

## TÜRKİYE'DE UYGULANAN VE DEĞİŞEN EĞİTİM PROGRAMLARININ PSİKOLOJİK TEMELLERİ

*Dr. Orhan AKINOĞLU\**

### **ÖZET**

Eğitim dünyasında, davranışçılık akımının etkisiyle başlayan eğitim programlarını oluşturma ve düzenleme çalışmaları, Piaget'in bilişsel gelişim teorisiyle dünya çapında derin bir etkiye ve güce ulaşmıştır. Özellikle son yıllarda insan öğrenmesine ve beynin yapısını anlamaya yönelik psikoloji araştırmalarına büyük bir ilgi gösterilmekte bu çerçevede yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu ilginin temel nedeni psikoloji araştırma bulgularının doğrudan ve dolaylı olarak eğitim ortamlarını ve eğitim programlarının yapısını farklılaştırmasında yatmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de MEB tarafından öğretmenlere eğitim ortamlarını düzenlemede zaman zaman bir takım yönlendirmelerde bulunulmakta, eğitim reformu adı altında eğitim programları değiştirilmektedir. Eğitim programlarında değişime Gardner'ın çoklu zeka, Vygostky'nin sosyal yapılandırıcılık, Caine'in beyin temelli öğrenme, Paul'un eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri başta olmak üzere esnek öğrenme, yaratıcı düşünme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme modelleri öncülük etmektedir. Türkiye' de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temellerini nelerin oluşturduğunu anlamanın önemli bir katkı sağlayacağı ortadadır. Bu nedenle, çalışmanın amacı, son yıllarda dünya'da güçlü etkileri olan öğrenmeyle ilgili yaklaşımların neler olduğunu ortaya koymak ve bunların eğitim programlarına doğrudan ve dolaylı olarak nasıl yansıtıldığını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde, çalışma aşağıdaki araştırma sorusu kapsamında yürütülmüştür. Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarında ne tür farklılıklar vardır? Bu çalışma, Türkiye'de değişen eğitim programlarının temellerinin anlaşılmasına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırma, literatür ve kaynak tarama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, değişen çağ ve ihtiyaçlar, Türkiye'de de eğitim programlarının değişim içermesine yol açmaktadır. Yeni hazırlanan ilköğretim programlarının psikolojik

---

\* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İstanbul

temelleri farklı türde ve düzeyde araştırmalara dayanmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmen yetiştirmede eğitim programlarına yansıyan temellerin dikkate alınması, okul/sınıf ortamlarının eğitim programlarına yansıyan temellere göre düzenlenmesi önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim psikolojisi, eğitim programları, öğretmen yetiştirme, sınıf ortamı, eğitim sosyolojisi.

## GİRİŞ

Eğitim, çağın baskın paradigmasına göre şekillenir ve kendi sistemini ona göre yapılandırır. Her ülkenin eğitim sistemi de o ülkenin geleceğini belirler. Günümüzde çağdaş bilgi ve teknolojiye sahip olmayan bir ülkenin ekonomik bağımsızlığını, siyasal bağımsızlığını koruyabilmesi, sürdürebilmesi olanaksız olduğu gibi, 21.yüzyılda, evrensel değerleri olmayan bir eğitim sisteminin ulusal idealler gerçekleştirilmesi de oldukça zordur. Yakın tarihe göz atıldığında II.Dünya Savaşından sonra eğitime ağırlık veren ülkelerin hızla kalkındığını, sağlam demokrasiler kurduğunu; bunu yapmayan ülkelerin kalkınma sürecinde yer alamadığını ve demokrasilerini olması gerektiği gibi yerleştiremedikleri görülür.

Çağdaş toplumlar sürekli değişim halinde bir yandan yenileşirken, bir yandan da kendi mekanizmalarını yeni durumlara uygulamaktadır. Son beş yıldır, eğitime olan etkilerin uygulamaya dönüşmesi için hemen hemen bütün ülkelerde bir yeniden yapılanma arayışı ve çabası olduğu gözlenmektedir. Eğitim politikaları belirleme çalışmalarında, bir yandan o politikanın olduğu çevre, ülke koşulları ve bağlamın girdileri göz önüne alınırken, bir yandan da uluslar arası ölçütler ve standartlardan yararlanılarak bir sentezlemeye gidildiği anlaşılmaktadır.

Türkiye'nin de bu gelişmelere, gerekli yenilik ve değişikliklere yöneldiği görülmektedir. Nitekim yenilenen/2004 öğretim programlarında, içinde bulunduğumuz çağ, "bilginin hızla yenilenecek üretildiği çağ" olarak nitelendirilmiştir. Bu özelliklere bağlı olarak toplumun bireylerinin sahip olmaları gereken özellikler "bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme" olarak ortaya konulmuştur (MEB, 2004). Bireylerin bu özellikleri kazanmalarında geleneksel eğitim anlayışları yetersiz kalmaktadır. Bilgi çağında bireylerin ihtiyacı ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitime bağlı olduğu; hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi gerektiği; eğitim yaklaşımlarında köklü değişimlerin zorunlu olduğu; yapılandırmacı eğitim yaklaşımının ve çok boyutlu zeka kuramının ön plana çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca yenilenen öğretim programlarında sıralanan becerilerin

dünyada gelişmiş ülkelerin önem verdiği ve eğitim uygulamalarında kazandırmaya çalıştığı becerilerle paralellik taşıdığı ileri sürülmektedir.

