

T.C.  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ANLAYIŞI  
UYGULAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ (KİLİS İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Metin ÖZTÜRK  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU

KİLİS  
MAYIS, 2013

T.C.  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışı  
Uygulama Düzeyinin İncelenmesi (Kilis ili Örneği)

Metin ÖZTÜRK

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

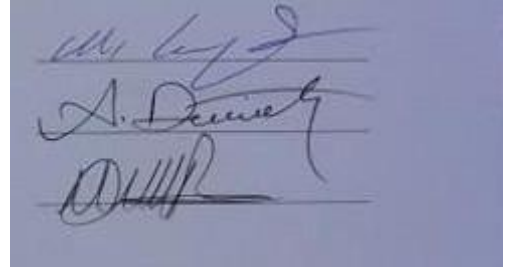
**Jüri Üyeleri**

Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU (Başkan/Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ (Üye)

Yrd. Doç. Dr. M. Diyaddin YAŞAR (Üye)

**İmza**



**Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı**



**Yrd. Doç. Dr. Halil ALDEMİR**

**SBE Müdürü**

T. C.  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu ve bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.(29/05/2013)

Metin ÖZTÜRK

## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ANLAYIŞI UYGULAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ (KİLİS İLİ ÖRNEĞİ)

Metin ÖZTÜRK, Yüksek Lisans Tezi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, 2013  
Danışman, Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU  
Mayıs, 2013.

Dünyamız her geçen gün hızla gelişmektedir. Ülkelerde mevcut bulunan kurumlar bu gelişime çeşitli şekillerde ayak uydurmaya ve gelişimin etkin birer parçası olmaya gayret etmektedir. Haliyle eğitim kurumlarının da bu gelişime ayak uydurması kaçınılmaz bir hal almıştır. Eskiden bireylerin mümkün olduğunca çok bilgiyi zihninde barındırmasını gerektiren bir eğitim felsefesi takip edilmekteydi. Bu felsefe esasicilik olarak adlandırılmaktadır. Esasici eğitim felsefesinin temelinde yatan düşünce insanların eğitim almış sayılabilmesi için birtakım standart bilgileri eğitim ortamlarında edinmiş olmasıdır. Konu merkezli olan bu felsefede öğretmen otoritesi, sınıfta hissedilir şekilde varlığını sürdürmelidir. Bir önceki eğitim felsefemiz olan esasiciliğin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2011: 22): (1) Öğrenme zorlu bir çalışma süreci gerektirir. (2) Öğrenmede öğretmen aktiftir. (3) Öğrenme sürecinin temeli konuların iyi özümsemesinde yatar. (4) Soyut düşünceler ve uygulamalar ön plândadır.

Bugün ise gelişen dünyada hızla artan teknolojik ve bilimsel üretimle artan bilgi miktarından ve bilgiye erişmenin çok sayıda yolu bulunmasından ötürü bireyin bilgiye ulaşmayı bilmesi ve ulaştığı bilgiyi etkin şekilde kullanarak problemleri çözebilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda ülkemizde de 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmakta olan anlayış ise yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacı anlayış ilerlemecilik felsefesine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. İlerlemeci eğitim felsefesi pragmatizm felsefesinin eğitime uyarlanmış hali olarak kabul edilmektedir. Bu felsefenin temelinde üretilen bilgiler ve çevredeki değişimler doğrultusunda eğitim sisteminde ve ortamında türlü değişiklikler yapılması öngörülmektedir. İlerlemeci eğitim felsefesinin temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Demirel, 2011: 24): (1) Öğrenmede öğrenci aktif olmalıdır. (2) Problem çözme yöntemi ön plânda tutulmalıdır. (3) Okul yaşamın kendisi olmalıdır. (4) Öğretmen bir rehberdir. (5) Öğrenme ortamı öğrencileri işbirliği içerisinde çalışmaya teşvik etmeli, yarıştırmamalıdır. (6) Demokratik öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

Bu çalışma ile Türkçe öğretmenlerinin, derslerinde yapılandırmacı anlayışı ne derecede uygulayabildiklerini belirlemek ve uygulamada ortaya çıkan olası sorunlara çözüm üretmek amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmacı tarafından geliştirilen 39 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu Kilis ili merkez ilçede görev yapan 73 Türkçe Öğretmeninden 16 tanesine, yapılan görüşmelerde, uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Takiben, her görüşmecinin dersleri önceden haber verilmemiş farklı zamanlarda üçer defa, araştırmacı tarafından hazırlanan 38 maddelik ve yapılandırılmış gözlem formu doğrultusunda, gözlenmiştir.

