

**T.C.  
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE  
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN  
UYGULANMA DÜZEYİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ  
(ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ)**

**Özcan GÖL**

**Zonguldak 2016**

**T.C.  
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDE  
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN  
UYGULANMA DÜZEYİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ  
(ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ)**

**Hazırlayan  
Özcan GÖL**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BAŞTÜRK**

**Zonguldak 2016**

T.C.  
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında 115282105006 numaralı Özcan GÖL'ün hazırladığı “Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Düzeyinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)” konulu DOKTORA/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 03/05/2016 Salı günü saat 11.00’de yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan

Yrd. Doç. Dr. Mehmet BAŞTÜRK (Danışman)

Üye

Yrd. Doç. Dr. Serdar SAVAŞ

Üye

Yrd. Doç. Dr. Şinasi ŞÖNMEZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

31/05/2016

Prof. Dr. ..Yasemin...K...  
Enstitü Müdürü

Yasemin

## ÖZET

Kurum	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Düzeyinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)
Tez Yazarı	: Özcan GÖL
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2016
Sayfa Adedi	: 130

Araştırmanın amacı, Zonguldak il merkezinde ve Kozlu merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda Türkçe dersine giren öğretmenlerin bilginin yapılandırılmasında süreç değerlendirmeyi benimseyip benimsemediklerini, uyguladığı etkinlikleri yaptırırken yapılandırmacı sürece uygun davranışları gösterip göstermediklerini, yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlanan yöntem ve teknikleri uygulama durumlarını ve dört temel dil becerilerini kazandırmaya çalışırken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmen rollerini sergileyip sergilemediklerini değerlendirmektir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda Metin Öztürk tarafından hazırlanan otuz sekiz maddelik yapılandırılmış öğretmen gözlem formu ve otuz dokuz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu formların kullanımı için hazırlayıcısı Metin Öztürk'ten izin alınmıştır. Ayrıca formlar üç uzman görüşü alınarak uygulamaya konulmuştur. Ders gözlemi için derslerin gözlemleneceği okulların belirlenmesinde Zonguldak'ın sosyo-kültürel yapısı etkili olmuştur. Öğretmenlerin seçiminde ise kıdem, yaş, cinsiyet ve eğitim durumları gibi özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerden ve okul müdürlerinden gerekli izinler alındıktan sonra Zonguldak Valiliğinden de onay alınmıştır.

Sekiz öğretmenin onar saat dersi gözlemlenerek toplam seksen saatlik ders gözlemi yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan birebir görüşmeler ve ders gözlemleri neticesinde elde edilen veriler, mesleki kıdem, eğitim durumu, cinsiyet değişkenlerine göre yorumlanmıştır. Yine gözlem ve görüşmeler neticesinde, süreç değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı, etkinlikler yaptırılırken yapılandırmacı sürece uygun davranışların kısmen gösterildiği, yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlanan yöntem ve tekniklerin kısmen kullanıldığı, yapılandırmacı öğretmen rollerinin de kısmen sergilenebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Türkçe Eğitimi, Öğretmen Görüşleri, Geleneksel Eğitim.**

## ABSTRACT

Institution	: BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language Curriculum
Title	: The Evaluation of Application Level of Constructivist Approach for Turkish Lessons in the Secondary School (Sample of Zonguldak City)
Author	: Özcan GÖL
Adviser	: Asst. Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Type of Thesis, Year	: MSc., Thesis, 2016.
Total Number of Pages	: 130

### **THE EVALUATION OF APPLICATION LEVEL OF CONSTRUCTIVIST APPROACH FOR TURKISH LESSONS IN THE SECONDARY SCHOOL (SAMPLE OF ZONGULDAK CITY)**

The aim of this research is to evaluate whether or not teachers having Turkish classes at the secondary schools which place in Zonguldak city centre and Kozlu county town adopt process evaluation for data construction, exhibit proper behaviours for constructivist process while having activities done, and exhibit teacher roles adopting constructivist learning approach while trying to provide practice situations of method and techniques that are prepared in accordance with constructivism and four main language skills.

In accordance with the research, a thirty eight point structured teacher observation form and thirty nine-question semi-structured interview forms, which were prepared by Metin Öztürk, were utilized. It was received permission from Metin Öztürk for usage these forms. Also, forms were introduced by taking three expert opinions. Socio-cultural structure of Zonguldak had an effect on determining the schools for lesson observation. Features like seniority, age, gender, and educational background were taken into consideration for choosing the teachers. It was also received approval from Zonguldak Governship after taking necessary permissions from teachers and school directors.

Eighty hours lesson observation was performed as observing ten hours lesson of eight teachers. Datas obtaining in consequence of interviews with teachers personally and lesson observations were interpreted with respect to professional seniority, educational background, gender variables. In consequences of observation and interviews, it was obtained the results that process evaluation methods are not applied enough, the behaviours consonant with constructivist process are partially exhibited while having activities performed, methods and

techniques being prepared in accordance with constructivism are partially managed, constructivist teacher roles are also partially exhibited.

**Key Words: Constructivism, Turkish Education, Teacher Opinions, Conventional Education.**



## ÖN SÖZ

Hızlı değişme ve gelişmelerin yaşandığı günümüz dünyasında insan, bilgiye kolay ulaşabilen ve ulaştığı bilgiyi etkin şekilde kullanarak problemleri çözebilen bir birey olarak düşünölmektedir. Günümüz eğitim sistemlerinden de yenilik ve gelişmeleri kavrayan, üzerine düşen görevlerin farkında olan, bu görevi de uygun şekilde yerine getiren bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu bireylerin görevlerini en uygun şekilde yerine getirmeleri için eğitim sisteminde belirli felsefeler ve öğrenme yaklaşımları benimsenmektedir. Son yıllarda üzerinde en çok durulan yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır. Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlayan öğretim programlarının temelini de yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı anlayış ilerlemecilik felsefesine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. İlerlemeci eğitim felsefesi, pragmatizm felsefesinin eğitime uyarlanmış hali olarak kabul edilmektedir. Bu felsefenin temelinde üretilen bilgilerin, çevredeki değişimler doğrultusunda eğitim sisteminde ve ortamında türlü değişiklikler yapması öngörülmektedir.

Çalışma konusunun seçilmesinde yapılandırmacılık kuramının ortaokul Türkçe derslerinde kullanılma düzeyinin ve Türkçe derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygularken ne gibi sorunlarla karşılaştığının merak edilmesi etkili olmuştur. Karşılaşılan ve ortaya çıkabilecek olası sorunların tespiti ve bunların çözümü araştırmanın amacını oluşturmuştur.

Araştırmanın amacı kapsamında Metin Öztürk tarafından hazırlanan otuz sekiz maddelik yapılandırılmış öğretmen gözlem formu (Ek 4) ve otuz dokuz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formları (Ek 5) kullanılmıştır. Bu formların kullanımı için hazırlayıcısı Metin Öztürk'ten izin alınmıştır. Zonguldak'taki yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesine yönelik yeterli kriterlere sahip olduğu düşünöldüğü için Öztürk'ün geliştirdiği formlar kullanılmıştır. Ayrıca formlar üç uzman görüşü alınarak uygulanmaya konmuştur.

Tezin giriş bölümünde araştırmanın önemi, gerekçesi, problem durumları, denenceleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulmuştur. Konuyla ilgili kuramsal temel bölümünde geleneksel eğitim anlayışı ile yapılandırmacı yaklaşım karşılaştırılmış, yapılandırmacı yaklaşım hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. İlgili araştırmalar bölümünde yapılandırmacı yaklaşım hakkında alandaki diğer tezlere, çalışmalara yer verilerek bu araştırmanın literatürdeki yeri ifade edilmiş, Türkçe eğitime katkısı ortaya konmuştur. Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilerek yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bulgular ve Yorumlar bölümünde ise elde edilen veriler tablolarla desteklenerek ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları da göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır. Tezin son bölümünde ise diğer bölümlerdeki veriler, analizler, gözlem ve görüşme değerlendirmeleri dikkate alınarak Zonguldak'ta yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlara göre etkinlikler yaptırılırken süreç değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı, yapılandırmacı sürece uygun davranışların kısmen gösterildiği, yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlanan yöntem ve tekniklerin kısmen kullanıldığı, yapılandırmacı öğretmenin rollerinin kısmen sergilenebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Belirtilen sonuçlara göre yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Tezin yazımında TDK'nin hazırladığı Yazım Kılavuzu esas alınmıştır.

Araştırmam boyunca benden yardımlarını ve rehberliğini esirgemeyen değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet BAŞTÜRK'e, hocam Doç. Dr. Saadettin KEKLİK'e, ders gözlemini uygun bulan ve görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerine şükranlarımı sunarım. Ayrıca özel ve meslekî hayatımda benden desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olduklarını hissettiren başta eşim Hesna GÖL'e, annem Hacer GÖL'e, babam Nuri GÖL'e ve kız kardeşim Özlem GÖL'e şükranlarımı sunmaktan onur duyuyorum.

Özcan GÖL

Zonguldak / 2016



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLOLAR LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....	5
1.2. Problem .....	5
1.2.1. Alt Problemler .....	5
1.3. Denenceler .....	6
1.4. Sayıtlılar .....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.6. Tanımlar .....	7
<b>2. KONUYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMEL</b> .....	<b>9</b>
2.1. Yapılandırmacılık Nedir?.....	9
2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları .....	12
2.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık .....	12
2.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık .....	13
2.2.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	15
2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretim Programı.....	15
2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Süreç Planlaması .....	17
2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenme ve Öğretme .....	18
2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenme Ortamı .....	20
2.7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Ölçme-Değerlendirme .....	23
2.8. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen .....	25
2.9. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci .....	28
<b>3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>30</b>
<b>4. YÖNTEM</b> .....	<b>33</b>
4.1. Araştırmanın Modeli.....	33

4.2. Çalışma Evreni .....	34
4.3. Örneklem.....	34
4.4. Veri Toplama Aracı .....	35
4.5. Verilerin Analizi.....	36
<b>5. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>37</b>
5.1. Ortaokul Türkçe Derslerine Giren Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Bilgisine Sahiplik Düzeyi.....	38
5.2. Ortaokul Türkçe Derslerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerine Göre Planlanma Durumu.....	40
5.2.1. Bireysel Farklılıklar Göz Önünde Bulundurulmalıdır .....	41
5.2.2. Öğrenci Merkezilik Esastır.....	43
5.2.3. Türkçe Derslerinin Planlanmasında Önbilgiler Göz Önünde Bulundurulmalıdır.....	44
5.2.4. Öğrenme Planlı Bir Süreçtir .....	45
5.2.5. Plan Gerektiğinde Esnetilebilecek Yapıda Olmalıdır .....	46
5.3. Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Uygulanma Durumu .....	48
5.3.1. Akran Öğrenmesi Etkili Bir Araçtır .....	52
5.3.2. Öğrenciler Bilgiye Ulaşmayı ve Öğrenmeyi Öğrenir .....	53
5.3.3. Süreçte Birden Çok Duyuya Hitap Edilmelidir .....	55
5.3.4. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bireysel Farklılıklar Göz Önünde Bulundurulmalıdır.....	56
5.3.5. Birincil Kaynaklardan Yararlanılmalıdır.....	58
5.3.6. Demokratik Ortam Oluşturulmalıdır.....	59
5.3.7. Disiplinler Arası Çalışmalara Yer Verilmelidir.....	61
5.3.8. Etkinlik Temelli Eğitim Esastır .....	62
5.3.9. Farklı Materyallerden Yararlanılmalıdır .....	64
5.3.10. Sıra Düzeni Kullanılan Yöntem ve Tekniğe Göre Şekillendirilmelidir ..	66
5.3.11. Grup Çalışması / İşbirliğine Dayalı Öğrenme Önemlidir.....	68
5.3.12. Her Öğrenci Yeterli Zaman ve İlgiyle Öğrenebilir .....	70
5.3.13. Kaynak Çeşitliliği Sağlanmalıdır .....	72
5.3.14. Öğretmen Kaynak Değil Bir Rehberdir.....	74
5.3.15. Öğrenci Deneyimlerinden Yararlanmak Önemlidir.....	76

5.3.16. Öğrenci Kendi Öğrenmelerinden Sorumludur.....	77
5.3.17. Öğrenci Merkezilik Esastır .....	78
5.3.18. Öğrenme Tek Ortamla Sınırlandırılmamalıdır .....	79
5.3.19. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ön Bilgiler Göz Önünde Bulundurulmalıdır.....	81
5.3.20. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sezdirme Etkinliklerinden Yararlanılmalıdır .....	83
5.3.21. Etkinlikler Esnasında Teknolojiden Yararlanılmalıdır.....	84
5.3.22. Üst Düzey Zihinsel Becerileri Geliştirmek ve Yüzeysel Değil Derinlemesine Öğrenme Sağlamak Esastır.....	86
5.3.23. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Veli İşbirliği Önemlidir.....	87
5.3.24. Yapararak Yaşayarak Öğrenme ve Öğrendiklerini Uygulama Önemlidir .89	
5.3.25. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanılmalıdır .....	90
5.4. Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Uygulanma Durumu.....	92
5.4.1. Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Süreç Boyunca Düzenli Olarak Kayıt Tutulmalıdır .....	93
5.4.2. Dönüt Vermek ve Düzeltme Yapmak Önemlidir .....	95
5.4.3. Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Yanında Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanılır.....	96
5.5. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Problemler.....	98
<b>6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>102</b>
6.1. Sonuç .....	102
6.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Hakkında Öğretmenlerin Bilgisi Üzerine Sonuçlar .....	102
6.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Ders Planlama Süreci ile İlgili Sonuçlar.....	103
6.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci ile İlgili Sonuçlar .....	103
6.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Süreci ile İlgili Sonuçlar.....	110
6.2. Tartışma .....	110

6.3. Öneriler .....	112
6.3.1. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Yapılandırmacı Yaklaşım Bilgi Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler .....	112
6.3.2. Ortaokul Türkçe Derslerinin Planlanma Aşamasında Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler .....	112
6.3.3. Ortaokul Türkçe Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler .....	113
6.3.4. Ortaokul Türkçe Derslerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler .....	115
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>116</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>123</b>
Ek 1: Milli Eğitim İzin Onayı.....	124
Ek 2: Ders Gözlem İzin Formu Örneği (Öğretmen).....	125
Ek 3: Ders Gözlem İzin Formu Örneği (Okul Müdürü).....	126
Ek 4: Yapılandırılmış Ders Gözlem Formu Örneği.....	127
Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği.....	129

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel Sınıf Yapısı ile Yapısalcı Sınıf Özelliklerinin Karşılaştırılması	21
Tablo 2. Örneklem ile İlgili Bilgiler	35
Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem, Eğitim Durumu ve Cinsiyetini Gösterir Tablo	37
Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Bilgisine Sahiplik Düzeyine Yönelik Görüşleri ve Araştırma Durumları	39
Tablo 5. Türkçe Derslerinin Planlanma Aşamasında Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Göz Önünde Bulundurma Durumları	41
Tablo 6. Ortaokul Türkçe Derslerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerine Göre Planlanmasına İlişkin Gözlem Sonuçları	41
Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Durumları	48
Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları	50
Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokul Türkçe Derslerinin Ölçme Değerlendirme Aşamasında Yapılandırmacı Yaklaşımı Göz Önünde Bulundurma Durumları	93

## KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: Aktaran
çev.	: Çeviri
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ed.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
Ö	: Öğretmen
TTK	: Talim ve Terbiye Kurulu



## 1. GİRİŞ

İnsanoğlu merak duygusunu tatmin etmek, ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli gelişim ve değişimlere gereksinim duyar. “Bilginin hızla yenilenerek geliştiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürölmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı ađdař bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin dűşünsel alt yapısını oluşturan tekdűze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır” (ınar, Teyfur ve Teyfur 2006: 48). Bu bağlamda, günümüzde uygulanmakta olan öğretim programlarının temel aldığı kuramsal alt yapı, katı kurallara dayalı geleneksel ve davranışçı anlayış değil, yapılandırmacı bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüz eğitim anlayışına uygun olarak ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşımlar bir anda ve tüm ölkede aynı zamanda kullanılmaya başlanmamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım geleneksel öğrenme yaklaşımının aksine öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin rehber rolünde olduğu bir süreç değerlendirmesidir. Geleneksel öğrenme yaklaşımında ise tam tersi bir durum söz konusudur. “Geleneksel öğrenme yaklaşımı, öğretmeni ‘bilgiyi aktaran’, öğrenciyi ise ‘bilgiyi alan’ olarak kabul etmektedir. Davranışçı öğrenme yaklaşımına dayalı olan geleneksel öğrenme yaklaşımı bu özellikleriyle eleştirilmektedir” (Göltekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 504). Çünkü davranışçı öğrenme yaklaşımında öğrenme öğretmen tarafından düzenlenen etkinliklerle gerçekleştirildiğinden, öğrencinin öğrenmeye etkin katılımı sağlanamamaktadır. Davranışçı öğrenme yaklaşımında öğrenme etkinliği, bireyin zihinsel, bilişsel olarak etkin katılımının dışında önceden şekillendirilmiş çevresini göz önünde bulunduran şartlara ve uyarıcılara göre oluşturulmuştur (Duman, 2004: 22).

Elbette bu geleneksel öğrenme yaklaşımı günümüz eğitim sisteminin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Bundan dolayı geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşmaya başlanmıştır. “Geleneksel öğretim uygulamaları öğrenilenlerin kalıcı

olmaması, sınavlarda başarılı olmak için öğrenilen bilgi ve becerilerin daha sonra unutulması (Hayat değil sınav merkezli bir öğrenmeyi esas alması), kazandırılması hedeflenen edinimlerin birçoğunun öğrencilerce eksik veya yanlış algılanması, öğrencilerin öğrendikleri bilgi veya becerileri gelecekteki hayatlarında aktif bir biçimde kullanamamaları gibi problemleri ortaya çıkarmıştır.” (Deryakulu ve Şimşek, 2001: 53-77).

Günümüzde ise gelişen dünyada hızla artan teknolojik ve bilimsel gelişim aracılığıyla bilgiye ulaşmanın çok sayıda yolu bulunmaktadır. Dolayısıyla günümüz eğitim yaklaşımı, bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi ve ulaştığı bilgiyi aktif bir şekilde kullanarak karşılaştığı sorunları çözebilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda ülkemizde 2005 yılından beri uygulanmakta olan eğitim yaklaşımı yapılandırmacılık kuramıdır. “Yapılandırmacı yaklaşım ilerlemeci eğitim anlayışına bağlı olarak ortaya çıkan bir yaklaşımdır. İlerlemeci eğitim felsefesi pragmatizm felsefesinin eğitime uyarlanmış hali olarak kabul edilmektedir. Bu düşüncenin esasında oluşturulan bilgiler ve çevredeki değişimler doğrultusunda eğitim sisteminde ve ortamında çeşitli değişiklikler yapılması öngörülmektedir” (Öztürk, 2013: 1). Demirel (2011: 24)’e göre ilerlemeci eğitim yaklaşımının temel özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür: 1-Öğrenme sürecinde öğrenci aktif bir rol almalıdır. 2-Öğrenme sürecinde problem çözme yöntemi daha çok kullanılmalıdır. 3-Okulda öğrencinin günlük hayatı esas alınmalıdır. 4-Öğretmen rehberlik görevini üstlenmiştir. 5-Öğrenme ortamı, öğrencileri işbirlikçi öğrenmeye yönlendirmeli, onları birbiriyle yarıştırmamalıdır. 6-Demokratik öğrenme ortamları oluşturulmalıdır”.

Yapılandırmacı yaklaşım bireyin öğrenim hayatının yanında sosyal hayatında da etkin bir rol oynamaktadır. “Yapılandırmacılık kuramı, eğitime bütüncül bir dünya görüşü, işbirliği, çeşitlilik ve eşitliğe saygı, özerklik ve öz farkındalığı destekleme, başarıya doğru rehberlik etme, dünyadaki ilişkileri sorgulama, eğitim uygulamalarını değerlendirme, hayatı her açıdan tartışma, dünya ve toplumlardaki güç ilişkilerine karşı eleştirel olma gibi görüşler getirerek, son aşamada gerçek demokrasinin gelişmesine katkı sağlamak amacıyla.” (Yurdakul, 2005: 39-65).



Güneş (2009: 2)'e göre yapılandırmacı yaklaşım insan zekâsının daha etkili ve verimli kullanılmasına önem verilen bir eğitim anlayışıdır. Bu yaklaşımda bireyin öğrenmeleri merkeze alınır, dil ve zihinsel becerileri üst düzeyde geliştirilmeye çalışılır. Zekânın doğuştan yüksek olması, dil ve zihinsel becerilerin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Zekâ seviyesi yüksek olan bir öğrenci bile, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü öğrenme sürecinde dilin özel bir önemi vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda dil, öğrenmenin ve zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracı olarak görülmektedir. Başka bir deyişle dil insan beyninin sınırsız bir becerisi ve öğrenme etkinliğinin kalbidir.

Yapılandırmacılık kuramına göre kazanılan her bilgi bir sonraki bilginin kazandırılabilmesi için temel oluşturur. Çünkü kazanılan yeni bilgiler önceden edinilen deneyim ve bilgiler üzerine kurulur. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında anlamlı ilişki kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir” (Şaşan, 2002: 49). Fakat bu süreç, sadece bilgi ve deneyimlerin üst üste yığılması olarak düşünülmemelidir. Öğrenen bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa düşünce süzgecinden geçirecek ve bilgiyi temelden kuracaktır. Öğrenen öğrenme-öğretme sürecinde, edindiği bilgileri karşılaştırarak yeni anlamlar ve yorumlar elde edecektir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşmesi, etkili ve kalıcı olmasını sağlamak için bilginin üst üste yığılması ve ezberlenmesi değil değerlendirilmesi, analiz edilmesi ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerekir.

Perkins (1999: 9)'e göre “yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen aktif bir rol alır. Yapılandırmacı öğrenmede, yalnızca okumak ve dinlemek yerine tartışma, düşüncelerini savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine aktif katılım yoluyla birçok zihinsel etkinlikler yer alır. Bireylerin birbirleriyle kurdukları iletişim ve etkileşim bir tür zihinsel aktivitedir ve öğrenenlerin yeni bilgileri edinmeleri, bilgiyi olduğu gibi kabul etme yerine; keşfetme, düzenleme ve bilgiye yeniden şekil verme bakımından zihinsel katılımlar önemlidir”. Zihinsel katılımın etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenenin sürece aktif bir şekilde dâhil edilmesi önerilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın önerdiği öğrenme ortamlarında, zihinsel aktiviteler ön planda tutulur. Türkçe dersi bilginin doğrudan ve olduğu gibi bireye sunulmasından ziyade daha çok zihinsel beceriye dönük kazanımların edinilmesine ağırlık verilir. Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecinde metin inceleme çalışmalarının temel hedefi, anlama ve anlatma becerileri kapsamındaki kazanımlarla birlikte öğrencilerin düşünme becerilerinin desteklenmesine ve geliştirilmesine yöneliktir. Bu sebeple Türkçe derslerinde metin inceleme çalışmalarında “metin” birçok zihinsel aktivitenin gerçekleştirildiği bir araç konumundadır. Metin inceleme çalışmalarında öğrencinin üst düzey becerilerini ölçme amacıyla farklı bilişsel basamaklarda sorular sorulur; metin aracılığıyla günlük yaşam, sosyo-kültürel çevre ve başka metinler arasında ilişki kurulur. Öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma, eleştirel düşünme, yeni metinler kurgulayarak yaratıcılığını geliştirme gibi becerileri metinden yola çıkılarak gerçekleştirilir. Metin aracılığıyla öğrenme bölümü, günlük hayatla ilişkilendirme, Atatürkçülük, diğer dersler ve ara disiplinlerle bağlantı kurmaya ve araştırmaya yöneliktir (Karadüz, 2010: 135). Yapılandırmacı yaklaşımda amaç bilginin bireye doğrudan aktarılması değil bireyin sorgulayarak öğrenme, araştırma yapma, problem çözme becerisi kazandırmaya yöneliktir. (Brooks ve Brooks, 1993; Von Glasersfeld, 1995’ten akt. Karadüz, 2010: 135).

Yapılandırmacı yaklaşım bireyde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine, birey tarafından bilgiye hangi anlamların yüklendiğine cevaplar arayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgi, öğrenme, öğrenen, öğretmen gibi kavramlar bu felsefeyle yeniden yorumlanmıştır. Uzun yıllar davranışçı (klasik) eğitim programlarında mesleki rollerini edinmiş olan öğretmenlerin kazandıkları duyuşsal, bilişsel, devinişsel reflekslerini bir anda değiştirmeleri mümkün görünmemektedir. Öğretmenlerin mesleki rolleri ve bilgi birikimleri yapılandırmacı yaklaşımla uyummadığı takdirde öğretim programının gerçek anlamda uygulandığı söylenemez (Karadüz, 2010: 142). Bu bağlamda yapılan araştırmada ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın ne ölçüde uygulandığının belirlenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## 1.1. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu araştırma Zonguldak il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 2005 yılında uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşıma ait görüşlerini ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulama durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe eğitiminde daha sağlıklı ve fonksiyonel olarak uygulanmasına katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim çevrelerinde yeterince tanınması ile Türkçe öğretmenlerinin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde değişen şartlar ışığında yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Yapılan bu araştırmanın, Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yetiştirilmelerine de katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

## 1.2. Problem

Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyi nedir?

### 1.2.1. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem kapsamında aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri ne derecede algılanmaktadır?
2. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinin planlama aşamasında uygulanma durumları nedir?
3. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinin ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumları nedir?
4. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumları nedir?

5. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşım uygulanırken ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?
6. Ortaokul Türkçe derslerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sürdürülebilmesi için yapılabilecek çalışmalar nelerdir?

### 1.3. Denenceler

1. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinin algılanmasında fark vardır.

2. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinin planlama aşamasında uygulanma durumları arasında fark vardır.

3. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinin ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumları arasında fark vardır.

4. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumları arasında fark vardır.

5. Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşım uygulanırken karşılaşılan problemler arasında fark vardır.

6. Ortaokul Türkçe derslerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sürdürülebilmesi için yapılabilecek çalışmalar arasında fark vardır.

### 1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1. Ders gözlem uygulaması esnasında Türkçe öğretmenleri, içten ve gerçek durumları yansıtacak şekilde davranmışlardır.
2. Uygulamaya katılan Türkçe öğretmenleri, hazırlanan görüşme formunu içten ve gerçek durumları yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.

3. Araştırmada ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi için kullanılan ders gözlemi ve görüşme formu, bu düzeyi belirlemek ve değerlendirmek için yeterlidir.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, çalışma evreni Zonguldak merkez ilçede 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan sekiz Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır. Öğretmenlerin seçiminde eğitim durumu, kıdem yıl aralığı, cinsiyet, ders işledikleri sınıf düzeyi gibi etmenler dikkate alınmıştır.

2. Araştırma bulguları, ders gözlem uygulamasına katılan 8 (sekiz) Türkçe öğretmenin 10 (on)'ar saat -toplam 80 saat- 38 maddelik ders gözlem formunun sonuçları ve 39 soruluk görüşme formuna verilen cevaplar ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Geleneksel öğrenme ortamı:** Güneş (2007: 137) geleneksel öğrenme ortamını “öğrenme sürecini öğretmenin kontrol ettiği, bilgiyi öğrenciye aktardığı, öğretmen merkezli bir ortamdır. Öğretmenin ve genelde tek bir ders kitabının temel bilgi kaynağı olduğu, öğrenci-öğrenci ve öğrenci öğretmen etkileşiminin sınırlı olduğu durumdur” şeklinde tanımlamaktadır.

**Yapılandırmacılık:** Yapılandırmacılık (constructivism), “öğrencinin önceki öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir” (Yapıcı, 2007: 41).

**Yapılandırmacı öğrenme ortamı:** “Wilson’a göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenenlerin problem çözme eylemleri ve öğrenme amaçlarını takibinde bilgi kaynağını ve gereçleri kullanırken birlikte çalıştıkları ve birbirlerine destek çıktıkları bir yerdir” (Kesal ve Aksu, 2005: 118-126). Öğretmenden çok öğrencinin etkin olduğu kendi sorularını sorarak yanıtlarını aradığı, ön bilgileri ile yeni bilgilerini bütünleştirerek anlamlı yapılar oluşturduğu bir öğrenme ortamıdır.

**Yöntem–Teknik:** “Yöntem belli teknik ve araçları kullanarak, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yola denir. Teknik ise öğretim yönteminin uygulanmaya konuluş biçimi ve ya sınıf içinde yapılan uygulamaların bütünüdür” (Tok, 2007: 162). Bir yöntem içerisinde birden fazla tekniği de barındırabilir.

**Ölçme-Değerlendirme:** Ölçme “eğitim ve öğretimde kullanılan testler gibi gözlem verilerinin belli birimlere göre sayı ile ortaya konması işidir” (Kemertaş, 2003: 241). Değerlendirmeyi ise bir alana ait “ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma süreci” olarak tanımlamak mümkündür (Yılmaz ve Sumbül, 2006: 316).

## 2. KONUYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMEL

Bu bölümde literatür taramayla elde edilen bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

### 2.1. Yapılandırmacılık Nedir?

Yapılandırmacılık, “bilginin birey tarafından duyular vasıtasıyla edilgin olarak alınmadığını, tam tersine öğrenenler tarafından etkin şekilde yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır” (Açıkgöz, 2005: 60-61). Yapılandırmacılık kuramının en önemli özelliği öğrenen tarafından bilginin yapılandırılmasına, oluşturulmasına, yorumlanmasına ve geliştirilmesine fırsat verilmesidir (Erdem, 2001: 6). Yıldırım ve Şimşek (1999: 9) günümüz modern eğitim anlayışının ve dünyanın kendisine sunulan bilgiyi olduğu gibi kabul eden veya alan bireylerin değil o bilgiyi yeniden yorumlama, yeni anlamlar oluşturma sürecine aktif olarak katılan bireylerin kabul edilebilir niteliklere sahip olduğuna dikkat çekmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre “öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi daha iyi ifade etmek için yeni kurallar oluşturur” (Brooks ve Brooks, 1999: 9). Başka bir deyişle “bilen, gerçeği kendi yaşantılarına ve çevreyle etkileşimine dayalı olarak oluşturur.” Birey edindiği bilgileri bilinçli bir şekilde olmasa da zihninde çeşitli sınıflandırmalara tabi tutar. “Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında karşılaştığı yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar” (Sabancı, 2008: 31). Yapılandırmacılık bir çeşit hayatı anlamlandırma sürecidir denilebilir.

Yapılandırmacılık kuramı, “bilginin öğrenci tarafından zihninde yapılandırılması anlamını taşır. Her öğrenci öğrenme esnasında anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır” (Özden, 2011: 55). “Yapılandırmacılık, bireyin yeni bilgiyi aktif olarak oluşturma ve anlamlandırma sürecine odaklanmıştır. Öğrenme, öğrencilerin yeni anlamlar oluşturma sürecidir” (Jordan, Carlile ve Stack, 2008: 55). Yapılandırıcı öğrenme teorisinin temeli, öğrenmenin öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerine dayanarak yeni bilgiyi yapılandırdıkları aktif bir sürece dayanır.

“Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına göre, bilgi öğrencinin zihninde etkin bir şekilde yapılandırılır” (Bodner, 1986: 4).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, “zihindeki yapılandırmayla ilgili süreç ana hatlarıyla şöyle açıklanabilir: Dışarıdan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi bireyin zihnindeki var olan yapılara uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyorsa, birey zihninde birtakım yeni düzenlemeler yapar” (Cunningham ve Turgut, 1997’den akt. Yaşar, 1998: 695-701). “Bu sebeple birey, zihninde öğrenilecek bilgiyle ilgili yeni şema ya da şemalar oluşturur. Örneğin, yaşamında ilk kez, ‘akrep, yelkovan ve kadranı olmayan, elektronik bir saatle’ karşılaşan birey, ‘Her saatin en azından akrep, yelkovan ve kadran olmak üzere üç temel ögesi bulunur,’ biçiminde zihninde önceden yapılandığı genellemeden vazgeçerek saat kavramıyla ilgili yeni bir genelleme ya da şema oluşturur. Örnekten de anlaşılacağı üzere, bireyin sahip olduğu şema, onun yeni bilgiyi içine yerleştireceği ya da asacağı askılık işlevi görür. İlerideki öğrenmeleri etkileyeceği düşüncesinden hareketle, zihinde doğru şemaların oluşturulmasına, yani ön öğrenmelerin doğru olarak gerçekleştirilmesine özen gösterilir. Çünkü ön öğrenmeler, yeni öğrenmelerin hazırlayıcısı ya da olanaklı kılıcısıdır” (Senemoğlu, 1997: 289).

Yapılandırmacılık yaklaşımına göre eski öğrenmeler yeni öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla yeni öğrenilen bilgiler zihinde oluşturulan eski şemaların değişip yeni şemaların oluşmasını sağlamaktadır. Bir başka deyişle “öğrenenler bilgiyi temelden kurmaktadırlar. Öğrenenler bilgiyi etkin bir şekilde olarak var olan zihinsel şemaları ile öğrenmeye yön verirler. Önceki öğrenmeleriyle yeni bilgilerini bütünleştirerek kendi yapılandıkları bilgilerini özümserler. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından oluşturulur. Öğrenme, karmaşık ve gerçek bağlamlarda gerçekleşmektedir” (Erdem ve Demirel, 2002: 81). Öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen pek çok etmen vardır. “Öğrenenlerin inandığı değerleri, davranışları, tutumları ve bilgileri onların sahip oldukları yaşantılarının bir göstergesidir. İçerik bütünden parçaya doğru



düzenlenmektedir. Öğrenenler böylece üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmektedirler. Öğrenenler, problemi neden ve nasıl çözdüklerini açıklayabilmektedirler. Öğrenenlerin okulu olarak nitelendirilen yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğretmenler öğrenenleriyle birlikte öğrenenlerdir. Öğretmenler, öğrenenlerin soru ve düşüncelerinden yararlanarak işbirliği içinde çalışma konusunda öğrenenleri yönlendirirler. Bu yaklaşımda öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi temele alındığından öğrenme durumuna uygun farklı etkinlikler düzenlenmektedir. Bilgiyi anlamlı ve kullanışlı yapacak uygun öğrenme materyalleri kullanılmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre sınav durumları sürece yönelik hazırlanmaktadır” (Erdem ve Demirel, 2002: 81). “Tümel, özgün, performans değerlendirme gibi amaca uygun kullanılan farklı değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir” (Erdem ve Demirel, 2002: 85).

Yapılandırmacı yaklaşımın doğru uygulanabilmesi için bazı temel ilkeler ortaya konmuştur. “Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri şunlardır:

1. Öğretme değil, öğrenme ön plandadır.
2. Öğrenmede yaşantı önemli bir yer tutar.
3. Öğrenme, bilgilerin olduğu gibi edilgen biçimde depolanması değil etkin olarak yeni bir anlamın oluşturulması sürecidir.
4. Öğrenme hem bireysel hem de sosyal bir süreçtir.
5. Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir.
6. Öğrencinin doğal merakı ve öğrenme isteği desteklenmelidir.
7. Öğrencinin öğrenme süreci üzerinde durulmalı, neyi öğrendiğinin yanında nasıl öğrendiği üzerinde de durulmalıdır.
8. Motivasyon öğrenme sürecinde önemli bir bileşendir.
9. Öğrenme esnasında öğrencinin aktif olması sağlanmalı, öğrenme ortamı ve görevler öğrenmenin yapısını yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır.

