



YAPILANDIRMACILIK BAĞLAMINDA 2005-2018 TEMEL EĞİTİM TÜRKÇE PROGRAMLARI* A CONSTRUCTION CONFIGURATION BETWEEN 2005-2018 OF TURKISH PROGRAMS IN BASIC EDUCATION

İlyas YAZAR**

Öz

Çalışmanın amacı, yapılandırmacılık yaklaşımı ile oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programlarının (1-4. Sınıflar) 2005'ten 2018'e kadar yapılan revizyonlarını Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunu (1-4. Sınıflar) da dikkate alarak benzerlik ve farklılıklarıyla tartışmaktır. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programının (1-4. Sınıflar), temel öğelerinden *hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme* başlıkları altında doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğretim programlarındaki değişimlerin yapılandırmacılık bağlamında öz itibarıyla belirgin bir farklılık oluşturmadığı, ancak uygulama süreci, kazanımlar ve öğrenme öğretme süreci açısından bir takım farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Güncel müfredat olan 2018 Türkçe Öğretim programında öğretmene daha fazla esneklik tanınmakta, öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar daha farklı ve daha az alt başlıklar altında sınıflandırılarak daha anlaşılır ve uygulanabilir hale dönüştürülmektedir. 2005'ten 2018 yılına kadar yapılan program revizyonlarında yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla hareket edilmesi, aynı zamanda hem Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri hem de 2023 Vizyon Belgesi ile bütünlük göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Türkçe Programı, Kazanım, Yapılandırmacılık.

Abstract

The aim of the study is to discuss the revisions of Turkish Course Curriculum (Classes 1-4), which were formed by constructivism approach, from 2005 to 2018 with the similarities and differences taking into account the Basic Education Turkish Course Curriculum and Guide (Classes 1-4). In this context, Turkish Language Teaching Curriculum (Classes 1-4), the main elements of the target, content, educational status and evaluation under the headings were evaluated by document analysis. It is seen that the changes in the curricula do not make any significant difference in the context of constructivism but they create some differences in terms of application process, profits and learning teaching process. In the 2018 Turkish Curriculum, which is the current curriculum, is given more flexibility to the teacher, and the profits related to the learning areas are classified under different which less sub-headings and converted into more comprehensible and applicable.

Keywords: Basic Training, Turkish Programme, Profit, Structuring.

Giriş

Yaşadığımız asır, geriye dönüp baktığımızda geride bırakılan her asırdan çok daha farklı sonuçlarıyla bizleri karşılamaktadır. Bu farklılıklar ve değişimler çok açık olmakla beraber teknolojik ve bilimsel devrimler dünyayı hem çok küçük, hem de çok büyük bir yer haline getirmiştir. Dünya, nüfus ve devlet sayısının artması anlamında büyük, çok hızlı bir şekilde iletişim kurabilmek ve ulaşabilecek yerlere çok hızlı ulaşabilmek anlamında küçük bir mekân olmuştur (Ba ve Hoffmann 2003, 17-18). Bu baş döndürücü gelişim içinde dünyamız giderek bilgi ve teknoloji çağına girmiştir. Artık hazır olan bilgiyi kullanmaktan ziyade bilgiyi elde etmek, yapılandırmak da önemli hale gelmiştir. Tüm bu değişimler ve yenilikler eğitimi de etkilemiştir. Eğitimde artık bireylerden beklenen hazır bilgiyi alıp kullanmalarından ziyade bilgiye ulaşma yollarını bilmeleri, bilgiyi üretmeleri ve yapılandırarak kendi gerçek yaşam durumlarında kullanabilir duruma gelmeleri olmuştur. Bu şekilde bilgiyi yapılandıran, gerçek yaşam durumlarına uygulayabilen öğrencileri yetiştirmede en büyük görev ve sorumluluk eğitim programlarına ve öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen rehberliğine ve öğrenci merkezliğine büyük önem verilerek oluşturulan Türkçe dersi öğretim programında, bilgi ezberlemeye değil, üretmeye dayanan, çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri dikkate alınmıştır. Bunlar başta yapılandırmacılık olmak üzere, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, işbirlikli öğrenme şeklinde sıralanabilmektedir (MEB, 2009, 10).

Yapılandırmacılık özellikle son yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nden Avustralya'ya, İspanya'dan İngiltere'ye, İsrail'den Kanada'ya kadar pek çok ülkenin eğitim sistemini derinden etkilemiş ve günümüz eğitim sistemlerine egemen olan öğrenci merkezli yeni bir anlayış getiren bir yaklaşımdır (Mathews, 2000;

* Bu çalışma 2-4 Mayıs 2019 tarihleri arasında İzmir Buca'da gerçekleştirilen 1. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri olarak üretilmiştir.

** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, iyazar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6784-289X



akt. Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013, 281). Yapılandırmacılığın öğretim hakkında bir tanımdan ziyade öğrenme hakkında bir teori (Fosnot, 1996) olduğu da ileri sürülmektedir. 2000 yıla uzanan geçmişiyile yapılandırmacılık Sokrates, Plato ve Aristoteles'in görüşlerinin yanısıra, Giambattista Vico, Immanuel Kant, Nietzsche, Thomas S. Kuhn, L. Wittgenstein, HansVaihinger, J. Locke, J. Dewey gibi düşünürlerin görüşleriyle giderek önem kazanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde yapılandırmacılığın birçok alt dalı olmasına rağmen genel olarak bilişsel ve sosyal yapılandırmacılığın daha ön planda olduğu görülmektedir. Bilişsel yapılandırmacılığın temelini oluşturanlardan Piaget'e göre çevre ile etkileşim sonucunda bireylerin etkinliklerine ve davranışlarına yön veren şemalar oluşmakta, gelişmekte ve değişmektedir. Piaget'nin öğrenme kavramında özümseme, uyumsama ve bilişsel denge olmak üzere üç anahtar kelime rol oynamaktadır. Bireylerin zihinlerinde önceden var olan bilgileri vardır. Eğer bireyin yeni öğrendiği bilgi önceki bilgileriyle zıtlık taşıyorsa uyumluysa bilgi özümsebilir. Eğer ki çelişiyorsa tam bu aşamada bilişsel bir dengesizlik oluşur. Tekrar denge konumuna ulaşmak için birey yeni öğrendiği bilgiye yönelik ya yeni bir şema oluşturur ya da var olan şemasını güncelleyerek geliştirir veya değiştirir. Böylece uyumsama süreci gerçekleşmiş olur. Öğrenme bu şekilde denge-dengesizlik ve tekrar denge süreçlerinden geçerek meydana gelir (von Glasersfeld, 1995b, 26; akt. Koç ve Demirel, 2004, 177). Vygotsky ise Piaget'e alternatif sosyal yapılandırmacılık kuramını geliştirmiştir. Vygotsky'e göre bireylerin öğrenmesinde toplumun önemli bir rolü vardır. Birey ve toplum arasındaki etkileşim, dil ve kültürün bireyin öğrenmesine olan etkisi Vygotsky'nin çalışmalarının odağını oluşturmaktadır. Vygotsky'e göre çocuk öğrenme sürecinde etkindir. Öğretmenin görevi ise bu etkin olma halini desteklemektir (Sutherland, 1992; akt. Koç ve Demirel, 2004, 177).

Yapılandırmacılar "ne öğretilmeli?" yerine, "birey nasıl öğrenir?" sorusu ile ilgilenmektedirler (Çelik, 2006, 6). Yapılandırmacılık bilinçli, yaratıcı, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve neden öğrendiğini bilen öğrenenler yetiştirmeyi amaçlar (Jonassen, Peck and Wilson, 1999; akt. Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013, 282).

Yapılandırmacılık her bir öğrenenin önceki deneyimlerine yeni bilgiler bağlayarak kendi anlayışını inşaa etmesi gerektiğini savunan öğrenci merkezli bir eğitim teorisidir. Yapılandırmacılık genel olarak iki alt gruba sahiptir. Bunlardan biri öğrenciler arasındaki etkileşime odaklanırken diğeri öğrencilerin algılarına odaklanmaktadır (Henson, 2003, 13). Öğrenme çıktılarından ziyade öğrenme süreciyle ilgili olan yapılandırmacılıkta öğrenme ortamında öğrenilenlerin yaşama aktarılması ve gerçek yaşamda kullanılması oldukça önemlidir. Bu nedenle öğrenme sürecinin ve ortamının yaşamın karmaşıklığını ve gerçekliğini yansıtacak şekilde özgün ve gerçekçi tasarlanması gerekmektedir (Yurdakul, 2008, 44).

Yapılandırmacılıkta önemli olan öğrenenlere bir bilgiyi doğrudan aktarmak yerine onların bilgiyi kendi deneyimlerine ve yaşantılarına göre yapılandırmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim programı tasarımlarının odağı bilgi üretme ya da kazanma değil de, öğrenenlerin bilgiyi kendinin yapılandırması olduğundan; değerlendirmenin de yalnızca öğrenme çıktılarına vurgu yapılarak ya da her zaman ya doğru ya da yanlış olan çözümler dikkate alınarak yapılmadığı; özellikle göreve uygunluk ve öğrenme yollarını yansıtanın değerlendirilmede önemli ölçütler olarak kabul edildiği söylenebilir. Bu bağlamda, değerlendirmenin öğrenenlere sunulan öğrenme görevleri çerçevesinde yapılması ve bu aşamada değerlendirme ölçütünün öğrenenlerin bu görevleri ne derece gerçekleştirdiklerini ortaya koyan performansları olması gerekmektedir (Yurdakul, 2008, 44-45).