Yapılan görüşme ve gözlemler neticesinde elde edilen veriler yaş, meslekî kıdem, cinsiyet ve mezuniyet derecesi değişkenlerine göre yorumlanmıştır. Cinsiyet değişkeninin hiçbir kriterde anlamlı bir etkisine rastlanmazken yaş, meslekî kıdem ve eğitim durumlarının farklı kriterlerde etkili olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretim Programı, yapılandırmacı anlayış, ortaokul, ilköğretim, öğretmen algısı, uygulama, görüşme, gözlem, tutum, inceleme.

DESCRIBING TURKISH TEACHERS' LEVEL OF IMPLEMENTATION OF  
PRINCIPLES OF CONSTRUCTIVIST THEORY (EXAMPLE OF THE PROVINCE OF  
KILIS)

Metin OZTURK, Master's Thesis  
Institute of Social Sciences  
Kilis 7 Aralık University, 2013  
Consultant, Associate Professor Mustafa CİNOĞLU

Our world is developing rapidly day by day. Institutions strive to keep pace with this development and be an active part of development. So keeping pace with this development became inevitable for education institutions. Formerly an educational philosophy was being followed which requires to know as much information as possible. This philosophy is called essentialism. The underlying idea of essentialism is receiving a number of standard information in educational environment in order to be considered as an educated people. In this subject-centered philosophy, the authority of teacher should continue to be felt noticeably. The main features of our previous philosophy of education, essentialism, are; (Demirel, 2011:22): (1) The process of learning requires hard work; (2) Teachers take active role in learning; (3) The basis of learning process is better understanding of the topics; (4) Abstract ideas and practices are at the forefront.

Today, there are many ways to access information. So accessing to information and solving problems by being aware of using this is targeted. In this context, philosophy which has been applied in our country since 2005-2006, is constructivism. Constructivist Approach has emerged depending on the philosophy of progressivism. Progressive education philosophy is accepted as an version of pragmatism philosophy to education. It is predicted to make some changes in education system and environment the main features of the philosophy of progressive education (Demirel, 2011:24); (1) Students should take active role in learning; (2) Problem-solving method should be at the forefront; (3) School, must be life itself; (4) Teacher is a guide; (5) Learning environment should encourage students to work with in collaboration. Students shouldn't be in competition; (6) Learning environment should be democratic.

With this study, it is intended to determine the extent of applying constructivist approach by Turkish language teacher and producing possible solutions to problems that arise in practice.

39-item semi-structured interview form, developed by the researcher, applied to 16 of 73 Turkish language teachers, who work in the central district of Kilis. The data were analyzed descriptively. Following this, each interviewer's lessons are observed three times without warning at various times in accordance with the 38-item structured observation form.

The data obtained from interviews and observations are interpreted according to age, seniority, gender and graduation rate variables. While there was no significant effect of gender factor on any criteria, it is determined that age, seniority and education status were effective on different criterias.

**Keywords:** Teaching Turkish, Turkish Language Curriculum, constructivism, primary school, teacher's perceptions, practice, interview, observation, attitude, analysis.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ANLAYIŞI  
UYGULAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ (KİLİS İLİ ÖRNEĞİ)

Metin ÖZTÜRK

Türkçe Öğretmenliği, Gaziantep Üniversitesi, 2009

TEZ

Yüksek Lisan Derecesini tamamlamak için  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi,  
Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulmuştur.

Kilis, 2013

## TEŞEKKÜRLER

Bu araştırmanın her aşamasında benden rehberliğini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU'na, Hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ'a, Yrd. Doç. Dr. M. Diyaddin YAŞAR'a; çalışmamın sürdürülmesi için her türlü imkânı sağlayan Mehmet Uluğ Can Ortaokulu idarecilerine ve görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerine şükranlarımı sunarım.