Bu çalışma, Türkiye’de değişen eğitim programlarının temellerinin anlaşılmasına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırma, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarını inceleme ile ayrıca, literatür ve kaynak tarama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### **Cumhuriyetten Günümüze Eğitim Programları**

Toplumların sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, eğitim programlarında yer aldığı ölçüde anlam kazanır (Varış, 1994; Sönmez, 1998; Gürkan ve Gökçe, 1999; Açıkgöz, 2002; Sümbül ve Yılmaz, 2002; Demirel, 2003). Programlar ulaşılabilecek amaçları/hedefleri, bu amaçlara/hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara/hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsar.

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının, Cumhuriyetin ilânıyla başladığı, program geliştirme sürecinin özellikle, 1950’li yıllarda sistemli bir biçimde yürütülmesi çabalarının arttığı görülmektedir. 1924 yılında çıkarılan “Tevhid-i Tedrisat” yasasıyla tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmış ve okul programı üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Yayınlanan “Tevhid-i Tedrisat” kanunu sonucu ortaokul, lise, öğretmen okulu programlarının değiştirilmesi kararlaştırılmıştır(Varış, 1994; Akyüz 2005). Eğitim programlarındaki değişikliklerinin özünü laiklik, millilik, batılılaşma ve pozitif bilimler oluşturmuştur.

Türkiye’de ilk olarak, 1924 yılında Atatürk tarafından özel olarak davet edilen çağın önde gelen düşünür ve eğitimcisi John Dewey’in, hazırladığı rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiştir. 1924 yılında, beş yıllık ilkokul için bir program hazırlanmıştır. 1926, 1936 ve 1948 yıllarında var olan bu ilkokul programı iyileştirilmeye çalışılmıştır. 1926 tarihli program “Toplu Öğretim” uygulamasını getirmiştir. Buna göre ilk üç sınıfta dersler Hayat Bilgisi dersindeki üniteler etrafında toplanmış, her dersin programı yeni esaslara dayandırılmıştır. Türkçe, Tarih, Coğrafya, Hayat Bilgisi ders saatleri artırılmıştır. 1936 programında “cumhuriyetçi, devletçi, laik ve inkılapçı” karakter programlara yansımıştır. 1936 programına göre köy ve şehir

okullarında ders çeşidi ve ders saatleri arasında farklılıklar dikkati çekmektedir(Binbaşıoğlu, 1995; Akyüz, 2005). Köy ve şehir ilkokul programlarının ayrı bir durumda olması, eğitim standartları bakımından birbirine denk olmadığı yönünde toplumda yaygın bir kanaat oluşmasına neden olmuştur.

1950'li yıllara kadar Türkiye'de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak şeklinde görülmüştür. 1948 programında Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık bilgileri dersleri "Sosyal Bilgiler"; "Tabiat Bilgisi" ve "Tarım Dersleri", "Fen ve Tabiat Bilgileri" başlığı altında toplanmıştır. Daha sonraları "Fen Bilgisi" olmuştur. 1953 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında ilköğretim programları ele alınmış, 1948 ilkokul programının geliştirilmesi zorunluluğu üzerinde durulmuş, böylece program geliştirme çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı'nda ağırlıklı bir şekilde başlamıştır. 1953-1954'lü yıllarda Bolu ve İstanbul'da deneme çalışmalarına başlanmıştır. Ayrıca bu çalışmalarla beraber okul düzeyinde ilköğretimin amaçlarını belirleme çalışmalarına başlanmış olması, araştırma ve değerlendirme kavramlarının program geliştirme ve uygulamalarında yer alması kayda değer adımlar olarak görülebilir(Gözütok, 2003). 1954-1955 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesinde deneme okulu programı da ortaöğretimdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü niteliğini taşımaktadır.

1960'lı yıllara gelindiğinde, Türkiye'de program geliştirme çalışmaları tekrar ilkokul programı üzerinde yoğunlaşmıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu'nun getirdiği hükümler, programların geliştirilip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. 1962 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şurasında; programların günün gerçekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesi, programların geliştirilmesine bağlı olarak ders ve kaynak kitaplarının hazırlanması, öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilmesi, hazırlanacak ve uygulanacak bir deneme programının komisyonlarca incelenip değerlendirildikten sonra çeşitli bölgelerde iki yıl süreyle denenmesi, deneme programlarının geliştirilerek bütün yurt çapında uygulanması kararlaştırılmıştır. Hazırlanan bu program önce 14 ilden başlayarak sonra bütün illerde deneme okullarında uygulanmıştır. Bu program geliştirme çalışmaları; aksiyon araştırmaları, alan çalışmaları, inceleme, seminer ve kurslar, teftiş yoluyla yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonunda program taslağı incelenmiş ve Milli Eğitim Şurasında görüşerek 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. 1968 programının getirdiği yenilikler ise, daha önceki programlarda 1,2. ve 3. sınıflar için sağlanmış olan toplu öğretim anlayışının, ilkokulun 4. ve 5. sınıfına uygulanmasıdır(Gürkan ve Gökçe, 1999). 1970'li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiştir. Ancak bu çalışma deneme aşamasında kalmıştır.