Yapılandırmacılığın bireye, bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklardan dolayı davranışçı programların yapısında değişime yol açmıştır. Öğrenmenin merkezinde öğrenci olduğundan dolayı, öğrenme hedefleri sürece dayalı olarak, üst düzey öğrenmelere odaklı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınarak oluşturulması bu bağlamda ölçme değerlendirme etkinliklerinin de öğrenenlerle birlikte tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Çelik, 2006, 6). Bu anlayışla günümüzde davranışçı program yapıları değişikliğe uğrayarak yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim programları oluşturulmaya başlanmıştır. Çalışmamızda da yapılandırmacılık yaklaşımı ile oluşturulan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve devamında 2018 yılına kadar yapılan revizyonlarındaki durum değerlendirilecektir.

1. Yöntem

Bu araştırmanın amacı yapılandırmacılık açısından Temel Eğitim Türkçe Programı ve revizyonlarındaki değişimleri tartışmaktır. Bu amaç dâhilinde araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman analizi gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla araştırılan konuya ilişkin yazılı materyaller sürece dâhil edildiğinde rahatlıkla kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004, 153; akt. Baş ve Akturan, 2013, 117). Nitel araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi güvenilir bir şekilde elde edebilmektedir (Yıldırım ve



Şimşek, 2016, 190). Araştırmanın örnekleminde 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programları, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve 2023 Vizyon Belgesi dokümanları yer almaktadır.

Hedef, içerik, eğitim durumu (öğrenme-öğretme yaşantıları), değerlendirme bir öğretim programının 4 temel ögesidir (Çelik, 2006, 2). Bu çalışmada yeni Türkçe Öğretim Programı ve revizyonlarının öğretim programlarının bahsedilen 4 temel çerçevesi içerisinde değerlendirilmesine çalışılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak hedef boyutunda genel hedef ve özel hedeften söz edilmesi uygun olacaktır.

2. Yapılandırıcılık Bağlamında Türkçe Öğretim Programlarındaki Hedef

Ulaşılması zaman alan, soyut ideallerden oluşan uzak hedefleri daha genel olarak ulaşılabilir ve somut hale getirmek için genel hedeflere ihtiyaç vardır. Uzak hedeflerin yazılı olarak somut bir şekilde ifade edilmesi ile aslında genel hedeflere ulaşılmaktadır. Bu hedefler toplumların, kültürlerin varmak istediği ideallerin eğitimdeki yansımalarını oluşturmaktadır. Özel hedefler ise daha çok belli bir disiplin alanı için hazırlanarak öğrencilere herhangi bilgi ve becerilerin kazandırılmasında hangi yeterliklere ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesinde özel hedeflere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda her ders ve konu alanında kazandırılması amaçlanan hedefler özel hedef olarak tanımlanabilir (Çelik, 2006, 11). Uzak hedef boyutunda eski programda Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına açıkça yer verilirken, yeni programda bu genel amaçlar kazanımların içerisinde ilişkilendirilmiş olarak yer almaktadır. Özel hedefler ise her iki programda öğrenme alanları içinde öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler, kazanımlar olarak yer almıştır.

Yapılandırıcılıkta tek bir doğru cevap yoktur. Hem bu sebeple hem de bireylerin farklı bakış açıları olduğu gerçeğiyle çoklu gerçek yanıtlar vardır. Bu nedenle hedefler "Temel kavramların birbirleri ile ilişkilerini kurabilme" şeklinde daha genel bir biçimde ifade edilir. Davranış cümlelerine ayrıntılı yer verilmez, davranışlar hedef ifadelerinin içinde yer alır. Hedefleri belirlemede öğrenenler de söz sahibidirler (Erdem ve Demirel, 2002, 84). Yeni öğretim programından örnek vermek gerekirse okuma öğrenme alanına ait "akıcı okuma" ile ilgili olan "T1.2.15. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanımı bu öğrenme alanına ilişkin özel hedeftir. Görüldüğü gibi kazanım genel olarak ifade edilmiş, davranış cümlesinde herhangi bir ayrıntıya yer verilmemiştir. Eski (2005) ve yeni (2018) programın genel amaçları incelendiğinde eski programda 5 öğrenme alanına yönelik becerilerin geliştirilmesi hedeflenirken yeni programda 4 öğrenme alanına yönelik becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ama eski programdaki öğrenme alanlarının yeni programda belirlenmiş alanlara revize edilerek daha öz bir biçimde ele alındığı düşünüldüğünde bu amacın da kısmen aynı kaldığı söylenebilir. Bunun yanında eski programda yer alan "Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek" amacı yeni programın amaçları arasında yer almamaktadır (MEB, 2009, 12; MEB, 2015, 5). Her iki programın amaçları çok benzer olduğundan genel olarak bakıldığında yeni programın amaçları aşağıda ifade edilmektedir (MEB, 2018, 8).

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. dinleme/fizleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
3. okuduğu, dinlediği/fizlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
4. okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
5. duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
6. bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
7. basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
8. okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
9. millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
10. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde de öğrencilerin giderek farklılaşan öğrenme ihtiyaçlarının bireyin eğitiminde yeni yaklaşımları zorunlu kıldığı ve öğretmenlere mesleki anlamda da sorumluluklar yüklediği üzerinde durulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin de bu zorunluluktan hareketle



farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencileri dikkate alması, onlarda analitik düşünme ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmelerine yardımcı olacağı göz ardı edilmemelidir. (MEB, 2017, 2-3) Öğretim programları da bu yaklaşımı esas almakta ve öğrencilerin kendilerini her durumda ifade edebilme becerisini geliştirmeye dönük uygulamalara salık vermektedir.