10. Öğrencilerin düşünmesini destekleyici öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.

11. Öğrencilere hem öğrenme sürecini hem de öğrenilen içeriği yansıtmaya fırsatı sağlanmalıdır” (Savery ve Duffy, 1995: 4-8).

## **2.2. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları**

Araştırmanın bu bölümünde yapılandırmacı yaklaşımın temel kuramlarına yer verilmiştir.

### **2.2.1. Bilişsel Yapılandırmacılık**

Bilişsel yapılandırmacılıkta J. Piaget’in ortaya koyduğu kavramlar ön plana çıkmaktadır. J.Piaget’ye göre, “bilginin zihinde inşası ve anlam oluşturulması, insanın gelişim evreleri ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerle ilgilidir. Bilişsel yapılandırmacılık kuramına göre tüm öğrenmeler daha önceden öğrenilenler aracılığı ile doğar. Birey yeni bir durum ya da yaşantı ile karşılaştığı zaman onu ilk önce zihninde var olan zihinsel şema veya zihinsel yapı ile karşılaştırır. Eğer bireyin zihinsel şeması yeni yaşantıları açıklamaya yetmezse bu durumda birey zihnindeki yapıyı yeni yaşantıya uydurmaya çalışır. Bütün bu süreçte birey, belli bir durum ile ilgili yeni yaşantılarını daha önce o durum hakkında edindikleri yaşantılarıyla karşılaştırarak zihninde yeni bir yapı veya yeni bir denge oluşturmaktadır” (Reyes and Vallone, 2008: 31).

Demirel ve diğerleri (2010: 43)’nin de bahsettiği gibi Piaget’nin ifade ettiği özümleme ve düzenleme kavramları, yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir ve bilginin özümlelenebilmesi için var olan yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle Piaget’ye göre, zihin her uyarana anlam veren ve bunları bilişte dengeleyen dinamik bir yapıdır. Bu yapı, deneyimlerden, içinde bulunulan kültürden, öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasından ve bireyin bu süreçte üstlendiği rolden etkilenmektedir. “Piaget, kavramların ortaya çıkışının zihinde dengelenerek oluşacağını ve zamanla gelişeceğini savunmaktadır. Denge, dengesizliğin oluşmasına neden olan çelişki sürecinin sonlanması sonucunda gerçekleşir. Çelişki bireyin eski deneyimleri ile yeni deneyimlerini ilişkilendiremediği durumda ortaya çıkar; var olan bilişsel yapıların değiştirilmesi ile

son bulur ve bilişsel gelişim böyle bir seyir izleyerek devam eder” (Reyes and Vallone, 2008: 31).

Bilişsel yapılandırmacılığın eğitsel çıkarımları Reyes ve Vallone (2008'den akt. Aytaş, 2014: 28-29)'a göre şöyledir: “Eğitim programları düzenlenirken her bir gelişim düzeyindeki düşünmenin kendine özgü niteliklerini göz önünde bulundurmak, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate almak, gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturmamak, öğrenenlere var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabileceği alternatif yaşantılar sunmak, yeni bilişsel yapıların eskilerin üzerine kurulduğu düşünülerek öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almak, yanlış olanlarına ve bunların nedenlerine karşı duyarlı olarak altında yatanları anlamaya çalışmak, öğrencilerin var olan şemalarının da gelişmesini önemsemek ve merak duygularını özendirmek olarak sıralanabilir.”

### **2.2.2. Sosyal Yapılandırmacılık**

Birey doğduğu andan itibaren yaşadığı dünya hakkında bazı bilgiler edinerek hayatını devam ettirme ve kolaylaştırmaya çalışır. Bireyin edindiği bilgileri nerede ve ne şekilde kullanacağını ise “öğrenme”leri belirler. “Sosyal yapılandırmacılar öğrenmeyi açıklamada, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu açıklayan Vygotsky'nin görüşlerini kullanır” (Özden, 2011: 59). Vygotsky, Piaget'den farklı olarak öğrenmenin bireysel olarak değil sosyal etkileşim ve dil aracılığıyla geliştiğini ifade etmektedir.

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminde önemli rolü olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir (Senemoğlu, 2011: 55-56). Bireyin, sosyal çevresi ile etkileşim aracı dildir. Vygotsky bu yüzden öğrenmede sosyal çevre ve dil üzerinde durmuştur.

İnsan tek başınayken yapmayı başaramadığı birçok şeyi diğer insanlarla birlikteyken başarabilir. Bu nedenle insanoğlunun başkaları ile birlikte gerçekleştirdiği işlerde başarısının da artacağı düşüncesi hâkimdir. Yani sosyal

etkileşimler yolu ile çocuğun öğrenmesi önemlidir. Dil ise sosyal etkileşimde araç olarak kullanılır. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık ile ilgili açıklamalarını aktaran Kılıç, bunları üç başlık halinde toplamıştır:

— Anlamlandırma (Meaning Making): Kişilerin bilgiyi oluşturmasında içinde yaşadığı toplum ve kültür oldukça önemli bir faktördür. Çevremizdeki olayları algılamamız ve yorumlamamızda içinde bulunduğumuz toplum ve kültürden etkileniriz. Bu doğrultuda bilgilerimizi oluştururuz. (Kılıç, 2001: 13).

— Bilişsel Gelişim Araçları: “Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır. Bunlar, kültür, dil ve çevresinde çocuk için önemli olan kişilerdir. Bu araçların şekli ve kalitesi bilişsel gelişimi biçimlendirir ve hızını etkiler” (Kılıç, 2001: 13). Kısaca bilişsel gelişim ile sosyal hayat arasında önemli bir ilişki vardır.

— Yakınsal Gelişim Alanı (The Zone of Proximal Development): Vygotsky kişinin gelişimini sonu olmayan bir silindire benzetir. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru hareket eden bir yakınsal gelişim alanı bulunmaktadır. Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler; tavanı ise, kişinin yardım alsa bile çözemeyeceği problemlerden oluşur. Yakınsal gelişim alanının tabanı ile tavanı arasında ise kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır. Vygotsky, öğrencinin, kendi çözebildiği problemlerden başlayıp daha sonra problemleri yavaş yavaş zorlaştırarak ve öğretmen ya da arkadaşlarının yardımını alarak gelişim silindirindeki yakınsal gelişim alanını daha üst noktalara çıkarabileceğini öne sürer. Bu teoriye göre, kişinin gelişimi sonsuzdur, bir yaşta sona ermez (Kılıç, 2001: 13). “Sosyal yapılandırmacıların, yapılandırmacı kurama en büyük katkıları, öğrenmede sosyal çevrenin ve dilin önemi üzerinde durmalarıdır” (Özden, 2011: 61)

Özetle Vygotsky, çocuğun dil ve deneyimleri aracılığıyla sosyal çevresiyle etkileşim içinde öğrendiğini belirtir. Sosyal çevresinin ve bu sosyal çevresindeki insanların çocuğun öğrenme düzeyini etkilediğini, eğer bunlar kaliteli ise oluşacak etkileşimin çocukların bilişsel gelişimini hızlandırabileceğini ve bilişsel gelişimin sonu olmadığını, sürekli geliştiğini savunur (Kılıç, 2001: 13).

### 2.2.3. Radikal Yapılandırıcılık

Yapılandırıcılığın çeşitlerinden biri de radikal yapılandırıcılıktır. Radikal yapılandırıcılığın temeli “Ernst Von Glasersfeld’in görüşlerine dayanmaktadır. Radikal yapılandırıcılar, bilginin birey tarafından bir dışsal gerçekliğe bağlı olmadan yapılandırıldığını savunur” (Aşıkcan, 2012: 18). Çünkü her bireyin yaşadığı deneyimler farklılık gösterdiğinden doğru kavramının veya gerçeklik olgusunun sadece bir doğru görüşü yoktur (Arslan, 2007: 54). Bilişsel yapılandırıcılık kuramının ana prensiplerine ek olarak radikal yapılandırıcılık, öğrencinin yaşadığı deneyimlere, algılama kapasitesine ve çevresiyle olan etkileşimine bağlı olarak gerçek bilginin oluşturulduğunu savunur (Altun, 2006: 229). Biliş, bu süreçte bireyin davranışlarını belli bir çevrede daha uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan bir adaptasyon sürecidir ve bireyin deneyimlerini organize etmekte ve anlam oluşturmaktadır (Arslan, 2007: 53). Her bireyin deneyim ve çevresi farklı olacağı için bilgisi de farklı oluşur ve bir gerçekle ilgili herkesin oluşturduğu bilgi aynı olmaz ve farklılıklar gösterir (Altun, 2006: 229). Bilginin doğası, sosyal bakımdan paylaşılan tecrübeler, dile ve üzerinde düşünce birliğine varılan anlamlara dayanmaktadır. Kendisine göre anlam kazanmamış ifade veya durumlar o birey için herhangi bir bilgi kaynağı olarak görünmemektedir (Arslan, 2007: 54). “Bilme biyolojik, sosyal, kültürel ve dile dayalı olarak etkileşimlerle meydana gelmektedir. Bireyin davranışları çevreye uyumlu olurken, deneyimleri organize edilirken ve deneyimleri anlamlandırılırken biliş etkin durumdadır” (Glasersfeld, 2001’den akt. Aşıkcan, 2012: 18).

### 2.3. Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretim Programı

Eğitim programları ülkelerin geleceğinde önemli bir rol oynamaktadır. “Eğitim programları çağın gerektirdiği ihtiyaçları karşılamak, kullanılmakta olan programın eksikliklerini gidermek, eğitim alanındaki yeni gelişmeleri uygulamaya aktarmak gibi çeşitli amaçlarla zaman zaman düzenlenir ya da bütünüyle yenilenir. Bu çerçevede Türkçe programlarının da kimi dönemlerde düzenlendiği veya yenilendiği bilinmektedir. Bu çalışmalar aslında bir zorunluluktur ve uzmanlarca program düzenli kontrol edilmelidir. Çünkü dünya ne kadar hızlı değişiyorsa eğitim programlarının da bu hıza ayak uyduracak şekilde değişmesi ve gerektiğinde

tamamen yenilenmesi gerekmektedir” (Özbay, 1997: 34). 2005 yılında Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim sistemine geçilerek Türkçe Dersi Öğretim Programında köklü değişiklikler ve yenilikler yapılmıştır.

Ülkemizde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) 2005 yılında Yapılandırmacı Yaklaşıma dayalı olarak yeniden düzenlenmiştir. Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2006: 5) “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik temel beceriler olarak sıralanmıştır” (MEB, 2005: 3). Öğrencilerin, burada ifade edilen becerileri yakın hedef yılın sonu, uzak hedef olarak sekizinci sınıfın sonuna kadar edinmeleri ve yaşam boyunca kullanabilmeleri amaçlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda eğitim-öğretim yaklaşımı olarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin deneyim ve birikimlerinden yola çıkılarak karşılaşılan problemlere çözümler üretilmesi, öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencinin gösterdiği gelişimlerin dikkate alınmasına özen gösterilmiştir (MEB, 2005: 3). Bu bakımdan ölçme-değerlendirme uygulamalarında öğrenme-öğretme sürecindeki öğrencinin gelişimine önem verilmiştir. “Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir şekilde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir” (MEB, 2005: 3)

Ülkemizde, 2012 yılında çıkarılan bir yasa ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren “4+4+4 Eğitim Sistemi”ne geçilmiştir. Bu yasa ile eğitim sistemimizde göze çarpan pek çok değişiklik gerçekleştirilmiştir. Yeni sistemde, okutulan Türkçe ders saatlerinde değişikliğe gidilmiş ve İlköğretim 5. Sınıflar Ortaokulun birinci basamağı olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 5. Sınıfları da kapsayan 5, 6, 7, ve 8. Sınıflara yönelik bir Türkçe Öğretim Programı yayınlamıştır.

#### 2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretiminde Süreç Planlaması

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürecinin şekillendirilmesi yani öğretim tasarımı yapılmasına önem verilmektedir. Bu sebeple öğrenme sürecinin şekillendirilmesi genellikle uygun hatta gerekli görülmektedir. “Öğretmen, ders içeriği ve hedeflerine göre kendi yöntem ve teknik bilgisi doğrultusunda bir işleniş planı hazırlar ve bunu uygular. Öğretmen tarafından tasarlanmış olan süreçler maksatlı olduğundan öğrenmeye olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Önemli olan nokta öğrencinin bilgiyi doğrudan alıp kaydetmesi değil bilginin ardında yatan gerçekleri de görebilmesi ve onu yorumlayabilmesidir” (Özel ve Bayındır, 2008: 23-25).

“Eğitim ve öğretimde planlı çalışmanın yararlarını şöyle sıralamak mümkündür:

1. Öğretmenin öğretimi planlaması, öğrenciye eğitim-öğretim sürecinde neyi, niçin ve nasıl kazandıracığına dair ipuçları verir ve öğrenmenin daha etkili ve verimli olmasını sağlar.
2. Kazanımların ne zaman ve ne kadar süre zarfında kazandırılacağına ilişkin planlama yapılması, öğretim programının düzenli yürütülmesini sağlar.
3. Önceden planlanmış bir etkinlik, öğretmen ve öğrencileri düzensizlikten kurtarır ve onlara öğrenme-öğretme sürecinde özgüven kazandırır.
4. Kazanımların edinilmesinde kullanılacak en uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerin seçilmesi, öğrenme sürecine hazırlıklı gelinmesini sağlar.
5. Öğrenme sürecinin planlanması, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini ve günlük hayata daha iyi hazırlanmalarını sağlar.
6. Önceden planlanmış etkinlikler, ölçme ve değerlendirmenin de daha güvenilir ve geçerli olmasını sağlar.

7. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte iş yapabilme becerilerini geliştirir ve öğrencilere başarıya duygusu kazandırır.
8. Eğitim-öğretim çalışmalarında düşüncelere açıklık kazandırır.” (Küçükahmet, 2000: 48).

### 2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenme ve Öğretme

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım temel öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993; 4). “Öğrenme bilgiyi pasif biçimde almak değil, bilgiyi yapılandırmaktır. Bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için bir kavramla ilgili şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları diğer bir bireyinki ile aynı olamaz. Ön yaşantılar, bilgi ve öğrenmeler yeni yaşantıları nasıl yorumlayacağımızı etkilemektedir. Diğer taraftan yorumlar da bilgiyi yapılandırma ve yeni öğrenmeler üzerinde etkili olmaktadır (Krynock ve Robb, 1999’dan akt. Özerbaş, 2007: 613). Edinilen bilgilerin yapılandırılmasında çevrenin etkisi büyüktür. Ancak “hazır bilgiyi birisinden ya da bir yerden almak öğrenme olarak düşünülmemelidir. Öğrenmek için öğrenci zihinsel ve çoğunlukla fiziksel olarak etkin olmalıdır. Öğrenci kendi cevaplarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını yarattığında öğrenir; bilgi yapılarını inşa eder. Farklı biçimlerde uygulanabilen yapılandırmacı yaklaşımların ortak felsefesi öğretmenin yönettiği, kontrol ettiği ve bilgiyi aktardığı öğretmen merkezli sınıfları reddetmeleridir” (Krynock ve Robb, 1999’dan akt. Özerbaş, 2007: 613).

Yapılandırmacı yaklaşım, “öğrencilere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini inkar etmemekle birlikte, eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular” (Saban, 2000: 123).

Montague (2003: 165-175)’ye göre ise yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin, sosyal-interaktif bir doğası olduğunu, başka bir ifade ile sosyal bir varlık olan insanın



çevresindeki diğer bireyler ve bilgi kaynaklarıyla etkileşim içinde olması gerektiğini savunan bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve öğretme sürecini kısaca bilgiyi yapılandırma etkinliği olarak adlandırılabilir. Bu bilgiyi yapılandırma etkinliğini Jonassen'den Deryakulu (2001: 53-77) şöyle aktarır:

“Birey, öğrenme sırasında yeni karşılaştıkları ham bilgileri (information) var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi dener. Eğer yeni bilgi önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilir. Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen, yani ham halde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümsemek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye (knowledge) dönüştürülür. Ancak yeni bilgi öğrencinin var olan zihinsel yapısıyla çelişiyor, ya da yeni ve eski bilgiler arasında bir uyumsuzluk oluşuyorsa, o zaman öğrenci yeni bilgi doğrultusunda zihinsel yapısında bazı değişiklikler yaparak, bu çatışma durumunu çözmeye çalışır. Her yeni öğrenme, öğrencinin zihinsel yapısını tekrar gözden geçirdiği, ona bir şeyler ekleyerek geliştirdiği ya da gerektiğinde değişiklik yaptığı içsel bir deneyimdir. Öğrenciler bu süreçlere hem fiziksel hem de zihinsel yönden etkin olarak katılırlar. Tüm bunlar, yapılandırmacı görüşün, ‘bilgi yapılandırma’ olarak adlandırdığı etkinliklerdir.”

MEB (2005: 147-148) ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme öğretme sürecini beş aşamada ele almaktadır:

**a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme :** “Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bilgiler verilmeden önce öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmelidir. Çünkü yeni bilgiler önceden öğrenilen bilgilere dayalı olarak yapılandırılmaktadır. Öğrencileri yeni konuya ve bilgilere zihinsel olarak hazırlamak gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorulmalı, tahmin etme ve beyin fırtınası gibi çalışmalar yaptırılmalıdır.

Öğrenmeyi sağlamak için ön öğrenmelerle sonradan öğrenilen bilgiler birbirleriyle ilişkilendirilmeli, bireyin zihninde anlamlı yapılar oluşturulmalıdır.

**b. Yeni Bilgileri Anlama:** Yeni bilgilerin iyi anlaşılması için öğrencilere bütün olarak sunulması, incelenmesi, bütün-parça ilişkilerinin kurulması ve bilginin ayrıntılı olarak ele alınması gerekmektedir. Bu amaçla olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez

yapma, özetleme ve değerlendirme gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarla öğrencinin yeni bilgileri derinlemesine anlaması sağlanmalıdır.

**c. Bilgileri Yapılandırma:** Yapılandırıcı yaklaşıma göre bilgilerin zihinde yapılandırılması iki şekilde gerçekleşmektedir.

1. Yeni bilgiler öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şemasına uyuyorsa kolayca yapılandırılmaktadır. Zihinsel şema, öğrencinin ön bilgilerine göre oluşturduğu kavram, düşünce, yargı, duygu, şekil gibi öğelerdir.
2. Yeni bilgiler öğrencinin ön bilgileriyle çelişiyor, zihinsel şemasına uymuyorsa bu bilgileri yapılandırmak için zihinde yeni düzenlemeler yapılmalıdır. Bu amaçla *önceden var olan zihinsel şemalar değiştirilmekte ya da nitelikleri yeniden düzenlenmektedir*. Bu işlemler sonucunda öğrenci yeni şemalar oluşturarak bilgilere uyum sağlamakta ve zihninde yeni bir denge kurmaktadır. Öğrencinin bilgileri zihninde yapılandırması için düşünme, sorgulama, karar verme, sorun çözme gibi çalışmalar yapılmalıdır.

**ç. Bilgileri Uygulama:** Öğrencinin zihninde yapılandırdığı bilgileri uygulamaya aktarması kalıcı öğrenme için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bilgileri uygulama ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenci bilginin uygulanmasını görmeli, bilgiyi uygulayarak geliştirmelidir. Bu süreçte işlevsel bilgilerin paylaşılması önemli olmakta ve öğrenmede kalıcılığı sağlamaktadır. Bu amaçla öğrenciler bilgilerini arkadaşlarıyla paylaşmaya yönlendirilmelidir. Paylaşılan bilgilerin günlük hayatta kullanımı da bilgilerin kalıcılığını artırır.

**d. Bilgileri Değerlendirme:** Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrencinin bilgiyi anlaması, zihninde yapılandırması ve uyguladıktan sonra değerlendirmesi gerekmektedir. Değerlendirme, bilginin eksik ya da yanlış yönlerini, uygulamadaki durumunu, işlevselliğini, yeni ve farklı durumlara uygulanabilirliğini belirlemeye yönelik olmalıdır.”

## 2.6. Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenme Ortamı

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme-öğretme ortamlarının da önemi büyüktür. Geleneksel sınıflar ile yapılandırıcı sınıfların farkı öğrenme etkinliğinin verimini de etkilemektedir. Bu konu ile ilgili olarak Brooks ve Brooks geleneksel sınıflar ile yapılandırıcı anlayışa sahip sınıflar arasında bir karşılaştırma yaparak yapılandırıcı tasarımı daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu yazarların karşılaştırmaları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Geleneksel Sınıf Yapısı ile Yapısalcı Sınıf Özelliklerinin Karşılaştırılması**

Geleneksel Sınıflar	Yapılandırmacı Sınıflar
1. Program parçalardan bütüne doğru bazı temel becerileri vurgulayacak şekilde kurgulanmıştır.	1. Program bütünden parçaya doğru genel kavramları vurgulayacak şekilde yapılandırılmıştır.
2. Belirlenmiş bir programa katı bir şekilde uyulur.	2. Öğrencilerden gelen sorular programı şekillendirir.
3. Program çalışmaları ağırlıklı olarak ders kitaplarına ve alıştırma kitaplarına dayanır.	3. Program çalışmaları ağırlıklı olarak birincil kaynaklara ve beceri geliştirmeye dayalı materyallere dayanır.
4. Öğrencilerin zihni, öğretmen tarafından doldurulması gereken boş bir levha olarak görülür.	4. Öğrenciler dünya hakkında yaratıcı fikirlere sahip düşünürler olarak algılanır.
5. Öğretmenler genel olarak öğretici bir tavırla davranırlar ve bilgiyi yayma kaynağı olarak değerlendirilirler.	5. Öğretmenler genel olarak etkileşimci bir tavır sergilerler. Öğrenci ile çevre arasında bir aracı rolündedirler.
6. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri gerektiğine inandıkları tek doğru cevabın arayışındadırlar.	6. Öğretmenler sonraki derslere veri oluşturmak amacıyla sahip oldukları kavramları anlayabilmek için öğrencilerin görüşlerini öğrenmeye çaba gösterirler.
7. Öğrencilerin değerlendirilmesi öğrenmeden ayrı bir süreç olarak görülür. Genel olarak testler yoluyla değerlendirme yapılır.	7. Öğrencilerin değerlendirilmesi öğrenme süreci ile iç içedir. Değerlendirme, öğretmen tarafından öğrencilerin dersteki etkinliklerinin gözlenmesi, ortaya koydukları sergi veya ürünlerin değerlendirilmesi yoluyla yapılır.
8. Öğrenciler öncelikle yalnız çalışırlar.	8. Öğrencilerin grupta birlikte çalışması esastır.

**Kaynak:** Jacqueline Grennon Brooks, ve Martin G. Brooks, (1999: 17); In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, USA.

Tablo 1 incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamlarının öğrencinin ilgi, istek ve becerilerine göre düzenlenmesi gerektiği görülmektedir. “Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme sürecine bakışı ile doğru orantılı bir şekilde hazırlanması gerektiği söylenebilir. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, bilgiyi üretme gibi becerilerin kazandırılması için,

günümüzde yapılandırmacılık gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarına öğretim programlarını geliştirmek ve eğitim sistemini yönlendirmek için ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Bunun sonucunda öğrenene, doğrudan bilgiyi aktarmak yerine bilgi aktarılacağına, bilgiyi elde etme yolunu öğreneceği zengin öğrenme ortamları hazırlanmasının gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir” (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 47-67).

Erdem ve Demirel (2002: 84)’e göre yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler, yaşam boyu kullanacakları bilgilerini demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek oluştururlar. Öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Önemli olan öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Kısa zamanda çok bilgi yüklemesinin yapılması yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir. Öğrenenlerin verimli olmaları ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarını sağlamasına, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamasına, gerekli öğrenme materyallerini sağlamasına bağlıdır.

Doğanay ve Sarı (2012: 23), yapılandırmacı öğretim uygulamaları ve öğrenme ortamıyla ilgili literatür kapsamında yapılandırmacı öğrenme ortamında şu özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir:

- “Öğrencilere yaşamlarıyla ilgili gerçek (otantik) problemler sunma
- Bu problemleri üst düzey düşünme becerilerini kullanarak işleme
- Öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerini harekete geçirerek, yeni sunulan deneyimlerle etkileşime geçmesini sağlama
- Sınıfta sorgulayıcı, çoklu görüş açılarını özümseyen, öğrenci görüşlerini ve bunların tartışılmasını ön plana çıkaran etkinlikler oluşturma
- Kendi düşüncelerini oluşturmak için öğrencilere fırsat ve sorumluluk verme

- Bilgileri, aralarındaki ilişkileri vurgulayarak bütüncül bir bakış açısıyla ele alma
- Daha az kavramı derinliğine ele alma
- Öğrencileri, öğrenme ortamı oluşturma sürecinde söz sahibi yapma
- İşbirliğine dayalı etkileşimleri özendirme
- Teknoloji kullanımını özendirme
- Değerlendirmeyi, öğrenme sürecinin bir parçası olarak görme.”

## 2.7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Ölçme – Değerlendirme

Ölçme, “bir özeliği tespit etmek anlamının yanı sıra herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sembollerle ifade etmektir” (Yılmaz ve Sümbül, 2006: 308). Değerlendirme ise “ölçme sonuçlarının belirlenen ölçütler kullanılarak bir karara ulaşma sürecidir” (Yılmaz ve Sümbül, 2006: 316). “Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Değerlendirme süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır ve değerlendirme ürüne, performansa yöneliktir” (Şentürk, 2010: 61).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen-öğrenci işbirliği hedeflerin belirlenmesinde olduğu gibi, sınav durumlarında da önem teşkil etmektedir. “Bu yaklaşımda sınav durumlarının işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır. Bu nedenle yapılandırmacı değerlendirmede ürün değil süreç değerlendirilir. Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşımlarına ve daha fazla öğrenmelerine fırsat verir” (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda “ölçme değerlendirme yapılırken sonuçtan ziyade süreç göz önünde bulundurulur. Yapısalıcı yaklaşımda sınıf içi çalışmalar gerçek dünya ile ilgili ve açık uçlu olmalı, öğrencilerin birlikte çalışması desteklenmelidir. Bu yaklaşıma uygun olarak, değerlendirmede de aynı özellikler bulunmaktadır. Yapısalıcı yaklaşımda bunun gerçekleştirilebilmesi için, öğrencilere sınıfta yaptıkları

etkinliklere benzer bir etkinlik verilip onlar bu etkinliği yaparken izlenebilir ve önceden belirlenen kriterleri kullanmak suretiyle öğretmen onları gözleyip değerlendirebilir. Bu gözlem değerlendirme, öğrencilerin ürettikleri model ya da rapor gibi ürünlerin değerlendirilmesi ile birleştirilebilir. Bu tür ölçme değerlendirmeye otantik ölçme değerlendirme denir” (Karakuş, 2003’ten akt. Aydın, 2010: 18).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2005 Öğretim Programında, öğrencilerin entelektüel olarak gelişmelerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine odaklanılmıştır. Bunların becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler vb. araç ve yöntemler kullanılabilir (MEB, 2005: 78).

Yeni programda uygulamaya konulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlere eskisinden farklı roller ve görevler yüklemektedir. Öğretmenin öğretici olmaktan çok ortam düzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de göze çarpmaktadır. İlköğretim okullarında uygulanmakta olan yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili önemli sorunları olduğu, çeşitli araştırmalar ile ortaya konmuştur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007: 136). Yeni öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları, bu yöntemleri hazırlama, uygulama ve bunların sonuçlarından yararlanma konularında bilgi eksikleri bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu araçların hazırlanmasının uzmanlık gerektirmesi, uzun zaman alabilmesi ve kalabalık sınıflarda ölçme uygulamalarının ek önlemler gerektirebilmesi de dikkate alınınca bu konudaki ihtiyacın ne derecede büyük olduğunu göstermektedir. Yeni program uygulamaya konulana kadar ilköğretimde sadece geleneksel yöntemlere dayalı ölçme ve değerlendirme uygulayan öğretmenlerin bu alanda çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yeni programda yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda problemler yaşadığı, bu konuda programın diğer

boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri, ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını ifade ettikleri çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Gelbal ve Hülya Kelecioğlu, 2007: 136).

## 2.8. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğretmen

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen ile geleneksel eğitim yaklaşımındaki öğretmenin sınıf içi rolleri karşılaştırıldığında, geleneksel eğitim modelinde ders işleme esnasında öğrencilerin fikirlerine öğretmenlerce kısıtlı ölçülerde yer verilir. Öğrencilere yeterince açık uçlu soru yöneltilmeyip onlara doğrudan bilgi aktarılır. Öğrencilerin başarısı ve öğrenmeleri değerlendirilmek için tek doğru cevap beklenir. Öğretmen öğrencilerini bilgiyle doldurulacak boş defter olarak görür. Çoğu derste öğrenci pasif, öğretmen aktif bir rodedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğreten anlayışını betimleyen Kavcar (1999: 119) şu görüşlerini ortaya koymuştur: “Kendi alanında gerekli bilgi ve becerilere sahip, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi ile donanmış, düşünen, soru soran, eleştiren, gelişmeye ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven, topluma ve ülkeye hizmeti temel ilke sayan, dünyayı güzelleştirmek için çaba harcayan, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile temel ilkelerini benimseyen; Türkiye Cumhuriyetine, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı; çağdaş, demokratik ve laik bir dünya görüşüne sahip, mesleğin gerektirdiği kişilik özelliklerini ve sorumluluk duygusunu taşıyan, Türkçeyi doğru ve düzgün kullanan aydın bir kişidir” (Kavcar, 1999: 119).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecindeki rollerinde önemli değişimler olmuştur. Öğretmen artık öğrencilere sadece bilgi aktaran kişi değildir. Öğrenme ortamını düzenleyen, öğrencinin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen ve öğrencilere bilgi edinme konusunda rehberlik eden kişidir. Bu rolleri üstlenebilmek için öğretmenin iletişim, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme sürecinde uygulanacak yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme uygulamaları gibi birçok alanda kendini yetiştirmesi gerekmektedir. “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).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, yapılandırmacı öğretmen için öğrenci görüşleri çok önemlidir. Bu bağlamda dersin içeriği, yöntem ve teknikler değiştirebilir. Öğretmen “öğrencilerin sahip olduğu özellikleri, bilgi, beceri ve kapasitesini çok iyi tanır. Bu tanımları gerçekleştirirken bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır. Öğrencilerin bağımsız iş yapabilme becerilerini geliştirmeleri çok önemlidir. Bunun için eğitim ortamında öğrencilerin olabildiğince rahat olmaları önemlidir. Sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir. Öğretmede her zaman açık uçlu sorular sorarak öğrencilerin düşünme, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir. Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir. Eğitim ortamında öğrenci yerleşimi çok önemlidir. İletişimin yönünü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde düzenler (Yapıcı, 2008: 549-570).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenciye rehberlik eder, onu izler. Öğrencilerin kendi aralarında ya da öğretme-öğrenme ortamlarında yaptıkları tartışmalara da rehberlik eder. Öğrencilerin farklı görüşlerini değerlendirir ve öğrendikleri ile etkinlikleri bağdaştırır. Bu tür öğrenme ortamında öğrenci, geleneksel ortamlara göre daha istekli ve heyecanla öğrenir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir program hazırlamak ve bunu uygulamak öğretmenin en temel görevlerinden biridir.

Yapılandırmacılık kuramında, işbirlikçi çalışma ortamı oldukça önemlidir. Dolayısıyla grupta çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları iyi belirlenirse öğrenme o kadar kolay ve eğlenceli olur. Farklı ve alternatif görüşler sunmak gerekliliğinin önemini bilir ve sürekli öğrenciyi motive ederek meraklarını canlı tutar. Öğrencilerin yaratıcı ürünler ortaya koymasına yardımcı olur ve bu çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır. Ayrıca, öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine, bulmasına fırsat verecek etkinlikler düzenler. Öğrenci hatalarını ve yanlışlarını öğrenmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır. Yapılandırmacılık kuramında öğretmen,



öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir ve ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder (Yapıcı, 2007: 40-41).

Yapıcı ve Yapıcı (2005: 72-73)'ya göre "yapılandırmacı bir öğretmende bulunması gereken özellikler şunlardır:

- a. Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yönlendirir.
- b. Öğrencinin görüşleriyle dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve hatta dersin içeriğini değiştirmesine izin verir.
- c. Öğrencilerine açık uçlu sorular sorarak, onları soru sormaya, sorgulamaya ve araştırma yapmaya yönlendirir.
- ç. Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır, soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olur.
- d. Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller de kullanır.
- e. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
- f. Mutlak ya da sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim, ortam ve kültürün gerekliliklerine göre doğrulara tartışarak ve paylaşarak ulaşılması gerektiğini vurgular.
- g. Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gözetir.
  1. Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözmeyi gerektiren etkinlikler hazırlarlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını ister.
  - i. Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat verir.
  - j. Öğrencilerin merakını sürekli canlı tutar.

k. Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıkları keşfetmelerini sağlar.

l. Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik eder.

m. Öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiğini bilmesini sağlar.

n. Olayları yorumlarken basite indirmek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurur.

o. Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapar.

ö. Hatalardan öğrenmeyi sağlamak amacıyla yararlanır”.

## **2.9. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinliklerinin merkezinde öğrenen vardır. “Öğrenenler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgileri oluşturan kişilerdir” (Erdem ve Demirel, 2002: 81-87).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen eğitim ortamında “öğrenci; kendi ürününü değerlendirip, neyi ne kadar öğrendiğini de bilir, öğrenmek için hangi strateji ya da yöntemin kullanılmasına da kendisi karar verir. Bunlar için bireyin ayrıca farklı yaşantılara katılması, sorumluluk alması, kendini ve arkadaşlarını nesnel olarak değerlendirmesi, arkadaşlarını rakip olarak değil, bilgi kaynağı olarak görmesi, bilgi kaynaklarından yeterince yararlanması, yansıtıcı sohbet ve tartışmalara katılması ve kendini tanıması gereklidir” (Yaşar, 2010: 17-18).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenden çok öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları önemlidir. Bu yaklaşıma göre “öğrenme yaşantıları ve buna bağlı olarak öğrenme ortamları da önem kazanmaktadır. Yapılandırmacı bir anlayışı benimsemesi istenen öğrenciler, istenen bilgi, beceri ve alışkanlıkları ancak yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğrenme ortamlarında kazanabilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin plan

yapma, eleştirel gözle bakma, girişimci olma, iletişim kurma, kendini ifade etme, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir” (Şaşan, 2002: 49-52).

Bıyıklı ve arkadaşları (2008: 97) yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulan öğrenme ortamlarında öğrencilerin sahip olduğu özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

“1. Öğretmenlerin yanı sıra kendileri de problem ya da görev üretir.

2. Meydana gelen problemlerin çözümü için öğretmenleri ile birlikte çalışırlar.

3. Kendilerinde daha önce bulunan öğrenmelerle yeni öğrendikleri arasında ilişki kurarlar.

4. Yaptıkları hatalar ve hataların nedenlerini kendileri fark edebilirler.

5. İleri sürdükleri önerilerini destekleyecek deliller üretirler.

6. Konuları nasıl öğrendiklerinin farkındadırlar.

7. Arkadaşlarının ileri sürdüğü görüşlere katkı veya eleştiri getirirler.

8. Birbirlerinin fikirlerinden yararlanırlar.

9. Sorunların çözümünde değişik çözüm önerilerini ve fikirleri denerler.

10. Planlı hareket ederler ve araştırmacıdırlar.

11. Öğrendiklerine eleştirel yaklaşırlar ve sorgulayıcıdırlar.

12. Teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahiptirler.

13. Öğrendiklerini kendi yaşantılarıyla ilişkilendirirler.

14. Öğretimde kullanılan değerlendirme ölçütlerinden haberdardırlar.

15. Kendilerini ve birbirlerini değerlendirirler”.

### 3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar alanla ilgili literatür taranarak ele alınmış ve yapılan çalışmalar özetlenerek verilmiştir.

Erdem (2001) “Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım” adlı yüksek lisans tez çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımı tanıtmış; eğitim programlarının hedefleri, öğrenme yaşantıları, öğrenme-öğretme sürecindeki materyaller, öğrenme senaryoları, eğitim durumlarının sınav durumları, öğretmenin sınıf içindeki rolü, öğrenenin özellikleri üzerine çeşitli bilgiler sunmuştur.

Şaşan (2002) “Yapılandırmacı Öğrenme” adlı çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğu açıklamış; yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programlarının hedefleri, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme yaşantıları, sınav durumları, öğretmen ve öğrenci rolleri hakkında eğitimcilere, program geliştirme uzmanlarına bazı bilgiler sunmuştur.

Özerbaş (2007) “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi” adlı deneysel araştırmasında, yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı sınıfta matematik dersi başarısının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Arslan (2008) “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin bilginin yapılandırılmasında katkısı olan eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları, süreç değerlendirmeyi benimseyip benimsemedikleri, etkinlikleri yaptırırken yapılandırmacı sürece uygun davranışları gösterip göstermedikleri, yeni öğretim programının ortaya koyduğu ve yapılandırmacılığa uygun olarak hazırlanan yöntem ve teknikleri uygulama durumları ve temel dil becerileri kazandırmaya çalışırken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin rollerini sergileyip sergilemediklerini belirlemeye çalışmış ve “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına

İlişkin Öğretmen Görüşleri” anketini hazırlamıştır. Ölçme aracının uygulanmasından sonra elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Küçükavşar’ın (2010) “Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi” adlı doktora çalışmasında yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim alan ilköğretim 6. Sınıf öğrencileri ile geleneksel yönetime göre öğretim alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır ve bu sürece ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir? problemlerini oluşturan denencelere yanıt aranmıştır. Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 6. Sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmede kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Çelikkıran (2012) “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlama ile İlgili Kazanımların Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme” kazanımlarını yapılandırmacı yaklaşımın temel öğrenme ilkeleri göz önünde bulundurularak değerlendirmiştir. Bu çalışmada, tarama (betimleme) deseninde ve nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme (dökümün analizi ) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle söz konusu kazanımlar değerlendirilmiş ve bu kazanımların yapılandırmacı yaklaşımla olan ilişkisi ortaya konmuştur.

Öztürk (2013) “Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeyinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin, derslerinde yapılandırmacı anlayışı ne derecede uygulayabildiklerini belirlemek amacıyla Kilis ili merkez ilçede görev yapan 16 Türkçe öğretmenine “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulamıştır. Bu görüşme ve gözlemler neticesinde elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Çarkıt (2013) “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Kayseri ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi

öğretim süreci bazı değişkenlere göre karşılaştırmalı olarak incelenmiş, öğretmenlerin süreçteki uygulamaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşıma açısından değerlendirilmiş ve görüşmeye katılan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi esnasında en çok düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullandığının tespiti yapılmıştır.



## 4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın tasarım modeli ve değişkenler, çalışma evreni ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplamada izlenen yol ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

### 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının Türkçe literatürde olay incelemesi, durum çalışması, örnek olay çalışması, örnek olay inceleme yöntemi gibi çeşitli isimleri vardır. Bu çalışmada durum çalışması (case study) kavramı kullanılacaktır. “Durum çalışması sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. En genel tanımı Yin (1984: 23) tarafından şöyle yapılmaktadır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir” (Akt. Şimşek ve Yıldırım: 2003: 190).

Yin (2002: 4)'ye göre durum çalışmalarının kullanıldığı bazı alanlar şunlardır:

- “Siyasi bilimler ve hükümet araştırmaları
- Toplumsal psikoloji ve sosyoloji
- Örgütsel ve yönetsel çalışmalar
- Şehir-bölge planlama araştırmaları
- Sosyal bilimlerdeki bilimsel araştırma ve tezlerdir”.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından şekillendirilmiş ve sıralanmış, açık ve kapalı uçlardan oluşan, görüşme amacına uygun görüşme olarak adlandırılan yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış gözlem ve doküman taramasından yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000: 543-549).

Hovardaoğlu (2000: 41), doğal gözlemi yapılanmamış ve yapılanmış olarak sınıflandırmaktadır. *Yapılandırılmamış doğal gözlemde*, belirli bir zaman dilimindeki tüm davranışlar kaydedilir ve araştırmacının özellikle ilgisini çeken ya da kaydetmeyi planladığı davranışlar olmayabilir. *Yapılandırılmış doğal gözlem*, özel bir zaman ya da koşuldaki davranışların kaydedilmesidir. Gözlenecek davranışlar tasarlanmış ya da planlanmamış olabilir. Tasarlanmış davranışlar, araştırmacının ilgisini çeken ve kaydetmeyi daha önceden planladığı davranışlardır. Aksi durumda araştırmacı, bu özel zaman ya da koşuldaki tüm davranışları kaydeder. Örneğin, çocukların bayramlarda neler yaptıklarını gözlemek isteyen araştırmacı yapılandırılmış bir doğal gözlem yapmaktadır ama gözlemeyi planladığı davranış biçimleri olmadığından bu, aynı zamanda planlanmamış doğal gözlemdir. Bu çalışmada yapılandırılmış gözlem tekniğinden yararlanılmıştır.

Doküman taraması aşamasında yurt içi ve yurt dışı alan yazınında ortaya konulan yüksek lisans ve doktora tezleri, süreli yayınlar, makaleler, kitaplar, seminer ve sempozyum bildirgeleri incelenmiştir.

#### **4.2. Çalışma Evreni**

Araştırmanın çalışma evreni 2014-2015 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili merkez ilçesinde farklı ortaokullarda görev yapan 54 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.

#### **4.3. Örneklem**

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Zonguldak il merkezi ve Kozlu ilçesinde farklı ortaokullarda görev yapan 8 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde öğretmenlerin eğitim durumu, cinsiyeti, eğitim-öğretim yaptığı sınıf düzeyi göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca



örneklem belirlenirken Zonguldak'ta farklı bölgelerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama durumlarına örnek oluşturabileceği düşüncesiyle sekiz Türkçe öğretmeni belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesine yönelik farklı illerde yapılan çalışmalarda 40-45 ders saatinin gözlemlenmesi uygun görülürken bu araştırmada toplam seksen ders saati gözlemlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesinde yeterli düzeyde ders gözlemi yapıldığı düşünülmektedir. Okullar belirlenirken ise Zonguldak'ın sosyo-kültürel yapısı göz önünde bulundurulmuştur. Örneklem ile ilgili bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Örneklem ile İlgili Bilgiler**

Sıra No	Okulun Adı	Türkçe Öğretmeni Sayısı	Gözlem ve Görüşme Yapılan Öğretmen Sayısı
1	İbrahim Fikri Anıl Ortaokulu	5	1
2	Karaelmas Ortaokulu	2	1
3	Mimar Sinan Ortaokulu	3	1
4	Kozlu Alparslan Ortaokulu	1	1
5	Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu	7	1
6	Yeşiltepe Teoman Papila Ortaokulu	3	1
7	100. Yıl 19 Mayıs Ortaokulu	2	1
8	Kozlu Ortaokulu	8	1

#### 4.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanması için ilk olarak literatür taraması yapılmış, uzman görüşlerinden ve yapılmış araştırmaların bilgi toplama araçlarından faydalanma seçeneği uygun görülmüştür. Öztürk (2013) tarafından geliştirilen veri toplama araçlarının araştırma konusunu ölçme konusunda kapsamlı bulunması ile kullanımı için Öztürk'ten izin alınmıştır. Bu veri toplama araçları üç uzman görüşü doğrultusunda örneklemi temsil ettiğine inanılan sekiz kişilik öğretmen grubuna, Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ile uygulanmıştır.

#### **4.5. Verilerin Analizi**

Toplam seksen saat ders gözlemi ile yüz yüze görüşmeler neticesinde elde edilen veriler “yapılandırmacı yaklaşım bilgisi, yapılandırmacı anlayışa göre planlama, öğrenme-öğretme süreci (uygulama) ve ölçme-değerlendirme” olmak üzere dört boyutta kategorize edilmiştir. Elde edilen verilerin tablolarla yorumlanarak betimsel analizi yapılmıştır.



## 5. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi amacıyla Öztürk (2013) tarafından geliştirilen 38 maddelik bir gözlem formu ve 39 sorudan oluşan görüşme formu üç uzman görüşü alınarak uygulamaya konulmuştur. İlk etapta uygulamaya katılan öğretmenler, gözlem tarihleri önceden belirlenmemiş farklı günlerde, toplam 10'ar saat gözlemlenmiştir. Gözlemler 5. sınıflarda 2 öğretmen, 6. sınıflarda 2 öğretmen, 7. sınıflarda 2 öğretmen ve 8. sınıflarda 2 öğretmen şeklinde planlanarak yapılmıştır. Ardından görüşme formundan hareketle her öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerin tablolarla desteklenmiş betimsel analizine yer verilmiştir. Bulgular bölümü “Yapılandırmacı Yaklaşım Bilgisi”, “Planlama”, Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Ölçme-Değerlendirme Süreci” olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden dördü erkek, dördü bayandır. Bu öğretmenlerin biri yüksek lisans, yedisi lisans mezunudur. Öğretmenlerin hepsi eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerden ikisi halen yüksek lisans öğrencisidir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kıdem aralıklarına göre dağılımı şu şekildedir: 4-6 yıl kıdem aralığında 2 öğretmen, 7-9 yıl kıdem aralığında 4 öğretmen, 10-12 yıl kıdem aralığında 1 öğretmen, 13+ yıl kıdem aralığında 1 öğretmen bulunmaktadır.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem, Eğitim Durumu ve Cinsiyetini Gösterir Tablo**

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Durumu
Ö <sub>1</sub>	Bayan	8	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>2</sub>	Bay	9	Yüksek Lisans
Ö <sub>3</sub>	Bayan	9	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>4</sub>	Bayan	16	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>5</sub>	Bay	6	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>6</sub>	Bayan	6	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>7</sub>	Bay	8	Eğitim Fakültesi

\* “Öğretmen” kelimesi “Ö” olarak kısaltılmıştır. Örneğin; Ö<sub>1</sub>, Öğretmen 1’i ifade etmektedir.

### 5.1. Ortaokul Türkçe Derslerine Giren Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım Bilgisine Sahiplik Düzeyi

Ülkemizde 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir eğitim sistemine geçilmiştir. Bu yaklaşımın uygulamaya konulduğu yıl görevde olan öğretmenler, bu sürece uyum sağlamakta birtakım zorluklar yaşamıştır. Bu sebeple kendisini yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterince yetkin gören öğretmenlerin oranı % 12.5’lerde kalmıştır.

*“Teorik olarak bilgiye sahibim ancak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması konusunda yeterli bilgiye ve pratiğe sahip değilim.” Ö<sub>8</sub>*

Eğitim sistemimizin, öğretim programlarımızın uygulayıcıları öğretmenlerdir. Yapılandırmacı yaklaşıma geçildiğinde öğretmenlerin bu anlayış hakkında bilgilendirilmemeleri, hizmet içi eğitime alınmamaları, öğretmenlerin bu yaklaşım hakkında yeterince bilgi sahibi olamamalarına neden olmuştur. MEB bu gibi sorunları çözmek için yine aynı yıl içinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programları yayınlamış ve okullara yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretmen kılavuz kitaplarını göndermiştir. İlerleyen yıllarda MEB, öğretmenlerin eylül ve haziran aylarında düzenlenen seminer dönemlerinde, yapılandırmacı öğretim yöntem ve teknikleri üzerine seminer çalışmaları adı altında, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında bazı bilgiler edinmelerini sağlamaya çalışmıştır. Yine zaman içerisinde MEB öğretmenlerin eksiklerini gidermek amacıyla yapılandırmacı yaklaşım hakkında hizmet içi eğitim faaliyetlerine yer vermiştir.

Öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinde teorik bilgiyle donatılmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesi olan “öğrenmeyi öğrenme”, “sezdirme” gibi kavramların ülkemizde uygulanmasının zor ve zahmetli bir iş olduğunu düşünmeleri, o yıllardaki eğitim ortamlarımızın da gerek fiziksel gerekse teknolojik bakımdan sınırlı olması arasında yakından bir ilişki kurulabilir.

Araştırma bulgularına göre kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve yeterli bilgiye sahip olmak için herhangi bir araştırma da yapmadığı tespit edilmiştir. Kendilerine gelen hazır bilgileri kullanarak derslerini işledikleri gözlemlenmiştir.

*“Yeterli bilgiye sahip değilim ancak Türkçe öğretimini daha çok kılavuz kitaplar doğrultusunda yapıyorum. Şunu da belirtmeliyim geleneksel yöntemle ders işlemediğim zaman öğrenciler özellikle dil bilgisi konularını öğrenemiyorlar, gelişme kaydedemiyorlar.” Ö<sub>4</sub>.*

**Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Bilgisine Sahiplik Düzeyine Yönelik Görüşleri ve Araştırma Durumları**

	Bilgisi Yok			Az Bilgisi Var			Bilgisi Var			Çok Bilgisi Var		
	A+	HGBA	A-	A+	HGBA	A-	A+	HGBA	A-	A+	HGBA	A-
Öğretmenler	-	Ö <sub>4,8</sub>	-	-	Ö <sub>1,6</sub>	-	-	Ö <sub>3,7</sub>	-	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>5</sub>	-
f		2			2			2		1	1	

\*A+: Araştırıyor; HGBA: Hazır Gelen Bilgileri Alıyor; A-: Araştırmıyor

Tablo 4 incelendiğinde iki öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 3’e göre bu iki öğretmenin kıdemlerinin on yılın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Az bilgisi olduğunu veya bilgisi olduğunu belirten öğretmenlerin hazır gelen bilgileri aldığı, derslerini bu bilgilere göre işlediği görülmektedir. Kıdem yılı dokuz olan bir öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım hakkında çok bilgisi olduğu ve özel olarak gelişmeleri takip ettiği, çok bilgisi olduğu görüşüne sahip diğer öğretmenin ise kıdem yılının altı olduğu ve buna karşın hazır gelen bilgileri aldığı görülmektedir.

Kıdem yılı dokuz olan bir öğretmenin yapılandırmacı yaklaşım hakkında çok bilgisinin olması yapılan görüşmede de belirttiği üzere aldığı yüksek lisans eğitimi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

*“Yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum. Yüksek lisans eğitimimde yapılandırmacı yaklaşıma ait bilgiler edindim ancak lisans eğitimimde bu yaklaşıma dair bilgi alamadık. Tabii yapılandırmacı yaklaşıma yeni geçilmiş olması, Milli Eğitim Bakanlığının da bizleri bu yaklaşım hakkında pek bilgilendirmeyişi bu*

*durumun ortaya çıkmasında etkili oldu. Bizlere MEB tarafından hiçbir kurs, hizmet içi eğitim semineri veya öğretmen eğitimi verilmedi". Ö<sub>2</sub>*

Türkçe öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşım hakkında yetersiz veya kısıtlı bilgiye sahip olmalarını, MEB'in hiçbir hizmet içi eğitim semineri açmamasına bağlamaktadır. Buna karşın öğretmenlerin çoğu yapılandırmacı yaklaşım hakkında özel bir araştırma gereği hissetmemektedir. Öğretmenler okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitaplarından ve MEB'in uygun gördüğü bazı yardımcı kaynak kitaplardan yararlanmaktadır.

*"Tam olarak olmasa da yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahibim. Ancak atandığım kurumda bu yaklaşımı uygulayabilecek bir donanım yoktu. Üniversitede aldığım derslerden hatırladıklarımla ve MEB'in bizlere gönderdiği kılavuz kitaplarla derslerimi işliyorum. Ayrıca MEB'in uygun gördüğü ölçüde yardımcı kaynak kitap da kullanıyorum fakat Milli Eğitim Bakanlığının kılavuz kitaplardaki talimatlar dışında yapılandırmacı yaklaşım hakkında bizleri bilgilendirmediğini söyleyebilirim". Ö<sub>7</sub>*

Öğretmenlerden yüksek lisans eğitimi alan Ö<sub>2</sub> dışında hiçbiri yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmak için özel bir çaba harcamamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılan gözlemler neticesinde öğrenci merkezli eğitim yerine daha çok öğretmen merkezli anlayışı sergilediği tespit edilmiştir.

## **5.2. Ortaokul Türkçe Derslerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerine Göre Planlanma Durumu**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinin şekillendirilmesi, tasarımının yapılması gerekli görülmektedir. Bu yaklaşımı tam ve doğru uygulayan bir öğretmenin öğrenme sürecini etkili planlaması gerekir. Öğretmen tarafından şekillendirilmiş, tasarlanmış süreçler öğrenmeye olumlu katkı sağlar. Yapılandırmacı bir öğretmen planlama sürecinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur, öğrenci merkezliliği esas alır, ön bilgileri dikkate alır, öğrenme-öğretme sürecinin planlı yürütülmesi gerektiğine inanır ve planını gerektiğinde esnetebilecek yapıda

hazırlamaya özen gösterir. Aşağıda araştırmaya katılan her Türkçe öğretmenin bu kriterlere uyma durumları incelenmiştir.

**Tablo 5. Türkçe Derslerinin Planlanma Aşamasında Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Göz Önünde Bulundurma Durumları**

Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Planlama İlkeleri	Öğretmen Kodları				
	Sık Sık	Çoğunlukla	Ara Sıra	Nadiren	Asla
Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3,5,6,7,8</sub>	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>4</sub>	
Öğrenci merkezilik esas alınmalıdır.		Ö <sub>2,4,5,8</sub>	Ö <sub>3,6,7</sub>	Ö <sub>1</sub>	
Ön bilgiler göz önünde bulundurulmalıdır.	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>6,5,2</sub>	Ö <sub>8,7,3,1</sub>		
Öğrenme-öğretme sürecinin planlı yürütülmesi gerektiğine inanmalıdır.		Ö <sub>1,2,3,5,7</sub>	Ö <sub>6,8</sub>	Ö <sub>4</sub>	
Plan, gerektiğinde esnetilebilecek yapıda hazırlanmalıdır.		Ö <sub>3,4,5</sub>	Ö <sub>1,2,6,7</sub>	Ö <sub>8</sub>	

Aşağıda Tablo 6’da her Türkçe öğretmenin farklı zamanlarda toplam on ders saati gözlemlendiği gözlem sonuçları ortaya konmuştur.

**Tablo 6. Ortaokul Türkçe Derslerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerine Göre Planlanmasına İlişkin Gözlem Sonuçları**

Gözlenen Kriter	Sık Sık	Çoğunlukla	Ara Sıra	Nadiren	Asla
Öğrenme-öğretme sürecini bir işleniş planı doğrultusunda sürdürmektedir.	3	37	27	11	2

### 5.2.1. Bireysel Farklılıklar Göz Önünde Bulundurulmalıdır

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin beşinin (Ö<sub>3,5,6,7,8</sub>) bireysel farklılıkları *çoğunlukla* göz önünde bulundurduğu, bir öğretmenin (Ö<sub>2</sub>) *sık sık* bulundurduğu, bir öğretmenin (Ö<sub>1</sub>) *ara sıra* bulundurduğu ve bir öğretmenin (Ö<sub>4</sub>) ise *nadiren* bulundurduğu görülmektedir. On yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenin (Ö<sub>4</sub>) diğer öğretmenlere göre bireysel farklılıkları daha az göz önünde bulundurduğu ve bireysel farklılıklara daha az saygı duyduğu görülmektedir. Bu durumu kıdemi

yüksek olan öğretmenlerin geleneksel bir eğitim anlayışı aldıklarını ve öğrencilerin kalıtım, cinsiyet, çevre gibi bireysel farklılıkları etkileyen faktörlerden bağımsız olduklarını düşünmesiyle açıklanabilir. Ayrıca günümüz ortaokullarında yürütülen rehberlik servislerinin 2000’li yıllara kadar etkin bir şekilde hizmet verememesiyle de ilgili bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde bazı öğretmenlerin bireysel farklılıklara görüş olarak saygı duysa da bu görüşünü uygulamalarına yansıtmadığı tespit edilmiştir. Ö<sub>5</sub> “*Öğrencilerin ilgisini çekebilecek, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayacak, araştırma yeteneklerini geliştirecek nitelikte konular olmasına gayret ediyorum*” ve Öğretmen<sub>3</sub> ise “*Proje konularını verirken öğrencilerin kendilerinin araştırma yaparak, konuyu kavrayabilecekleri ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri konuları kendilerinin seçmesini sağlıyorum. Öğrencilere seçme şansı vererek onların istekli olmalarını sağlıyorum. Ayrıca kazanımların değerlendirilebileceği konular olmasını tercih ediyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşlerine rağmen Ö<sub>5</sub>’in girdiği tüm sınıflara, *öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı, bilimsel tutum, düşünme ve davranışları, araştırma, inceleme ve gözlem yapması, sergilediği fikir zenginlikleri, sorumluluk alma, ekip çalışmalarına yatkınlığı, edindiği bilgi ve bulguları paylaşabilme* gibi bireysel farklılıklar göz ardı edilerek belirli sayıda ve türde proje ödevi verdiği belirlenmiştir.

Yapılan görüşmeler neticesinde çoğu öğretmenin performans veya proje ödevlerinin işlevini tam olarak yerine getirmediğinden şikâyetçi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin proje ödevlerini ilgi, istek ve becerilerine uygun şekilde yapmadıklarını, daha çok not yükseltmek için almak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca verilen performans veya proje ödevlerinin zamanında gelmediği, özensizce yapıldığı ve düşük not verdiklerinde ise velilerle ya da okul idaresiyle birtakım problemlerle karşılaştıkları araştırmaya katılan öğretmenlerce ifade edilmiştir. Bu durum öğretim yılı başında yapılan zümre toplantılarında proje konularının kararlaştırılmadığını, proje konularının öğrencilere verilirken kullanılacak değerlendirme ölçütlerinin de birlikte verilmediğini, öğretmenlerce



düzenlenen bir çizelge ile hazırlık safhasında kontrol edilmediğini ve gerekli düzeltmelerin yapılmadığını ortaya koymuştur.

Bireysel farklılıkları “çoğunlukla” göz önünde bulundurduğu gözlemlenen Ö<sub>7</sub> ise “*Türkçe dersi kazanımlarına uygun proje veya performans görevleri vermeye çalışıyorum ancak okulumuz taşınmalı eğitim yapan bir okul olması sebebiyle taşınmalı öğrencilerin kütüphaneye giderek araştırma yapmalarını gerektirecek görevler vermemeye özen gösteriyorum.*” diyerek bu konudaki düşüncelerini ifade etmiştir.

Bireysel farklılıkları “sık sık” göz önünde bulundurduğu gözlemlenen Ö<sub>2</sub> on saat ders gözlemi süresince bireysel farklılıklara hitap eden etkinliklere de yer vermiştir. Kıdem yılı dokuz olan öğretmenin bu kritere uymasının aldığı yüksek lisans eğitimiyle ilgili olmasının yanı sıra yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgi edinmek için özel bir çabasının olmasının da etkili olduğu söylenebilir.

Gözlem ve görüşmeler neticesinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yeri olan *bireysel farklılıklara saygı duyma* kriterine planlama noktasında farklı düzeylerde de olsa yer verdiği söylenebilir.

### 5.2.2. Öğrenci Merkezilik Esastır

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, öğrenme-öğretme sürecini, planlama boyutunda öğrenciyi merkeze alan planlamaya ve uygulamalara yer verdiklerini söylemişlerdir ancak yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin çoğunun yeni bir metin işleme süreci öncesinde herhangi bir plan yapmadığı ve öğretmenlere gönderilen kılavuz kitaptan metin ile ilgili genel bilgilere bakarak derslerini işledikleri, kısaca konu merkezli bir ders işleniş tarzı sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yine görüşmeler neticesinde bazı öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın *öğrenci merkezilik esastır* kriterine, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin sıkılmaması gerektiği, bazı ders dışı isteklerinin yerine getirilmesi gibi anlamlar yükledikleri belirlenmiştir.

“*Bildiğim kadarıyla kılavuz kitaplardaki planlar öğrenci merkezli. Ders müfredatının, öğretilmesi gereken konuların azlığı ve kolaylığı sebebiyle bazı*

*sınıflarda esnek davranıyorum. Öğrenciler yaşlarının da küçük olması sebebiyle oyuna, eğlenmeye çok düşkünler. Bizler de onları sıkmamaya gayret ediyoruz. Dolayısıyla plan yapmıyorum. Zaten kılavuz kitapların başında ünitelendirilmiş yıllık planlarımız var.” Ö<sub>6</sub>*

Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımının sağlanması adına bazı eğlenceli uygulamaların, etkinliklerin yapılması eğitim uzmanlarınca uygun görülmektedir ancak öğrenme-öğretme sürecine zarar verecek, onu aksatacak uygulamalara yer verilmesi uygun görülmemektedir.

Planların, ders esnasında denetlenmesi Milli Eğitim Bakanlığınca kaldırılmış olsa da maarif müfettişlerince rehberlik amaçlı kontrol edilmektedir. Planların hemen hemen hepsi internetten indirilerek temin edilmekte olup teorik olarak konu değil öğrenci merkezliliği esas alan planlar hazırlanmaktadır. Buna karşın öğretmenler uygulamada plana göre hareket etmemektedirler.

Tablo 5 incelendiğinde kıdem aralığı 7-9 yıl olan Ö<sub>1</sub>'in yapılan görüşmeler neticesinde yapılandırıcı yaklaşımın planlama boyutunda öğrenci merkezliliği “ara sıra” esas aldığını ifade etmiştir. Ek olarak kalan diğer Türkçe öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinin büyük bir bölümünde öğrenci merkezli uygulamalara yer vermediği tespit edilmiştir.

MEB tarafından okullara gönderilen kılavuz kitaplar araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğu için Türkçe derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde başvurdukları önemli bir kaynak kitaptır. Görüşmeler sırasında öğretmenler, artık plan yapmadıklarını, MEB tarafından gönderilen kılavuz kitaplarda ünitelendirilmiş yıllık planlarının bulunduğunu ve gerektiğinde bu kitaptan faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

### **5.2.3. Türkçe Derslerinin Planlanmasında Ön Bilgiler Göz Önünde Bulundurulmalıdır**

Öğretmenler Türkçe derslerini planlarken öğrencilerin yeni öğrenme durumlarında mevcut bilgilerini kullanmak, zihinlerinde kavramsal değişimi gerçekleştirmek ve kavramlara, konulara ilişkin anlam bütünlüğünü oluşturmak için

öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almalıdır. Ön bilgilerin dikkate alınmaması, öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun ders işlenememesine, ders konuları arasında gerekli bağlantıların kurulamamasına sebep olabilir. Kısaca öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında ön bilgilerin göz önünde bulundurulması gerekir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi planlamada ön bilgilerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kıdem yılı 7-9 yıl olan Ö<sub>3</sub> “*Öğrencilerin ön bilgileri ve hazırbulunuşlukları, Türkçe dersi kazanımlarının kazandırılması ve geliştirilmesinde önemlidir. Yeni bir konuya başlarken öğrencilerin öncelikle önbilgilerini ölçecek sorular yöneltip bu şekilde yeni konuya geçmek dikkat çekme anlamında da önemlidir*” diyerek bu konudaki görüşlerini belirtmiştir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bilgiler verilmeden önce öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmelidir. Çünkü yeni bilgiler önceden öğrenilen bilgilere dayalı olarak yapılandırılmaktadır. Öğrencileri yeni konuya ve bilgilere zihinsel olarak hazırlamak gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorulmalı, tahmin etme ve beyin fırtınası gibi çalışmalar yaptırılmalıdır (MEB, 2005: 147). Türkçe Öğretim Programı’nda da belirtildiği gibi programın hedeflerine ulaşılması için öğrenme-öğretme sürecinin planlaması ve uygulanma aşaması önemlidir.

#### **5.2.4. Öğrenme Planlı Bir Süreçtir**

Eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğretim etkinliklerinin belli bir düzen dahilinde yürütülmesi gerekir. Bunun için de iyi bir plana ihtiyaç vardır. Plan, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en verimli ve düzenli bir biçimde nasıl yürütüleceğinin daha önceden paydaşlarla birlikte ortaya konmasıdır (Özbay, 2011: 16).

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrenme-öğretme sürecinin, öğrenmenin planlı bir süreç olduğu görüşünü benimsedikleri görülmektedir.

*“Derse girmeden önce ayrıca bir plan yapmıyorum. Bizlere gönderilen kılavuz kitapta belirtilen planlara uyuyorum ve derslerimi bu planlara göre sürdürüyorum”*  
 Ö<sub>3</sub>. Ö<sub>8</sub> de benzer bir görüş ifade etmiştir: *“MEB tarafından bizlere gönderilen öğretmen kılavuz kitaplarındaki işleniş planını uygulamaya çalışıyorum.”*

Kıdem yılı 13+ olan Ö<sub>4</sub>'ün öğrenme-öğretme sürecinin yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde “nadiren” planlı yapılan bir süreç olduğuna inandığı tespit edilmiştir. Yine kıdem yılı 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>8</sub>'in öğrenme-öğretme sürecinin “ara sıra” planlı yapılan bir süreç olduğuna inandığı yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde ortaya konmuştur. Kıdem yılı artarken, öğrenme-öğretme sürecinin planlı yürütülmesi gerektiği görüşü azalmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında hemen hemen her yıl aynı sınıf düzeyinde ders anlatmanın da etkili olduğu söylenebilir.

2005 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmenlerin plan yapma zorunluluğunu kaldırmıştır. Buna ek olarak son yıllarda maarif müfettişlerince ders esnasında teftiş de MEB tarafından kaldırılmıştır. Yine de bu durum Türkçe öğretiminin tamamen plansız yürütüleceği anlamına gelmemektedir. Müfettişler rehberlik amaçlı okulları ziyaret ettiğinde öğretmenlerden plan isteyebilmektedir. Zira öğretmenler, öğrencilerinin seviyelerine göre, çevre olanaklarının durumuna göre planlarda değişiklik yapmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenler için MEB tarafından gönderilen kılavuz kitaplar öğretmenlerin planlama konusunda da sıkça başvurduğu önemli bir kaynaktır. Kılavuz kitaplarda dersin nasıl ve ne zaman işleneceği, hangi araç-gereçlerin kullanılacağı, etkinliklerden ne şekilde yararlanılacağı, hedef kitleye hangi kazanımların kazandırılacağı ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Öğretmenler de bu yönergelere göre derslerini işlemektedir.

### **5.2.5. Plan Gerektiğinde Esnetilebilecek Yapıda Olmalıdır**

Öğrenme-öğretme süreci planlı olmalıdır fakat bu plan öğrenci düzeyi, çevre koşulları gibi bazı etkenlerden bağımsız bir plan olmamalıdır. İl merkezindeki bir okulun öğrenci seviyeleri, aile ve sosyal çevre durumları ile merkezden uzak bir

okulun şartları, öğrenci seviyeleri aile ve sosyal çevre durumları aynı değildir. Bu gibi etkenlerden bağımsız olarak uygulamaya konan bir plan, eğitimde verimliliği düşürebilir, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine sebep olabilir.

Tablo 5. incelendiğinde öğretmenlerin tamamı, farklı seviyelerde de olsa planların ya da öğretim programının esnek olması ve uygulanabilmesi gerektiği fikrine sahiptir. Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin hepsi plana tamamen sadık kalamadıklarını, bazı aksaklıklarla karşılaştıkları için kimi zaman bir hafta gibi gecikme yaşadıklarını belirtmiştir ancak öğretmenler bu durumu büyük bir sorun olarak görmediklerini, Türkçe Öğretim Programı'na genel olarak baktıklarını, sene sonunda öğretmen kılavuz kitabındaki planın belirttiği noktada olabildiklerini ifade etmiştir.

Kıdem yılı 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>8</sub> planının esnetilebilir bir yapıda olması gerektiği fikrine “nadiren” katılmaktadır. *“Her yazılıdan sonra sınav analizi yapmaya çalışıyorum. Konuların, kazanımların yeterince kazandırılmadığını gördüğümde en çok hata yapılan konulara tekrar değiniyorum”* Ö<sub>8</sub>. Ayrıca Ö<sub>8</sub> teorik olarak kılavuz kitapta belirtilen plana uygun ders işlemektedir. Yapılan gözlemler neticesinde Ö<sub>8</sub>'in kılavuz kitapta belirtilen plana uygun ders kazanımlarının, kazandırılması gereken tarihlere uygun olarak aynı şekilde sınıf defterine de yazdığı tespit edilmiştir. Hâlbuki Ö<sub>8</sub> kılavuz kitaba uygun bir planı uygulamamaktadır. Bu şekilde derste işlediği konunun kazanımlarının aksine -planın esnetilebilir özelliğinin olduğunu bildiği halde- bir hafta sonraki konunun kazanımlarını sınıf defterine yazması, öğretmenin okul idaresi ile sorun yaşamamak adına birtakım hassasiyetler taşıdığına göstergesidir.

