.tr>, (Erişim tarihi :20.06.2008)
- Alper, A. (2006). “Yapılandırmacı Yaklaşım Modellerinden Probleme Dayalı Öğretime Göre Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Etkinlikleri”, *Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, İzmir: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Arabacı, İ. B. (2005). “Öğrenme–Öğretme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasî”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı: 316.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Arslan, A. (2007). “Yaratıcı Masal Çalışmaları”, *Ekev Akademi Dergisi*, sayı: 31.
- Arslan, M. (2007). “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 40 (1).
- Atasoy, B. (2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*, Ankara: Asil Yayın–Dağıtım.
- Bağcı Kılıç, G. (2006). *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*, İstanbul: Morpa.
- Brooks, J. G. ve Brooks M. G. (1999). *In Search of Understanding the Case For Constructivist Classrooms*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- _____. (1993). *The Case For Constructivist Classrooms*, Virginia: Ascd Alexandria.
- Burma, Ş. (2003). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Deryakulu, D. (2001). *Yapıcı Öğrenme*, Şimşek, A. (ed.), *Sınıfta Demokrasi*, Ankara: Eğitim-Sen Yay., (İnternet Adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc>, Erişim Tarihi: 20.06.08.
- Doğanay, A. ve Tok Ş. (2007). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Ahmet D. (ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayınçılık.

- Duman, B. (2004). "İlköğretim Türkçe Programının Değerlendirilmesi: Konya ve Muğla Örneklerinin Karşılaştırılması", *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1).
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:23.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 33.
- Göçer, A. (2007). "İlköğretim 1. Kademedeki Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, sayı: 94. Ankara: MEB.
- Gökçeğöz Karatekin, N., Alpaslan D. ve Işılak H. (2005). *Oyun ve Etkinliklerle Türkçe*, İstanbul: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Gömlüksiz, N. ve Bulut İ. (2008). "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Eğitim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı: 349.
- Güven, S. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", *Millî Eğitim Dergisi*, sayı:177.
- İlköğretim 4-8. Sınıf Öğretim Programlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Gazete Kupürlerinden Yararlanma*, (2008). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, sayı:3.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu-6, 7 ve 8. Sınıflar* (2006). Ankara: MEB Yay.
- Karadağ, E. ve Korkmaz T. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, Z. ve Tüfekçi S. (2006). "Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Öğretmen", *Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*, İzmir: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S. B. (2005). *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Asil Yayın-Dağıtım.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu D. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın- Dağıtım.

Marlowe, B. A. ve Page M. L. (1998). “*Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*”, USA: Corwin Press.

Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi–Yeni Programa Göre Geliştirilmiş*, Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Sabancı, A. (2008). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, Mustafa Ç. (ed.) *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Savran, N. Z. (2004). “PISA Projesinin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4).

Şahin, A. ve Esin Ş. (2007). *Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyaller*, Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şimşek, N. (2002). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Tutkun, Ö. F. (2007). *Sınıf Düzeni*, Zeki K. (ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ün, Açıkgöz. K. (2005). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yay.

Vural, B. (2004). *Teknoloji ve Materyal Kullanımı*, İstanbul: Hayat Yay.

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma”, *Online İlköğretim Dergisi*, 7(3), <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say3/v7s3m10.pdf>, Erişim tarihi:23.09.2008

Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*, Ankara: Anı Yay.