3. Yapılandırmacılık Bağlamında Türkçe Öğretim Programlarında İçerik

2005'te yapısı, kapsamı ve sunumu değişmiş olan Türkçe Öğretim programında günümüze gelene kadar bir takım revizyonların da yapıldığı görülmektedir. Temel felsefesi aynı kalmakla birlikte 2009'da, 2015'te, 2017'de ve son olarak da 2018'de kabul edilen Türkçe Öğretim Programlarının genel amaçları nazarından bakıldığında öğretim yaklaşımına da uygun şekilde hareket edildiği ve bireylerin bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeye yönelik bir anlayışın benimsendiğini söylemek mümkündür. Programla ilgili revizyonlarda en dikkat çekici nokta öğrenme alanlarına yönelik sergilenen tutum olmuştur. Önceki programda yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu altında toplanan 5 öğrenme alanı 2015 programında ortak başlıklar altında birleştirilerek okuma, yazma ve sözlü iletişim olmak üzere 3 öğrenme alanında toplanmıştır. 2018 Programında ise Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma ve Yazma öğrenme alanları olmak üzere dört öğrenme alanı üzerine tesis edilmiştir. Öğrenme alanlarının her birinin kendi içinde tutarlılığı ve amaçları olmasına rağmen her öğrenme alanının gelişmesi diğer öğrenme alanıyla ilişkili olacak şekilde yapılandırılmıştır. Kazanımlar, öğrencilerin her bir öğrenme alanında ulaştığı kazanımların hem o öğrenme alanının hedeflerine hem de diğer öğrenme alanlarının hedeflerine ulaşılmasında bir basamak olacak şekilde oluşturulmuştur (MEB, 2015, 4). Eski programda kazanımlar öğrenme-öğretme sürecine hazırlık, anlama, zihinsel yapılandırma, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında gruplandırılmış olmakla birlikte farklı başlıklar altında da değerlendirilebileceğine yönelik bir esneklik öngörülmüştür. (MEB, 2009, 158-168). Yeni programda ise 3 öğrenme alanına ait kazanımlardan sadece okuma öğrenme alanına yönelik kazanımlar kendi içerisinde belli başlıklar altında değerlendirilmiştir. Okuma öğrenme alanına ait kazanımlar 2015 programında 1. sınıf hariç 4. sınıfa kadar kendi içinde anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olarak sınıflandırılırken 2018 programına bakıldığında küçük çaplı değişikliklerle okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama başlıkları altında yer almıştır. (MEB, 2015, 16-25; 2018, 22-35).

Yeni programın uzmanlar tarafından öğrencilerin bilgilerini, becerilerini ve gelişim düzeylerini dikkate alarak öğrenciyi merkeze alacak şekilde tasarlandığı ve öğrenme alanlarıyla hedeflenen kazanımların birbiriyle ilişkili olduğu ve sürekli bir gelişme ve ilerleme gösteren yapıda olduğu öne sürülmektedir (MEB, 2015, 4). Yapılandırmacı yaklaşımda da bireylerin bireysel farklılıkların ve gelişim özelliklerinin dikkate alınarak onların aşamalı bir şekilde bilgiyi yapılandırılması savunulmuştur. Bu bağlamda ilgili öğrenme alanlarının öğrencilerin merkeze alınarak, birbirleriyle tutarlı bir şekilde aşamalılık ilkesine dayanılarak oluşturulmuş olması programın öğrenme alanlarının ve kazanımlarının oluşturulmasında yapılandırmacı anlayışa uyulduğunun göstergelerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının öğretimsel karakterleri incelendiğinde, bu yaklaşımın, özel olarak "probleme dayalı öğretim", "aktif öğrenme prensiplerine dayalı öğretim" ve "işbirliğine dayalı öğretim" stratejileri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Hatta yapılandırmacılık bu stratejilerin tümünü kapsayan bir çatı rolü üstlenmektedir (Wilson, 1996, 8; akt. Çetin ve Günay, 2007). Yapılandırmacılığın uygulandığı eğitim ortamlarında, genelde, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme (cooperative learning), probleme dayalı öğrenme (problem based learning) gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanılabilmektedir (Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995; akt. Yaşar, 1998, 70). Her iki programın da hem genel amaçlarında hem de içeriğinde bireysel farklılıkların dikkate alındığı açık biçimde ortaya konulmuştur. Bireysel farklılığı dikkate alan bu programların uygulamaya yönelik tutumunda da probleme dayalı öğrenme, aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi çeşitli yaklaşımlarla desteklendiği görülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan öğretim tasarımları "bireylere ne öğretilmeli?" sorusu yerine "öğrenen nasıl öğrenir?" sorusuyla ilgilenmektedir. Bu yüzden öğrenmeden çok öğrenme ortamlarını tasarlamak önemlidir. Dolayısıyla öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine yeni öğretim yaklaşımıyla daha fazla önem verilmesi temel amaç olmaktadır. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden yola çıkılarak içerik belirlenir. Bu yaklaşımda öğrenme yaşantıları, konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre değerlendirilir (Erdem, 2001).