Ders gözlemi 5. sınıf düzeyine planlanan ve kıdem yılı 7-9 yıl olan Ö<sub>2</sub> ise *“Plan yapmıyorum ancak kılavuz kitaptaki plana sadık kalmaya çalışıyorum. Plan yapmanın öğretime olumlu katkı yaptığına inanıyorum. 5. Sınıf kazanımları diğer sınıf düzeylerinin kazanımlarına göre daha basit. Bu durumda konularda geri kalsam da yetişmem kolay oluyor”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

### 5.3. Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerinin Öğrenme- Öğretme Sürecinde Uygulanma Durumu

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecinde bireyi merkeze alır; öğrenmeyi öğretir, yaratıcı, yansıtıcı, eleştirel ve demokratik düşünme gibi temel becerilerin kazandırılmasını temel amaç edinir. Bu yaklaşıma geçilerek eğitim anlayışımıza bilginin yapılandırılması, işbirlikçi öğrenme, bilişsel değişim gibi yenilikler getirilmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda her birey öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmalı ve tüm bireylerden kendi öğrenmelerinden sorumlu olması beklenmektedir. Bu süreçte öğretmenin ise öğrencileri bilgiyi araştırmaya ve yapılandırmaya teşvik etme, düşüncelere eleştirel gözle bakabilmeye yönlendirme gibi birtakım rehberlik görevleri vardır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bir dersin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması önerilen bazı kriterlerin uygulanma durumları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Durumları**

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Önerilen Uygulamalar	Uygulama Sıklığına Göre Öğretmen Kodları				
	Sık sık	Çoğunlukla	Ara sıra	Nadiren	Asla
Akran öğrenmesi etkili bir araçtır.		Ö <sub>2,6</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>1,3,4,7,8</sub>	
Öğrenciler bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi öğrenir.		Ö <sub>2,6</sub>	Ö <sub>3,5,7,8</sub>	Ö <sub>1,4</sub>	
Birden çok duyuya hitap etmek önemlidir.	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>2,3,6,7</sub>	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>8</sub>
Bireysel farklılıklar göz önde bulundurulur.		Ö <sub>2,3</sub>	Ö <sub>1,6</sub>	Ö <sub>5,7</sub>	Ö <sub>4,8</sub>
Birincil kaynaklardan yararlanılmalıdır.		Ö <sub>2,5</sub>	Ö <sub>6,7,8</sub>	Ö <sub>1,3,4</sub>	
Demokratik ortam yaratılmalıdır.	Ö <sub>2,5,7</sub>	Ö <sub>1,3,6</sub>	Ö <sub>4,8</sub>		
Disiplinler arası çalışmalara yer verilmelidir.			Ö <sub>2,5,6</sub>	Ö <sub>1,3,4,7,8</sub>	
Etkinlik temelli eğitim esastır.		Ö <sub>4,6,8</sub>	Ö <sub>1,2,3,5,7</sub>		

Farklı materyallerden yararlanılmalıdır.		Ö <sub>2,3,5</sub>	Ö <sub>1,4</sub>	Ö <sub>6,7,8</sub>	
Fiziksel yapı (oturma düzeni) yöntem ve tekniğe göre şekillendirilmelidir.				Ö <sub>2,3,5</sub>	Ö <sub>1,4,6,7,8</sub>
Grup çalışması/işbirliğine dayalı öğrenme önem taşımaktadır.			Ö <sub>2,3,6</sub>	Ö <sub>1,4,5,7,8</sub>	
Her öğrenci öğrenebilir.	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3,4,5</sub>	Ö <sub>1,7</sub>	Ö <sub>6,8</sub>	
Kaynak çeşitliliği sağlanmalıdır.		Ö <sub>2,3,6</sub>	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>4,5,7</sub>	Ö <sub>8</sub>
Öğrenci deneyimlerinden yararlanmak önemlidir.		Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3,5,6,7</sub>	Ö <sub>1,4,8</sub>	
Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur.		Ö <sub>6</sub>	Ö <sub>2,3,5,7</sub>	Ö <sub>1,4</sub>	Ö <sub>8</sub>
Öğrenci merkezlik esastır.		Ö <sub>2,4,5,8</sub>	Ö <sub>3,6,7</sub>	Ö <sub>1</sub>	
Öğrenmeyi sınıfla sınırlandırmamak gerekir.				Ö <sub>1,2,3,5,6,7</sub>	Ö <sub>4,8</sub>
Ön bilgiler değerlidir.		Ö <sub>2,5,6</sub>	Ö <sub>1,3,4,7</sub>	Ö <sub>8</sub>	
Program gerektiğinde esnetilebilecek yapıda olmalıdır.		Ö <sub>3,4,5</sub>	Ö <sub>1,2,6,7</sub>	Ö <sub>8</sub>	
Sezdirme etkinlikleri önemlidir.		Ö <sub>2,3,5</sub>	Ö <sub>6,7</sub>	Ö <sub>1,8</sub>	Ö <sub>4</sub>
Etkinlikler esnasında teknolojiden mümkün olduğunca yararlanılmalıdır.		Ö <sub>7</sub>	Ö <sub>2,3</sub>	Ö <sub>1,4,5,6</sub>	Ö <sub>8</sub>
Üst düzey zihinsel becerileri geliştirmek ve yüzeysel değil derinlemesine öğrenme sağlamak esastır.		Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3,5,6,7</sub>	Ö <sub>1,8</sub>	Ö <sub>4</sub>
Öğrenme-öğretme sürecinde veli işbirliği önemlidir.	Ö <sub>3</sub>	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>2,5,6,8</sub>	Ö <sub>1,7</sub>	
Yaparak yaşayarak öğrenme ve öğrendiklerini uygulama önemlidir.		Ö <sub>2,4,5,6</sub>	Ö <sub>1,3,7</sub>	Ö <sub>8</sub>	
Ders sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır.		Ö <sub>2,6</sub>	Ö <sub>1,3,5</sub>	Ö <sub>4,7,8</sub>	

**Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları**

<i>Gözlenen Kriter</i>	<i>Sık sık</i>	<i>Çoğunlukla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
Öğrenme-öğretme sürecini bir işleniş planı doğrultusunda sürdürmektedir.	2	47	23	8	
Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye dönük çalışmalara yer vermektedir.	4	31	34	10	1
Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaktadır.		12	28	32	8
Öğrencilere birincil kaynaklar sunar ya da bunlara yönlendirir.	2	24	26	26	2
Dersin içeriğine uygun ve farklı materyaller kullanmaktadır.		22	25	24	9
Öğrencilere etkinlikler için yeterli süre tanımaktadır.	27	34	15	4	
Çalışma kitabı ve kılavuz kitap dışında etkinliklere yer vermektedir.	5	14	17	26	18
Öğrencilerin yanlış yanıtlarını doğru bilgiyi buldurmada kullanmaktadır.	4	27	33	16	
Disiplinler arası çalışmalara yer vermektedir.		4	30	38	8
Konu merkezli değil öğrenci merkezli ders işlenişi esastır.	7	26	29	18	
Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur.		10	44	14	12
Rehber öğretmen rolünü üstlenmektedir.	27	24	8	8	13
Öğrencilerini araştırmaya teşvik eder.	9	33	26	12	
Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin deneyimlerini paylaşabilecekleri fırsatlar yaratır.	21	32	17	10	
Öğrenme ortamında her öğrenciye eşit mesafededir.		1	5	21	53
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.	6	29	35	10	
Farklı öğrenci/öğrenci grupları için farklı	4	2	12	30	32



yöntem ve teknikler kullanmaktadır.					
Öğrencilere üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorular yöneltilir.		5	34	30	11
Problem çözme ve eleştirel bakış kazandırmaya dönük etkinliklere yer vermektedir.		17	38	18	7
Süreç gidişatına göre öğretim yöntem ve tekniğinde değişikliğe gitmektedir.		8	12	26	34
Oturma düzeninde ihtiyaç doğrultusunda değişiklik yapmaktadır.			5	18	57
Grup etkinliklerine ve akran öğrenmesine dönük çalışmalara yer vermektedir.		18	24	32	6
Derslik dışı ortamlardan yararlanmaktadır.			5	32	43
Öğrenmeleri etkili kılacak canlandırmalara / uygulamalara yer vermektedir.		23	42	14	1
Öğrencilerin özgürce soru sorabileceği bir ortam yaratmaktadır.	35	26	17	2	
Öğrencilerin yeni öğrenmelerini eskileriyle ilişkilendirmektedir.	16	47	17		
Öğrencilere, öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturmaktadır.	2	27	39	12	
Uygun dönütler ve düzeltmeler sunmaktadır.	25	51	4		
Kavramlar hakkındaki görüşünü sürecin sonuna saklamaktadır.		18	23	29	10
Öğrenme-öğretme sürecinde veliler ile iletişim halindedir.		2	28	32	18

### 5.3.1. Akran Öğrenmesi Etkili Bir Araçtır

Akran öğrenimi öğrencilerin birbirleriyle iletişimini, etkileşimini arttıran bir çeşit işbirlikçi öğrenmedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme-öğretme sürecinde akran öğrenimi önemli bir yer tutar. Bu süreçte, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmeleri, gerektiğinde birbirlerini model almaları, birlikte çalışabilmeleri

için fırsatlar yaratılır. Bireylerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.

Temizkan (2009: 95)'a göre akran öğrenimi “öğrencilerin, yaşlılarının çalışmalarını yorumlayarak bu çalışmaların niteliği hakkında çeşitli kararlara varmalarını sağlayan bir süreçtir.”

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdem yılı 7-9 yıl aralığında olan Ö<sub>2</sub> ve kıdem yılı 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>6</sub> akran öğrenmesinin etkili bir araç olduğuna inanmaktadır ve “çoğunlukla” bu öğrenmeyi uygulamaktadır. Kıdem yılı 7-9 yıl aralığında olan Ö<sub>5</sub> ise akran öğrenmesini “ara sıra” uygulamaktadır. Diğer beş öğretmenin (Ö<sub>1,3,4,7,8</sub>) ise akran öğrenmesinin etkili bir araç olmadığına inandığı ve yine diğer beş öğretmenin bu öğrenme türünü nadiren uyguladığı görülmektedir. Bu konuda Ö<sub>3</sub> şu şekilde görüş belirtmiştir: *“Bazı öğrencilerde akran öğrenmesi etkilidir. Bunun için öğrenme problemi olan öğrencinin yanına başarı düzeyi yüksek bir öğrenci oturtup grup oluşturuyorum. Öğrenme etkileşiminin gerçekleşmesi için etkinlik yapıyorum. Bu çalışmayı yaparken başarılı öğrenci diğerine konuyu anlatmak mecburiyetinde kalıyor ve böylece akran öğrenmesini uygulamış oluyorum. Ancak akran öğrenmesi her öğrencide başarılı bir şekilde sonuçlanmıyor. Bu durumu fark eden öğrenci tepki olarak arkadaşını dinlememe, etkinliğe katılmama gibi davranışlar sergileyebiliyor. Bu yüzden akran öğrenmesine nadiren yer veriyorum.”*

Ö<sub>5</sub> ise *“Zaman zaman akran öğrenmesini destekleyici çalışmalara yer veriyorum. İyi anlaştıklarını düşündüğüm biri çalışkan diğeri başarısız iki öğrenciyi beraber oturtarak başarısız öğrencinin konunun bazı yerlerini öğrenmesini amaçlıyorum.”* diyerek akran öğrenmesi hakkındaki görüşünü ortaya koymuştur.

Akran öğrenmesi öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemektedir. Görüldüğü gibi Ö<sub>3</sub> ve diğer öğretmenler akran öğrenmesini, sınıftan başarı düzeyi yüksek bir öğrencinin başarı düzeyi kısmen düşük olan bir öğrenciye öğretilcek konunun öğretilmesi, aktarılması olarak yorumlamaktadır. Halbuki akran öğrenmesinde bir görev içine gizlenmiş bazı sosyal kazanımlar, etkileşimler vardır.

Grup olarak alınan bir görevin başarıyla tamamlanabilmesi için grup üyelerinin fikir alışverişi yaptığı, neyi nasıl başaracaklarına dair görüşlerin kararlaştırıldığı ve bu görev sonucunda ortaya konan ürünün diğer grup üyelerince veya rehber tarafından eleştirel gözle değerlendirildiği, grup tartışmalarının olduğu bir süreçtir. Ürünün ortaya konması sürecinde yapılan çalışmalarda birey kendini ve konuya ait bilgisini konumlandırır. Sosyal açıdan da etkileşim içinde olması ve bazı fikirlerinin onaylanması, bireyin daha sağlıklı kararlar alma becerisini güçlendirir. Alınan dönütlerle konunun ne derece kavranıldığı, kimi zaman sayısal ifadelerle kimi zaman da sözel değerlendirmelerle ortaya konur. Eksik görünen yerler grup üyelerince tekrar gözden geçirilir ve konunun tekrarı da yapılmış olur. Ortaya konan ürün veya çalışma tekrar değerlendirilir ve yeterli görülürse başarılı sayılmış olunur.

Yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yere sahip olan akran öğrenmesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu akran öğrenmesini çalışkan bir öğrencinin diğerlerine göre başarısı düşük olan bir öğrenciyi çalıştırması gibi görmektedirler fakat öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde farkında olmadan işbirlikçi öğrenmeye ve akran öğrenmesine kısmen de olsa yer vermektedir.

### **5.3.2. Öğrenciler Bilgiye Ulaşmayı ve Öğrenmeyi Öğrenir**

Değişim ve gelişim içinde olan günümüz dünyasında, yenilikleri ve gelişmeleri doğru yollarla edinebilen ve üzerine düşen görevlerin de bilincinde olan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Yine günümüz bireylerinden bilgi tüketmelerinden çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Özellikle son yıllarda kaydedilen gelişmeler sayesinde bireylerin doğru bilgiye ulaşması ve onu işleyip yaşamında kullanması artık saniyeler almaktadır. Geleneksel öğrenme kuramlarındaki okumak ve dinlemek yerine günümüz yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bireyin öğrenme sürecine etkin katılımının sağlandığı, tartışma, sorgulama, fikir paylaşma gibi öğrenme teknikleri yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin bilgiyi araştırması, yorumlaması ve analiz etmesi, düşünme sürecini geliştirmesi, geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirmesi esas alınır.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi *öğrenmeyi öğrenme* kriterini belirli ölçülerde de olsa uygun bulmaktadır. Kıdem yılı 7-9 yıl aralığında olan Ö<sub>2</sub> ile kıdem yılı 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>6</sub>'nın *öğrenmeyi öğrenme* kriterini “çoğunlukla” uyguladığı; Ö<sub>3,5,7,8</sub>'in “ara sıra” uyguladığı; Ö<sub>1</sub> ve Ö<sub>4</sub>'ün ise “nadiren” uyguladığı görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde Ö<sub>1,4,8</sub>'in *öğrenmeyi öğretme* yerine daha çok bilgiyi öğretmeyi tercih ettiği belirlenmiştir. Bu konuda Ö<sub>8</sub> “*Öğrencilerimin bilgiyi tam da öğrenmeye hevesli oldukları anda onları araştırmaya yönlendirmek bana yanlış geliyor. O yüzden bana öğrenmek istedikleri bir konuda sorular sorduklarında cevaplarım.*” diyerek bu konudaki düşüncelerini belirtmiştir.

Ö<sub>5</sub> ise şu cümlelerle düşüncelerini dile getirmiştir: “*Elimden geldiğince onlara öğrenmeyi öğretmeye çalışıyorum. Elbette öğrenmeyi öğrenmek, işin mantığını kavramayı çözmek süreç isteyen bir durumdur. Bu sürecin gelişimi için öğrencilerime ara sıra ek etkinlikler uygulamaya çalışıyorum diyebilirim.*”

Öğretmenlerin, *öğrenciler bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi öğrenir* kriterini tam olarak uygulayamamasının nedenleri arasında bu kriteri nasıl gerçekleştireceğini bilmemeleri yer almaktadır. Öğretmenler konunun, çalışmanın, kazanımların öğrencilere kazandırılması gerektiğine ve öğrenme-öğretme sürecinde bilgi aktarımının gerçekleşeceğine inanmaktadır. Ayrıca öğretmenler öğrencilere verilen araştırma ödevlerinin, bilginin yapılandırılması sürecine uymadığına inanmaktadır. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin bilgiyi öğrenip bu bilgiler üzerine yeni bilgilerin inşa edildiği bir süreç değil internet ya da kütüphane ortamındaki bilginin bir şekilde öğrenme-öğretme ortamına getirilmesi olarak görmektedir. Öğrencilere verilen araştırma ödevlerinin özensiz olarak yapıldığı, internet ortamında ne varsa kopyala-yapıştır yöntemiyle sınıfa getirildiği ve çoğu öğrencinin ise bu araştırma ödevlerini bile yapmadığı gibi durumlar, öğretmenlerin sıkça karşılaştığı sorunlar olarak görülmektedir. Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin *öğrenmeyi öğrenme* kriterini, araştırma ödevi vererek konunun öğrenciler tarafından öğrenilmesi olarak gördüğü tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler bilgiye nasıl ulaşacaklarının farkındadır ve bu bilginin nasıl işleneceğini de bilir.

### 5.3.3. Süreçte Birden Çok Duyuya Hitap Edilmelidir

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşmesinde çevresel etkilerin yanında zihinsel etkiler de çok önemlidir. Öğrencilerin öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olması için öğrenci görsel, işitsel, dokunsal bütün duylara hitap eden etkinliklerle ve birbirleriyle etkileşim içinde olmalıdır. Öğrenme-öğretme ortamı da tüm duylara hitap eden araç gereçlerle donatılmalıdır. Öğrencilerin zihninde yeni bir yapılanma meydana getirebilmek amacıyla bu araç gereçlerin ve etkinliklerin, öğrencinin aktif katılımıyla öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Geziler, tiyatrolar, teknolojik araçlar yardımıyla sunular, görseller, sesli etkileşim oynatıcıları gibi malzemelerle desteklenen etkinlikler birden çok duyuya hitap ederek öğrenmenin etkili ve kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>5</sub>'in *süreçte birden çok duyuya hitap edilmelidir* kriterini “sık sık” uyguladığı, Ö<sub>1</sub>'in “çoğunlukla” uyguladığı, Ö<sub>2,3,6,7</sub>'nin “ara sıra” uyguladığı, Ö<sub>4</sub>'ün “nadiren” uyguladığı ve Ö<sub>8</sub>'in ise “asla” uygulamadığı görülmektedir. Kıdem yılı 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>8</sub> ve kıdem yılı 13+ olan Ö<sub>4</sub>'ün bu kriteri diğer öğretmenlere göre daha az uygulaması dikkat çekicidir. Dolayısıyla kıdem yılı arttıkça birden çok duyuya hitap etme durumunun azaldığı söylenebilir. Yüksek lisans eğitimi alan Ö<sub>2</sub> ve yüksek lisans eğitimi devam eden Ö<sub>7</sub>'nin bu kriteri “ara sıra” uygulaması da dikkat çekicidir. Bu durumun ortaya çıkmasında okulların, öğrenme-öğretme ortamının birden çok duyuya hitap etme özelliklerine sahip olmaması ayrıca etkinlikleri gerçekleştirecek uygun koşulların bulunmamasının da etkili olduğu söylenebilir.

Ö<sub>1</sub>, “Elimden geldiğince etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla işitme, temas etme, görme gibi birden fazla duyu organına hitap eden etkinliklere yer vermeye çalışıyorum. Ne kadar fazla duyu organı işin içine girerse öğrenmenin etki ve kalıcılığının artacağını düşünüyorum.” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde birden çok duyuya hitap eden etkinliklere yer verilmelidir kriteri Ö<sub>8</sub> dışında tüm öğretmenlerce farklı seviyelerde de olsa uygulanmaktadır. Bazı öğretmenlerce bu kriterin uygulanmasının zorluğuna dikkat çekilmiştir. Ö<sub>3</sub>: “Ben bu birden fazla duyu organına hitap edilen etkinlikleri çok fazla

*uygulayamadım. Etkili olabilir ancak 6. sınıf seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. O yüzden ara sıra uyguladığımı söyleyebilirim.*” Bu kriterin yararına inanan fakat hiç kullanmayan Ö<sub>8</sub> ise “*Birden fazla duyuya yer vermenin, öğrenmeye ve öğrenmenin kalıcı olmasında etkisi var fakat bu zamana kadar kullanmadım.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Ö<sub>8</sub>, MEB’in okullara gönderdiği kılavuz kitaplardaki talimatlara, yönergelere göre ders işlediğini fakat birden fazla duyuya hitap eden etkinliklerin yapılması talimatlarına uymadığını ve bu gibi etkinliklerin sınıf düzenini, sessizliğini bozabileceği endişesiyle bu kriteri uygulamadığını söylemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir biçimde kullanılabilmesi için gerekli olan *birden çok duyuya hitap eden etkinliklere yer verilmelidir* kriterinin bazı öğretmenlerce nadiren uygulanması veya hiç uygulanamamasının nedenleri arasında bu kriterin uygulanırken sınıf yönetiminin bozulacağı endişesinin taşınması veya yaş seviyesine uygun görülmemesinin etkili olduğu söylenebilir. Ancak etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bu kriterin tüm sınıflarda, özellikle 5 ve 6. sınıflarda daha sık göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Türkçe eğitiminin kazanımlarının kazandırılması sırasında sınıf ortamının sessiz olması, tamamen öğretmenin etkin olduğu bir sınıf ortamının olması yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmamasına neden olmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışıyla öğrenim alan öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecini öğrencinin aktif katılımının sağlandığı, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimin gerçekleştiği bir süreç olarak görmemektedirler.

Yine bu kriterin uygulanamamasının veya nadiren uygulanmasının nedenleri arasında öğrenme-öğretme ortamının teknolojik bakımdan yetersiz olması da gösterilebilir. Son yıllarda MEB tarafından okulların teknolojik bakımdan yeterli düzeye getirilmesi için gerekli çalışmalar yapıldığı bilinmektedir. Teknolojinin desteğini alarak birden fazla duyuya hitap eden etkinliklere yer vermek öğrenmenin etkili ve kalıcı olmasını sağlar.

#### **5.3.4. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bireysel Farklılıklar Göz Önünde Bulundurulmalıdır**

Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir ders işlenmesi, öğrenmenin etkili ve kalıcı

olması adına önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işlenen Türkçe derslerinde edinilen bilgiler, eski bilgilerle ilişkilendirilir ve yeni bir yapı oluşturulur. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi hedefine ulaşmayı amaçlayan bu yaklaşımda her bireyin farklı zekâ alanları vardır. Çoklu zekâ kuramı olarak adlandırılan bu kuram yapılandırmacı yaklaşımda da kabul görmektedir.

Her öğrencinin farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu düşünerek ve bilerek kazanımları kazandırmaya çalışmak çoklu zekâ kuramının temel prensibidir. Etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenlerin, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran çoklu zekâ kuramına yönelik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları gerekmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde kıdem yılı 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>4</sub> ve kıdem yılı aralığı 13+ olan Ö<sub>8</sub>'in Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadığı görülmektedir. Kıdem yılı arttıkça bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulma oranının azaldığı söylenebilir. Kıdem yılı 7-9 yıl aralığında olan Ö<sub>2,3</sub>'ün *öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır* kriterini “çoğunlukla” uyguladığı, kıdem yılı aralığı 7-9 yıl olan Ö<sub>1</sub> ve kıdem yılı 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>6</sub>'nın “ara sıra” uyguladığı, kıdem yılı 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>5</sub> ve kıdem yılı 7-9 yıl aralığında olan Ö<sub>7</sub>'nin ise “nadiren” uyguladığı görülmektedir.

*Öğrenme-öğretme sürecinin planlanma boyutunda bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği* kriterine göre bu sonuçlar dikkat çekicidir. Öğretmenler bireysel farklılıklara planlama alanında belli ölçülerde hassasiyet gösterirken öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin, bu kriterin uygulanmasına hassasiyet göstermediği tespit edilmiştir. Özellikle kıdem yılı aralıkları diğer öğretmenlere göre yüksek olan Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>8</sub>'in yapılan gözlemler neticesinde hiçbir bireysel farklılığa dikkat etmeksizin derslerini işleme dikkat çekicidir.

Planlama boyutunda bireysel farklılıkları “ara sıra” göz önünde bulunduran ve yine öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları “ara sıra” dikkate alan Ö<sub>1</sub> yapılan görüşmelerde şöyle açıklama yapmıştır: “Türkçe dersleri işlenirken gerek

*planlama aşamasında gerekse ders sürecinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır ancak öğrenci sayısının yüksek olduğu sınıflarda bazen bu farklılıklar göz önünde bulundurulmayabiliyor.” Ö<sub>5</sub> ise “Her öğrencinin kavrama düzeyi farklıdır. Her öğrenci aynı hızda, aynı seviyede öğrenemeyebilir. Bu sebeple ben de öğrenme-öğretme sürecinde bu durumu göz önünde bulundurmaya, her seviyedeki öğrencinin ilgisini çekecek etkinliklere yer vermeye çalışıyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmesine rağmen yapılan on saat ders gözlemi neticesinde kendisinin bu kriteri “nadiren” göz önünde bulundurduğu sonucuna varılmıştır.*

*Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği kriterini uygulamayan Ö<sub>8</sub> yapılan görüşmede bu kriteri mantıklı bulduğunu fakat sınıf geneline göre derslerini işlediğini açıklamıştır: “Türkçe derslerini bireysel farklılıklara göre işlemek yararlı olabilir fakat 20-30 kişilik sınıflarda bu kriteri uygulayamıyoruz. Dolayısıyla ders sürecini genelde çoğunluğun algılama düzeyine göre işliyorum” Ö<sub>8</sub>.*

Sınıfların öğrenci sayılarının fazlalığından şikâyetçi olan bir diğer öğretmen ise Ö<sub>7</sub>'dir: *“Sınıf mevcutlarının fazla olması bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması kriterini göz ardı etmeme yol açıyor.”* demiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıflardaki öğrenci sayısının 20-24 arasında olması idealdir. Ö<sub>7</sub> ve Ö<sub>8</sub>'in derslerini işlediği sınıfların öğrenci sayıları 26 ve 27'dir. Dolayısıyla ideal bir sınıfın öğrenci sayısı fazla fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmamasının veya “nadiren” göz önünde bulundurmasının nedenleri arasında, öğretmenlerin bireysel farklılıkları nasıl göz önünde bulunduracaklarını tam olarak bilmemesi gösterilebilir.

### **5.3.5. Birincil Kaynaklardan Yararlanılmalıdır**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için öğrenciler olabildiğince birincil kaynaklara yönlendirilir. Kütüphaneler, fuarlar, sergiler başta olmak üzere bilginin kaynağına sahip her türlü ortam birincil kaynak olarak kabul edilebilir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen tek bilgi kaynağıdır ve birincil kaynak öğretmendir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenci bilginin inşası için yukarıda bahsedilen birincil kaynaklara yönlendirilir.



Tablo 7 incelendiğinde *birincil kaynaklardan yararlanılmalıdır* kriterini Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>5</sub>'in “çoğunlukla” uyguladığı, Ö<sub>6,7,8</sub>'in “ara sıra” uyguladığı, Ö<sub>1,3,4</sub>'ün ise “nadiren” uyguladığı görülmektedir. Kıdemi 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>5</sub> yapılan görüşmelerde “*Evet, verdiğim araştırma ödevlerini sadece internetten değil, kitaplardan da araştırmalarını ve o kitabı kaynakçada belirtmelerini de isterim*” demiştir.

Birincil kaynaklara ulaşmak elbette sadece araştırma ödevleri vermek veya kaynakların sınıf ortamına getirilmesi demek değildir. Bu açıdan bakıldığında bir rehber görevi üstlenen öğretmene de bazı görevler düşmektedir. Öğretmen birtakım teknolojik yöntemlerle öğrencileri birincil kaynaklarla buluşturabilir, onların öğrenmelerini somutlaştırarak daha etkili kılabilir.

Kıdem yılı 7-9 yıl aralığında olan ve ders gözlemi 8. sınıflara planlanan Ö<sub>7</sub> ise okulun çevre imkânlarının kısıtlı olması sebebiyle öğrencilerini birincil kaynaklara “ara sıra” yönlendirebildiğini belirtmektedir. Ö<sub>7</sub> “*Okulumuz eğitim öğretim faaliyetlerini taşımali olarak yürüten bir okul. Dolayısıyla okulumuza gelen öğrencilerden bazıları merkezden uzak mahallelerde yaşamaktadır. İşlediğim derslerde bazen bir meslek sahibi veya zanaatkâr ile röportaj yapılmasını istiyorum ya da bir şairin şiir kitabına ulaşmalarını istiyorum. Taşımali olan öğrencilerim çoğu zaman bu görevleri yerine getiremiyorlar.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö<sub>7</sub>'nin de belirttiği gibi öğrencilerin birincil kaynaklara yönlendirilmesi veya birincil kaynakların sınıf ortamına getirilmesi yaşanan yörenin, okulun, velilerin sosyo-kültürel yapısı ile doğru orantılıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yere sahip olan ve uygulanması önerilen *birincil kaynaklardan yararlanılmalıdır* kriterinin, araştırmaya katılan öğretmenlerce çeşitli seviyelerde de olsa uygulandığı gözlemlenmiştir.

### **5.3.6. Demokratik Ortam Oluşturulmalıdır**

Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitim sistemimizde öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. Bunun için de öğrenim-öğretim ortamında demokratik bir ortamın oluşturulması ve bu ortamın da bir hayat tarzı şekline getirilmesi kaçınılmaz

olmuştur. Öğrenme-öğretme ortamında demokratik bir ortamın oluşturulabilmesi için öğretmenin demokrasi kültürünü içselleştirmesi gerekir. Bu anlayış sayesinde öğrenci, sınıf ortamındaki her öğrenciye ve öğretmene saygıyı temel alan, demokrasi kültürünü kazanmış bir birey olarak yetişecektir.

Demokrasi kültürünü içselleştirmiş bir öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenciler için özgür, eşitlikçi, katılımcı ve etkileşimci bir ortam sağlar. Öğrencilerine pozitif, teşvik edici, destekleyici bir üslupla yaklaşır. Demokratik bir kültürle yapılandırılmış bir öğrenme-öğretme ortamı, öğrencilerin öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olmasını olumlu yönde etkiler.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu demokratik bir ortam oluşturmada olumlu bir anlayışa sahiptir. Yapılan birebir görüşmeler sonucunda her öğretmen demokratik bir ortam oluşturmaya çalıştıklarını açıklamıştır. Yapılan gözlemler neticesinde ise öğretmenlerden birkaçının bu kriteri kimi zaman görmezden gelen davranışlara, uygulamalara yer verdiği tespit edilmiştir. Kıdem yılı 7-9 yıl aralığında olan Ö<sub>2,7</sub> ve kıdemi 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>5</sub>'in *demokratik bir ortam oluşturulmalıdır* kriterine “sık sık” yer verdiği, kıdem yılı 7-9 yıl aralığında olan Ö<sub>1,3</sub> ve 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>6</sub>'nın “çoğunlukla” yer verdiği, kıdem yılı 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>8</sub> ve kıdem yılı 13+ olan Ö<sub>4</sub>'ün ise “ara sıra” yer verdiği görülmektedir. Kıdem yılı aralığı arttıkça öğretmenlerin demokratik bir ortam oluşturma anlayışının azaldığı söylenebilir. Elbette bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmenlerin diğerlerine göre daha geleneksel bir eğitim almalarıyla ilgili bir durumdur. Ö<sub>4</sub>'ün 6. sınıflara, Ö<sub>8</sub>'in 8. sınıflara planlandığı göz önüne alınırsa sınıf yaş seviyelerinin artmasıyla demokratik bir ortam oluşturma kriteri arasında kayda değer herhangi bir ilişki bulunamadığı dile getirilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin görüşlerini rahatça ifade edebilmesi ve öğrencinin fikirlerine saygı duyulan bir ortamın oluşturulması öğrenme-öğretme ortamının demokratikleşmesini sağlar. “*Evet, öğrencilerime görüşlerini rahatlıkla ve özgürce açıklama fırsatını her zaman tanır, hiçbir zaman onları görüşlerinden dolayı yargılamam ve görüşlerini açıklamalarını engellemem.*” Ö<sub>5</sub>.

Ö<sub>8</sub> ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“Elbette. Çünkü Türkçe dersi dört temel beceriyi geliştirme üzerine kurulmuştur. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme. Öğrencinin kendini özgürce, Türkçenin kurallarına uygun şekilde ifade edebilmesi dersimiz açısından çok önemli. Bunun için öğrencileri yönlendiririm ve cesaretlendirmeye çalışırım.”*

Yapılan görüşmeler ve gözlemler neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı seviyelerde de olsa derslerinde öğrencilerinin isteklerini, düşüncelerini özgürce söyleyebildiği ortamların oluşturduğu söylenebilir.

### **5.3.7. Disiplinler Arası Çalışmalara Yer Verilmelidir**

Türkçe eğitiminin diğer disiplinler ile eşgüdüm içinde yürütülmesi öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan çeşitli eksiklikleri, aksaklıkları giderebilir. Türkçe eğitimi, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Matematik gibi derslerle zaman zaman eşgüdüm içerisinde verilen bir süreçtir. Diğer disiplinler ile birlikte yürütülen çalışmalar sayesinde eğitimde bir bütünlük sağlanabilir, öğrenciler çok yönlü düşünmeye teşvik edilebilir.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun disiplinler arası çalışmalara “nadiren” yer verdiği görülmektedir. Yapılan görüşmeler neticesinde Türkçe eğitiminden başka dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ve Türkçe eğitime en yakın disiplin olabileceği düşünülen Yabancı Dil dersi ile sadece bir öğretmenin ilişki kurması ilgi çekicidir. Ortaya konan sonuçlar ele alındığında öğretmenlerin kıdem yıl aralığı, cinsiyet ve eğitim durumları ile disiplinler arası çalışmalara yer vermeleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler disiplinler arası çalışmalara yer verdiklerini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Evet, özellikle İngilizce dersi ile dil bilgisi konularımız aynı. Bu yüzden disiplinler arası çalışmalara yer vermek amacıyla İngilizce dersi ve öğretmeni ile iletişim kuruyorum.”* Ö<sub>5</sub>

*“Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle özellikle Atatürkçülük temasında işbirliğine gitmekteyim. Diğer dersleri düşündüğümüzde onlar derslerinin her anında Türkçeyi kullandıkları için iletişim kurarak bilgi paylaşımında bulunuyoruz. Disiplinler arası*

*işbirliği özellikle 5. sınıflarda yoğun olarak kullanılmaktadır. Diğer sınıflarda nadiren kullanıldığını düşünüyorum.” Ö<sub>3</sub>*

Öğretmenler disiplinler arası çalışmalara görüşme esnasında yer verdiklerini açıklamıştır ancak yapılan gözlemler neticesinde bu durumun belirttikleri ölçüde olmadığı tespit edilmiştir.

MEB tarafından hazırlanarak okullara gönderilen kılavuz kitaplarda yer alan ünitelendirilmiş yıllık planlar incelendiğinde Kasım, Mart, Nisan aylarında belirli gün ve haftaların bulunduğu görülmektedir. MEB de bu özel günlerdeki anmalara, kutlamalara, bayramlara göre bir plan hazırlamakta ve yine bu özel günlere göre kazanımların elde edilmesi için konuların işlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla anmaların, kutlamaların Türkçe dersi ile Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri gibi disiplinlerle eşgüdüm içerisinde işlenmesi gerekmektedir. Yapılan gözlemler neticesinde özellikle Kasım ayında, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin hiçbiri, derslerinde diğer disiplinlerin kazanımlarına gönderme yapmamış hatta bazı öğretmenler sınıf defterlerine o hafta işlenmesi gereken konunun kazanımlarını dahi yazmamıştır. Ayrıca okullarda hazırlanan anma ve kutlamaların dışında diğer disiplinlerle ilgili herhangi bir özel çalışmaya yer verilmemiştir.

Elbette bu durumun ortaya çıkmasında Türkçe öğretmenlerinin disiplinler arası çalışmalara öğrenme-öğretme sürecinde nasıl yer vereceği hakkında fikir sahibi olmama olasılığının da etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler yapılan görüşmeler neticesinde disiplinler arası çalışmaları, sadece öğretmenler arasındaki diyalog, iletişim olarak görmektedir. Elbette branşlar arasındaki iletişim önemlidir fakat bu iletişimi öğrenme-öğretme sürecine taşıyarak sürecin verimliliğini artırıcı çalışmalara yer vermek daha önemlidir.

### **5.3.8. Etkinlik Temelli Eğitim Esastır**

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim anlayışında etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli durum veya süreçlerden biri de etkinlik temelli bir eğitim uygulamaktır. Öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli

eğitim sistemine geçilmesiyle öğrencinin öğrenmesini yapılandırması amacıyla ğretmen tarafından bilişsel süreçler oluşturulur. Bu süreçler ise çoklu gerçeklikler içeren ve bireysel anlamlar oluşturan etkinlikler sayesinde tamamlanır. İyi bir etkinlik, farklı öğrenme stillerini destekleme, öğrencide keşfetme duygusunu geliştirme, diğer öğrencilerle iletişim kurmaya cesaretlendirme, işbirliğine önem verme ve düşüncelerini açıkça ifade edebilme gibi özellikleri geliştirici nitelikte olmalıdır.