1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların buna göre hazırlanmasını sağlamak amacıyla bir dizi toplantı düzenlenmiştir. Üniversitelerde görevli bilim adamlarıyla işbirliği yapılarak ortaya çıkan yeni bir program modeli Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır (Demirel, 2003). 1984 yılı başında yayınlanan bu model, amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir.

1990'lı yıllarda program geliştirme ve ölçme değerlendirmeye ayrı bir önem verdiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 28 Şubat 1990 yılında toplanan Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları toplantısında Türkçe, Matematik, Güzel Sanatlar, Sanat Tarihi, Psikoloji, Fen Bilgisi, Tarih, Felsefe grubu ve Sosyal Bilgiler alanında olmak üzere dokuz grup oluşturulmuş ve çalışmalara başlanmıştır. Yeni ders programlarının 1983 yılında kabul edilen program modeline göre hazırlanması önerilmişse de kimi bilim adamları tarafından yapılan itirazlar üzerine komisyonlar çalışmalarında serbest bırakılmışlardır. Böylece tek modelli program anlayışından çok modelli program anlayışına geçişte program geliştirmede ortak noktalarda hala bileşilemediği ve bunun sonucu olarak da Türk milli Eğitim Sistemi için uygulanabilir nitelikte bir program modeli arayışının devam ettiği görülmektedir ( Demirel, 2003; Gözütok, 2003).

2000'li yıllarda Eğitimde Program Geliştirme çalışmaları devam ettirilmiş, bazı derslerin programlarında kısmi değişikliklere gidilmiştir. 2004 yılında bu alanda özellikle İlköğretimde Programlarının geliştirilmesinde sistemli bir çalışma ile yeni bir program geliştirilmiştir. 2004-2005 öğretim yılında dokuz pilot bölgede uygulanmakta olan yeni program, 2005-2006 öğretim yılında tüm yurttan uygulanmaktadır. Yeni programın dünyada gelişen çağdaş eğitim anlayışları doğrultusunda şimdiye kadar sürdürülen öğretim etkinliklerinde köklü değişiklikler oluşturacak bir yapıda olduğu düşünülmektedir. Yeni programlar temelde yapılandırmacı, öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir.

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Böylelikle eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin ve değişimlerin yönetilmesindeki en etkin araçlardan biri haline gelmiştir. Eğitimin var olan fonksiyonlarını yerine getirebilmesinin en önemli ön koşulunu öğretim programlarının yenilenmesi oluşturmaktadır.

### **Yenilenen Öğretim Programlarının Temelleri**

Türkiye'de, MEB tarafından öğretmenlere 2000'li yıllarda yoğun olarak eğitim ortamlarını düzenlemede bir takım önerilerde ve yönlendirmelerde

bulunulurken, 2004-5 yılları arasında kapsamlı olarak, “eğitim reformu” adı altında dünyadaki kuramsal ve uygulamalı eğitim yaklaşımlarına dayalı olarak eğitim programları değiştirilmeye başlanmıştır. Eğitim programlarındaki öncelikli değişim ilköğretim programlarında başlamış daha sonra ortaöğretim programlarındaki değişikliklerle devam edeceği vurgulanmıştır. Bu makale, ilköğretim Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Öğretim programlarıyla sınırlıdır. Belirtilen, eğitim programlarındaki değişime Gardner’ın çoklu zeka, Vygostky’nin sosyal yapılandırıcılık/olusturmacılık, Caine’in beyin temelli öğrenme, Paul’un eleştirel düşünme ve öğrenme stilleri başta olmak üzere esnek öğrenme, yaratıcı düşünme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme modelleri öncülük etmektedir. Bununla beraber, öğretim programlarının ana yapısını/temelini yapılandırıcı/olusturmacı yaklaşımın oluşturduğu görülmektedir. Son yıllarda dünyadaki eğitim reformu hareketinin eksenini oluşturan bu öğrenme yaklaşımı bir çok ülke programlarını da etkilemiştir. Yapılandırıcı görüşten etkilenen ve bu yönde öğretim programları üzerinde çalışmalar yapan ve yapmış olan bazı ülkeler Finlandiya, İngiltere, İrlanda, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, İspanya, İsrail, Avusturya, ve Yeni Zelanda’dır.

Yenilenen öğretim programları eklektik/seçmeci bir anlayışla hazırlanmıştır. Yani bir program hazırlanırken farklı kuramsal temeller dikkate alınmış ve bunlar öğretim programı içinde bütünleştirilmeye çalışılmıştır. İlköğretim programları genel olarak, öğrencilerin: Türkçeyi doğru ve etkin kullanan, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, temel sayısal ve sözel okur-yazarlık becerilerine sahip, kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu, kişiliği gelişmiş, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan, bilgi üreten ve geleceğine yön veren, temel toplumsal ve evrensel değerleri özümsemiş, kendisi ile barışık bir birey olarak yetişmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2004).

Çalışmanın bu kısmında, yenilenen/2004 öğretim programlarının ana yapısını/temelini oluşturan yaklaşımlardan en çok etkileri görülen yapılandırıcılık, çoklu zeka, beyin temelli öğrenme ve proje temelli öğrenme üzerinde durularak, programların tümünde ortak olarak var olan temel beceriler belirtilecektir.

**Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı:** Yapılandırıcılık önceleri felsefe olarak başlamış, sosyoloji ve antropolojide devam etmiş daha sonra da psikoloji ve eğitimde uygulanmıştır. Eğitim felsefesi açısından, yapılandırıcılık, nesnelliğin öne çıktığı pozitivist paradigmanın yerine, bilginin yorumlandığını ve

karşılıklı yansıtımlar ve tartışmalar sonucunda bilginin yapılandırıldığı ileri sürer (Vygotsky, 1994; Von Glasersfeld, 1995; Yıldırım & Şimşek, 1999) Yapılandırmacılık öz olarak, bilginin kişinin deneyimleri, gözlemleri, mantıksal çözümlenmeleri sonucunda kendine özgü anlam yüklenerek şekillendirilmesi, yapılandırılmasıdır. Temel dayanağı bilgiyi aktarmak değil, bilginin yeniden yapılandırılması olan üretici öğrenme, keşfederek öğrenme, duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin birleşmesi ile oluşan görüştür. Öğrenmede, bireyin yaşantıları, kültürel, sosyal çevre ve dil etkilidir. Öğrenmenin gelişmesi tamamıyla onun konuyu nasıl algıladığı ile ilgilidir. Bilgi kesin değildir. Koşullardan etkilenir, bilginin doğruluğundan çok kullanılışlığı önemlidir (Wheatley, 1991; Yaşar, 1998; Saban 2000; Erden&Akman, 2002; Özden, 2003). Yapılandırmacılık, nesnel felsefenin ürünü olan davranışçı yaklaşım ve onun getirdiği eğitim anlayışına karşı olarak doğmuştur. Temsilcileri arasında Jean Piaget ve J.S. Bruner, bilişsel yapılandırmacılığın, L.S Vygotsky sosyo-kültürel yapılandırmacılığın, ve Von Glasersfeld, radikal yapılandırmacılığın önde gelen savunucuları olarak sayılabilir.

Pozitivist paradigmaya dayanan nesnelci bakış açısındaki bilgi, öğrenme ve gerçeklik pozitivist ötesi paradigmada öznelci bakış açısına indirgenmektedir. Yapılandırmacılık, pozitivist anlayışı reddetmekte, bilgi ve öğrenmeyi Kant'ın ileri sürdüğü gibi öznelci bakış açısına indirgenmektedir. Yapılandırmacılıkta bilgi, kişiden bağımsız değil, duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamlara dayanmaktadır.(Goldin, 1990; Ertmer& Newby, 1993; Fosnot, 1996; Fidan, 1996; Novak, 1998; Grandy, 1998; Kılıç, 2001; Yurdakul; 2005) Bu nedenle, bireysel anlamlar diğerlerine olduğu gibi kalıplanmış olarak aktarılamaz. Bilgi dıştaki somut dünyanın "içselleştirilmiş öznel temsili" olarak görülmektedir. Bilginin oluşumu için bireylerin nesnelci bakış açısındaki bilgi, öğrenme ve gerçeklik pozitivist ötesi paradigmada öznelci bakış açısına indirgenmektedir. Yapılandırmacı öğrenmenin oluşu ve sonucu kontrol edilememektedir. Yapılandırmacılara göre öğrenme esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli yaşantılarla anlam kazanan özgün ilişkiler ve bağlantılarla zenginleşen, çok değişkenli, holografik bir olgu olarak görülmektedir.

Bu kuram, öğrencinin sınıf içinde ya da dışında aktif katılımını gerektirir. Öğrenme sürecinde öğrenci sorumluluk almanın ve karar verme sürecine katılmanın önemini algılar. Her birey anlamı kendi içsel yapılarında, geçirdiği deneyimlere, yaptığı gözlemlere ve mantıksal düşünme süreçlerinin etkileşiminden geçirerek yapılandırır. Öğrenme bilişsel olduğu kadar sosyal bir süreçtir. Yapılandırmacı öğrenmenin oluşması için gerekli üç önemli koşul şöyle sıralanabilir: Birinci koşul; Anlam çevreyle etkileşim içinde gerçekleşmektedir. İkinci koşul; Bilişsel çelişki öğrenmenin uyarıcıdır. Bilişsel çelişkinin varlığı

öğrenilecek olanın doğasını aramaya yönlendirir. Üçüncü koşul ise bilgi, sosyal etkileşimden ve bireysel anlam çıkarmaktan oluşur. Yapılandırmacı öğrenme kuramı bireyin sorgulama, eleştirel düşünme, problem-çözme ve girişimciliğini ön plana çıkarır (Nodding, 1990; Saunders, 1992; Tobin & Tippins, 1993; Brook & Brooks, 1993, Richardson, 1997; Marlowe & Page, 1998; Smith & Ragan, 1999; Holt, 2000). Sınıf ortamı, öğrencinin özerkliğini cesaretlendiren, öğrenme isteğini arttıran kendi bakış açılarının oluşmasını sağlayan, esnek ve özgür bir yerdir. Öğrenme süreci, aktif katılıma, işbirliğine, bireyin öznelliğine, çoğulcu bakış açılara, düşünme ve üreticilikle bunların nasıl yansıtıldığıyla ilişkilidir. Bu etkinlikler, biliş üstü becerilerin kullanılmasını gerektirir (Driver, 1988; Deryakulu, 2000; Durmuş, 2001; Muğaloğlu, 2001). Yapılandırmacılık, daha çok bir felsefedir; dünyayı görme ve algılama şeklidir; Bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır. Öğrenme, yeni deneyim ve düşüncelerin önceden zihinde var olan bilişsel şemalara oturtulmasıdır. Öğretmede bu süreci aktif olarak düzenlemedir.