4. Yapılandırmacılık Bağlamında Türkçe Öğretim Programlarında Eğitim Durumları (Öğrenme-Öğretme Yaşantıları)



Yapılandırmacılık bağlamında hazırlanmış olan Türkçe Öğretim programı ve revizyonlarında öğrenme alanlarındaki sınıflandırmaya dayalı farklılıklar dışında 2005 programı ve 2009 revizyonunda 1-5. sınıflar, 6-8 ise 1' den 8. sınıfa kadar bir bütün olarak planlandığı görülmektedir. Program, öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmış, tüm öğrenme . sınıflar şeklinde öğretim sistemindeki yapılanmaya paralel bir ayrıma gidildiği, 2015 ve sonrasındaki revizyonlarda alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yapılarak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır.

Aynı zamanda programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Program öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2015,4; 2018,8). Yapılandırmacı anlayışta genel olarak öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiyi aynen kabul etmeleri değil de tecrübelerine ve ön öğrenmelerine dayanarak bireysel olarak yapılandırmaya giderek kendilerinin oluşturmaları beklenmektedir. Bu durumda yeni programda öğrencilere dilin zenginliklerinin ezberletilmesi yerine tecrübe edilerek kazandırılmasının hedeflenmesi bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini ve deneyimlerini sürece katarak bilgiyi yapılandırmalarını hedeflediğini göstermektedir.

Yeni öğretim yaklaşımının çerçeve programı sayılan 2005 programında her bir öğrenme alanıyla ilgili etkinlikler, ihtiyaç duyulan araç gereçler, uygulama süreleri ve öğrenci çalışma kâğıtlarında yer alan etkinliklere kadar açıkça verilmişken 2015 ve sonrasındaki revizyonlarda öğrenme alanlarına ilişkin etkinlikleri tasarlamada program oldukça esnek bırakılmış, bu kapsamda herhangi bir örnek açıklama yoluna gidilmemiş, bunun yerine öğretmenlerin etkinlikleri tasarlarırken yapılandırmacı yaklaşıma yönelik uyması gereken çerçeveler genel hatlarıyla ele hatırlatılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme-öğretme süreçlerinin aşamaları ayrıntılı şekilde açıklanarak tüm kazanımlar bu sürece göre uygun şekilde dağıtılmıştır. Aynı zamanda öğrenme-öğretme süreci tasarlanırken tematik yaklaşım da göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2009,11; 2018, 3).

Yeni programda okuma öğrenme alanında kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır. Bunlardan akıcı öğrenme alanına ilişkin birinci sınıftaki "T1.2.15. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanımı ile ikinci sınıftaki "T2.2.11. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanımının ve 3. sınıftaki "T3.2.16. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder." kazanımının birbirleriyle ilişkili ve birbirinin devamı niteliğinde olduğu görülmektedir (MEB, 2015, 2017, 2018). Sarmal bir yaklaşımla ve bütünsellik ilkesi gözetilerek hazırlanan programlardan örneklenen yukarıdaki kazanımlar da tematik ve aşamalılık ilkelerine uyulduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmalar öğrencilerin bilgiyi kendilerine sunulan biçimiyle değil deneyimleri sonucu kendi yapılandırdıkları şekilde kavradıklarını ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı açısından da öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgili bir takım görüşler ortaya konulmuştur. (Brooks and Brooks, 1993, 9; Yaşar, 1998, 69-73). Bu görüşlere göre öğretmenler:

- Öğrencilerin bakış açılarını ortaya koymalarını isterler, farklı bakış açılarına önem verirler.
- Öğrencilerin sınıf ortamında yaşadıkları tecrübelerle, öne sürdükleri varsayımları kabul ya da reddedilebilirler,
- Öğrencileri ilgili konu alanına otomatik olarak dâhil etmezler.
- Öğrencinin merkezde olduğunu kabul ederek bireysel anlamlar yaratmasını teşvik edecek öğrenme ortamları oluştururlar.
- Öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarının aksine süreç içinde aktif olarak yer almasını sağlar.
- Öğrencilerin daha fazla sorumluluk alarak kendi zihinsel yapılarının oluşmasında ve şekillenmesinde karşılarına çıkan her türlü fırsatı değerlendirmelerine ortam hazırlar.
- Öğrencilerin grup çalışmalarında aktif şekilde yer alarak sorumluluk bilincini, işbirliği ile çalışmayı, eleştirel düşünebilmeyi, farklı bakış açılarına açık olmayı öğrenmelerine ortam ve imkân hazırlar



- Öğrencilerin bağımsız düşünebilme yeteneklerini geliştirmek adına öğrenme sürecinde öğrencilere "Bu konuyla ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?", "Niçin böyle düşünüyorsunuz", "Nasıl bu sonuca ulaştınız?" gibi evet hayır cevabı yerine onları düşünmeye yöneltecek tarzda sorulara yer verir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan Türkçe öğretim programında öğrenme-öğretme süreci ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, bilgileri yapılandırma, bilgileri uygulama ve bilgileri değerlendirme olmak üzere beş aşamada ele alınmıştır (MEB, 2009, 147-148). Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenme alanlarının her birine yönelik öğrenme-öğretme sürecinin hazır bulunuşluk, süreç ve sonuç bağlamında değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (MEB, 2015, 13).