Elbette *etkinlik* tanımının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Etkinlik özel bir anlamla Türkçe eğitimi açısından bir faaliyet, hareket ya da davranışın mümkün merteye, ulaşmak istediği hedefe ulaşma derecesi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, Türkçe eğitiminin kazanımlarına ulaştıran her faaliyet bir etkinlik sayılmaktadır. Etkinlikleri sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak ikiye ayırmak mümkündür.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (Ö<sub>1,2,3,5,7</sub>), etkinlik temelli eğitimi “ara sıra”, üç öğretmenin ise (Ö<sub>4,6,8</sub>) “çoğunlukla” uyguladığı görölmektedir. Yapılan gözlemler neticesinde Ö<sub>4,6,8</sub> MEB’in gönderdiği ğretmen kılavuz kitabı yönergeleri doğrultusunda ğrenci çalışma kitaplarında yer alan bireysel ve grup etkinliklerini uygulamaktadır ve bu etkinliklere yeterli süreyi tanımaktadır. Kıdem yılı 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>8</sub> ve kıdem yılı 13+ olan Ö<sub>4</sub>, ğrenci çalışma kitaplarındaki bu etkinliklere tamamen bağlı kalmaktadır ve sınıfa başka bir etkinlik getirmemektedir. Araştırmaya katılan diğer öğretmenler ise ğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklere tamamen bağlı kalmayıp bu etkinliklerin dışında öğrencilerin birlikte çalışabilmelerini sağlayan, düşünme, yorumlama ve çıkarımlarda bulunmalarına olanak tanıyan etkinlikler de uygulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, hepsi etkinlik temelli bir eğitimi esas aldığını ve uyguladığını belirtmiştir. Ancak gerçekçi yaklaşan bazı öğretmenler, bu durumun tamamen belirttikleri şekilde olmadığını kabul etmiştir. Örneğin Ö<sub>7</sub> “*Etkinlik temelli dersler işlemeye çalışıyorum ancak özellikle 8. sınıflarda MEB’in TEOG sınavlarında uyguladığı ölçme ve değerlendirme sisteminin getirdiği sınava hazırlık çalışmaları etkinlik temelli dersler işlememizi*

engellemektedir. Öğrencilerimiz daha çok çoktan seçmeli soru tarzına ağırlık vererek bu sınavlara hazırlanmaktadır. Dolayısıyla etkinlik temelli ders işlenişinin olumsuz etkilendiğini düşünüyorum. En azından benim derslerim için bu durum geçerli.” demiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, uyguladıkları etkinliklerin sürelerini sınıfın seviyesine ve soruların zorluk derecelerine göre belirlediklerini de ifade etmiştir. Bu ifadeler gözlem sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Ö<sub>3</sub>: “Öğrencilere onları düşündürecek, öğrenmelerine yardımcı olacak etkinlikler uyguluyorum. Bazı etkinlikler öğrencilere çok kolay gelebiliyor, dolayısıyla da sıkılıyorlar. Ben de bu yüzden bazı etkinlikleri uygulamıyorum. Zihinlerinde kavramalarını ve dile getirebilecek noktaya gelme zamanlarını öğrencilerin seviyelerine ve etkinliklerdeki soruların zorluk derecelerine göre belirliyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler yapılan görüşmeler neticesinde sınıf dışı etkinliklere çeşitli sebeplerle yer vermediklerini ya da yer veremediklerini ifade etmiştir. Bu durum yapılan gözlemlerle tutarlılık göstermektedir. Hiçbir öğretmen sınıf dışı etkinliklere yer vermemiştir ancak daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin genel olarak etkinlik temelli eğitim anlayışına sıcak baktığı, farklı seviyelerde de olsa öğrenme-öğretme sürecinde, sınıf içinde yer verdikleri tespit edilmiştir.

### **5.3.9. Farklı Materyallerden Yararlanılmalıdır**

Eğitim bireyleri hayata hazırlama sürecidir. Bu süreçte eğitim ortamlarının hayatla iç içe olması gerekir. Eğitimin öğrenci için anlamlı duruma gelebilmesi için öğrencinin öğrenmeye etkin olarak katılması ve öğrendiklerini gerçek hayatta kullanabilmesi sağlanmalıdır. Dolayısıyla öğretmene bu noktada önemli görevler düşmektedir. Bunlardan biri eğitim ortamlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, onları gerçek hayata hazırlayan şekilde düzenlemektir. Öğretmen öğrenciyi işe koşmalı, onları hayata hazırlayacak farklı materyallerle desteklenmiş etkinliklere yer vermelidir. Bu bağlamda hazırlanan materyaller birden fazla duyuya hitap etmelidir. Sadece işitme duyusuyla öğrenilen bilginin kalıcılığı, diğer duyulara hitap eden bilginin kalıcılığı farklıdır.

“Eğitimde kullanılan materyallerin faydalarını şöyle sıralayabiliriz:

- a) Öğrenmeyi kalıcı hale getirir.
- b) Öğrencilerin ilgisini çeker.
- c) Öğrenmeyi güçlü duruma getirir.
- d) Anlamanın gelişmesi ve anlatım kolaylığı sağlar.
- e) Öğretimde zaman kazandırır.
- f) Öğrenmede uyarıcı etki yapar.
- g) Düşüncenin devamlılığını sağlar.
- h) Öğretim süreçlerini güçlendirir ve etkin kılar.
- i) Sözcük gelişimine katkı sağlar.” (Şimşek, 2002: 60)

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin etkili ve kalıcı olmasını sağlayan etkenlerden biri de öğrenme-öğretme sürecinde farklı materyallerin kullanılmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri *öğrenme-öğretme sürecinde farklı materyallerden yararlanma* kriterini reddetmemiştir. Ancak materyal, eğitim materyali algıları değişiklik göstermektedir. Tablo 7 incelendiğinde 5. ve 6. sınıflarda eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin kabul edilebilir seviyede farklı materyaller kullandığı, 7. ve 8. sınıflarda eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin ise “nadiren” farklı materyaller kullandığı gözlemlenmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hepsi MEB tarafından okullara gönderilen kılavuz kitaptaki yönergelere uygun olarak öğrenci çalışma kitabını ders materyali olarak etkin bir şekilde kullanmaktadır. Bunun dışında Ö<sub>2,3,5</sub> öğrenci ders ve çalışma kitaplarının dışında eğitimde verimliliği artırmak, öğrenme-öğretme sürecini bireysel hale dönüştürmek adına sınıfa farklı materyaller de getirmiştir. Elbette materyal kullanımı okulun teknolojik bakımdan yeterli seviyede olması ile de ilgilidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>6</sub>’nın sınıfı teknolojik bakımdan yeterli olmasına karşılık on saatlik

ders gözlemleri boyunca bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik cihazlardan hiç yararlanmadığı gözlemlenmiştir.

Günümüz eğitim sistemi artık öğrencinin öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olması amacıyla görselliğe ve işitselliğe büyük önem vermektedir. Bu sayede gerek MEB tarafından gerekse özel kişi veya kurumlar tarafından eğitime destek olmaya çalışan MEB EBA, Morpakampus, MEB Vitamin gibi internet siteleri oluşturulmuştur. Artık öğretmenler internet ortamında rahatlıkla materyal bulabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>2,3,5</sub> MEB tarafından okullara, öğrencilere gönderilen öğrenci ders ve çalışma kitapları dışında öğrenme-öğretme ortamına farklı materyaller getirmektedir ancak hiçbir öğretmen materyal hazırlamamaktadır. *“Bazı zamanlar dersin konusuna uygun afişler veya çalışma kâğıtları bulup bunları kullanırım, özellikle kendim materyal geliştirmiyorum.”* Ö<sub>5</sub>

Benzer bir görüşe sahip olan Ö<sub>1</sub> ise, *“Öğrencilerimin öğrenmelerini desteklemek adına ders kitaplarından farklı materyaller nadiren getirsem de kendim konuya ve yönteme uygun materyal geliştirmiyorum. Bunun sebebini ise öğretmenlere yüklenen, zaman alan işler ve evrak hazırlama zorunluluğunun olduğunu söyleyebilirim.”* ifadelerini kullanmıştır.

Eğitimde farklı materyallerden yararlanmak öğretmenin mesleğini sevmesiyle ilgili bir durumdur. Öğretmen öğrencilerini öğrenmeye yönlendirmeye ne kadar istekli olursa dersinin içeriğine, kullanacağı materyallere, öğrencilerinin ilgi, istek ve becerilerine o derecede önem verir.

### **5.3.10. Sıra Düzeni Kullanılan Yöntem ve Tekniğe Göre Şekillendirilmelidir**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin sınıftaki oturma düzeni, sıraların yerleşim biçimi öğrenme-öğretme sürecini ve öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini de olumlu yönde etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Öğretmen sınıf düzenini oluştururken ve etkili bir ders için öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, ilgilerini, fiziksel özelliklerini, görme ve işitme olanaklarını; sınıfın ise ısı, ışık, renk ve görünüm gibi özellikleri göz önünde bulundurmalıdır. Derse ilgisi düşük



öğrencilerin, ilgisini öğrenmeye yönlendirebileceği şekilde oturma düzeninin sağlanması, olumsuz durumlar oluşturabilecek zıt karakterlerdeki öğrencilerin farklı yerlerde, farklı gruplarda yer alması kabul edilebilir bir tutumdur.

Sınıf yerleşim düzeni oluşturulurken öğrenciler de görüşlerini belirtmelidir. Sınıfın fiziki olanakları, öğrenci sayısı gibi şartlar göz önünde bulundurularak sınıf yerleşim düzeni oluşturulmalıdır. Ayrıca bir eğitim öğretim yılının sonuna kadar aynı oturma düzeninde devam edilmesi öğrencileri sıkacak, onların derse olan ilgilerini azaltacaktır. Bu sebeple öğretmen belli aralıklarla sınıfın genel şartlarına uygun yeni oturma düzenleri oluşturmalıdır.

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin oturma düzeninde, kullanılan yöntem ve tekniğe göre değişikliğe gitmediği görülmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda, *kullanılan yöntem ve tekniğe göre sıra düzeninde değişikliğe gidilmelidir* kriteri ile öğretmenlerin kıdem yıl aralıkları arasında kayda değer bir ilişki tespit edilememiştir. Ek olarak gözlem yapılan sınıf düzeyi ile *kullanılan yöntem ve tekniğe göre sıra düzeninde değişikliğe gidilmelidir* kriteri arasında da gözle görülür bir ilişki belirlenememiştir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde herhangi bir davranış problemi ile karşılaştıklarında olumsuz durumu ortaya çıkaran öğrencinin veya öğrencilerin yerlerini değiştirerek olumsuz durumu ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Öğrenci çalışma kitabındaki grup olarak yapılması gereken etkinliklerin bile sadece ikişerli şekilde oturan öğrencilerin grup olarak görülerek yapıldığı tespit edilmiştir.

Ders gözlemi yapılan tüm sınıfların oturma düzeni klasik düzendedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğu, oturma düzeninde değişikliğe gittiğini belirtmiştir ancak öğretmenlerin hiçbiri dersleri esnasında bireysel yerleşim biçimini, tek grup yerleşim biçimini, U yerleşim biçimini veya çok grup yerleşim biçimini kullanmamıştır. Öğretmenler oturma düzeni değişikliğini, sınıfta yaşanan olumsuz bir durumu ortadan kaldırmak adına yaptıkları öğrenci yer değişikliği olarak yorumlamaktadır.

*“Oturma düzeninde ihtiyaç doğrultusunda ya da öğrencilerin öğrenmelerini etkileyecek olumsuz bir durum olduğunu sezdiğimde değişiklik yaparım.”* Ö<sub>3</sub>.

Yapılan gözlemler neticesinde birkaç okulda Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji gibi dersler için özel sınıfların olduğu gözlemlenmiştir. Ancak bu okullarda da Türkçe sınıfları klasik oturma düzenindedir. Öğretmen gün boyu derslerini aynı sınıfta işlemektedir ve sınıfına gelen tüm öğrencileri aynı oturma düzenine göre yerleştirmektedir. Öğrenciler için değişen bir durum olmamaktadır. Gün boyu aynı sınıf içerisinde eğitim alan bir öğrenci ile derse göre sınıf değiştirerek eğitim alan bir öğrencinin derse karşı ilgi ve istekleri aynı düzeyde kalmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin derslerden ve okuldan sıkılması kuvvetle muhtemeldir.

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin yapılan gözlemler neticesinde klasik oturma düzeninden faydalandığı ve hiçbir öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniğe göre, öğrenmeleri etkili kılacak, öğrencileri sıkmadan ders işleyecek nitelikte oturma düzeninde değişikliğe gitmediği belirlenmiştir.

### **5.3.11. Grup Çalışması / İşbirliğine Dayalı Öğrenme Önemlidir**

Sınıf, çeşitli öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin birlikte öğrenme-öğretme etkileşimine girdiği bir ortamdır. Her öğrencinin bir beceriyi, bir konuyu, bir bilgiyi veya bir kazanımı kazanması aynı sürede ve aynı şekilde olmaz. Dolayısıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmeleri, öğrenmelerinin verimini, hızını arttırabilir. Geleneksel öğrenme yaklaşımında öğrenci tek başınadır ve öğretmenin anlattıklarını öğrenmelidir. Yapılandırmacı yaklaşım, kavrayarak öğrenme ve grup çalışmalarına fırsatlar vererek bu anlayışı ilerletme, geliştirme çabasıdır. Öğretmen “Ne yapmalıyım?” sorusu yerine “Ne yapmalıyız?, Ne tamamlamalıyız?” sorularını sorarak öğrencilerinin düşüncelerini sağlamalıdır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, bireysel öğrenmelerinin yanında sınıf ortamında grup çalışmalarına da katılarak öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olmasını sağlar.

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun yapılandırmacı yaklaşımda *grup çalışması, iş birliğine dayalı öğrenme önemlidir*

kriterini “nadiren” uyguladığı görülmektedir. Kıdemi 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>6</sub>’nın “ara sıra” uyguladığı, kıdem yılı 7-9 yıl aralığında olan Ö<sub>2,3</sub>’ün de “ara sıra” uyguladığı görülmektedir. Ara sıra uygulanan bu grup çalışmaları daha çok iki öğrencinin bir araya gelerek oluşturduğu grup çalışmaları olarak kabul edilmiştir. Grup çalışması, *iş birliğine dayalı öğrenme önemlidir* kriteri ile öğretmenlerin derslerini işledikleri sınıf düzeyleri arasında kayda değer bir ilişki tespit edilememiştir.

Ö<sub>3</sub>: “Öğrencilerime grup çalışmalarını sınıf ortamında çok yaptırmasam da verdiğim proje ödevlerinde öğrencilerimden gruplar oluşturarak işbirliğine dayalı öğrenmelerini güçlendirmeye çalışıyorum diyebilirim. Gerek bu uygulamanın zaman alması gerekse karşılaşılan davranış problemleri işbirliğine dayalı öğrenmeyi nadiren uygulamamıza sebep olmaktadır.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğunun bu kriteri “nadiren” uygulamasının nedenleri arasında grup çalışmasının, akran öğrenmesinin sınıf yönetiminde birtakım olumsuzluklar oluşturduğuna inanması gösterilebilir. Elbette grup çalışmaları bireysel çalışmalara göre bazen daha sesli olabilir. Dolayısıyla bu sürecin yürütülememesi veya yürütülemeyeceğinin düşünülmesi, grup çalışmalarının uygulanmasını kısmen de olsa engellemektedir.

İş birliğine dayalı öğrenme ise öğretmenlerin neredeyse hiç uygulamadığı bir yöntemdir. Öğretmenlerin uyguladığı grup çalışmalarında bir lider vardır. Grup üyeleri diğer üyelerin öğrenmeleri için neredeyse hiç sorumluluk duymaz ve bu sebeple sosyal becerilerin gelişimine daha az önem verildiği düşünülmektedir. Hâlbuki iş birlikçi öğrenmede liderlik grup üyeleri tarafından ortak yürütülmektedir. Üyeler diğer üyelerin öğrenmelerinden sorumludur ve süreçte dürüstlük, karar verme, iletişim gibi birçok sosyal beceriye yer verilmektedir. Bu açıdan bakıldığında iş birlikçi öğrenmenin yapılan gözlemler neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerce hiç kullanılmadığı belirlenmiştir.

### 5.3.12. Her Öğrenci Yeterli Zaman ve İlgiyle Öğrenebilir

Günümüz eğitim anlayışında öğretmen bilgi aktarıcı değil bilginin kaynaklarına giden yolu gösteren bir rehberdir. Öğrencinin ilgi, istek, becerilerine göre düzenlenen bir sınıf ortamında, olumlu öğrenme koşulları devam ettirilirse bir bilgi her öğrenci tarafından öğrenilebilir. Öğrencinin aktif öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öğretmenin işleyeceği konulara uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanması gerekmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde *her öğrenci yeterli zaman ve ilgiyle öğrenebilir* kriterini Ö<sub>2</sub>'nin “sık sık”; Ö<sub>3,4,5</sub>'in “çoğunlukla”; Ö<sub>1,7</sub>'nin “ara sıra”; Ö<sub>6,8</sub>'in ise “nadiren” göz önünde bulundurduğu görülmektedir. Ders gözlemi 7. ve 8. sınıflara planlanan öğretmenlerin bu kriteri nadiren göz önünde bulundurması dikkat çekicidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde “*Dersine girdiğiniz sınıflarda başarılı olması imkânsız öğrenciler var mı? Varsa bu öğrenciler için ek uygulamalar yapıyor musunuz?*” sorusuna Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>4</sub> dışındaki tüm öğretmenler “*Evet*” cevabını vermiştir. Ayrıca öğretmenler bu öğrencilerin öğrenmelerini, başarılarını arttırmak için bazı çalışmalar yaptıklarını da söylemiştir. Öğretmenlerden bazıları ise öğrencilerin öğrenmelerini sağlayamayacağına, başarılı olamayacağına inanmaktadır. Öyle ki Ö<sub>7</sub>'nin “*Dersine girdiğim sınıflarda anlattığım konuları öğrenemeyecek, başarılı olamayacak öğrencilerim var. Çünkü onları ilgisiz, yetersiz gördüğüm için ben de onların öğrenmelerini artıracak herhangi bir ek uygulama yapmıyorum.*” ifadeleri bu konudaki görüşünü ortaya koymaktadır. Elbette Ö<sub>7</sub>'nin görüşleri, onun öğrencilerinin konuları öğrenemeyeceğine inandığının göstergesidir. Bu görüşlerine rağmen Ö<sub>7</sub>'nin gözlemler esnasında hemen hemen her öğrencisinin ara sıra da olsa ilgisini çekmeye çalıştığı, tüm öğrencilerini motive etmeye çalıştığı gözlemlenmiştir.

Her öğrencinin yeterli zaman ve ilgiyle öğrenebilmesi için elbette birçok kriterin niteliği önemlidir. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri; öğrenme ünitelerinin yapısı; öğrenme düzeyi, öğrenme türü, öğrenme hızı gibi kriterler öğrencinin öğrenmelerini etkileyen faktörlerdir. Öğrencinin derse karşı ilgisi, okula karşı tutumu, akademik benlik kavramı gibi etmenler de önemlidir. Öğretmen ise öğrenme-öğretme sürecinde ipuçları, pekiştiriciler vermeli; dönüt ve

düzeltilmeler yapmalı; öğrenci katılımını artırmalı ve olumlu bir tutum sergilemelidir. Bu gibi tutumları sergilemeyen öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerinin belirli ölçülerde kalması kuvvetle muhtemeldir.

Elbette bazı istisnai durumlar bu kriterin göz önünde bulundurulmadığı anlamına gelmez. Örneğin Ö<sub>3</sub>'ün sınıfında Irak'tan yeni gelen bir öğrencinin olması, dolayısıyla ortak bir dilin henüz kullanılamaması öğrencinin Türkçe dersinde bir şey öğrenemediğini gösterir.

Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmelerinin imkânsızlığına inanmasında yine o öğrencilerin sergiledikleri tutumlar etkili olmaktadır. Öğrencinin davranış probleminin olması, ders esnasında disiplin problemleri yaratması öğretmeni artık bıkkınlık noktasına getirmiştir. Öğretmenin bu tip öğrencilerden umudunu kesmesi, onların bir şey öğrenemeyeceğine inanmasına sebep olmuştur. Bu gibi durumlarla karşılaşan öğretmenler öğrencileri okulun rehberlik servisine gönderdiklerini ancak yine de gözle görülür bir gelişme kaydedemediklerini belirtmiştir.

Ders gözlemi 7. sınıflara planlanan Ö<sub>6</sub> ise *“Sınıflarımda öğrenmesi ve başarılı olması imkânsız öğrencilerim var. 7. sınıf olmalarına rağmen okuma yazma bilmediklerini gördüm. Onun için onlara okuma yazma öğretmeye çalışıyorum.”* cümlelerini beyan etmiştir. Elbette 7. sınıf seviyesine gelmiş bir öğrencinin okuma yazma bilmemesi eğitim sistemimizin eksik noktalarına işaret etmektedir. Kaynaştırma raporu olan öğrencilerin kendileri için hazırlanan yazılılardan kaç alırsa alsın bir üst sınıfa geçirilmesi gerektiği bilinmektedir. Bu kriter ise kaynaştırma raporu olan öğrencilerle yeterince ilgilenilememesine ve o öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planlarının yapılmasına rağmen yeterli öğrenmeyi kazanamamasına sebep olmaktadır.

Her öğrencinin yeterli zaman ve ilgiyle öğrenebileceğine inanan Öğretmen<sub>2</sub> ders sonlarında çoğu zaman *“Anlaşıldı mı, anlamayan var mı, anlatabildim mi?”* gibi sorular yöneltmiştir. Bazen bu sorulara olumsuz cevap alan Ö<sub>2</sub>, tamamlayıcı eğitim çalışmaları yerine konuyu aynı yöntem ve teknikte tekrar anlatmıştır.

Akademik oyunlarla öğretim, bire bir öğretim, okulda ek öğretim, evde ek öğretim gibi çalışmalara yer vermemiştir.

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu öğrenme-öğretme sürecinde *her öğrenci yeterli zaman ve ilgiyle öğrenebilir* kriterini farklı seviyelerde de olsa göz önünde bulundurduğu söylenebilir.

### 5.3.13. Kaynak Çeşitliliği Sağlanmalıdır

Gelişen ve değişen eğitim dünyamızda bireyin çevresiyle iletişimi, etkileşimi artarak devam etmektedir. Günlük hayatında başarılı, aktif, bilinçli bireyler yetiştirmek, günümüz eğitim anlayışının ana hedefidir. Geleneksel eğitim anlayışının aksine yapılandırmacı yaklaşımda bilginin kaynağı öğretmen değildir. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilerini bilgiye yönlendiren bir rehberdir. İletişim teknolojilerinin de gelişmesiyle birlikte bilginin kaynağı artık kitap, dergi, gazete ve kütüphanelerin yanında, genel ağ ortamlarındaki depolama aygıtları, iletişim ve bilgi teknolojilerinin sunduğu ortamlardır. Bu sayede insan dünyanın neresinde olursa olsun zaman kaybetmeden bilgiye ulaşabilmektedir.

Eğitimde kaynak çeşitliliğinin sağlanması sadece ilköğretimin değil ortaöğretimin, yükseköğretimin de bir sorunu olarak görülmektedir. Bilginin çoğunun elektronik ortamlarda olması, artık geçerliliğini yitirmiş bilgilerin de internet ortamında bulunması bilgi kirliliğine neden olmaktadır. Ayrıca bilgiye ulaşmayı hedefleyen bireylerin, çeşitli engellerle karşılaşması yanlış bilgilere ulaşmalarına sebep olabilmektedir.

İlköğretim Türkçe eğitiminde bilgiye ulaştıran kitap, kütüphane, öğretmen, aile, oyunlar, internet vb. gibi her unsur kaynak olarak kullanılmaktadır. Türkçe eğitiminde önemli bir yere sahip kaynak kitaplar ise MEB tarafından okullara gönderilen öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabıdır. Bunun yanında Türkçe sözlük, yazım kılavuzu, deyimler sözlüğü, atasözleri sözlüğü, ansiklopediler, dergiler, antolojiler gibi ihtiyaç duyulduğunda başvurulabilecek kitaplar da kaynak kitap olarak sayılmaktadır. Ancak bilgiye ulaşmak bugün yalnızca bu kitaplarla

sınırlı değildir. Milli Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü, eğitim ortamına getirilen farklı kaynaklar, farklı öğrenme türlerinin olduğu her sınıfta işe yarayacaktır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>2,3,6</sub>’nın *kaynak çeşitliliğinin sağlanması gerektiği* kriterini “çoğunlukla”, Ö<sub>1</sub>’in “ara sıra”, Ö<sub>4,5,7</sub>’nin “nadiren” göz önünde bulundurduğu; Ö<sub>8</sub>’in ise “asla” göz önünde bulundurmadığı görülmektedir. *Kaynak çeşitliliği sağlanmalıdır* kriterine çoğunlukla uyan öğretmenlerin yapılan gözlemler neticesinde, dersine girdiği sınıflarda farklı kaynaklar getirdiği veya öğrencilerini farklı kaynaklara yönlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdem yıl aralıkları ile kaynak çeşitliliğinin sağlanması kriteri arasında anlamlı herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>8</sub> derslerinde hiçbir kaynak çeşitliliği sağlamamış, MEB tarafından okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını kendisine ve öğrencilerine neredeyse tek kaynak olarak belirlemiştir. Türkçe eğitimin kazandırmayı amaçladığı dinleme/izleme, okuma/anlama alanlarına ait kazanımları kazandırmak için yine öğretmen kılavuz kitabındaki yönerge ve talimatları kendisine rehber edinmiştir. Ö<sub>8</sub> öğrencilerinin sorduğu sorulara da çoğu zaman cevap vermektedir ve onları araştırmaya, kaynağa yönlendirmemektedir.

Ö<sub>8</sub>, “*Milli Eğitim Bakanlığının okullara gönderdiği yönetmeliğe göre ilköğretimde ek kaynak kitap kullanımı yasaklandı. Bizler de bu yönetmeliğe uyarak öğrencilere kaynak çeşitliliği sağlayamıyoruz. Bizim ana kaynak kitabımız MEB’in bizlere gönderdiği kitaplardır.*” diyerek bu konudaki görüşünü ortaya koymuştur.

Ö<sub>8</sub> kaynak çeşitliliği konusundan sadece TEOG sınavına hazırlık kaynak kitaplarını anlamaktadır. Hâlbuki kaynak kitaplar yukarıda da belirtildiği gibi romanlar, dergiler, gazeteler, antolojiler, genel ağ adresleri vb. Türkçe eğitiminin birer kaynağı olarak görülmektedir. Ö<sub>8</sub>’in konuya bu açıdan bakması onun TEOG sınavlarına endeksli bir eğitim sistemini benimsediğini göstermektedir. Bu durumun da Türkçe eğitiminin temel hedeflerinden uzaklaşılmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Her geçen gün gelişen ve değişen bilgi kaynaklarına yeni yeni bilgiler eklenmekte ve bu bilgilere ulaşmak isteyen bireyler kendilerini bu yönde geliştirmek zorundadır. Öğrencilerinin bilgi kaynaklarına ulaşmasını isteyen, bekleyen bir öğretmen onları kaynaklara yönlendirmeli, kaynak çeşitliliği sağlamalı hatta mümkünse bu kaynakları eğitim ortamına getirmelidir. Gelişmek, bilgi edinmek isteyen tüm bireyler için bilgi kaynakları keşfedilmeyi beklemektedir.

#### **5.3.14. Öğretmen Kaynak Değil Bir Rehberdir**

Geleneksel eğitim sistemi öğretmeni merkeze almakta, öğrenciyi ise pasif bilgi alıcı konumunda görmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini kısıtlayan, öğretmen hangi bilgileri veriyorsa onları edinen öğrenciler yetiştiren, öğretmeni bilginin kaynağı olarak gören bir anlayış hâkimdir. Yapılandırmacı yaklaşımda bu anlayışın aksine öğretmen bir bilgi kaynağı değil öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayan, onların ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurmasına olanak tanıyan, fikirlerine saygı duyarak onları teşvik eden, cesaretlendiren ve olumlu akademik benlik algılarını güçlendiren bir rehberdir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenenler arasında öğrenme hızı, ilgi, ihtiyaç gibi birtakım farklılıklar vardır. Standartlaştırılmış bir öğrenme modeli kullanılamayacağı için öğrenenlerin bir rehber ihtiyacı vardır. Yeni uygulama ve durumların keşfi, araştırma strateji ve modellerinin kavranması gibi durumların kazandırılmasında öğretmenin kritik bir önemi vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, kıdemi 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>8</sub> ve kıdemi 13+ yıl aralığında olan Ö<sub>4</sub>'ün öğrencilerine bilgiye ulaşma, öğrenmeyi öğrenme gibi konularda rehberlik etmek yerine daha çok bilgi aktaran kişi konumunda olduğu belirlenmiştir. Kıdem yılı artarken öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmasında onlara rehberlik eden kişi olma özelliği kısmen azalmaktadır. Yapılan görüşmelerde Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>8</sub> öğrencilerinin kendilerine konuyla ilgili bazı sorular sorduklarında kendilerine çoğu zaman cevabı söylediklerini belirtmiştir. Bu konuda Ö<sub>8</sub> öğrencilerinin öğrenmeye hevesli oldukları anda öğrencilere cevabı söylemeyip onları araştırmaya, doğru bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerini sağlamak amacıyla onları yönlendirmenin kendisine mantıksız geldiğini ifade etmiştir.



Yapılan ders gözlemlerinde öğrencilerin her öğretmene, öğrenme-öğretme sürecinde, birtakım ödev, görev ve özellikle de dil bilgisi etkinliklerini nasıl yapacaklarını anlayamamaları sebebiyle bazı sorular sordukları, bu konuda öğretmenlerinden ipuçları bekledikleri gözlenmiştir. Bu gibi durumlarda yine kıdemi diğerlerine göre yüksek olan öğretmenler “*Nesini anlamadın, soru gayet açık?*” diyerek etkinlikte yapılması isteneni öğretmen kılavuz kitabına bakarak öğrenciye okumuştur. Elbette bu gibi durumlarda gösterilen bu tutumun, yapılandırmacı yaklaşımın önerdiği rehberlik anlayışı ile uzaktan yakından ilgisi yoktur.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin etkili ve kalıcı olması için öğrencinin öğrenmelerinin bizzat kendisi tarafından öğrenilmesi, zihninde yapılandırılması ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla Türkçe derslerinde her eğitim öğretim yılında öğrenciler en az bir dersten proje görevi almakta ve bu görevin tamamlanmasında öğretmenlerin rehberliğinin de sağlanması amaçlanmaktadır. Önceki bölümlerde bahsedildiği gibi Türkçe dersi proje ödevleri, TTK'nin yayınladığı genelgeye uygun verilmemektedir. Bunun yanında proje görevlerinin tamamlanması, ürünlerin ortaya konması sürecinde yine TTK'nin yayınladığı genelgedeki talimatların neredeyse hiçbirine uyulmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler davranışçı, geleneksel eğitim anlayışına uygun hareket etmekte ve verilen proje görevlerinin eğitim öğretim yılının ikinci yarısında toplanacağını ifade etmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında, velilerin ve bazı idarecilerin öğretmenlerden yüksek not bekleme baskısının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin proje görevleri konusunda öğrenciler, veliler ve bazı idarecilerce, proje görevi alan öğrencilere yüksek not verilmesi konusunda kendilerine birtakım baskılar uygulandığından şikâyetçi oldukları belirlenmiştir.

Kıdem yılı 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>8</sub> ve kıdem yılı 13+ olan Ö<sub>4</sub>'ün öğrencilerini ders dışında gözlemediği, onlarla ders aralarında, öğle aralarında - öğrenciler kendilerine soru sormaya gelmedikçe- onlarla herhangi bir etkileşime girmedikleri de kendilerince ifade edilmiştir. Elbette eğitimin sadece sınıflarda verilemeyeceği, sosyal hayatın da eğitimin bir parçası olduğu aşikârdır. Öğrenciyi kazanmak adına öğrenci ile ders aralarında veya 8. sınıflarda uygulanan rehberlik

saatlerinde, sosyal hayata veya mesleki hayata dair birtakım konular konuşulabilir. Onlara gerek dersle ilgili gerekse günlük yaşamla ilgili bilgiler verilebilir. Özellikle Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>8</sub>'in bu gibi uygulamalara yer vermediği yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenler, öğrencilerin bilgiye ulaşmasına yardımcı olan bir rehber rolünü üstlenmek yerine bilgiyi aktaran kişi rolünü üstlenmiş konumdadır. Yukarıda bahsedilen bu gibi durumlar öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir rehberlik anlayışına sahip olmadıklarının göstergesidir.

### 5.3.15. Öğrenci Deneyimlerinden Yararlanmak Önemlidir

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin deneyimleri, yaşantıları çok önemlidir. Öğrenme, eski bilgilerin deneyimlerle yorumlanması ve yeni bilgilerin oluşturulması sürecidir. Türkçe dersi kazanımlarının edinilmesi sürecinde öğrenci deneyimlerinden yararlanmak her konuda mümkün olmasa da konuların büyük bir bölümden kullanmak olasıdır.

Tablo 7 incelendiğinde, *öğrenci deneyimlerinden yararlanmak önemlidir* kriterini kıdemi 7-9 yıl aralığında olan Ö<sub>2</sub> “çoğunlukla” göz önünde bulundurmaktadır. Ö<sub>2</sub>, ders gözlemleri esnasında öğrencilerden konuyla ilgili geçmiş yaşantılarından örnek vermelerini istemiştir. Ayrıca bazı değerlerin, özelliklerin öğrencilerin yakınında veya ailesinde olup olmadığını sorarak onları konuşturmuş, bazı durumlarla karşılaşan öğrencinin olup olmadığını sorarak onlara söz vermiştir. Diğer arkadaşlarına örnek oluşturacak durumları sınıf ortamına getirmeye çalışmıştır.

Ö<sub>3,5,6</sub> ve Ö<sub>7</sub> *öğrenci deneyimlerinden yararlanmak önemlidir* kriterini “ara sıra” göz önünde bulundurmaktadır. Ö<sub>1,4,8</sub> ise “nadiren” göz önünde bulundurmaktadır. Kıdemi 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>8</sub> ve 13+ olan Ö<sub>4</sub>'ün bu kriteri “nadiren” göz önünde bulundurması dikkat çekicidir. Yapılan görüşmelerde Ö<sub>4</sub> “Öğrenci deneyimlerinden hangi durumlarda yararlanırsınız, yararlanıyorsanız anlatır mısınız?” sorusuna “*Öğrencilerin birbirlerinden öğrenecekleri şeyler olduğuna inanıyorum ancak bunları derste anlatmalarını pek mantıklı bulmuyorum. Öğrenciye*

*deneyimlerini anlatmasını istediğimde öğrenci o an dikkat çekmek, ilgi toplamak adına deneyimlerini esprili bir şekilde anlatmaya çalışıyor, arkadaşlarını güldürmeye çalışıyor ve dolayısıyla derste disiplin problemleri olabiliyor. Mümkün olduğunca derslerimi gürültü yapılmadan, düzenli işlemeye çalışıyorum.”* sözleriyle cevap vermiştir.