**Çoklu Zeka Kuramı:** Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinden, Dr. Howard Gardner tarafından, 1983 yılında geliştirilen çoklu zeka kuramı eğitime yeni bir bakış getirmiştir. “*Frame of Mind*” (*Düşünüş Biçimi*) adlı kitabında insanın çoklu zekaya sahip olduğunu öne sürmüştür. Çoklu öğrenme ortamlarında, ”problem çözme becerisi ve üretkenliğin daha fazla olabileceği görüşü, eğitim dünyasında derin bir yankı uyandırmıştır. Çoklu zeka kuramının amacı, eğitimde bireylerin neler yapabildiğinden çok neler yapabileceğinin düşünülmesidir. Beyin araştırmalarına dayalı olarak getirdiği en önemli farklılık, bireylerin zeki yada aptal değil, farklı olduklarını vurgulamasıdır (Gardner, 1993; Armstrong, 1994; Bümen, 2005). Kurama göre, herkes farklı nedenlerle, farklı yollarla, farklı hızlarla öğrenir. Her öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği bir yol mutlaka vardır. Çok boyutlu zekalar ve öğrenme yolları;

- *Sözel/Dilbilimsel Zeka:* Söyleyerek, duyarak ve görerek öğrenir.
- *Mantık/Matematiksel Zeka:* Gruplayarak, sıralayarak ve soyutlayarak öğrenir.
- *Görsel/Uzamsal Zeka:* Görselleştirme ve hayal kurma yoluyla öğrenir.
- *Müzikal/Ritmik Zeka:* Ritim, melodi ve müzikle öğrenir.
- *Bedensel/Kinestetik Zeka:* Dokunarak, yaparak öğrenir.
- *Sosyal/Kişilerarası Zeka:* Paylaşarak, işbirliği yaparak, karşılaştırarak öğrenir.
- *Özedönük/İçsel Zeka:* Kendi başına, bireysel projelerle, kendi hızında öğrenir



- *Doğa Zekası*: Araştırarak, inceleyerek, gözlem yaparak öğrenir.

Kalıtımsal ve çevresel etkileşimlere bağlı olarak, aynı oran ve karışımda bir zeka bileşimi sergileyen iki kişi bulunmamaktadır. Zekalar her zaman birlikte çalışırlar. Ancak bu karmaşık yollarla gerçekleşir. Hepimiz bu sekiz zekaya - ve belki çok daha fazlasına- sahibiz. Bireylerin zeka profilleri farklıdır(Gardner, 1999; Yeşilyaprak, 2002). Çünkü her bireyin “zihinsel kimliği” farklıdır. Çoklu zeka kuramından öğretmenlere yol gösterecek çıkarımlar şöyle sıralanabilir:

- Her birimiz sekiz (yada daha fazla) "zekamızı" kullanırız.
- Okullar sadece dil ve mantık/matematik zekası üzerinde odaklaşmamalıdır.
- Bütün zekalar eşit derecede değer görmelidir.
- Bütün zekalar öğretilebilir, geliştirilebilir ve güçlendirilebilir.
- Herkes farklı nedenlerle, farklı oranlarda, farklı şekillerde öğrenir.
- Gelişmiş yada güçlü zekalar zayıf olanlardan daha çabuk fark edilir.
- Gelişmiş bir zeka türü farklı biçimlerde ortaya çıkabilir.
- Değerlendirme "Ne kadar yeteneklisin" şeklinde değil, "Yeteneklerin nasıl" şeklinde olmalıdır.

Çoklu zeka kuramını uygulamanın tek bir yolu yoktur. Farklı şekilde uygulamalar gerçekleştirilebilmektedir. Bazı öğretmenler zeka alanlarını konuyu öğretirken “*giriş (başlangıç) noktası*” olarak görmektedir. Bazı öğretmenler derslerinde tüm “*zeka alanlarını bütünleştirerek*” öğretimi daha uygun bulmaktadır. Bazıları ise öğrencilerine o konuyu nasıl öğrenmek istediklerini sorarak “*zeka alanını kendilerinin seçmesini*” istemektedir (Armstrong,1994; Campbell& Campbell, 1996; Bümen, 2005).

Çoklu zeka kuramını uygulamada öğretmen, öğretim sırasında “bir zekadan diğerine“ değişiklikler yaparak, sınıfta/evde/odada “sekiz öğrenme merkezi” oluşturarak, üniteyi genişleterek, okul/sınıf çapında odaklaşarak, her bir zeka alanına ilişkin bir grup/takım kurma bir temayı/konuyu işbirliği içinde çalışma biçiminde düzenleyebilmektedir.