Öğretmenlerin süreç içindeki rol ve sorumluluklarının başında öğrencileri aktif duruma getirebilmek için bireysel farklılıkları dikkate alan işbirlikli öğrenme, çoklu zekâ gibi çeşitli yöntem ve teknikleri içeren farklı yaklaşımlara yer vermesi öngörülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş programda öğrenme yaşantıları içerisinde öğretmen, öğrencileri bağımsız öğrenmeye teşvik ederek, onlara zengin materyal sunmalı, fikirlerini yargılamadan dinleyebilmeli, bireysel farklılıkları dikkate alarak çeşitli yöntem ve teknikler kullanabilmeli, öğrencilerin evet hayır cevabı vermelerinden ziyade onları üst düzey düşünmeye teşvik ederek Nasıl?, Neden? sorularının cevabını sorgulamalarını sağlamalı, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri birbirleriyle ve ön öğrenmeleriyle kıyaslayarak yeniden yapılandırabilmeleri için gerekli süreyi vermeli ve bilgileri okul dışında da yapılandırmalarını sağlamalıdır (MEB, 2009, 148-149; 2015, 4, 2017, 9-11, 2018, 6-9). 2015 ve sonrasındaki revizyonlarda öğretmenin süreç içindeki rolüne ayrı bir başlık altında yer verilmemiştir. Bunun yerine her öğrenme alanında genel olarak öğretmenlerin o öğrenme alanına yönelik neleri dikkate alarak hareket etmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Programın uygulanmasıyla ilgili öğretmenlere rehberlik bağlamında 2005 çerçeve programı en kapsamlı olanıdır.

5. Yapılandırmacılık Bağlamında Türkçe Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme, sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yaklaşımda öğrenme ortamında öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlayarak pekiştirmek ve öğrencileri aktif kılmak için çoklu iletişim araçları öğretmen ve öğrenci tarafından planlanmaktadır (Erdem ve Demirel 2002, 85). Ülkemizdeki eğitim programlarının temelinde yer alan çoklu zekâ, yapılandırmacı öğrenme, aktif öğrenme gibi yaklaşımlarla öğrencilerin ulaşmaları hedeflenen kazanımlar, klasik yazılı sınavlardan ve çoktan seçmeli testlerden oluşan sınavlarla ölçülemeyecek nitelikler taşımaktadır (Saban, 2003; akt. Özsevgeç ve Karamustafaoğlu, 2010, 334).

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan Türkçe Öğretim Programında öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz olan ölçme değerlendirmeden maksat öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini inceleme ve dil becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmayı kapsamaktadır. Buna yönelik olarak programda ölçme ve değerlendirme etkinliklerine sürecin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleme, süreç içinde gelişimlerini izleme ve sürecin sonunda kazanımlara ulaşma durumlarını belirlemeye yönelik tüm süreç boyunca yer verildiği görülmektedir (MEB, 2015, 13; 2018, 9). Bu yaklaşımla öğrencilerin eksik yönlerini tamamlayarak, temel becerileri kazanmalarını sağlamak anlayışı yerine süreç temelli bir ölçme yaklaşımı benimsenmektedir. 2005 programında öngörülen çeşitli uygulamalarla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin kendini değerlendirmesi, öğretmenin ise hem öğrenciyi hem de süreçte kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi öngörülmektedir (MEB, 2009, 157). Görüldüğü gibi 2005 programında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yapılandırmacılığın doğasına uygun olarak öğrenciyi aktif kılacak etkinlikler çerçevesinde yapılacağı planlanmasına rağmen süreç bazında değerlendirme yapılmasına yönelik uygulamalara daha az yer verilmiştir. Ölçme değerlendirmeye yönelik yapılan açıklamalar eski programda daha kısa iken yeni programda sınıf bazında genel olarak ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağına ve hangi kriterlerin dikkate alınarak yapılacağı daha detaylı olarak yer almıştır. Bunların yansira her iki programda da öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirebilmelerine yer verilirken yeni programda ayrıca akran değerlendirmesine de yer verildiği görülmektedir (MEB, 2009, 157; 2015, 13-15; 2018, 9-10).