Ö<sub>5</sub> ise: *“Evet öğrencilerimden günlük hayatta karşılaştıkları durumları anlatmalarını, örnekler vermelerini isterim. İlgi duydukları, başından geçen olayları anlatıyorlar. Diğer arkadaşlarının da derse olan ilgisini artırıyor ve verimli bir ders işliyorum.”* ifadelerini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu kriteri uygulama durumları, onların meslek hayatlarında karşılaştıkları durumlarla ilgili olduğu söylenebilir. Dersin amacının dışına çıkmadan öğrenci deneyimlerinden yararlanılmasının, dersin daha verimli işlenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

### **5.3.16. Öğrenci Kendi Öğrenmelerinden Sorumludur**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumludur ve öğrencinin yeni öğrenmeleri ile eskileri arasında ilişki kurarak özgün bilgiler üretmesi hedeflenir. Aktif öğrenme olarak da adlandırılan bu durum, bir konunun öğrenilmesi için öğrencinin öğretmenden tamamen bağımsız bir şekilde çalışması anlamına gelmemektedir. Önceki öğrenmelerinin, hazırbulunuşluğunun öğretmen tarafından harekete geçirilmesi, öğrenilecek konunun bir kısmının öğretmen tarafından sunulması gerekmektedir. Öğrencilerin gereksinimlerine göre öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim oluşturulur ve öğretmen öğrencinin kendi öğrenmelerine olanak sağlayacak çalışmalar yapar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca biri bu kriteri reddetmektedir. Diğer öğretmenler çeşitli seviyelerde de olsa bu kriteri uygulamaya çalışmaktadır. Ders gözlemi 8. sınıflara planlanan Ö<sub>8</sub>'in, *“Dersine girdiğim 8. sınıflar yaşları gereği çok hareketliler. Ayrıca ergenlik döneminin özelliklerini taşıyorlar. Okul dışındaki tüm sosyal aktivitelere katılmayı, sosyal medyada paylaşımlarda bulunmayı, Türkçe dersi konularına tercih ediyorlar. Kendi öğrenmelerinden*

*sorumlu olduğu birkaç konu olabilir ancak ben yine de yukarıdaki sebeplerden, derslerim esnasında elimden geldiğince ve bana gönderilen kılavuz kitaptaki yönergeler doğrultusunda kazanımları kazandırmaya, derslerimi işlemeye çalışıyorum. Öğrenciyi serbest bırakmayı, kendi öğrenmelerini tamamlamasını söylemeyi pek uygun bulmuyorum.”* şeklindeki ifadeleri, *öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumludur* kriterini uygulamayı reddettiğinin göstergesidir.

Öğretmenlerin bu tip görüşlere sahip olmasının nedenleri arasında, öğrencinin kendi öğrenmelerini nasıl şekillendireceği konusunda bilgisinin olmaması gösterilebilir. Öğretmen, öğrencinin öğrenmelerinden tamamen kendini soyutlamamalıdır. Öğrencinin, öğrenme öğretme sürecinde neyi neden öğrendiğini bilmesi gerekmektedir. Öğretmen öğrencileri gözlemleyip hangi konularda eksikleri olduğunu tespit ederek kazanımların elde edilmesi konusunda onlara destek olmalı, onları aktif öğrenmeye teşvik etmelidir.

Öğretmenlerin bu kriteri uygulama durumları ile eğitim durumları arasında kayda değer herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Yüksek lisans eğitime devam eden Ö<sub>6</sub>'nın kriteri “çoğunlukla” uyguladığı; yüksek lisans eğitimini tamamlayan Ö<sub>2</sub>'nin *öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumludur* kriterini “ara sıra” uyguladığı görülmüştür. Yine yüksek lisans eğitime devam eden Ö<sub>7</sub>'nin de “ara sıra” uyguladığı görülmüştür. Kıdem yılı ve cinsiyet ile bu kriterin uygulama durumları arasında da kayda değer herhangi bir ilişki belirlenememiştir.

### **5.3.17. Öğrenci Merkezilik Esastır**

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme-öğretme sürecinde öğreneni merkeze alan bir eğitim anlayışına sahiptir. Öğrencinin önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında özgün bağlantılar kurabilmesi için öğrenciyeye ilgi, merak ve yaratıcılık gibi özelliklerini geliştirici ödevler, görevler verilmelidir. Tüm öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini kolaylaştıran, başarabilme duygusunu yaşatan farklı etkinlikler sunulmalıdır. Ödev, görev ve etkinliklerin çeşitliliği, farklı öğrenme modellerine sahip öğrenciler için faydalı görülmektedir. Ayrıca her öğrencinin farklı öğrenme yetenek ve ilgisinin olduğunu göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini

planlamak, planı uygulamak yapılandırmacı yaklaşımın eğitim anlayışı ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>2,4,5,8</sub> *öğrenci merkezlik esastır* kriterini MEB'in kendilerine gönderdiği öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler doğrultusunda uygulamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Elbette öğretmenlerin beşi yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir eğitim almadıkları için bu anlayışı uygulayabilmeleri için kendilerine rehber olarak öğretmen kılavuz kitabını seçmiştir. Planlama bölümünde de bahsedildiği gibi öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla yürütülmesi gerektiği fikrinden anladıkları başkadır. Bazı öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğrencinin derslerde sıkılmaması gerektiği, her isteklerinin yerine getirilmesi gerektiği, onların aileleri tarafından bir prenses, bir prens gibi yetiştirildikleri ve okul ortamında da aynı ilgiyle karşılaşmaları, yetiştirilmeleri gerektiği fikri hâkimdir. Öğretmenlerin bazılarının bu şekilde düşünmesinin sebepleri arasında, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler, veliler veya okul idaresi ile yaşadıkları olumsuz durumlar gösterilebilir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına sahip bir öğretmen, her öğrencinin genetik ve çevresel etmenlerin bir araya gelmesi ile farklı öğrenme modeli, yetenek ve ilgilerine sahip olduğunu bilir ve öğrenme-öğretme sürecini bu bilinçle planlar, uygular.

### **5.3.18. Öğrenme Tek Ortamla Sınırlandırılmamalıdır**

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir ders, zamanla sınırlı olmadığı gibi sınıfla da sınırlı değildir. Öğrenme etkinliklerinin uygulanma durumlarına göre derslik dışı alanlarda (kütüphane, okul bahçesi, çok amaçlı salon, laboratuvar, müze, cadde... vb.) ders işlenebilir. Her öğrencinin ilgi, beceri, yetenek gibi bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak planlanan ve işlenen bir ders, öğrenmenin verimini arttıracaktır. Okul, derslik dışı etkinlik alanlarını planlarken okul idaresi bilgilendirilmeli, okul idaresi de bu uygulamaları mümkün kılmaya özen göstermelidir.

Etkinliklerin uygulanacağı sınıf dışı ortamların seçilmesinde yaşanan yörenin, bölgenin şartları göz önünde bulundurulmalıdır. Okulun bulunduğu fiziksel, sosyo-kültürel ve ekonomik yapı önemlidir. Örneğin okulunda çok amaçlı salonu veya tiyatro salonu olmayan bir öğretmenin yaşanan yöredeki diğer salonlara ulaşması ve bu gibi öğrenme ortamlarından yararlanabilmesi için epey girişimde bulunması gerekebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu *öğrenme tek ortamla sınırlandırılmamalıdır* kriterini pek tercih etmemektedir. Kıdemi 10-12 yıl aralığında olan Ö<sub>8</sub> ve kıdemi 13+ yıl olan Ö<sub>4</sub> öğrenmeyi tek ortamla sınırlandırmıştır. Kendileri ile yapılan görüşmeler neticesinde Ö<sub>8</sub>, *“Öğrenmeyi tek ortamla sınırlandırmamak gerekli olabilir ancak öğrencilerin bahçeye çıkarken, kütüphaneye giderken gürültü yapacaklarını düşünüyorum. Diğer derslerin işlenişini aksatmamak ve idareden bu konuda tepki almamak için böyle bir uygulamaya yer vermiyorum. Ayrıca öğrencinin sınıf ortamında kendini derslere daha hazır hissedeceğini düşünüyorum. Kütüphane, müze gibi ortamları da tercih etmiyorum.”* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Ö<sub>4</sub>, *“Önceki görev yaptığım okullarda derslik dışı mekânlardan yararlanırdım ancak bu okul çok büyük ve öğrenci sayısı da fazla. Kütüphaneye, tiyatro salonuna gidene kadar sınıfta ders işlemeyi tercih ediyorum. Ayrıca benim kontrolümdeyken herhangi bir öğrenciye bir şey olsa kimseye söz anlatamam. Bu tür sebeplerden dolayı derslerimi sınıfta işlemeyi uygun buluyorum.”* demiştir.

Öğretmenlerin farklı öğrenme ortamlarından “nadiren” yararlanmasının veya “asla” yararlanmamasının nedenleri arasında, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde genel olarak, okul idaresinin tutumunun önemli bir yer teşkil ettiği belirlenmiştir. Çoğu okul idaresi derslik dışında ders işlenmesi isteğine sıcak bakmamaktadır ve verimli bir ders işleneceğine inanmamaktadır. Hâlbuki Türkçe dersi kazanımlarının kazandırılmasında sosyal çevrenin, işlenen konuların güncelliğinin önemi büyüktür.

Kıdemi 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>6</sub>, Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğuna inandığını ve öğrencilerinin drama yeteneklerinin gelişmesi için öğrencilerine kimi belirli gün ve haftalarda drama, tiyatro görevleri verdiğini, bu haftalarda anma veya

kutlama yapmak için bazı derslerini okulunun tiyatro salonunda işlediğini belirtmiştir.

Kıdemi 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>5</sub> ise *öğrenme tek ortamlarla sınırlandırılmamalıdır* kriterini “ara sıra” uygulamaktadır. Okulunun fiziki yapısı gereği bazı derslerini bahçede işlediğini belirtmiştir. Özellikle kitap okuma etkinliklerini okulun bahçesinde uyguladığını söylemiştir. Ancak yapılan gözlemlerde Ö<sub>5</sub>'in kütüphane, okul bahçesi, konferans salonu gibi derslik dışı mekânlardan yararlanmadığı tespit edilmiştir.

Kimi öğretmenlerin öğrenmeyi tek ortamlarla sınırlandırmalarının nedenlerinden biri, onların sınıf yönetimi anlayışıyla ilgilidir. Ders işleme sürecinde kontrolün tamamen kendilerinde olduğu, öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu bir anlayışa sahip öğretmenlerin öğrenmeyi tek ortamlarla sınırladığı görülmektedir. Yapılan ders gözlemlerinde öğrencilerin etkileşiminin istenilen düzeyde olmadığı ve birbirleriyle tartışarak öğrendikleri ders ortamlarının öğretmenlerce sunulmadığı belirlenmiştir.

Ö<sub>3</sub>, “Okulumuzda kütüphane, laboratuvar gibi öğrenme ortamları yok. Çok nadir de olsa gerektiğinde bahçeyi kullanabilirim” şeklinde konuşmuştur.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin, *öğrenmenin tek ortamlarla sınırlandırılmaması gerektiği* kriterini, kendilerince bazı nedenler ortaya koyarak uygulamadıkları söylenebilir.

### **5.3.19. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ön Bilgiler Göz Önünde Bulundurulmalıdır**

Yapılandırmacı yaklaşımda bireyin öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olabilmesi için dil becerisinin ve zihinsel becerilerin üst düzeyde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu gelişmelerin sağlanabilmesi için ise bireyin ön bilgilerle yeni bilgileri bütünleştirilmesi, yeni anlamlar oluşturması amaçlanmaktadır. Yeni bilgiler kazandırılırken öğrenenin ön bilgilerine ve zihinsel yapısına dikkat edilir ve yeni bilgiler bu yapıya göre seçilir, işlenir. Zihinsel yapının yeniden işlenmesi, şekillendirilmesi sürecinde ilişkilendirme, anlamlandırma, sorgulama, sıralama,

analiz ve sentez yapma gibi birtakım işlemler gerçekleştirilir. Ön bilgiler ile ilişkilendirilmemiş bilgiler tamamen öğrenilmiş bilgiler olmayıp zihinde geçici bilgiler olarak kalacaktır. Dolayısıyla öğrenme değil ezberleme olacaktır. Bu durumun önüne geçmek için ön bilgilerin tespiti, yeni bilgiler ile ilişkilendirilerek işlenmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi, öğrenmede ön bilgilerin önemli olduğuna inanmaktadır. Eğitim durumu yüksek lisans olan Ö<sub>2</sub>, kıdemi 4-6 yıl aralığında olan Ö<sub>5,6</sub> *öğrenmede ön bilgiler değerlidir* kriterinin “çoğunlukla” önemli olduğunu savunmaktadır. Ö<sub>8</sub> haricindeki diğer öğretmenler *öğrenmede ön bilgiler değerlidir* kriterinin “ara sıra” önemli olduğunu savunmaktadır. Bu kriterin uygulanması ile kıdem yıl aralığı, cinsiyet gibi faktörler arasında gözle görülür bir ilişki tespit edilememiştir.

Ö<sub>3</sub> öğrenme-öğretme sürecinde ön bilgilerin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır: *“Yeni bilgilerin eski bilgilerle ilişkilendirilerek özümsemesi, gelecekte işlenecek konulara temel oluşturacağını düşünüyorum. Şartlar ve konular uygun olduğunda bu duruma yönelik çalışmalar yapmaya gayret ediyorum.”*

Yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>3</sub>, eğitim öğretim yılının başında alt sınıftan gelen öğrencilere yönelik seviye belirleme sınavı şeklinde ön bilgileri belirlemeye yönelik bir değerlendirme sınavı uyguladıklarını belirtmiştir. Ayrıca Ö<sub>2,3</sub> bu sınava ait soru ve cevap kâğıtlarını ortaya koymuştur. Diğer öğretmenler ise ön bilgileri belirlemeye yönelik herhangi bir değerlendirme sınavı uygulamadıklarını söylemiştir.

Genel olarak bakıldığında, yapılandırmacı yaklaşımda büyük öneme sahip olan *ön bilgilerin göz önünde bulundurulması gerektiği* kriterinin araştırmaya katılan öğretmenlerce beklenen düzeyde olmasa da çeşitli ölçüde dikkate alındığı söylenebilir.



### 5.3.20. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sezdirme Etkinliklerinden Yararlanılmalıdır

Bilişsel becerilerin gelişimine olanak sağlayan yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenin kavrayarak öğrenme sürecine rehber rolünde katkı sağladığı, öğrenenin önceki öğrenmeleriyle yeni öğrenmeleri arasında zihninde anlamlı bağ kurduğu olarak adlandırıldığı bilişsel bir süreçtir. Elbette bilişsel süreç dikkat, öğrenme, dili kullanabilme, karar verme, problem çözme gibi birtakım zihinsel aktiviteleri kapsayan bir süreçtir. Bu zihinsel aktivitelerin gerçekleşmesi için bireyin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılımı sağlanmalıdır. Birey konu hakkındaki fikirlerini geliştirmeli, doğru yanıtı düşünerek ve anlamlı bağlar kurarak ilerlemelidir. Bu zihinsel süreçlerin aktif hale getirilmesi için öğretmen, öğrenciye bazı ipuçları verebilmekte veya öğrenme-öğretme süreci içerisinde bazı yönlendirmeler yapabilmektedir. Dolayısıyla bir konunun öğretilmesinde öğretmen, o konu hakkındaki görüşünü sona saklamalı, öğrencinin öğrenmesi gereken bilgileri zihninde kendisinin yapılandırmasına olanak sağlamalıdır.

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>2,3,5</sub>'in sezdirme etkinliklerine “çoğunlukla” yer verdiği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan, MEB tarafından okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle uyduğunu belirten ve kıdem yılı 13+ olan Ö<sub>4</sub>'ün yapılan gözlemler neticesinde sezdirme etkinliklerine yer vermemesi dikkat çekicidir. Yine Ö<sub>4</sub>'ün, ders gözlemleri esnasında öğrencilere sezdirmesi gereken kavramı sürecin sonunda değil de sürecin en başında verdiği, öğrencilerin hangi konuyu öğreneceklerini söylediği tespit edilmiştir. Ö<sub>4</sub> dil bilgisi etkinlikleri esnasında öğrencilerine “Çocuklar, geçen hafta isimleri görmüştük, bu hafta ise yapım eklerini öğreneceğiz” şeklinde cümleler kurmuştur. Yapılan görüşmeler neticesinde Ö<sub>4</sub>, “Öğrenme-öğretme sürecinde, bir kavram hakkındaki görüşümü sürecin ‘akışı içerisinde’ vermeyi uygun buluyorum.” açıklamalarında bulunmuştur.

Ö<sub>6</sub> görüşmeler neticesinde, “Öğrenme-öğretme sürecinde, bir kavram hakkındaki görüşümü sürecin sonunda veririm ancak bazen sürecin akışı içerisinde vermek de etkili olabiliyor.” diyerek bu konudaki düşüncelerini ortaya koymuştur.

Öğretmenler aslında hangi konuyu nasıl sezdireceklerini tam olarak bilmemektedir. Öğretmenlerin görüşünü sürecin sonunda vermeyip sürecin başında vermelerinin nedenlerinden biri, o konunun tam olarak öğrenilemeyeceği kaygısının taşınmasıdır. Diğer bir nedeni ise sezdirme yöntemi hakkında öğretmenlere MEB tarafından yeterli bilgi verilmemesi olabilir. Yeni bir eğitim anlayışına geçildiğinde MEB tarafından programın uygulayıcıları olan öğretmenlere, o anlayışı benimsetmesi için birtakım ek uygulamaların yaptırılması veya seminerler verilmesi gerekmektedir.

### 5.3.21. Etkinlikler Esnasında Teknolojiden Yararlanılmalıdır

Günümüz teknoloji ve bilim alanındaki gelişmeler insanoğlunun hayatını tümünden etkilemiştir. Bu gelişmeler ülkemizin eğitim anlayışında da önemli değişikliklere neden olmuştur. MEB özellikle son yıllarda teknolojinin öğrenme-öğretme ortamlarında etkin bir şekilde kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla birçok projeye imza atmıştır. Gerek öğrenme-öğretme ortamlarının teknolojik aletlerle donatılması gerekse son yıllardaki bilişim alanındaki önemli gelişmeler, öğretmenlerimizin de bu alana ilgi duymalarını zorunlu hale getirmiştir.

2000 yılından sonra doğan çocukların Z kuşağı olarak adlandırıldığı ve - teknolojiye özel ilgisi olan öğretmenler hariç- bugünkü öğretmenlerin ise Y kuşağı olarak adlandırıldığı göz önünde bulundurulduğunda, iki kuşak arasında teknolojik alanda çatışmanın yaşanması normal karşılanmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun öğrenme-öğretme ortamında etkinlikler esnasında teknolojiden yararlanmadığı görülmüştür. Ö<sub>7</sub>'nin etkinlikler esnasında “çoğunlukla” teknolojiden yararlanmasının altında kendisinin teknoloji ve bilime olan özel ilgisinin yattığı söylenebilir. Gözlemler sırasında Ö<sub>7</sub>'nin sınıfına özel bilgisayarı ile geldiği ve sınıftaki projeksiyon cihazından da çoğunlukla yararlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Ö<sub>7</sub> teknolojiyi yalnızca kendisinin değil öğrencilerinin de kullanmasına yardımcı olmaya çalışmıştır. Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>3</sub>'ün okulları teknolojik bakımdan tamamen donanımlı olmasına rağmen bu öğretmenlerin teknolojiyi ara sıra kullandıkları görülmüştür. Yapılan görüşmeler sırasında Ö<sub>3</sub>, “Etkinlikler esnasında teknolojiden ara sıra yararlanıyorum diyebilirim. Çünkü

*okulumuz Fatih Projesi kapsamında henüz teknolojik cihazlarla donatılmadı ancak projeksiyon cihazımız okul idaresince tedarik edilerek sınıflarımıza kondu. Bizler de derslerimizin konu içeriğine bağlı olarak ve derslerin akışını aksatmayacak şekilde kullanmaya çalışıyoruz. Öğrencilerimi araştırma ödevlerinde teknolojiden yararlanmalarını için teşvik ediyorum.” ifadelerini kullanmıştır.*

Kıdemi 10-12 yıl aralığında olan Ö8'in ise etkinlikler esnasında teknolojiden hiç yararlanmadığı görülmüştür. Kendisi ile yapılan görüşmede bilgisayarı ve projeksiyonu kullanıma hazırlarken öğrencilerinin dersi kaynatmaya çalıştığından, bu sürecin çok zaman aldığından şikâyetçi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin MEB Vitamin, Morpakampüs, MEB EBA gibi internet ortamında interaktif eğitim içeriği sağlayan siteleri bildikleri ancak hiçbirinin çağdaş eğitim anlayışına uygun, bilgisayar destekli eğitim programlarından Plickers, Aurasma gibi uygulamalardan haberdar olmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin teknolojiden yeterli düzeyde yararlanamamalarının nedenlerinden biri tükenmişlik sendromudur. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerinin teknolojik araç-gereçlerden olumlu yönde bilgi edineceklerine inanmamaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hepsinin teknolojiyi yakından takip ettiği belirlenmiştir. Örneğin öğretmenlerin hepsinin kişisel bilgisayarları olduğu, akıllı cep telefonu kullandıkları, çocuğu olanların çocuğunun teknoloji alanında yetkin bir seviyede olmasını istediği tespit edilmiştir. Bu isteklerine ve bu denli teknolojiyle iç içe olmalarına rağmen bazılarının öğrencilerine aynı şekilde teknolojiyi sunma isteğini duyamadıkları kendilerince itiraf edilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin teknolojiyi, sosyal medyayı, bilişim cihazlarını uygunsuz ve kaba kullanmalarından şikâyetçidir. Öğretmenlerden bazıları, öğrenmek isteyen öğrencinin her türlü öğrenebileceğini, projeksiyon cihazı, slayt vb. gibi unsurlara çok gerek olmadığını savunmuştur.

Elbette gerek eğitim ortamında gerekse sosyal hayatta teknoloji kullanımı kişisel zorunluluktur. İlk adımını bilişim çağında atan öğrencilerin öğrenme-öğretme

sürecinde teknolojiden yararlanılmaması durumunda zamanla derse olan ilgilerinin kaybolacağı aşikârdır. Günümüz öğretmenlerinden, eğlenerek öğrenmek isteyen öğrencilerin beklentilerine uygun bir şekilde teknolojiden yeterli seviyede yararlanmaları beklenmektedir.

### **5.3.22. Üst Düzey Zihinsel Becerileri Geliştirmek ve Yüzeysel Değil Derinlemesine Öğrenme Sağlamak Esastır**

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli amaçlarından biri öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, üst düzey düşünme gibi becerilerini geliştirerek öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlamaktır. 2005 yılından itibaren öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yeni düşünme eğitimi programları hazırlanmış, düşünme becerileri kazandırılmaya ve üst düzey beceriler öğretilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmek için onlara karmaşık zihinsel işlemler gerektiren sorular sormak gerektiği de son yıllarda benimsenen bir yaklaşım olmuştur. Üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi amacıyla yöneltilen üst düzey sorular bireyin inceleme, karşılaştırma, çıkarım yapma, eleştirme gibi özelliklerinin gelişmesine de katkıda bulunduğu fikri hâkimdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>2</sub>'nin dışındakiler üst düzey zihinsel becerileri geliştirmeye dönük sorulara ara sıra yer vermektedir. Ö<sub>2</sub>'nin bu sorulara çoğunlukla yer vermesinin nedeni ise aldığı yüksek lisans eğitimi ile ilgili olduğu söylenebilir. Bugün soru hazırlama ve sorma tekniklerine dönük öğretmenlere yönelik bazı seminer veya eğitim programları verilmektedir. Lisans eğitimi sırasında alınan ölçme-değerlendirme teknikleri dersleri zamanla unutulmakta, soru hazırlama ve sorma tekniklerine yönelik seminer veya eğitim programı almayan öğretmenlerin yaptığı yazılı sınavlarda sordukları sorular bilgi düzeyinde kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça üst düzey zihinsel becerileri geliştirmek için uyguladıkları etkinlikler ve sordukları sorular azalmaktadır denilebilir.

Ö<sub>5</sub>, “*Öğrencilere üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorular sorma ve etkinlikler uygulama sıklığım ara sıra diyebilirim. Küçük sınıfların derslerinde bu sorular daha az oluyor. Analitik düşünme, üst düzey problem çözme gibi becerileri*

*henüz gelişmediği için ben de onlara daha çok bilgi, kavrama düzeylerinde sorular soruyor, etkinlikler uyguluyorum.” ifadelerini kullanmıştır.*

Yapılan görüşmeler esnasında öğretmenlere soru hazırlama ve sorma tekniklerine yönelik bazı sorular da sorulmuştur. Yüksek lisans eğitimi alan Ö<sub>2</sub> ve yüksek lisans eğitimine devam eden Ö<sub>6,7</sub> dışındaki öğretmenler bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin sordukları soruların ve hazırladıkları etkinliklerin çoğunun, Bloom’un bilişsel taksonomisindeki ilk üç düzeyden öteye geçemedikleri tespit edilmiştir.

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’nda, öğrenme-öğretme sürecinde düşünme becerilerine dönük uygulamalara, etkinliklere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi için ilköğretim okullarında düşünme becerisi adı altında seçmeli bir ders okutulmaktadır. Bu ders seçmeli değil her sınıf düzeyinde zorunlu olarak okutulmalıdır. Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde, düşünme tekniklerinin kazandırılması ve üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi için uygun etkinliklere bolca yer vermelidir.

### **5.3.23. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Veli İşbirliği Önemlidir**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, okul ortamının dışında da devam eden sürekli ve aktif bir süreçtir. Dolayısıyla öğrencinin okulda öğrendiklerinin kalıcılığını sağlamak ve öğrendiklerine yeni bilgiler eklemek amacıyla sosyal çevresinin yanı sıra aile ortamında da bilişsel etkinliklerde bulunması gerekmektedir. Aile ortamındaki öğrenmelerini destekleyen veliler, çocuğunun okula daha istekli bir biçimde devam etmesine de katkıda bulunuyor denebilir. Ailenin eğitime katılımı, çocuğun okula bakış açısını olumlu yönde değiştirir ve çocuğun kendisine saygısı olarak tanımlanan çocuk benlik saygısını yükseltir. Benlik algısı yüksek olan çocukların öğrenmeleri de daha kalıcı ve kolay gerçekleşir. Yukarıda bahsedilen durumları sağlayabilmek için öğretmenin ve velinin birbirleri ile iletişimi çok güçlü olmalıdır.

Öğretmen veliye öğrencisi hakkında belirli periyodik aralıklarla bilgiler vermeli, öğrencisinin gelişimini velisiyle paylaşmalıdır. Son yıllarda veliler ile işbirliğinin öneminin farkına varıldığı için velinin okula, toplantıya gelmesinin yanında öğretmenler de veli ziyaretleri yaparak öğrencinin aile ortamını görme, inceleme fırsatı bulmaktadır. Öğrenci de rehber olarak benimsediği öğretmenini aile ortamında gördüğünde öğretmenine ve okuluna karşı olumlu bir tutum geliştirmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö<sub>3</sub>'ün diğer öğretmenlere oranla veliler ile işbirliğinin önemine daha çok inandığı söylenebilir. Yapılan görüşmede Ö<sub>3</sub> velileri ile çok sık görüştüğünü, ev ziyaretleri yaptığını, ev ziyaretleri yapamadığında gerektiğinde telefon ile öğrencinin gelişimi, durumu hakkında istişare etmek amacıyla öğrencisinin ailesiyle iletişim kurduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınıf velilerinden bir tanesini “veli temsilcisi” seçtiğini, bu sayede öğrenci ve velilerin sınıf öğretmenine, diğer öğretmenlere ve okul idaresine isteklerini daha rahat iletme fırsatı yakaladığını açıklamıştır.

Öğretmen<sub>4</sub> ise çalıştığı okul velilerinin, öğrencilerinin öğrenmelerine çok ilgili olduklarını ve bu durumdan dolayı velilerin okula sık sık gelerek öğrencilerinin durumlarını sorduklarını belirtti. Veli ziyareti yapmadığını, buna pek gerek kalmadığını açıkladı.

Yapılan gözlem ve görüşmelerin neticesinde öğretmenlerin dördünün (Ö<sub>2,5,6,8</sub>) veliler ile ara sıra işbirliği içine girdiği tespit edilmiştir. Diğer iki öğretmenin ise (Ö<sub>1,7</sub>) veliler ile nadiren işbirliği içine girdiği belirlenmiştir. Nadiren işbirliği içine girmelerinin sebepleri arasında velilerin ilgisizliği gösterilebilir. Bu konuda Ö<sub>1</sub>, “*Bir öğrencim okulda problem çıkardığında ailesine bildirmek için annesi ile iletişim kurmaya çalıştım ancak veli kendi çocuğunun masum olduğuna inandığını, bu gibi durumlar için rahatsız edilmek istemediğini söyledi.*” cümleleriyle veli işbirliğine bakışını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin veliler ile işbirliği içine girememelerinin nedenleri arasında velilerin çok sık okula çağrılmalarından bıktıkları gösterilebilir. Bu konuda Ö<sub>7</sub>, “*Sınıf*

*ve yaş düzeyi arttıkça toplantıya gelen veli sayısında bir azalma oluyor. Nedeni ise velinin sürekli okula davet edilmesi veya öğrencinin veliye toplantı davetiyesini ulaştırmaması olabilir.” ifadelerini kullanmıştır.*

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenler çeşitli düzeylerde de olsa öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenme ile ilgili konularda veliler ile etkileşime girmekte ve işbirliği yapmaktadır denilebilir.

### **5.3.24. Yaparak Yaşayarak Öğrenme ve Öğrendiklerini Uygulama Önemlidir**

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin rehber konumunda olduğu bir yaklaşımdır. Öğrenci öğrenme-öğretme ortamlarında sadece teorik bilgi almaz, edindiği bilgileri eski öğrenmeleriyle zihninde yapılandırarak uygulamaya geçirir. Edinilen bilgiler günlük hayatta kullanılmazsa zamanla yitilir. Dolayısıyla öğrenci edindiği bilgileri, öğrenmelerini günlük hayatta uygulayarak kalıcı duruma getirmelidir. Zira edinilen bilgiler yaparak yaşayarak zihinde daha anlamlı bağların kurulmasını sağlar. “Bana bir şey anlatırsan unutum. Öğretirsen hatırlarım ama beni işe dahil edersen asla unutmam ve öğrenirim.” sözünü yapılandırmacı yaklaşım ilke edinmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (Ö<sub>2,4,5,6</sub>), MEB tarafından okullara, öğrencilere gönderilen öğrenci çalışma kitaplarındaki yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan etkinlikleri, çoğu zaman öğrencilerin birbirleriyle yapmasına izin vererek yaparak yaşayarak öğrenme modeline uygun, sosyal ve bilişsel etkileşimlerinin artmasını sağlamaktadır. Öğrenciler bu sayede arkadaşlarıyla birlikte daha etkili öğrenmiş olmakla birlikte işbirlikçi bir öğrenme tutumu da geliştirmiş olmaktadır.

Ders gözlemi 5. sınıflara planlanan Öğretmen<sub>2</sub>, gerek öğrencilerinin yaşlarının sosyal öğrenmeye uygun olmaları gerekse de 5. sınıf ders müfredatının yaparak yaşayarak öğrenmeye daha uygun olması sebebiyle öğrencilerini bu öğrenme modeliyle diğer öğretmenlere göre daha fazla işe koşturmuştur. Yaparak yaşayarak öğrenme Türkçe dersi etkinliklerinin hepsinde uygulanmasa da dil bilgisi etkinliklerinde uygulanması daha muhtemeldir. Örneğin Ö<sub>2</sub>'nin, dersleri esnasında

öğrencilerinin öğrenmelerini etkili kılmak ve öğrenmelerinin kalıcılığını sağlamak adına, verdiği örneklerin çoğunun öğrencilerinin anne babalarından, sosyal çevresinden ve öğrencilerin kendilerinden olması, bu görüşü ispatlar niteliktedir. Elbette Türkçe dersi deney yapılan bir ders değildir ancak öğrenilen bilgilerin doğruluğunun veya yanlışlığının tespiti yapılabilmektedir. Öğrenci, öğrendiği bilgileri ölçme değerlendirme etkinlikleri ve uygulamaları ile ölçebilmekte, yaparak ve yaşayarak dönüt alabilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sadece sınıf ortamında gerçekleşmez. Öğrenme sosyal hayatta da devam eden, öğrencinin zihinsel olarak aktif olduğu süreçtir. Öğrenci öğrendiği bilgilerle önceki öğrenmeleri arasında anlamlı bağlar kurarak bu bilgileri günlük hayatta kullanır ve işlerse öğrenmelerinin kalıcılığını arttırabilir. Örneğin sıfatlar konusunu öğrenen bir öğrencinin günlük hayatta kullandığı nitelermeler, betimlemeler ve kurduğu cümleler daha güçlü olacak; öğrendiği sıfatlar konusunun kalıcılığı artacaktır. Öğrenmelerin öğrenme-öğretme ortamında veya sosyal hayatta uygulanmaması ise öğrenmenin kalıcılığını zayıflatacaktır.

Tablo 7 incelendiğinde yaparak ve yaşayarak öğrenme modelinin Ö<sub>8</sub> tarafından nadiren kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda Ö<sub>8</sub>, “*Öğrenciler için özel etkinlikler hazırlamıyorum. Bize gönderilen kılavuz kitaplardaki etkinlikleri uyguluyorum ancak bazılarını uygularken sıkıntı yaşıyorum. Ben de özellikle grupta yapılması gereken etkinlikleri bireysel şekle dönüştürerek uygulamaya çalışıyorum.*” cümleleri ile bu konudaki görüşünü ifade etmiştir. Ö<sub>8</sub>'in bu yaklaşımı, öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girmeden, bireysel bir öğrenme modeli seçtiğini gösterir. Grup etkileşimine girmeden, yaparak yaşayarak öğrenme modelini kısmen gerçekleştiren öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı olmayacağı kuvvetle muhtemeldir. Bu durum, öğrencilerin derse karşı ilgisini de zayıflatabilmektedir.

### **5.3.25. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanılmalıdır**

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme faaliyetleri tek bir strateji veya yöntemle gerçekleştirilmez. Geleneksel öğrenme yöntemlerinde öğretmen



merkezdedir ve tüm roller öğretmen üzerindedir. Dersler genelde grup halinde işlenir ve zihinsel aktiviteler, bilişsel süreçler azdır. Genelde sözel bir etkileşim söz konusudur. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bu durum tam tersidir. Görsel, işitsel, zihinsel öğelerin bolca kullanıldığı, yaparak yaşayarak öğrenmenin önemli olduğu, öğrencinin aktif olduğu bir süreçtir.

Yapılandırmacı yaklaşım her öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alır ve öğrenme-öğretme sürecinde çoklu zeka kuramının temelde olduğu bir yöntemle derslerin işlenmesini, kazanımların teminini hedef alır. Her öğrencinin bir konuyu öğrenme hızı ve şekli aynı değildir. Bu amaçla yapılandırmacı yaklaşıma göre birden çok öğretim yöntem ve tekniği kullanılmalıdır. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır: Örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemi, gösteri yöntemi, tartışma yöntemi.

Öğrenme-öğretme sürecinde yöntem ve teknik seçimi öğrencilerle etkili bir iletişim kurmada çok önemlidir. Kazanımların kazandırılmasında başarılı sonuç elde edilebilmesi için öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş davranışları, motivasyon düzeyi, zihinsel gelişimi kısacası zeka türleri dikkate alınmalıdır. Bir konu her öğrenciye aynı yöntem ve teknik kullanılarak kazandırılmaz.

Etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi için konunun özelliğine de dikkat edilerek öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bir öğretmen dersini sürekli aynı yöntem ve teknikle işlerse öğrencilerinin o dersten hatta öğretmenden ve okuldan sıkılması olası bir durumdur. Öğretmenler öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmalı, sınıflarının düzeylerini iyi gözlemleyebilmelidir. Her yöntem her öğrencinin ilgisini aynı düzeyde çekemez. Sürekli aynı yöntem ve teknikle ders işleyen bir öğretmenin hedeflenen tüm kazanımlara ulaşması mümkün değildir. Bu ve bu gibi sebeplerden dolayı öğretmenler, derslerinde farklı yöntem ve tekniklere yer vermelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi ( $\bar{Ö}_{2,6}$ ) öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerine “çoğunlukla” yer vermektedir. Kıdem yıl aralığı 13+ olan  $\bar{Ö}_4$ 'ün ve kıdem yıl aralığı 10-12 olan  $\bar{Ö}_8$ 'in farklı öğretim yöntem ve tekniklerine “nadiren” yer vermesi dikkat çekicidir. Yapılan gözlem ve görüşmeler

neticesinde Ö<sub>3</sub>, “*Derslerim esnasında farklı öğrenciler için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini ara sıra kullanmaya çalışıyorum. Ancak zaman ve fiziksel şartlardan dolayı bazen bu durumu uygulamak çok zor oluyor.*” açıklamalarında bulunmuştur.

Ö<sub>5</sub> ise, “*Kavrama yeteneği düşük olan öğrencilerim için oyunlaştırma ve drama yöntemlerini ara sıra kullanıyorum.*” demiştir.

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı seviyelerde de olsa *öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir* kriterini uyguladığı gözlemlenmiştir.

#### **5.4. Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşım İlkelerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Uygulanma Durumu**

Ülkemizde 2005 yılından itibaren 1-5 ve 6-8. sınıflar için uygulamaya konulan yeni öğretim programında, yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı daha önce dile getirilmişti. Öğretmen merkezli eğitim bırakılarak yerine öğrenci merkezli bir eğitim sistemine geçilmiştir. Bilginin öğrenci tarafından zihinde yapılandırılarak öğrenmenin sağlanması amaçlanmıştır. Öğrenci ile öğretmen, öğrenci ile öğrenci etkileşimine büyük önem verilmeye başlanmıştır. Bu etkileşime sosyal çevrenin ve öğrencinin ailesinin de olumlu yönde katkı yapması hedeflenmiştir. Elbette Türkçe Öğretim Programı'ndaki bu değişiklik, ders konularında, kullanılan araç-gereçlerde, öğretim yöntem ve tekniklerinde, ölçme-değerlendirme uygulamalarında da değişikliğe gidilmesini zorunlu kılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma geçilmeden önce Türkçe eğitiminde daha çok sonuç odaklı bir anlayışa önem verilmiştir. Öğrenci, yapılan yazılı ve sözlü sınavlarda bir şekilde geçer not elde ettiğinde, konuyu öğrenmiş kabul edilmekteydi. Zaman zaman da kısa cevaplı boşluk doldurma sınav türlerine ve testlere de yer verilmekteydi. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise ölçme değerlendirme uygulamalarında sonuçtan çok süreç önemlidir. Öğrencin dönem içindeki gösterdiği performansı, hazırladığı ödev ve görevleri, derse karşı ilgisi ve tutumu gözlemlenerek öğrenci hakkındaki nihai karar, kapsamlı bir ölçme ve değerlendirme anlayışı ile ele alınmaktadır.

Ortaokul Türkçe derslerinin ölçme değerlendirme aşamasında araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı göz önünde bulundurma durumlarını gösteren Tablo 9'a aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokul Türkçe Derslerinin Ölçme Değerlendirme Aşamasında Yapılandırmacı Yaklaşımı Göz Önünde Bulundurma Durumları**

<i>Ölçme Değerlendirme Sürecinde Önerilen Uygulamalar</i>	<i>Uygulama Sıklığına Göre Öğretmen Kodları</i>				
	<i>Sık sık</i>	<i>Çoğunlukla</i>	<i>Ara sıra</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Asla</i>
Değerlendirmede süreç boyu düzenli kayıt tutmak gerekir.			Ö <sub>2,3</sub>	Ö <sub>1,5,6,7</sub>	Ö <sub>4,8</sub>
Dönüt vermek, düzeltme yapmak önemlidir.	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3,4,5,7</sub>	Ö <sub>1,6,8</sub>		
Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin yanında alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yararlanır.		Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3,7</sub>	Ö <sub>1,4,5,6,8</sub>	
Değerlendirmeyi sınıfla sınırlandırmamak gerekir.			Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>1,3,5,7</sub>	Ö <sub>4,6,8</sub>
Süreç değerlendirmesi ve ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır.		Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>1,3,5,6</sub>	Ö <sub>4,7,8</sub>	

#### **5.4.1. Ölçme Değerlendirme Uygulamalarında Süreç Boyunca Düzenli Olarak Kayıt Tutulmalıdır**

Yapılandırmacı yaklaşımda ölçme değerlendirme uygulamalarını süreç değerlendirmesi olarak adlandırmak mümkündür. Bu sürecin adil ve tarafsız bir şekilde ele alınarak ölçülmesi için bazı yöntem ve araçlar kullanılmaktadır. Öğrencinin derse karşı tutumu, ilgisi, öğrenme-öğretme sürecindeki durumu, çalışma kâğıtlarına verdiği cevaplar, düzenli bir şekilde kayıt altına alınmalıdır. Düzenli bir şekilde kayıt altına almak için ise gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri gibi bazı formlar ya da notlar kullanılması önerilmektedir. Kayıt altına alınan öğrenme-öğretme süreci, rehber rolündeki öğretmen tarafından sistematik ve sürekli olarak gözlemlenmesi sonucunda şekillendirilmektedir. Bu

sayede öğrencinin herhangi bir konuya dair performansı, kazanımları ortaya konmuş olur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri süreç boyu düzenli olarak kayıt tutmamaktadır. Yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde Ö<sub>2</sub>, “*Ara sıra düzenli kayıtlar tuttuğum söylenebilir. Kayıtlar daha çok ev ödevlerinin yapılması, ders araç ve gereçlerinin derse getirilmesi şeklinde oluyor. Gelişimlerine yönelik düzenli bir kayıt tutamıyorum.*” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Ö<sub>3</sub>, “*Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerimin gelişimlerini, öğrenme düzeylerini, becerilerini gözlemlemekteyim ancak düzenli olarak kayıt tutmuyorum.*” demiştir.

Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecini düzenli olarak kayıt altına almamalarının sebebini, evrak işlerinin yoğunluğuna bağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler, gelişim düzeylerini kayıt altına alırken fazla zaman harcadıklarını söylemiştir. Aynı zamanda öğrencilerinden hangilerinin ne tür beceriler sergileyeceklerini az çok bildiklerini düşündükleri için öğrenme-öğretme sürecini düzenli olarak kayıt altına almamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi (Ö<sub>4,8</sub>) MEB tarafından okullara gönderilen öğretmen kılavuz kitaptaki öğrenci gelişim formu, öğrenci gözlem formu, proje değerlendirme ölçeği; okuma, yazma, dinleme becerisi değerlendirme formu gibi öğrencinin gelişim seviyesini takip etmeye olanak sağlayan formlardan bihaber olduklarını söylemiştir. Yapılan gözlemler esnasında bu iki öğretmenin hiçbir kayıt tutmadığı tespit edilmiştir.

Ö<sub>6</sub> ise öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını arttırmak için öğrencilere kitap okuma takip çizelgesi dağıttığını, ev ödevlerinin takibi için de sınıftan bir öğrenciye kontrol çizelgesi tutturduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerine, bu takip çizelgelerini notla değerlendirme döneminde kullanacağını belirterek öğrencilerin kendilerinden yapılması istenen davranışları devam ettirmelerini sağlamaya çalışmıştır. Ancak notla değerlendirme dönemlerinde bu takip çizelgelerini göz önünde bulundurmadığını da belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerinin gelişimlerine yönelik düzenli olarak kayıt tutmamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli kriteri olan *süreç ve ürün birlikte değerlendirilmelidir* maddesini yerine getirmedikleri tespit edilmiştir. Bu eksikliğin giderilebilmesi için öğretmenlere düşen görevlerin yanında MEB'e de önemli görevler düşmektedir. Bunların başında tüm öğretmenlere ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik seminer veya hizmet içi eğitim verilmesi gelmektedir.

#### **5.4.2. Dönüt Vermek ve Düzeltme Yapmak Önemlidir**

Hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de yapılan davranışların, araştırmaların, belirlenen durumların doğruluğunun veya geçerliliğinin ortaya konması amacıyla olumlu ya da olumsuz eleştirilere ihtiyaç duyulur. Bir insan her zaman tek seferde doğruyu, istenilen bilgiyi kazanamayabilir veya kazanımı ortaya koyamayabilir. Öğrenciden kazanması beklenen davranışa giden yolun kimi zaman öğretmeni tarafından şekillendirilmesi gerekmektedir. Örneğin Türkçe eğitiminde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sonuçları en kısa zamanda öğrenciye geri sunulmalıdır. Öğrenci neyi ne kadar öğrendiğini bilmelidir ki eksiklerini giderme yoluna gidebilsin.

Türkçe eğitiminde düzeltme bir konunun sonunda uygulanabileceği gibi yapılan herhangi bir sınavın sonunda da uygulanabilir. Ancak genelde dönüt, öğrenme ünitelerinin sonunda uygulanır ve öğrencinin daha neleri ne kadar öğrenmesi gerektiği konusunda öğrenciye ve öğretmene bilgi verir. Bu sayede bir konunun, kazanımın daha etkin bir şekilde öğrenilmesi sağlanmış olur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (Ö<sub>2,3,4,5,7</sub>) öğrencilere geri bildirim sunmanın ve düzeltme yapmanın önemini benimsemiştir. Yapılan gözlem ve görüşmelerde öğretmenlerin çoğu, etkinlik temelli dersler sırasında öğrencilerine sorduğu sorulardan sonra aldıkları cevabın doğruluğuna dair geri bildirimlerde bulunmuştur. Öğrencilerin sorulan sorulara yanlış veya eksik yanıt vermeleri durumunda ise öğretmenler onları doğru yanıtla götürecek bazı ipuçları vermiştir.

Öğretmenler yaptıkları yazılı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sonuçlarını öğrencilerine en kısa zamanda sunduklarını da belirtmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yere sahip olan *dönüt vermek ve düzeltme yapmak önemlidir* kriterinin göz önünde bulundurulması ile araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yıl aralığı, cinsiyet ve eğitim durumu arasında gözle görülür bir ilişki tespit edilememiştir.

Ö<sub>3</sub>, “*Yaptığım ölçme ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda dönüt sunarak gereken düzeltmeler için yönlendirmeler yaparım. Hatta anlaşılamayan noktalar olduğu sonucuna ulaşırsam o konulara tekrar değinirim. Böylelikle öğrencilerimin konuyu ne kadar öğrendiğini ben de öğrenmiş olurum.*” ifadeleri ile düşüncelerini dile getirmiştir.

#### **5.4.3. Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Yanında Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanılır**

Geleneksel eğitim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme uygulamaları daha çok yazılı sınavlar ve sözlüler ile yapılmaktadır. Öğrencinin bir konuyu öğrenip öğrenemediği yazılılardan aldığı notlar, tahtaya kaldırılıp yapılan sözlü sınavlar ve öğretmenin kanaat notu diye adlandırılan ölçme değerlendirme tekniklerinin toplamına eşittir. Öğrencinin süreç başında hazırbulunuşluğunun ne düzeyde olduğu, süreç içerisinde öğrencinin ne gibi gelişim gösterdiği ikinci plandadır. Önemli olan öğrencinin yapılan yazılı sınavlarda aldığı notlardır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrencinin süreç başındaki ön bilgileri, hazırbulunuşluk düzeyi ve en önemlisi de öğrenme-öğretme sürecinde gösterdiği gelişim ve performansı ön planda tutulur. Yazılı sınavların yanında çoktan seçmeli sorular, öğrencinin performansını ölçen tanılayıcı doğru-yanlış soruları gibi soru türleri de sorulmaktadır. Bu ölçme değerlendirme tekniklerine ek olarak öğrenci ürün dosyaları, akran değerlendirmesi, tutum ölçekleri, öz değerlendirme formları, rubrikler, projeler, zihin haritaları, dereceli puanlama araçları, kavram haritaları gibi alternatif ölçme değerlendirme teknikleri de kullanılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri (Ö<sub>2</sub>), alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini “çoğunlukla” tercih etmekte; ikisi “ara sıra” tercih etmekte; diğerleri ise “nadiren” tercih etmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin daha çok performans ve proje görevini bildikleri; rubrik, yapılandırılmış grid, zihin haritaları gibi alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden haberdar olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu teknikler hakkında bilgi sahibi olmamalarının sebepleri arasında MEB’in ölçme değerlendirmeye yönelik öğretmenlere az sayıda bilgilendirici kurslar, seminerler vermesi gösterilebilir. Bakanlığın alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik kurs, seminer ve hizmet içi eğitim sayılarını arttırması beklenmektedir. Bir başka nedeni ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları söylenebilir. Bu konuda da MEB’in öğretmenlere sunduğu kurs, seminer ve hizmet içi faaliyetlerin sayısında artışa gitmesi umulmaktadır.

Türkçe eğitiminde dört temel becerinin ölçülmesine yönelik herhangi bir ölçüm aracının bulunmayışı da birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Örneğin öğrencinin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin yazılı bir değerlendirme bulunmamaktadır. Sadece MEB tarafından okullara gönderilen kılavuz kitaplarda bulunan konuşma becerisi değerlendirme formları ve dinleme becerisi değerlendirme formları bulunmaktadır. Dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik ölçme araçları geliştirilmeli ve Türkçe eğitiminde kullanılmaya başlanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir yere sahip olan performans görevlerinin verilmesi, son yıllarda yaşanan birtakım sorunlar yüzünden MEB tarafından kaldırılmıştır. Öğrencinin gelişimi hakkında ipuçları veren performans görevlerinin verilmesi, yerine getirilmesi konusunda birtakım olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzluklar, performans görevlerinin eğitim sistemimizin ölçme değerlendirme çalışmalarında henüz tam anlamıyla kullanılmadığını göstermektedir.

Ö<sub>8</sub>, *“Türkçe derslerinde her dönem üç yazılı sınav uygulamaktayız. Bu sınavlarda her konuya ve her kazanıma ait sorular sormaya özen gösteriyorum. Kılavuz kitapta doldurulması istenen formlar dışında alternatif ölçme ve*

*değerlendirme tekniklerinden pek yararlanmadığımı söyleyebilirim.”* açıklamasında bulunmuştur.

Yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden çeşitli düzeylerde de olsa yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu teknikler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yeterli bilgiye sahip olmaları için gerek kurumsal bilgilendirmelere gerekse MEB tarafından bilgilendirmelere ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

### **5.5. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Problemler**

Hayatın her alanında yeni uygulamaya konan bir çalışmada birtakım problemlerin yaşanması kuvvetle muhtemeldir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulamaya konan yapılandırmacı yaklaşımın da uygulanmasında bazı problemlerin yaşanması olağan görülmektedir. 2005 yılındaki eğitim öğretim faaliyetlerimizin durumları göz önünde bulundurulduğunda bazı problemlerin sıkça yaşandığı aşikârdır. Ancak zamanla bu alanda mesafe kat edilmiştir. Tüm bu ilerlemelere rağmen yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında hala çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır. Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin karşılaştığı problemlere yer verilecektir.

Karşılaşılan problemlerin en başında yapılandırmacı yaklaşımın uygun gördüğü eğitim felsefesinin tam olarak ülkemiz şartlarına uygun olmaması gelmektedir. Gerek fiziki şartlar gerekse sosyolojik şartlar bu yaklaşımın uygulanmasında engel olarak görülmektedir. Örneğin yapılandırmacı yaklaşımda sınıf sayılarının 20-24 olması öngörülmektedir ancak ülkemizde bu ortalamanın farklı olduğu, kimi okullarda öğrenci sayılarının 30 ve üzerinde olduğu bilinmektedir. Bu durumun da yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasını zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Bir başka problem ise öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmamalarıdır. Öğretmenler yeterli bilgiye sahip olmak için



gerekli çalışmaları yapmamaktadır. Bu duruma ek olarak MEB de öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşım hakkında okullara gönderdiği kılavuz kitaplardaki yönerge ve talimatlar dışında herhangi bir bilgilendirici seminer düzenlememektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamalarının yanında veliler de bu konuda yeterli bilgiye sahip değildir. Okulların rehberlik servisleri, velileri yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirmeye çalışmakta, bu problemi ortadan kaldırmaya çabalamaktadır.

Öğrencinin ve velinin öğretmene bakışı da önemli bir problem olarak görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bilgi aktaran değil öğrenciyi öğrenmeye yönlendiren, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayan bir rehber konumundadır. Ancak hâlâ bazı öğrenci ve velilerce öğretmen bilgi aktaran, öğretmen merkezli eğitim anlayışına sahip kişidir. Hatta tüm sorumluluk öğretmende gibi görülmekte, öğrencinin başarısızlığının nedeni yine öğretmene yüklenmektedir. Başarılı bir öğrencinin başarısını ise aile sahiplenmektedir. Bu bakış açısı öğretmenin toplumdaki itibarını zedelemektedir.

Bazı idarecilerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmamasına sebep olan önemli bir problem olarak görülmektedir. Zira yapılandırmacı bir derste -öğrencilerin aktif olduğu bir süreçte- etkinliklerin uygulanması sırasında kimi zaman oluşan sesli ortam, okul idaresince yapılandırmacı öğretmenin sınıf yönetiminde zayıf olduğu düşüncesine yol açmaktadır. Bu durumu dile getiren idareciler, öğretmenlerinin moralini bozmakta, öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımdan uzaklaştırmaktadır.

Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının istenilen düzeyde olmaması ve öğrencilerin derslere ödevlerini yaparak, ilgi göstererek gelmemeleri, ders esnasında kullanacakları araç gereçlerini öğrenme-öğretme ortamına getirmemeleri yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğrenci özelliklerini yansıtmamaktadır.

Öğrencinin öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olması için öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenebileceği öğrenme-öğretme ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla öğrencinin aktif katılımını sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi önem arz

etmektedir. MEB'in okullara, öğretmenlere gönderdiği kılavuz kitapların ve öğrencilere gönderdiği ders kitaplarının içeriğinin yetersiz olması, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında büyük bir problem oluşturmaktadır. Örneğin MEB tarafından uygulanan TEOG sınavında çıkan sorular ele alındığında, kılavuz kitaplarda ve öğrenci kitaplarında bu tarz sorulara rastlanmamaktadır. Kitaplarda öğrencinin sınava yönelik tecrübesini arttırıcı etkinliklere, sorulara yer verilmelidir ve seçilen okuma parçalarının edebî yönden daha güçlü olması gerekmektedir.

Türkçe eğitiminin önemli bir unsuru olarak görülen materyallerin, araç gereçlerin eksikliği de yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında problem oluşturmaktadır. Materyal geliştirmeye yönelik MEB'in daha fazla çalışma yaparak öğretmenlere bu materyalleri sunması gerekmektedir. Öğretmenlerin yaşadığı materyal eksikliğinin, öğrencilerin konuları daha iyi kavrayamamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de son yıllarda teknolojik ve bilimsel alanda birçok yenilik yaşanmaktadır ancak bu yenilikler, öğrenme öğretme ortamlarına henüz istenilen düzeyde yansımamıştır. MEB'in öğrenme-öğretme ortamlarındaki teknolojik yetersizliği gidermeye yönelik başlattığı Fatih Projesi, bazı okullarda uygulamaya kalsa da tüm okullara henüz ulaşamamıştır. Görsel ve işitsel öğelerle desteklenmeyen bir eğitim öğretim sürecinin etkili bir öğrenme süreci olduğu söylenemez.

Türkçe eğitiminin ölçme değerlendirme uygulamalarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla yapılması, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan bir başka problemdir. Yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme uygulamalarında gözlem formlarının önemi büyüktür. Ancak gözlem formlarının çok olması ve bazı öğretmenlerin bu formları dikkate almayarak doldurmaması, kazanımlara istenilen düzeyde ulaşıp ulaşılamadığının belirlenememesine sebep olmaktadır.

Günümüz eğitim sisteminin ölçme değerlendirme uygulamaları ile yapılandırmacı yaklaşımın ölçme değerlendirme uygulamaları arasında bir uyum

bulunmamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım süreç değerlendirmeyi esas alırken günümüz eğitim sistemi sınav başarısına yönelik bir değerlendirmeyi esas alır. Bu sebeple okul yönetimi ve ders öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımın önerdiği ölçme ve değerlendirme uygulamalarına uygun hareket etmemektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin ders gelişim sürecini izler ve ona göre değerlendirme yapar. MEB ise TEOG sınavlarında çoktan seçmeli sorular sorarak öğrencinin başarısını ölçer. Bazı öğretmenler öğrencilerini bu sınavlara hazırlamak için yapılandırmacı yaklaşımdan uzaklaşarak test çözme ağırlıklı ders işlemeye yönelmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerini bir yarışta hissetmelerine neden olmaktadır ve öğrenciler kendilerini tanıma, keşfetme olanaklarına sahip olamamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı problemlerden biri de öğretim programlarında değişikliğe gidilirken programın birden uygulamaya konması ve işin uygulayıcıları olan öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşım hakkında hiçbir bilginin veya seminerin verilmemesidir. Bu konuda Ö3 şunları dile getirmiştir: *“MEB tarafından öğretim programlarında yapılan değişikliklerde ön planlamaları yaptıktan sonra hazırlık aşamasındayken öğretmen görüşü alınarak programın uygulanmasına geçilmesi gerekmektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın istenilen düzeyde uygulanabilmesi için MEB'in okullarda uygun şartları ve güvenli ortamları sağlaması gerekmektedir.”*

Genel olarak bakıldığında yapılandırmacı yaklaşımı esas alan Türkçe eğitiminin istenilen düzeyde kazandırılmamasının birçok nedeni bulunmaktadır. Bu sorunlar eğitim sistemi, öğretmen, öğrenci, veli, okul idaresi, ders araç-gereçleri ve ölçme-değerlendirme kaynaklı problemler olarak toplanmıştır. Fakat bu problemler, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında aşılması imkânsız sorunlar olarak görülmemektedir.

## 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bilgiler ışığında, ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. Bölüm “Sonuç”, “Tartışma” ve “Öneriler” olmak üzere üç başlıkta sunulmaktadır.

### 6.1. Sonuç

Bu kısımda elde edilen bilgilerden yola çıkılarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma durumu üzerine sonuçlara yer verilmiştir.

#### 6.1.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Hakkında Öğretmenlerin Bilgisi Üzerine Sonuçlar

Yapılan gözlem ve incelemeler neticesinde Zonguldak Merkez ilçesi ve Kozlu ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin, yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmak için özel bir çaba harcamadıkları da belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin MEB’in okullara, öğretmenlere gönderdiği kılavuz kitaplardaki yönergelere kimi zaman uyduğu kimi zaman da uymadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmak için MEB’in okullara gönderdiği öğretmen kılavuz kitaplarını en yakın kaynak olarak görmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının nedenleri arasında MEB’in yapılandırmacı yaklaşım hakkında öğretmenlere, okul idarecilerine yeterli ölçüde hizmet içi eğitim faaliyetleri sunmaması etkili olmuştur. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın uygulamaya konulmasında öğretmen ve idarecilerin fikri alınmaması veya onlara bilgi verilmemesi, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı beklenen düzeyde uygulayamamalarında etkili olmuştur. Kurumların fiziki şartlarının da yetersiz

olması yapılandırmacı yaklaşımın sağlıklı ve etkili bir biçimde uygulanmasının önüne geçen nedenler arasındadır.

### **6.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Ders Planlama Süreci ile İlgili Sonuçlar**

Türkçe öğretmenleri, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına ilişkin planlama aşamasında, MEB'in okullara gönderdiği kılavuz kitaplardaki ünitelendirilmiş yıllık planlara uygun olarak hareket etmektedir. Bunun yanında öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik başka bir plan yapmamaktadır. Zira kılavuz kitaplardaki planlamalarının bulunması sebebiyle günlük planların hazırlanması MEB tarafından uygulamadan kaldırılmıştır ancak okul idareleri bilgisayar ortamında da olsa öğretmenlerden girdikleri derslerin ünitelendirilmiş yıllık planlarını istemektedir. Bu ünitelendirilmiş yıllık planlar öğretmenlerce internet ortamından elde edilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma durumuna ilişkin ders planlama aşamasında herhangi bir plan yapmamaktadır. Bu aşamada öğretmenler MEB'in okullara ve öğretmenlere gönderdiği öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanmaktadır. Plan yapmamalarını meslekî tecrübelerine bağlamaktadırlar.

### **6.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci ile İlgili Sonuçlar**

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma durumuna ilişkin öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sonuçlar, Tablo 7'deki öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi için hazırlanan kriterlere göre oluşturulmuştur. Bu amaçla, belirlenen kriterlere göre ulaşılan sonuçlar Tablo 7'deki kriterlere uygun olarak aşağıda incelenmiştir:

Öğretmenler akran öğrenmesi hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Bazı öğretmenler akran öğrenmesini öğrencilerin konuları birbirlerine anlatması olarak görmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde grup etkinliklerinde daha çok uygulanan bu tekniğin etkili ve verimli kullanılabilmesi için sınıf mevcudunun yapılandırmacı

yaklaşımın önerdiği sayıda olması, öğrenme-öğretme ortamının uygun olması ve bu tekniğin öğretmenlerce yeterli seviyede bilinmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmen konuyu sezdirme etkinliklerini kullanmalı ve öğrencinin bilgiye ulaşmasına rehberlik yapmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin bilgi edinebilmesi için onlara araştırma ödevleri vermektedir. Öğretmenler bilgiye ulaşmanın yolu olarak bu ödevleri görmektedir. Ancak öğrencilerin bu ödevlere yeterli özeni göstermemeleri, internet ortamından kopyala-yapıştır şeklinde yapmaları, öğretmenlerin şikâyet konusudur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerine bilgiyi vermekten ziyade onları bilgiye ulaştıracak yollar göstermeli, onlara öğrenmeyi öğretmelidir. Genel olarak ele alındığında öğretmenler, öğrencileri öğrenmeye ve araştırmaya kısmen yönlendirmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı çoklu zekâ kuramına göre öğrencilerin farklı zeka alanlara sahip olmaları, öğrencilerin farklı duyularına hitap edecek etkinliklere, uygulamalara yer verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları farklı duyulara hitap eden etkinliklere yer vermemekte bazıları ise nadiren yer vermektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sınıfların teknolojik yetersizliklerinin yanında, öğretmenlerin geleneksel yöntemle ders işlemelerinin de etkisi vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinden olan *bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği* fikrini çeşitli seviyelerde benimsemiştir. Teoride bu fikri benimsemelerine rağmen öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları istenilen düzeyde göz önünde bulundurmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerine birincil kaynaklar sunmada ve onları birincil kaynaklara yönlendirmede sıkıntı yaşamaktadır. Öğrenci ailelerinin ve okul şartlarının birincil kaynaklara ulaşmada yeterli güce sahip olamaması, öğretmenlerce önemli bir engel olarak görülmektedir. Bu sebeplerle öğretmenler

öğrencilerine birincil kaynaklar sunamamakta ve onları birincil kaynaklara yönlendirememektedir.

Öğretmenler öğrencilerine öğrenme-öğretme sürecinde demokratik bir ortam hazırlama anlayışına sahiptir. Hemen hemen tüm öğretmenler öğrencilerinin özgürce duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri, çekinmeden soru sorabilecekleri ortamlar sunma gayreti içerisinde.

Yapılandırmacı yaklaşımda disiplinler arası çalışmaların yapılması öğrenmenin çok boyutlu olarak sağlanması adına önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenler okullarda düzenlenen anma ve kutlamalar dışında genel olarak disiplinler arası çalışmalara yer vermemektedir.

Türkçe derslerinin hedeflerine ulaşılması için yapılandırmacı yaklaşım, etkinlik temelli bir öğrenme-öğretme süreci önermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin etkinlik temelli bir eğitimi esas aldıkları belirlenmiştir ancak kıdem yılı yüksek olan öğretmenler sınıfta farklı etkinlikler uygulamak yerine öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklerden yararlanmakta ve bu etkinliklerden farklı olarak bir etkinlik hazırlamamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hepsi öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğrenmenin ve kalıcılığının sağlanması adına işlenen konuyu görsel ve işitsel etkinlikler ile pekiştirme yoluna gitmektedir. Sınıf dışı etkinliklere ise yer verilmemektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlere yüklenen güvenlik tedbirlerinin etkisi vardır.

Her öğrencinin öğrenme durumları birbirinden farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde farklı materyal kullanımının zorunluluğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğrenmenin sağlanması adına farklı materyallerden yararlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla sınıf ortamına bazı materyaller getirilmesi öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etki yaratmıştır. Ders gözlemi 5. ve 6. sınıflara planlanan öğretmenlerin diğer sınıflara planlanan öğretmenlere oranla öğrenme ortamına daha fazla farklı materyaller getirerek

onlardan yararlandığı görülmüştür. Ancak hiçbir öğretmenin yeni bir eğitim materyali geliştirmedeği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri, kullanılan yöntem ve tekniğe göre oturma düzeninde herhangi bir değişikliğe gitmemektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin kullanılan tekniğe ve uygulanan etkinliğe göre grup düzeninde veya U biçiminde oturmalarını önermektedir ancak öğretmenler hiçbir şekilde klasik sıra düzeninden vazgeçmemiştir. Oturma düzeninde değişikliğe gittiklerini belirtmeleri, onların sınıfta olumsuz davranışlar sergileyen bir öğrencinin olumsuz davranışını kontrol altında tutmak amacıyla yaptıkları yer değişikliği olarak görmeleri ile ilgilidir.

Öğretmenler genel olarak grup çalışması / işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden yararlanmamaktadır. Disiplin problemlerinin ortaya çıkması endişesi ile bu uygulamaya yer vermediklerini belirtmişlerdir. Uygulamaya çalışan öğretmenler ise geleneksel eğitim anlayışı ile grup ödevleri vermekte, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü sosyal becerilerin geliştirilmesi gerektiği fikrini benimsememektedirler.

Yeterli zaman ve ilgiyle her öğrencinin bilgileri edinebileceği fikri, tüm öğretmenlerce destek görse de istisnai durumların olduğu görülmüştür. Kaynaştırma raporu olan veya öğretmenler ile ortak dil kullanamayan bazı öğrencilerin ne tür çalışma yapılırsa yapılsın bilgileri edinemeyeceği fikri öğretmenlerde hâkimdir. Bu öğrenciler için öğretmenler hiçbir ek çalışma hazırlamamakta ve uygulamamaktadır.

Öğrenmenin etkili ve kalıcı olması için kaynak çeşitliliğinin sağlanması fikri araştırmaya katılan öğretmenlerce çeşitli seviyelerde kabul görmektedir. Ancak öğretmenler kaynak kitap olarak daha çok sınava yönelik test kitaplarını algılamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise kaynak sadece test kitapları değil yazılı, sesli ve görsel materyallerin toplamıdır. Son yıllarda MEB'in getirdiği ek kaynak kullanma yasağına rağmen öğretmenler, idarenin bilgisi dahilinde -idareye Bakanlıkça izin verilen ek kaynak kullanım dilekçesi sunarak- kaynak çeşitliliğini



sağlama ve öğrenmenin etkili olması adına çok sayıda test kitabını derslerinde kullanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları disiplin problemi oluşturabileceği endişesi ile öğrenci deneyimlerinden yararlanma yoluna gitmemektedir. Öğretmenlerde, öğrencilerin diğer arkadaşlarına örnek oluşturabilecek deneyimlerin sunulması esnasında birtakım sorunların ortaya çıkabileceği düşüncesi hâkimdir. Bazı öğretmenler ise bu durumun aksine öğrencilerin birbirlerinden öğrenebileceği bilgiler veya deneyimler olduğunu düşünmektedir ve bu amaçla öğrenci deneyimlerinden yararlanma yoluna gitmektedir.

Öğretmenler, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur fikrine, çeşitli seviyelerde de olsa inanmaktadır. Öğrencinin öğrenmelerini kendisinin yapılandırması gerektiği düşüncesine sahip bazı öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü gibi öğrencilerini kendi öğrenmelerini destekleyici çalışmalara yönlendirmektedir. Bazı öğretmenler ise öğrencinin kendi öğrenmelerini sağlayamayacağına inanmaktadır. Bu durumu öğrencinin kendi haline bırakılması olarak görmekte ve öğrenciye konuların öğretmenlerce anlatılması gerektiğini savunmaktadırlar.

Araştırmaya katılan kimi öğretmenler öğrenci merkezli bir eğitimin ne demek olduğunu tam olarak bilmemektedir. Öğretmenler öğrenci merkezli eğitimden öğrencinin derslerde sıkılmaması, istediği her şeyi yapabilmesi, öğrencinin el üstünde tutulması, her isteğinin yerine getirilmesi gibi birtakım davranışların uygulanması anlamını çıkarmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasındaki sebeplerden bazıları, öğretmenler ile okul idaresi veya öğrenci velileri arasında yaşanmış sorunlardır. Bir başka sebep ise öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır.

Öğretmenler, öğrenmenin tek bir ortamla sınırlandırılmaması gerektiği düşüncesine, yaşanabilecek olası güvenlik problemleri; kütüphane, bahçe veya konferans salonuna giderken yaşanacak disiplin problemleri ve okul idaresinin derslik dışı ortamlarda ders işlenmesine soğuk bakması gibi sebeplerden dolayı uzak durmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden bazıları, öğrencilerinin öğrenmelerini etkili

kılacak, destekleyecek her şeye öğrenme-öğretme ortamında sahip olduklarını düşünmektedir. Gözlem yapılan tüm derslerde, öğrenme-öğretme süreci öğretmenlerce tek bir ortamda sürdürülmüştür.

Yapılandırmacı yaklaşımda ön bilgilerin harekete geçirilmesi önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi, öğrenmede ön bilgilerin önemli olduğuna inanmaktadır. Öğretmenler ön bilgileri harekete geçirerek yeni öğrenmeleri ile eskileri arasında anlamlı bağlar oluşturmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yıl aralıkları, cinsiyet ve eğitim durumları ile ön bilgilerin değerli olduğuna inanılması arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanması yaşanabilecek olası aksaklıklar göz önünde bulundurularak esnek bir yapıda hazırlanmıştır. Öğretmenler Türkçe Öğretim Programı'nın esnek bir yapıda olması gerektiğine inanmaktadır. Kimi zaman öğretmenler ünitelendirilmiş yıllık plana göre ders işleyememektedir ancak bu durumu sorun olarak görmemektedirler.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin, bilgileri zihninde kendisinin yapılandırması öngörülmektedir. Bu yapılandırma sürecinde öğrencilere konunun sezdirilebileceği etkinlikler sunulmalıdır. Türkçe öğretmenlerinden bazıları sezdirme etkinliklerine yer verirken bazıları hangi konunun nasıl sezdirileceği hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Kıdem yılının yüksek olması ile sezdirme etkinliklerine yer verme sıklığı arasında ters orantılı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları teknolojiye kişisel ilgilerinin olması sebebiyle derslerinde de teknolojik cihazlardan yararlanmaktadır ve öğrencilerine de teknolojiden yararlanma fırsatları sunmaya çalışmaktadır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiden yeterince yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında ders saatinin az olarak görülmesi, bilgisayar ve projeksiyon ile ders işleme esnasında ortaya çıkan olası sınıf yönetimi sorunları, sınıfların teknolojik açıdan yetersizlikleri etkili olmuştur.

Üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi ve yüzeysel değil derinlemesine öğrenme sağlamak amacıyla bir öğretmen dışında diğer öğretmenlerin öğrencilerine analiz, sentez ve değerlendirme boyutunda sorular sormadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi için öğrencilerin farklı bir etkinliğe sokulmadıkları da gözlenmiştir. Öğretmenler daha çok bilgi, kavrama düzeyinde sorular sormaktadır. 5. ve 6. sınıflarda bilgi, kavrama düzeyi sorularına daha çok yer verildiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler çeşitli düzeylerde de olsa veliler ile işbirliği içine girerek öğrencinin durumu hakkında ailelerine bilgi vermektedir. Velilerinden öğrencinin aile ortamındaki davranışlar, birtakım gelişmeler hakkında bilgi almaktadırlar. Bazı öğretmenler velilerin ilgisizliğinden şikâyet etmekte fakat özel olarak veli ziyaretleri yapmamaktadır. Öğretmenlerde, öğrencilerin eğitimine destek olunması amacıyla velilerin öğretmenleri ile iyi bir iletişim kurmaları gerektiği fikri hâkimdir.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme-öğretme sürecinde öğrenmelerin verimini arttırmak ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamak adına, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarına sokulmalarını öngörür. Ayrıca şartlar elverdiği sürece öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta uygulaması gerektiğini savunur. Yapılan gözlem ve görüşmelerde 5.-6. sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem yıl aralıkları, cinsiyet ve eğitim durumu ile yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerine yer verme durumu arasında kayda değer bir ilişki tespit edilememiştir.

Her öğrencinin öğrenme durumu aynı olmadığı gibi sürekli aynı yöntem ve teknikle işlenen öğrenme-öğretme sürecinden istenilen verimin alınması da mümkün değildir. Bazı öğretmenler MEB'in okullara gönderdiği öğretmen kılavuz kitabındaki talimatlara uygun olarak derslerini yürütmektedir. Kitapta hangi yöntem ve teknikle ders işlenmesi gerektiği belirtilmişse ona göre dersi yürütmektedir. Bazı öğretmenler farklı yöntem ve teknikleri kullanamama sebebini çalıştığı okulun fizikî şartlarına

bağlamaktadır. Genel olarak bakıldığında öğretmenler derslerinde farklı yöntem ve tekniklere kısmen de olsa yer vermektedir.

Yukarıdaki tespitler göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme-öğretme süreci ile ilgili esaslarını kısmen uyguladıkları tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma durumuna ilişkin öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sonuçları dikkate alındığında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ile öğretmenlerin kıdemi arasında ters orantı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim durumları bu yaklaşımın uygulanmasında olumlu etkiye sahipken cinsiyetlerinin herhangi bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

#### **6.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Süreci ile İlgili Sonuçlar**

Yapılandırmacı yaklaşımda doğru ve adil bir ölçme değerlendirme yapılması için öğrenci, öğrenme-öğretme sürecinde düzenli bir şekilde gözlemlenir. Bu bağlamda sürecin doğru bir şekilde gözlemlenmesi için ölçme değerlendirmeye yönelik öğretmenlerce birtakım formlar düzenlenir ve doldurulur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri öğrenci gözlem formlarını doldurmamaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasının sebepleri arasında öğretmenlerin, öğrenci gözlem formlarını doldurmayı gereksiz görmesi, zamanın boşa harcandığına inanması, kâğıt israfı ve gereksiz iş yükü olarak görmesidir. Ayrıca öğretmenler öğrenciler hakkında süreç değerlendirme formlarını doldurmak yerine zihinlerindeki öğrenci intibalarını ve kanaatlerini kullanmaktadır.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü ölçme ve değerlendirme kriterlerini yeterli düzeyde uygulamadıkları tespit edilmiştir.

## **6.2. Tartışma**

Kılıç (2010)'ın Coğrafya Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Yaklaşımları ve Yapılandırmacı Eğitimin Motivasyonlarına Etkisi adlı yüksek lisans tez çalışmasında coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeyleri incelenmiştir. Kılıç (2010)'ın araştırmasının sonuçları ile bu araştırmanın

sonuçları arasında farklılık tespit edilmiştir. Kılıç (2010)'ın araştırmasında coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamasında cinsiyet, yaş, meslekteki kıdem, eğitim durumu gibi değişkenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise cinsiyetin yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem ve eğitim durumu gibi değişkenlerin ise yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Atila (2012)'nın Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacılığa Dayalı Öğelerin Öğretmenler Tarafından Algılanışı ve Uygulanışı adlı doktora çalışmasında, gözlemi yapılan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeyi sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları arasında benzerlik bulunduğu belirlenmiştir. Atila (2012), araştırmasında gözlemlediği Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin geleneksel bir eğitim anlayışını esas aldıklarını tespit etmiştir.

Öztürk (2013) tarafından ortaya konan “Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeyinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı yeterince uygulamadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Öztürk (2013)'ün ulaştığı sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları aynı doğrultudadır.

Eskici (2013)'nin “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları” adlı doktora tezinde ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları ortaya konmuştur. Eskici (2013)'nin çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin tutumları orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama düzeyinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında iki araştırma arasında farklılık göze çarpmaktadır.

Pınar (2013)'in “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerine yer verilmiş, uygulama düzeyleri incelenmiş ve belirli

nedenlerden dolayı yapılandırmacı yaklaşımın yeterince uygulanamadığı sonuçlarına varılmıştır. Pınar (2013)'in araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

### **6.3. Öneriler**

Bu bölümde elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkılarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının arttırılmasına yönelik öneriler yer almaktadır.

#### **6.3.1. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Yapılandırmacı Yaklaşım Bilgi Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler**

Türkçe dersi öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım bilgi düzeyinin arttırılmasına yönelik MEB tarafından öğretmenlere, idarecilere yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetleri uygulanmalıdır. Bu faaliyetlerin amacına ulaşması için etkin ve dikkat çekici içerikler hazırlanmalıdır.

Türkçe eğitimi alan aday öğretmenlerin eğitim süreçleri boyunca, yapılandırmacı yaklaşımın esaslarını kavrayıp uygulayabilecekleri, eğitim fakültelerine yakın -mümkünse kampus içine- bir çeşit uygulama okulunun hayata geçirilmesi önerilmektedir.

MEB tarafından okullara yapılandırmacı yaklaşım ilkelerini konu alan videolarla desteklenmiş, bilgilendirici, öğretici eğitim materyalleri gönderilmeli ve bu materyallerin öğretmenlere okul idaresince uygun zamanlarda sunumu gerçekleştirilmelidir. Bu sunumlar sonrasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgi düzeyini ölçmeye yönelik çeşitli uygulama ve etkinliklere yer verilmelidir.

#### **6.3.2. Ortaokul Türkçe Derslerinin Planlanma Aşamasında Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler**

Ortaokul Türkçe dersleri, MEB tarafından okullara gönderilen kılavuz kitaplardaki yıllık planlar göz önünde bulundurularak işlenmektedir. MEB öğretmenlerin günlük plan yapma zorunluluğunu ortadan kaldırmış, okullara ve

öğretmenlere gönderilen kılavuz kitaplardan yararlanılmasını istemiştir. Ancak bu durum öğretmenlerin tamamen kılavuz kitaplara bağlı kalacağı anlamına gelmemektedir. Türkçe dersi kazanımlarının başarılı bir şekilde kazandırılması için, Türkçe öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecini planlı bir şekilde sürdürmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olmasını amaçlayan yapılandırmacı bir öğretmen, Türkçe derslerinin planlanma aşamasında, yapılandırmacı yaklaşım ilkelerini göz önünde bulundurmalı ve bu ilkeleri uygulamaya geçirmelidir.

### **6.3.3. Ortaokul Türkçe Derslerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulama Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler**

Ortaokul Türkçe derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde, yapılandırmacı yaklaşımın başarılı ve sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle okullar yapılandırmacı yaklaşıma uygun şartlar sağlanmalıdır. Öğrenme-öğretme ortamları gerekli araç gereçlerle donatılmalı, sınıf mevcutları yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü 20-24 öğrenci aralığına çekilmelidir. Bireysel ve grup şeklinde öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için çeşitli oturma modellerine sahip derslikler düzenlenmelidir. MEB, okullara yeterli düzeyde araç gerecin teminini sağlamalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak materyaller yeniden gözden geçirilmeli ve mümkünse yeni ders materyalleri hazırlanarak okullara gönderilmelidir.

Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin gerçekleştirilmesi için okul dışı etkinliklere bolca yer verilmelidir. Okul dışı etkinliklerin hayata geçirilmesi için okul idaresi, veli ve öğretmenler işbirliği içinde olmalıdır. Böylelikle okul dışı etkinlikler güvenli bir şekilde hayata geçirilmiş olur. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme fırsatlarını yakalayabilmesi için tüm eğitim çalışanları gerekli kolaylıkları sağlamalıdır. MEB'in öğretmenlerden istediği ayrıntılı evrakların öğretmenlerce gereksiz iş yükü olarak görüldüğü tespit edilmiş, bu sebeple öğretmenlerin okul dışı etkinliklere çok zaman ayıramadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin hazırlamak zorunda tutulduğu geçerliliğini kaybetmiş evraklar öğretmenlerden istenmemelidir.

Öğrencilerin öğrenmelerinin etkili ve kalıcı olması için öğretmenlerin veliler ile iletişimi çok önemlidir. Bu iletişimin verimli bir şekilde sağlanabilmesi için ise veli ziyaretleri, okul çay günleri, piknik vb. etkinlikler uygulanmalıdır.

Tüm öğretmenler, öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurmalı, onları araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirmelidir. Ayrıca öğretmenler gerek Türkçe eğitimindeki gelişmeleri gerekse eğitim bilimlerindeki gelişmeleri yakından takip etmelidir. MEB'in önerdiği "Öğretmenlerin Okuması Gereken Kitaplar" adlı listeye en az bir tane eğitim dergisinin eklenmesi önerilmektedir. Öğretmenler Odası kitaplığının oluşturulmadığı durumlarda, öğretmenlerin sözü edilen dergilere ve MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayınladığı Milli Eğitim Dergisine üye olarak bu kaynakları temin etmeleri önerilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın sağlıklı şekilde uygulanabilmesinde öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukların yanında idarecilere de önemli görevler, sorumluluklar düşmektedir. Bunlardan en önemlisi öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı rahat ve verimli bir şekilde uygulayabilmesi için okullarda güvenli, huzurlu bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Okul idarecileri yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı ve yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğrenme-öğretme ortamının sahip olması gereken özelliklerin, malzemelerin, araç gereçlerin temini için Milli Eğitim Müdürlüklerine ve gerekirse MEB'e başvuruda bulunması önerilmektedir.

MEB ise yapılandırmacı yaklaşım hakkında öngördüğü gelişmeleri ön planlamaları yaptıktan sonra, öğrenme-öğretme ortamlarında uygulanabilirliğinin test edilmesi için bu gelişmeler hakkında programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşünü almalıdır. Öğretmenlerin dilek, şikâyetlerini anında ve kolayca MEM'e, MEB'e ulaştırabilmeleri için MEB tarafından internet ortamında bir başvuru sayfası ya da cep telefonu ile ulaşılabilen bir mesaj sistemi kurulmalıdır. Bakanlık, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgi düzeyine ulaşabilmesi için öğretmen ve idarecilerin yüksek lisans eğitimi alması için onları teşvik edici bazı uygulamalar getirmelidir.



#### **6.3.4. Ortaokul Türkçe Derslerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşımı Uygulama Düzeyinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler**

Yapılandırıcı yaklaşımda sonuç değil süreç değerlendirilmesi ön plandadır. Sürecin ve ürünün birlikte değerlendirilmesi amacıyla, öğretmenlerin doldurması gereken çeşitli formlar ve ölçekler, hazırlaması gereken evraklar bulunmaktadır. Ancak bu evrakların hazırlanması ve formların doldurulması, günü gününe tutulması öğretmenlerce gereksiz iş yükü olarak görülmekte ve bu ölçeklerin, evrakların gereğinden fazla olduğunun düşünülmesi, öğretmenlerin şevkini kırmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin süreci değerlendirebilmeleri için daha basitleştirilmiş, pratik form ve ölçeklerin ölçme değerlendirme uzmanlarınca hazırlanarak kullanıma sunulması gerekmektedir. Bu form ve evrakların bilgisayar ortamında düzenlenmesi önerilmektedir.

Türkçe öğretmenlerine alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında MEB tarafından uygulamalı hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

Öğrencilerin ders içi ve ders dışı performanslarını ölçen, eğlendirici, eğitici ölçeklerin, etkinliklerin veya formların hazırlanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün (2005); *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Akpınar, Burhan (2010); “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 16, s. 16-20.
- Aytaş, Ajda (2014); “*Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine Etkisinin Belirlenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı, Ankara.
- Altun, Murat (2006). “Matematik Öğretiminde Gelişmeler”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XIX, Sayı: 2, s. 223-238.
- Arslan, Akif (2008); “*Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Arslan, Akif, Salih Orhan ve Abdülkadir Kırbaş (2010); “Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 1, s. 85-100.
- Arslan, Mehmet (2007); “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 40, Sayı: 1, s. 41-61.
- Aşıkcan, Mehmet (2012); “*İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- Atila, Muhammed Ertaç (2012); “*Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacılığa Dayalı Öğelerin Öğretmenler Tarafından Algılanışı ve Uygulanışı*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Aydın, Metin (2010); “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yapılandırmacı Sınıf Ortamlarına Yönelik Değerlendirmeleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Başaran, İbrahim Ethem (1994); *Eğitime Giriş*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

- Bıyıklı, Cemal, Levent Veznedaroğlu, Bilge Öztepe ve Ayşe Onur (2008); *Yapılandırmacılığı Nasıl Uygulamalıyız?*, ODTU Yayınları, Ankara.
- Bodner, George M. (1986); "Constructivism: A Theory of Knowledge", *Journal of Chemical Education*, [http://chemed.chem.purdue.edu/chemed/bodnergrouppdf/24\\_Construct.pdf](http://chemed.chem.purdue.edu/chemed/bodnergrouppdf/24_Construct.pdf), (Erişim Tarihi: 29.06.2015).
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1993); *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development Press, [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod\\_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf), (Erişim Tarihi: 24.05.2015).
- Cunningham, Roger, Mehmet F. Turgut ve Michael Piburn (1997); *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi*, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Çarkıt, Cafer (2013); *"Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kayseri.
- Çelikkıran, Bayram (2012); *"İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlama ile İlgili Kazanımların Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Çınar, Orhan, Emine Teyfur ve Mehmet Teyfur (2006); "İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Program Hakkındaki Görüşleri", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 11, s. 47-64.
- Demirel, Özcan, Nilay T. Bümen, Bünyamin Yurdakul, Makbule Başbay, Enver Gülsen, Gürcü Koç, Hasan Hüseyin Şahan, Kenan Demir, Melek Şahinel, Necla Ekinci, Necla Köksal, Nuri Doğan ve Semih Şahinel (2010); *Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2011); *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Deryakulu, Deniz ve Ali Şimşek (2001); *Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

- Dinçer, Abdül Metin, Mustafa Yıldırım ve Esra Dil (2012); “Firmanın Tercih Ettiği Stratejinin Belirlenmesinde Girişimci Tipinin Etkisi Üzerine Bir Araştırma”, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 2, s. 241-246.
- Doğanay, Ahmet ve Mediha Sarı (2012); “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordama Düzeyi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 1, s. 21-36.
- Duman, Bilal (2004); *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdem, Eda (2001); “*Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Erdem, Eda ve Özcan Demirel (2002); “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23, s. 81-87.
- Eskici, Menekşe (2013); “*İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Gelbal, Selahattin ve Hülya Kelecioğlu (2007); “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 33, s. 135-145.
- Glasersfeld, Ernst Von (1995); *A Constructivist Approach To Teaching (Ed. L. P. Steffe & E. J. Gale)*, *Constructivism in Education*, Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Ins., Volume: 3, No: 15.
- Glasersfeld, Ernst Von (2001); *The Radical Constructivist View of Science*, *Foundations of Science*, Volume: 6, No: 1-3, USA.
- Gözütok, Fatma Dilek, Özcan Erkan Akgün ve Ömer Cem Karacaoğlu (2005); “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi”, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Kayseri, s. 17-39.
- Gültekin, Mehmet, Ruhan Karadağ ve Fatih Yılmaz (2007); “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları”, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 7 Sayı: 2, Eskişehir, s. 503-528.
- Güneş, Firdevs (2007); *Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi*, Nobel Basımevi, Ankara.

- Güneş, Firdevs (2009); “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 11, s. 1-21.
- Hovardaoğlu, Selim (2000); *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri*, Ve Ga Basın Yayın Dağıtım, Ankara.
- Jacqueline Grennon Brooks ve Martin G. Brooks, (1999); *In Search of Understanding The Case for Constructivist Classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development Press, s. 9, USA.
- Jonassen, David H. (1991); *Evaluating Constructivist Learning*, Educational Technology, Volume: 36, No: 9, s. 28-33, USA.
- Jordan, Anne, Orison Carlile ve Annetta Stack (2008); *Approaches To Learning: A Guide For Teachers*, Open University Press, Berkshire.
- Karadüz, Adnan (2010); “Yapılandırıcı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 14, s. 135 – 154.
- Karakuş, Yasin (2003); “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapısalcı Öğretmen Rolüne Sahip Olma Düzeylerinin Belirlenmesi (Adapazarı Örneği),” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kavcar, Cahit (1999); *Nitelikli Öğretmen Sorunu*, Eğitimde Yansımalar: V, 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Yayını, s. 267-279, Ankara.
- Kemertaş, İsmet (2003); *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Birsen Yayınevi, İstanbul.
- Kesal, Füsün ve Merak Aksu (2005); “Constructivist Learning Environment in ELT Methodology II Courses,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28, s. 118-126.
- Kılıç, Gülşen Bağcı (2001); “Oluşturmacı Fen Öğretimi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 1, s. 7–22.
- Kılıç, Sabit (2010); “Coğrafya Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Eğitime Yönelik Yaklaşımları ve Yapılandırıcı Eğitimin Motivasyonlarına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

- Krynock Karoline ve Louise Robb (1999); *Is Problem Based Learning A Problem For Your Curriculum?*, Illinois School Resarch and Development Journal, Volume: 33, No: 1, s. 21-24, USA.
- Küçükahmet, Leyla (2000), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçükavşar, Aslıhan (2010); “*Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- MEB (2005); *Türkçe Eğitimi Programı*, MEB TTKB, Ankara.
- MEB (2006); *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Montague, Marjorie (2003); *Teaching Division to Students With Learning Disabilities: A Constructivist Approach*, Exceptionality, Volume: 11, No: 3, s. 165-175, England.
- Özbay, Murat (1997); “Türkçe Öğretiminde Programın Önemi,” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl: 22, Sayı: 232, s. 34-35.
- Özbay, Murat (2011); *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Öncü Kitap Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Yüksel (2011); *Öğrenme ve Öğretme* (11. Basım), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Özel, Ali ve Nida Bayındır (2008); *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi Yay., Ankara.
- Özerbaş, Mehmet Arif (2007); “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2007, Cilt:5, Sayı:4, s. 609-635.
- Öztürk, Metin (2013); “*Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeyinin İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kilis.
- Perkins David (1999); The Many Faces of Constructivism, *Educational Leadership November*, Volume: 57 No: 3, s. 6-11.
- Pınar, Mehmet Ali (2013); “*Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri (Diyarbakır İli*

Örneği),” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Muş.

Reyes Adelman Sharon ve Trina Lynn Vallone (2008); *Constructivist Strategies For Teaching English Language Learners*, Thousand Oaks, Corwin Press, Inc., California.

Saban, Ahmet (2000); *Öğrenme ve Öğretme Süreci*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Saban, Ahmet (2010); *Çoklu Zekâ Kuramı Ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları* (6. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Sabancı, Ali (2008); *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, Mustafa Çelikten (Ed.) Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Savery, John R. Thomas M. Duffy, (1995); Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework, *Educational Technology*, Volume: 35, No: 5, s. 31-38.

Senemoğlu, Nuray (1997); *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Spot Matbaacılık, Ankara.

Senemoğlu, Nuray (2011); *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (20.baskı), Gazi Kitabevi Yayınları, Ankara.

Şaşan, Hasan H. (2002); Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı: 74-75, s. 49-52.

Şentürk, Cihad (2010); Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı:17, s. 58-62.

Şimşek, Nihat (2002); *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Temizkan, Mehmet (2009); Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:6, Sayı:12, s. 90-112.

Tok, Türkay (2007); *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*, Ahmet Doğanay (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Türnüklü, Abbas (2000); Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Sayı: 24, s. 543, Ankara.

Yapıcı, Mehmet ve Ceren Demirdelen (2007); İlköğretim 4. Sınıf Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *İlköğretim Online*, Volume: 6, No: 2, s. 204-212.

- Yapıcı, Şenay ve Mehmet Yapıcı (2005); *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yapıcı, Mehmet (2007); Yapılandırmacılık ve Sınıf, *İlk Öğretmen Eğitimci Dergisi*, Sayı: 8, s. 40-41.
- Yapıcı, Mehmet (2008); *Eğitim Psikolojisi*, İ. Yıldırım, (Ed.), Pegem Yayıncılık, s. 549-570, Ankara.
- Yaşar, Şefik, Mehmet Gültekin, Burçin Türkkan, N. Yıldız ve Pınar Girmen (2005); “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi: Eskişehir İli Örneği,” *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım, Kayseri, s. 50-63.
- Yaşar, Şefik (1998); “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-öğretme Süreci”, *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Konya*, Selçuk Üniversitesi, s. 695-701.
- Yaşar, Şefik (2010); “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü,” *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 17, s. 15-19.
- Yin, Robert K. (1984); *Case Study Research: Design and Methods*, Newbury Park, CA: Sage.
- Yin, Robert K. (2002); *Case Study Research: Design and Methods (Fourth Edition)*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (1999); *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2003); *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yay., Ankara.
- Yılmaz Hasan ve Ali Murat Sümbül (2006); *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Çizgi Kitabevi, Konya.
- Yurdakul, Bünyamin (2005); *Yapılandırmacılık*, Ö. Demirel, (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.





**EKLER**

Ek 1:



T.C.  
ZONGULDAK VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/5171721  
Konu : Özcan GÖL'ün  
Öğretmen Gözlem Formu

10/11/2014

## VALİLİK MAKAMINA

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğünün 31/10/2014 tarihli ve 46148110/302.01.08/12232 sayılı yazısında, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Özcan GÖL'ün "Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulama Düzeyinin Belirlenmesi"** konulu tez çalışması kapsamında, **15 Kasım 2014 - 30 Ocak 2015** tarihleri arasında, Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçe ve Kozlu İlçesindeki ekli listede isimleri bulunan Ortaokullarda ve aynı okullarda görevli ekli listede isimleri bulunan Türkçe öğretmenlerine anket çalışması yapmak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzde toplanan komisyonumuzca, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Özcan GÖL'ün "Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulama Düzeyinin Belirlenmesi"** konulu tez çalışması kapsamında, **15 Kasım 2014 - 30 Ocak 2015** tarihleri arasında, Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlçe ve Kozlu İlçesindeki ekli listede isimleri bulunan Ortaokullarda ve aynı okullarda görevli ekli listede isimleri bulunan Türkçe öğretmenlerine anket uygulamasında sakınca olmadığına karar vermiş olup, "07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2012/13 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul ve Kurum Müdürleri ile öğretmenlerin uygun gördüğü tarih ve saatlerde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../11/2014

Hüseyin ERGİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

.../11/2014  
Güvenli Elektronik İmzalı  
Aslı ile Aynıdır  
Hayrettin KÜÇÜK  
M.E.B.K.İ.

Tel: 0372 253 59 58  
Fax: 0372 251 91 46

E-Posta: zonguldakmem@meh.gov.tr  
int.adresi: http://Zonguldak.meb.gov.tr

Ek 2:

**DERS GÖZLEM ÖĞRETMEN İZİN FORMU**

<b>ÖĞRENCİNİN</b>	Adı Soyadı :
	Numarası :
	Üniversitesi :
	Ana Bilim / Bilim Dalı :
	Programı <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Öğrenciye Ulaşılabilecek Telefon Numaraları :
	<b>Tezin Adı</b> : Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Düzeyinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)

Yukarıda adı geçen Yüksek Lisans öğrencisi Özcan GÖL'ün "**Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Düzeyinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)**" adlı tez çalışmasını uygulaması için derslerimin işlenişini / akışını aksatmamak şartıyla 2014 – 2015 Eğitim-Öğretim yılı süre zarfında kurumumuzda işlemekte olduğum Türkçe derslerime 10 ( on ) saat süreyle misafir olarak katılmasında bir sakınca yoktur.

... / ... / 2014

..... Ortaokulu Türkçe Öğretmeni

Ek 3:

**DERS GÖZLEM OKUL MÜDÜRÜ İZİN FORMU**

<b>ÖĞRENCİNİN</b>	Adı Soyadı :
	Numarası :
	Üniversitesi :
	Ana Bilim / Bilim Dalı :
	Programı <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Öğrenciye Ulaşılabilecek Telefon Numaraları :
<b>Tezin Adı : Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Düzeyinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)</b>	

Yukarıda adı geçen Yüksek Lisans öğrencisi Özcan GÖL'ün "**Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Düzeyinin Değerlendirilmesi (Zonguldak İli Örneği)**" adlı tez çalışmasını uygulaması için, derslerin işlenişini / akışını aksatmamak ve derslerine misafir olacağı öğretmenimizin de iznini almak şartıyla 2014 – 2015 Eğitim-Öğretim yılı süre zarfında kurumumuzda 10 ( on ) saat Türkçe derslerine misafir olarak katılmasında bir sakınca yoktur.

... / ... / 2014

.....  
 ..... Ortaokulu Müdürü

## Ek 4:

Ortaokul Türkçe Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanma Düzeyinin Değerlendirilmesi ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU							
Adı Soyadı		Gözlem Tarihi/Saati					
Cinsiyeti		Sınıf Derecesi					
Görev Yılı		Sınıf Mevcudu					
Mezuniyet		Sıra Düzeni					
Kurum		Ek Bilgi					
GÖZLENEN NİTELİK			Sık sık	Coğunlukla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.						
2.	Öğrenme-öğretme sürecini bir işleniş planı doğrultusunda sürdürmektedir.						
3.	Farklı öğrenci/öğrenci grupları için farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadır.						
4.	Öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmeye dönük çalışmalara yer vermektedir.						
5.	Öğrencilere üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorular yöneltir.						
6.	Problem çözme ve eleştirel bakış kazandırmaya dönük etkinliklere yer vermektedir.						
7.	Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaktadır.						
8.	Öğrencilere birincil kaynakları sunar ya da bunlara yönlendirir.						
9.	Süreç gidişatına göre öğretim yöntem ve tekniğinde değişikliğe gitmektedir.						
10.	Oturma düzeninde ihtiyaç doğrultusunda değişiklik yapmaktadır.						
11.	Grup etkinliklerine ve akran öğrenmesine dönük çalışmalara yer vermektedir.						
12.	Derslik dışı ortamlardan yararlanmaktadır.						
13.	Öğrenmeleri etkili kılacak canlandırmalara/uygulamalara yer vermektedir.						
14.	Öğrencilerin özgürce soru sorabileceği bir ortam yaratmaktadır.						
15.	Dersin içeriğine uygun ve farklı materyaller kullanmaktadır.						
16.	Kavramlar hakkındaki görüşünü sürecin sonuna saklamaktadır.						
17.	Öğrencilere etkinlikler için yeterli süreyi tanımaktadır.						
18.	Çalışma kitabı ve kılavuz kitap dışında etkinliklere yer vermektedir.						

19.	Öğrencilerin yeni öğrenmelerini eskileriyle ilişkilendirmektedir.						
20.	Öğrenci performansını değerlendirmede derecelendirme ölçeklerinden yararlanmaktadır.						
21.	Öğrencilerin yanlış yanıtlarını doğru bilgiyi buldurmakta kullanmaktadır.						
22.	Disiplinler arası çalışmalara yer vermektedir.						
23.	Alternatif değerlendirme tekniklerinden yararlanmaktadır.						
24.	Öğrenci gelişimlerini izlemeye dönük notlar almaktadır.						
25.	Öğrencilere, öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturmaktadır.						
26.	Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirebileceği süreçler oluşturmaktadır.						
27.	Öğrenme-öğretme sürecinde veliler ile iletişim halindedir.						
28.	Uygun dönütler ve düzeltmeler sunmaktadır.						
29.	Öğrencilerini sınıf dışında da gözlemektedir.						
30.	Konu merkezli değil öğrenci merkezli ders işlenişi esastır.						
31.	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur.						
32.	Derslik dışı mekânlardan da yararlanılmaktadır.						
33.	Rehber öğretmen rolünü üstlenmektedir.						
34.	Öğrencilerini araştırmaya teşvik eder.						
35.	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin deneyimlerini paylaşabilecekleri fırsatlar yaratır.						
36.	Öğrenme ortamında her öğrenciye eşit mesafededir.						
37.	Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili kayıtlar tutmaktadır.						
38.	Beceri Değerlendirme Formlarını her öğrenci için doldurmaktadır.						
<b>NOTLAR</b>							

## Ek 5:

<b>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</b> <b>(Standartlaştırılmış Açık Uçlu Sorular ve Kapalı Uçlu Sorular)</b>	
<b>GENEL</b>	
<b>1</b>	Yapılandırmacı öğretim yöntem ve teknikleri ile yapılandırmacı (alternatif/otantik) ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında yeterli kadar bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
<b>1a</b>	Dil öğretiminin okuma alanında yapılandırmacı anlayış çerçevesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
<b>1b</b>	Dil öğretiminin dinleme alanında yapılandırmacı anlayış çerçevesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
<b>1c</b>	Dil öğretiminin konuşma alanında yapılandırmacı anlayış çerçevesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
<b>1d</b>	Dil öğretiminin yazma alanında yapılandırmacı anlayış çerçevesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
<b>1e</b>	Dilbilgisi kurallarını yapılandırmacı anlayış çerçevesinde öğrencilere nasıl kazandırılıyorsunuz?
<b>PLANLAMA</b>	
<b>2</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağınız öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini neye göre belirliyorsunuz?
<b>3</b>	Öğrencilere proje ve performans konularını dağıtırken neleri göz önünde bulundurursunuz?
<b>4</b>	Ölçme-değerlendirme sonuçlarına baktığınızda pek çok öğrencinin başarısız olduğunu gözlemlediniz. Planlama noktasında neler yaparsınız?
<b>5</b>	Derse girmeden önce bir işleniş planı hazırlar mısınız?
<b>6</b>	Öğrenme-öğretme sürecini tasarlarken öğrencilerin ön bilgilerini belirleyip bunları göz önünde bulundurmak önemli midir?
<b>ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ</b>	
<b>7</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı anlayışı uygulamada karşılaştığınız problemler oluyor mu?
<b>8</b>	Ders işlenişinde bireysel farklılıkların dikkate alınması hakkında ne düşünüyorsunuz?
<b>9</b>	Zamirleri anlatırken bir öğrenci size bu kelime türüne neden zamir dendiğini de sıfat denmediğini sordu. Tepkiniz ne olurdu?
<b>10</b>	Öğrencilerin düşüncelerini özgürce açıklamaları için fırsat verir misiniz?
<b>11</b>	Farklı öğrenciler/öğrenci grupları için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanıyor musunuz?
<b>12</b>	Dertsen önce öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye dönük çalışmalara yer veriyor musunuz (İpuçları, fıkralar, anılar, vb.)?
<b>13</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğrenmeyi sağlamak adına işitme, temas etme, tatma, koklama ve görme gibi birden fazla duyu organına hitap eden etkinliklere yer verir misiniz? Sizce birden fazla duyuya yer vermenin öğrenmeye bir etkisi var mı?
<b>14</b>	Öğrencilere üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorular sorma ve etkinlikler uygulama sıklığınız nedir? (Üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorular/etkinlikler, öğrencinin bildiğini yorumlamasını, ortaya konulan bir sorunu çeşitli yönleriyle ele alabilmesini ve çözüm sunabilmesini sağlayan sorulardır.) a. sık sık b. çoğunlukla c. ara sıra d. nadiren e. asla
<b>15</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır mısınız? Öğrencileri bu konuda teşvik eder misiniz?
<b>16</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri sorumluluk almaya cesaretlendirir misiniz?
<b>17</b>	Yıllık plana baktığımızda, planın üç hafta gerisine düştüğünü fark ettiniz. Aynı zamanda öğrencileriniz

	konuyu tam olarak öğrenemedi. Ne yaparsınız?
18	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin konuyu anlamadığını ve ilerleme kaydedemediğini gözlemlediniz. Ne yaptınız? (Yöntem ve teknik değişikliği, vb.)
19	Oturma düzeninde ihtiyaç doğrultusunda değişiklikler yapar mısınız?
20	Öğrencilere grup çalışmaları yaptırır mısınız? Evet : a. sık sık b. çoğunlukla c. ara sıra d. nadiren e. asla
21	Akran öğrenmesini destekleyici çalışmalara yer verir misiniz?
22	Öğrenme-öğretme sürecinde -derslik dışında- kütüphane, bahçe ve laboratuvar gibi ortamlardan yararlanır mısınız?
23	Öğrencilerinizi, bilgi edinmek amacıyla, birincil kaynaklara yönlendirir misiniz?
24	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenme ile ilgili konularda velilerle etkileşime giriyor musunuz?
25	Öğrenme-öğretme sürecinde ders ve çalışma kitabı ile tahta dışında dersin içeriğine uygun farklı materyaller kullanır mısınız?
26	Öğrenme-öğretme sürecinde, bir kavram hakkındaki görüşümü sürecin _____ söylerim. a. başında b. akışı içerisinde c. sonunda
27	Etkinlikler esnasında ya da soruları cevaplarken vereceğiniz süreyi neye göre belirliyorsunuz?
28	Diğer branş öğretmenleriyle işbirliğine giderek etkili Türkçe öğretimini sağlama amaçlı disiplinler arası bir yol izler misiniz?
29	Öğrencilerin yeni öğrenmelerini eskileriyle ilişkilendirmek amacıyla çalışmalar yapıyor musunuz?
30	Öğrencilerinize, öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturur musunuz?
31	Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde kendi deneyimlerinden örnekler vermelerine olanak sağlar mısınız?
32	Dersine girdiğiniz sınıflarda başarılı olması imkânsız öğrenciler var mı? Varsa bu öğrenciler için ek uygulamalar yapıyor musunuz?
33	Öğrenciler merak ettikleri kavramları kendileri araştırmadan önce size sorduğunda ne yaparsınız?
<b>ÖLÇME DEĞERLENDİRME</b>	
34	Öğrenme-öğretme sürecinde alternatif değerlendirme tekniklerinden yararlanır mısınız?
35	Benim için _____ değerlendirmesi önemlidir. a. süreç b. ürün c. süreç ve ürün
36	Öğrencileri derslik dışında da gözlemler misiniz?
37	Öğrencilerin eğitsel gelişimlerini izlemek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde düzenli kayıtlar tutar mısınız?
38	Öğrencilere ölçme-değerlendirme sonuçları doğrultusunda dönütler sunarak gereken düzeltmeleri yapmaları konusunda yönlendirme yapar mısınız?
<b>ÖNERİ</b>	
39	Türkçe derslerinde yapılandırmacı anlayışın uygulama verimliliğini arttırmak amacıyla neler yapılabilir? - Velilerin yapması gerekenler - Öğretmenlerin yapması gerekenler - İdarecilerin yapması gerekenler - Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapması gerekenler.