1988’den beri New City Okulunda Çoklu zeka kuramını uygulayan Hoerr, bu kuramla birlikte “öğretim programlarının”, “değerlendirme süreçlerinin”, “veli-okul ilişkilerinin” ve “öğretmen işbirliğinin” değiştiğini vurgulamaktadır. Çoklu zeka bireyin yetenekleri, potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye yararlı dönütler sağlamak ve çevresindeki topluluğa yararlı veriler vermek olarak

görülmektedir(Armstrong,1994; Campbell& Campbell, 1996; Gardner, 1999; Bümen, 2005). Sonuç olarak; çoklu zeka uygulamaları öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Kendilerini tanımalarına, kendilerine güvenmelerine, bireysel farklılıklara saygı duymalarına, yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerine ve gelecekte hangi mesleği seçeceklerini düşünmeye başlamalarını sağlamakta, yaşamlarına yön vermektedir. Bu nedenle eğitim uygulamaları dünya çapında yaygınlaşmaktadır.

**Beyin Temelli Öğrenme:** Beyinle ilgili yapılan araştırma sonuçları öğrenmeye farklı bir boyut getirmiştir. Beyin temelli öğrenme, bireyin öğrenmesinin daha etkili ve kalıcı olması için sunulan öğrenci merkezli bir anlayıştır. Beyin temelli öğrenme, anlamlı öğrenme için beyin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallara göre düzenlenmesini içerir. Öğrenme ortamı yaşamın tüm karmaşasını gösterecek şekilde düzenlenmelidir. Kısaca, eğitim beyin faaliyetlerini en verimli şekilde geliştirmelidir(Caine & Caine, 1995 ; Caine & Caine, 2002; Köksal, 2005). Caine ve Caine tarafından ileri sürülen beyin temelli öğrenmenin ilkelerinin amacı öğrenme ve öğretmeyi etkin kılmaktır. Beyin temelli öğrenmenin ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Her beyin tektir.
- Öğrenme fizyolojiyle ilgilidir.
- Öğrenme bilinçli ve bilinçsiz süreçleri içerir.
- Beyin paralel bir işlemcidir.
- Anlamı araştırma doğustandır.
- Anlamı araştırma örüntüleme yoluyla olur.
- Örüntü oluşturmada duygular önemlidir.
- Beyin parça ve bütünleri eş zamanlı olarak işler.
- Öğrenme, hem odaklanmış dikkati hemde çevresel algılamayı içerir.
- Bellek, uzamsal bellek sistemi ve ezberleyerek öğrenme sistemi olarak iki türdür.
- Olgu ve beceriler doğal, uzamsal bellekte yer aldığından en iyi şekilde hatırlanır.
- Öğrenme cesaretlendirme ile artar, korkuyla azalır.

Beyin temelli öğrenmenin özü “öğrenciler en iyi nasıl öğrenirler” sorusunda yatmaktadır.

**Proje Temelli Öğrenme;** Proje temelli öğrenme, bir konunun derinlemesine araştırılmasına odaklanır. Araştırmalar, bireysel, küçük bir grupla veya sınıfın tümüyle birlikte yapılabilir. Proje temelli öğrenme öğrenenlerin kendi bilgilerini kurarak, deneyimleri yoluyla öğrenebilmeleri üzerinde durur. Bunu öğrenenlere problemi tanımlama, çözüm yolları önerme, araştırmayı yönetme, verileri analiz etme, bilgileri seçme, yeni bilgilerle ilişki kurma ve sonuca varma işlemleriyle yapar(Demirhan, 2002; Demirel, 2003; Krajcik ve diğerleri, 2003; Cohen ve diğerleri, 2004; Erdem, 2005). Çağın getirdiği hızlı değişim, proje temelli öğrenmenin bireyler tarafından özümsemesini anlamlı kılmaktadır.

Yenilenen/2004 öğretim programları, Türk Millî Eğitim sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler içermektedir. Tüm derslerin yapısında da yer almakta olan bu beceriler, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinden oluşmaktadır.

Yenilenen programlarda öğrenciden, öğrenme sorumluluğunu üstlenerek, kendi öğrenme sürecini yönlendirip, yönetebilmesi beklenmektedir. Öğrenciler bir bilim adamı gibi çalışmalarda bulunurlar. Temel öğretmen rolleri ise öğrenme ortamını düzenleyici, gözlemci, danışman, rehber, usta öğretici ve sorgulayıcıdır. Sınıf ortamı çeşitlilik, aktiflik, özgünlük, açık iletişim ve öğrenme sürecinin zenginliğini yansıtır. Bütün bu değişikliklerin öğretim uygulamasına doğru yansıtılabilmesi için öğretim programlarında temele alınan yaklaşımının ne olduğu, öğrenme öğretme ortamına neler getirdiği ve öğrenci öğretmen rollerinin nelerden oluştuğunun iyi algılanması ve uygulanması gerekir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Her yüzyıl kendi koşullarıyla sosyo-ekonomik ve politik modeller oluşturur. 20.yüzyıla kadar, bunların oluşumunda sanayi toplumunun kitlesel eğitimin katkısı az olduğu söylenebilir. Ancak bilgi çağı ve nitelikleri ile donatılan bilgi toplumunun kitlesel eğitimi dünyanın olduğu gibi Türkiye’nde sosyo-ekonomik ve politik gidişinin rotasını belirleyecektir. Dünyadaki, çeşitli ülkelerin geldiği düzeyde toplumsal/sosyal ve kültürel gelişmişliğinin, kendi sistemlerine özgü nitelikli eğitim reformlarının büyük payı vardır.

Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının temel noktaları incelendiğinde şu sonuçlar çıkarılabilir: Önceki öğretim programları, programların genel yaklaşımı içinde davranışçı yaklaşımın özelliklerini taşıırken, yenilenen/2004 öğretim programları ise daha çok açık olarak öğrenci merkezli/yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve ona göre hazırlama durumu gözlenmektedir. Ancak yenilenen öğretim programlarının bazılarının

ayrıntılarında zaman zaman davranışçı yaklaşımın etkisinden uzaklaşamadığı görülmektedir.

Genel olarak Türkiye’de, yenilenen öğretim programlarının yenilik getirici söylem, yapı ve bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Klasik öğretmeni merkez alan programlar yerine öğrenciyi daha fazla merkeze alan bir yapıya sahiptir. Yenilenen öğretim programları öz olarak her çocuğu “özgün”, “biricik” ve “saygıdeğer” bir birey olarak kabul etmekte, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, üzerinde durarak, araştırma, inceleme, sorgulama, plân yapma, eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçlerini vurgulamakta, sadece ürün değil, süreci de değerlendirmeye çalışmaktadır.

Dünyadaki gelişmeler ve araştırmalarla paralellik açısından bakıldığında yenilenen öğretim programları yeni yaklaşımlara uygun olarak hazırlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak kuramdan uygulamaya yaşanan ulusal ve evrensel sorunların nasıl çözüme ulaşacağını yeterince dikkate alındığı söylenemez. Bunun en tipik örneği de değerlendirmelerin nasıl olacağı sorunudur.

Önceki öğretim programlarına göre yenilenen öğretim programları eskiye oranla daha fazla değişime açık ve esnektir. Önceki öğretim programlarının ağırlık noktasını içerik/konular oluştururken, yenilenen öğretim programlarında öğrencinin düşünme süreçlerine daha çok önem verilmiş ezberleyen öğrenci yerine düşünen öğrenci modeli yetiştirilmesi ön plana çıkmıştır. Bu durumun öğrencilerin değişen ve gelişen dünyaya uyumunu kolaylaştıracağı söylenebilir.

Önceki öğretim programlarında temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımının alındığı belirtilmezken, yenilenen öğretim programlarında temele alınan yaklaşımları açık olarak ifade edilmiştir. Bu, yenilenen programların önceki programlara göre daha kararlı, iddialı olduğu veya kuramsal yapıların daha güçlü olarak uygulamaya yön verdiği sonucuna ulaştırılabilir. Yenilenen öğretim programları çoğu açıdan önceki programlara göre önemli değişiklikler içermektedir. Ancak, yenilenen programların bir kısmı zaman zaman konu ve öğretmen merkezli olmaktan kendini kurtaramamıştır.

Önceki ve yeni programların farklılaştığı önemli noktalardan biri de yenilenen programların ortak becerilere ağırlık vermesidir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler özellikle her programda üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

Yenilenen öğretim programlarının uygulamada başarılı bir şekilde yürütülmeleri için iyi organize edilmiş bir öğretmen eğitimine, okul ortamlarının yeniden düzenlenmesine, sınıf mevcutlarının kalabalık olmamasına ve öğrenci

değerlendirmelerinin nasıl yapılacağına, ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma yapraklarının programın yapı ve felsefesine uygun olarak nasıl birlikte fonksiyonel hale geleceği konularında etkili ve pratik adımların, örneklemelerin yapılması gerekmektedir.

### KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2002). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AKYÜZ, Y. (2005). Türk Eğitim Tarihi, 9. Baskı, Ankara, Pegem Yayınları
- ARMSTRONG, T. (1994). Multiple Intelligences: In The Classroom, Alexandria, ASCD.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1995). Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, Araştırma-İnceleme Dizisi MEB Basım Evi, Ankara
- BROOKS, J. G. & BROOKS, M. G. (1993). In Search For Understanding The Case For Constructivist Classrooms, Alexandria, Virginia: ASCD.
- BÜMEN, T. N. (2005). "Çoklu Zeka", Demirel, Özcan (Editör), Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem A Yayıncılık, Ankara: (1-17)
- CAINE, R. N; CAINE, G (2002). (Çev:Ed.Gülten Ülgen) Bevin Temelli Öğrenme. Ankara Nobel Yayın Dağıtım
- CAINE, R. N; CAINE, G, (1995). Reinventing Schools Through Brain-Based Learning Educational Leadership April V 52 N: 7
- CAMPBELL, L; CAMPBELL, B; DICKINSON, D. (1996); Teaching And Learning Trough Multiple Intelligences, Tucson Arizona, Zephyr Pres.
- COHEN, L; MANİON, L; MORRISON, K; (2004). A Guide To Teaching Practice, 5. Edition, Routledgefalmer, London And Newyork
- DEMİREL, Ö (2003). Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİRHAN C, (2002). Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ), Ankara Hacettepe Üniversitesi
- DERYAKULU, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Ed.), Sınıfta Demokrasi, 53 77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- DRIVER, R. (1988). Theory into practice II: A constructivist approach to curriculum development. Bulunduğu eser: P. Fensham (Ed.), Deveelopment and dilemmas in science education (ss. 133-149). London: the Falmer Press.
- DURMUŞ, S. (2001). Matematik Eğitimine Oluşturmacı Yaklaşımlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, (1).91-107.
- EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu
- ERDEM, E. (2005). "Proje Tabanlı Öğrenme", Demirel, Özcan (Editör), Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem A Yayıncılık, Ankara: (67-79)
- ERDEN, M & AKMAN, Y. (2002), Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınevi, Ankara
- ERTMER, A. & NEWBY, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing Critical features from an instructional design perspective. Performance Improvement Quarterly. 6(4).