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi genellikle öğrenme-öğretme sürecinin sonunda yazılı yoklamalar, çoktan seçmeli testler şeklinde geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri kullanılarak yapılmaktadır. Fakat yapılandırmacı yaklaşım öğrenme çıktılarında ziyade öğretim sürecine de ağırlık verdiği için süreç ve ürün odaklı değerlendirmeyi birlikte yaparak aslında öğrenme sürecinin her aşamasında değerlendirmeyi dikkate almaktadır. Değerlendirme aşamasında öğretmen ve öğrenci birlikte rol almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olacak şekilde tasarlanan



ölçme değerlendirme tekniklerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları, gelişim düzeyleri ve konunun dâhil olduğu basamak dikkate alınarak öğrencilerin öğrendiklerini performansa dönüştürebilecekleri, ürün ortaya koyabilecekleri ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılarak daha geçerli ve güvenilir bir değerlendirmeye ulaşılması hedeflenmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, 136).

Öğrencilerin öğrenmeleri, süreç boyunca ve süreç sonunda değerlendirilirken öğrencilere yeni çalışmalarının önceki çalışmalardan hangi boyutlarla farklı olduğu ve bu çalışmayı neden yaptıkları sorulabilir. Öğrencilerin ortaya sundukları ürünlere ilişkin doğru ya da yanlış cevap olmadığı için değerlendirmede ölçüt, sonuçların mantıklı ve savunulabilir olmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme sürecinde öğretmen ve öğrenci birlikte rol oynamaktadır (Erdem ve Demirel, 2002, 85).

6. Tartışma

Çalışmamızda yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile hazırlanan Türkçe Öğretim Programı ve revizyonları üzerinde durulmuş; öğretim programlarında bulunması gereken temel özelliklerden *hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme* başlıklarında 2005 yılından 2018 yılına kadar yapılan düzenlemeler değerlendirilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programının son revizyonu 2018 yılında yapılmış olup 2018-2019 öğretim yılından itibaren temel eğitimin tüm kademelerinde aynı anda uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık ekseninde hazırlanan öğretim programlarına yönelik alan yazında çalışmalar bulunmakla birlikte 2018 revizyonuyla ilgili çalışmalar yeterli değildir. (Akpınar, 2009; Arslan, 2009; Coşkun ve Taş, 2008; Durukan, 2013; Gök ve Erdoğan, 2009; Güneş, 2009; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Şahin, 2007).

Türkçe Öğretim Programı ve revizyonlarında genel amaçlar çok benzer olmasına rağmen 2015 ve sonrasında temel becerilere ayrı başlık altında değinilmemiştir. 2015 ve sonrasındaki program revizyonlarında kazanımlarla ilgili yaklaşım farklılıkları da bulunmaktadır. 2005 ve 2009 programlarında kazanımlar, ayrıntılı ve açıklayıcı bir formda açık biçimde temel becerileri kazandırmaya yönelik verilmiştir. Türkçe öğretim programı ve revizyonlarında öğrenme alanlarına yönelik farklı sınıflandırmalara yer verilmiş gibi gösterilmesi şeklen bir yaklaşım olup içerik yönüyle öğrenme alanlarında bir eksiklik oluşturmamaktadır.

Programlarda öğrenme alanlarının her birinin kendi içinde tutarlı olması göz önüne alınarak diğer öğrenme alanlarıyla ilişkili olacak şekilde yapılandırıldığı saptanarak kazanımların hem öğrenme alanının çıktılarına ulaşacak hem de diğer öğrenme alanlarının çıktılarına ulaşmada bir basamak olacak şekilde tasarlandığı görülmektedir. 2005 programında yer alan kazanımların öğrenme-öğretme sürecine hazırlık, anlama, zihinsel yapılandırma, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında dağıtıldığı görülmektedir. Fakat bu başlıklardan farklı şekilde kazanımların kategorize edilebileceğine yönelik bir esneklik de tanımlanmaktadır.

2015 ve sonrası revizyonlarda uygulamalara yönelik ele alınan etkinlikler, öğrenme öğretme sürecinde yararlanılacak araç gereçler, ele alınan konunun işlenme süresi gibi nitelikler açısından öncesinde olduğu gibi detaylı şekilde yer verilmemiştir. 2005 ve 2009 programlarında bu niteliklerin her birinin detaylı biçimde ele alındığı görülmektedir. 2015 ve sonrasındakilerde bu bağlamda bir esneklik sağlanmışsa da yine de öğrenme sürecinde öğretmenin yapılandırmacılığa uygun şekilde öğretim içeriğini planlaması ve uyması gerekenler genel olarak vurgulanmaktadır.

2005 programında her bir öğrenme alanına ilişkin ilgili etkinlikler, ihtiyaç duyulan araç gereçlere, sürelere ve öğrenci çalışma kâğıtlarında yer alan etkinliklere kadar açıkça tanımlanırken 2015 ve sonrasında öğrenme alanlarına ilişkin etkinlikleri tasarlamada program esnek davranmış, bu tür uygulama ve açıklamalara gerek duyulmamış, bunun yerine öğretmenlerin etkinlikleri tasarlarken ve kazanımları gerçekleştirirken yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ilkeleriyle uyumlu öğretim içeriği oluşturmaları amaçlanmıştır. 2015 ve sonrasında programın uygulama sürecine yönelik öğretmen yaklaşımının esnek bırakılmasının önemli bir sebebi de yapılandırmacı öğretim yaklaşımının 2005 yılından itibaren tüm eğitim-öğretim kademelerinde uygulamaya konulması ve uygulayıcı öğretmenlerin fiili olarak bu duruma alışmış olmaları gösterilebilir.

Genel bir yaklaşımla 2015 ve sonrasındaki revizyonların öncesine kıyasla çok daha kısa olduğu, öğretmene daha özgür bir alan bırakıldığı, öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların daha farklı ve daha az alt başlıklar halinde gruplandırıldığından söz edilebilir. Bunlar da programın daha yalın, daha anlaşılır ve uygulanabilir bir yapıya dönüştürüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte eğitim-öğretim durumlarının öğretim yaklaşımı çerçevesinde örneklendirilmesi, ölçme ve değerlendirme yönüyle de alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine uygun örnek uygulamalara yer verilmesi, hedef kapsamında ise temel becerilerin somut uygulama formlarıyla belirgin hale getirilmesi programın anlaşılma ve uygulanabilme başarısını güçlendirecektir.



2005 programı yapılandırmacı öğretim yaklaşımı çerçevesinde hazırlanan ilk program olması sebebiyle öğretmenler açısından önemli bir rehber ve kılavuzluk görevini de yerine getirmiştir. Bu maksatla 2005 ve 2009 sürümlerinde ilk iki bölüm (144 sayfa) programa tahsis edilirken üçüncü bölüm (262 sayfa) en kapsamlı haliyle program kılavuzu olarak ayrılmıştır. 2015 ve sonrasında yapılan değişikliklerde program kılavuzu bölümüne de ihtiyaç duyulmamıştır. Bu durum da 2005 yılından itibaren uygulamada bulunan yapılandırmacı öğretim yaklaşımının geldiği noktayı ve kat ettiği mesafeyi göstermesi açısından önemlidir. Ancak bugün gelinen noktada eğitici kadroların fiili uygulama süreçlerindeki tutumları henüz beklentilerin oldukça gerisinde bulunmaktadır.

7. Sonuç

Temel eğitim sürecinde uygulanmakta olan yapılandırmacıya dayalı Türkçe Dersi Öğretim Programı ve sonrasında yapılan revizyonlarda programın dört temel unsuru mukayeseli biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonraki araştırmalar için Türkçe öğretim programının burada değerlendirilen dört temel öğesinden sadece biri ele alınarak daha detaylı bir şekilde incelenebilecek ve bu konu hakkında yapılan nitel bir çalışma nicel verilerle de desteklenerek karma bir araştırma yöntemi dâhilinde çalışılabilecektir. Programın belirli bölümlerine ilişkin uzman görüşleri de alınarak araştırmacılar tarafından yapılandırmacı yaklaşıma uygun program özelliklerine ilişkin bir rubriğin oluşturulması ve programın belli bölümlerinin bu rubriğe göre değerlendirilmesi muhtevaya yönelik daha kapsamlı sonuçlar ortaya koyacaktır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, S.34, s. 37-49.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 13, s. 143-154.
- Ba, A. ve Hoffmann, J. M. (2003). Making and Remaking the World for IR101: A Resource for Teaching Social Constructivism in Introductory Classes. *International Studies Perspectives*, 4(1),15-33.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Nitivo İle Nitel Veri Analizi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. J. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Virginia, ASCD Alexandria.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 5, s. 59-74.
- Çelik, F. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 6, s.1-15.
- Çetin. O. ve Günay, Y. (2007). Fen Öğretiminde Yapılandırmacılık Kuramının Öğrencilerin Başarılarına ve Bilgiyi Yapılandırmalarına Olan Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, S. 32, s.24-38.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. and Köksal, O. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenmiş Mevcut Programa İlişkin Yaklaşımlarının ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 9, s. 281-295.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 5.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Erdem, E. ve Demirel Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 23, s. 81-87.
- Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*, S. 2, s. 8-33.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 33, s. 135-145.
- Gök, B. G. ve Erdoğan, T. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 18, s. 233-246.
- Güneş, F. (2009).Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 6, s. 1-21.
- Henson, K.T. (2003). Foundations for Learner-Centered Educational: A Knowledge Base. *Education*, S. 124, s. 5-16.
- Kaya, E. (2016). *İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Yapılandırmacılık ve Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmesi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Kırmızı, F. S., ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 25, s. 42-54.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 27, s. 174-180.
- MEB (15.04.2009). 2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf> adresinden alındı.
- MEB (15.04.2019). 2015 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf> adresinden alındı.
- MEB (15.04.2019). 2017 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf> adresinden alındı.
- MEB (15.04.2019). 2017 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlikleri_2017.pdf adresinden alındı.
- MEB (15.04.2019). 2018 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf adresinden alındı.
- Özsevgeç, T. ve Karamustafaoğlu, M. (2010). Öğretmen Adaylarının Geleneksel ve Yapılandırmacı Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 8, s. 333-354.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, S. 6, s. 284-304.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.8, s. 68-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 11, s. 39-67.