- FİDAN, N, (1996), Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme, Alkım Yayınevi, Ankara
- FOSNOT, C, (1996). Constructivism: Theory, Perspectives, And Practice. New York: Teachers College Press
- GARDNER, H ,(1993), Multiple Intelligences:The Theory In Practice, New York , Basic Book.
- GARDNER, H ,(1999), Çoklu Zeka Görüşmeler Ve Makaleler, İstanbul: Enka Okulları Vakfı.
- GARRİSON, J. (1998). "*Toward a Pragmatic Social Constructivism*" Ed. by Larochelle, M. & Bednarz, N. & Garrison, J. Constructivism and Education Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 43-63.
- GOLDIN, G., A. (1990). Epistemology, Constructivism, and Discovery Learning Mathematics. Bulunduğu Eser: R. B. Davis, C. A. Maher & N. Noddings (Ed.), Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics (ss.31-47). USA: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- GÖZÜTOK,F.D.(2003), "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları", Milli Eğitim Dergisi, Sayı:160
- GRANDY, R. E. (1998). Constructivism And Objectivity: Disentangling metaphysics from pedagogy. Bulunduğu eser: M. Matthevs (Ed.), Constructivism in science education: A philosophical examination (ss. 113-124). Dordrecht: Kluwer.
- GÜRKAN, T; GÖKÇE E, (1999), Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim, Siyasal Kitap Evi, Ankara
- HOLT-REYNOLDS, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. Teaching and Teacher Education, 16, 21-32.
- KILIÇ, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1.7-22.
- KÖKSAL N.. (2005). "Beyin Temelli Öğrenme", Özcan (Editör), Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem A Yayıncılık, Ankara: (109-118)
- KRAJCIK, J,S; CZERNIAK, C, M;BERGER,C,F , ( 2003). Teaching Science In Elementary And Middle School Classrooms: A project-Based Approach, Second Edition, Mcgraw Hill Higher Education , Newyork
- MARLOWE, A. B., & PAGE, L. M. (1998) .Creating And Sustaining The Constructivist Classroom. California: Corwin Press.
- MARTIN, D. J. (2000).Elementary Science Methods: A Constructivist Approach Wadsworth Thomson Learning, Belmont, USA
- MEB, (2004). Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Ankara
- MEB, (2004). Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Ankara
- MEB, (2004). Matematik Dersi Öğretim Programı, Ankara
- MEB, (2004). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Ankara
- MEB, (2004). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Ankara
- MUĞALOĞLU, E. Z. (2001). Radical Constructivism İn Science Education. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Basılmamış Yüksek lisans Tezi), İstanbul.

- NODDINGS, N. (1990). Constructivism in Mathematics Education. Bulunduğu Eser: R. B. Davis, C. A. Maher & N. Noddings (Ed.), Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics (ss.7-18). USA: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- NOVAK, J. D. (1998). Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, USA
- ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, C. & D.DİLEK, (2002) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem.A Yayınları.
- PAUL, R.W. (1995) Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World. Foundation for Critical Thinking.
- PIAGET, J. (1963). Psychology Of Intelligence. New Jersey: Littlefield.
- RİCHARDSON, V. (1997). Constructivist Teacher Education: Building New Understanding Falmer Press, London, UK
- SABAN, A. (2000). Öğrenme-Öğretme Süreci:Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Nobel Yayınları, Ankara
- SAUNDERS, W. L. (1992). The Constructivist Perspective: Implications and teaching strategies for science. School Science and Mathematics, 92 (3), 136-141.
- SENEMOĞLU, N. (2002). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara
- SMITH, P. L. VE RAGAN, T. J. (1999).. Instructional Design. New York John Wiley & Sons.
- SÖNMEZ, V. (1998): Sosyal Bilgiler Öğretimi. Anı Yay., ANKARA.
- SÜMBÜL, A., YILMAZ, H. (2000): Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Mikro Yay..
- TOBIN, K. & TIPPINS, D. (1993). Constructivism As A Referent For Teaching And Learning. Bulunduğu eser: K. Tobin (ed.) The practice of constructivism in science education (s.3-22). Washington: AAA Press.
- VARIŞ,F.(1994) Program Geliştirme,5. Baskı, Ankara, Alkım yay.
- VON GLASERSFELD, E. (1995). Radical Constructivism: A way of knowing and learning. London: The Falmer Press.
- VYGOTSKY, L. (1994). The Development Of Thinking And Concept Formation İn Adolescence. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), The Vygotsky reader (p.175-184). Oxford: Blackwell.
- WHEATLEY, G.H.(1991), "Constructivist Perspectivist On Sciences And Mathematics Learning". Science education, 75(1),9-21
- YAŞAR, Ş, (1998). "Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme-Öğretme Süreci." VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Basılmış Bildiriler Kitabı. Konya: Selçuk Üniversitesi, 695-701.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2002): Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, PegemA yay., ANKARA.
- YILDIRIM,A & ŞİMŞEK, H, (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi
- YURDAKUL, B.(2005). "Yapılandırıcılık", Demirel, Özcan (Editör), Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem A Yayıncılık, Ankara: (39-61)