Özel hayatımda ve mesleki hayatımda, çalışmam boyunca sabırlı bir şekilde, desteğini esirgemeyen Nişanlım İngilizce Öğretmeni Burçin BÖLÜK'e teşekkürü bir borç bilirim. Bunun yanında, gerek özel hayatımda gerekse meslekî hayatımda benden desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olduklarını hissettiren annem Fedva ÖZTÜRK, babam Mehmet ÖZTÜRK, abim Ali ÖZTÜRK ile ablalarım Esra HAMURCU ve Ceylan ÖZTÜRK GÜZEL'e şükranlarımı sunmaktan onur duyuyorum.

**Kilis, 2013**

**Metin ÖZTÜRK**

## İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ .....	vi
BÖLÜM 1 GİRİŞ .....	1
Yapılandırıcı Anlayış.....	2
Yapılandırıcı Anlayışın Ülkemizdeki Gelişimi .....	5
Çalışmanın Amacı .....	7
Araştırma Soruları .....	7
BÖLÜM 2 YÖNTEM .....	9
Araştırma Modeli .....	9
Evren ve Örneklem.....	10
Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi .....	10
Veri Analizi .....	10
BÖLÜM 3 ALANYAZIN .....	12
Yapılandırıcı Anlayış Nedir?.....	12
Yapılandırıcı Anlayışta Süreç Plânlaması .....	24
Yapılandırıcı Anlayışta Öğrenme-Öğretme Süreci .....	26
Yapılandırıcı Anlayışta Ölçme-Değerlendirme(Sınav Durumları) .....	31
Yapılandırıcı Anlayışın Sınırlılıkları .....	37
BÖLÜM 4 BULGULAR ve YORUM .....	40
Öğretmenlerin Yapılandırıcı Anlayış Bilgisine Sahiplik Düzeyi .....	41
Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Anlayış İlkelerine Plânlama Aşamasında Yer Verme Durumu.....	45
Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Anlayış İlkelerini Öğrenme-Öğretme Sürecinde Uygulama Durumu .....	54
Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırıcı Anlayış İlkelerini Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Uygulama Durumu .....	94
Yapılandırıcı Anlayışın Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Problemler .....	101
BÖLÜM 5 SONUÇ ve ÖNERİLER .....	106
Araştırma Sonuçları.....	106
Öneriler.....	106
KAYNAKÇA .....	111
EK A Yapılandırılmış Ders Gözlem Formu Örneği.....	117
EK B Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örneği .....	119
YAZARIN ÖZGEÇMİŞİ(VITAE) .....	121



## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1 <i>Etkili İletişim ile Etkisiz İletişimin Kıyaslanması</i> .....	28
2 <i>Beceri ve Yöntemlerin İlişkilendirilmesi</i> .....	35
3 <i>Öğretmenlerin Meslekî Kıdem, Eğitim Durumu ve Cinsiyetini Gösterir Tablo</i> ....	41
4 <i>Öğretmenlerin Yapılandırmacı Anlayış Bilgisine Sahiplik Düzeyine Yönelik Görüşleri ve Araştırma Durumları</i> .....	42
5 <i>Türkçe Öğretmenlerinin Plânlama Aşamasında Yapılandırmacı Anlayışı Göz Önünde Bulundurma Durumunu Gösterir Tablo</i> .....	46
6 <i>Plânlamada Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları</i> .	46
7 <i>Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Durumuna İlişkin Görüşleri</i> .....	55
8 <i>Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları</i> .....	56
9 <i>Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Rehber Rolünü Kabul Etme Durumu</i> .....	79
10 <i>Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Durumuna Dönük Görüşleri</i> .....	95
11 <i>Ölçme-Değerlendirme Aşamasında Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları</i> .....	96
12 <i>Öğretmenlerin Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarını Aksatan Unsurlar</i> .....	102

## BÖLÜM 1 GİRİŞ

Dünyamız her geçen gün hızla gelişmektedir. Ülkelerde mevcut bulunan kurumlar bu gelişime çeşitli şekillerde ayak uydurmaya ve gelişimin etkin birer parçası olmaya gayret etmektedir. Haliyle eğitim kurumlarının da bu gelişime ayak uydurması kaçınılmaz bir hal almıştır. Eskiden bireylerin mümkün olduğunca çok bilgiyi zihninde barındırmasını gerektiren bir eğitim felsefesi takip edilmekteydi. Bu felsefe esasicilik olarak adlandırılmaktadır. Esasici eğitim felsefesinin temelinde yatan düşünce insanların eğitim almış sayılabilmesi için birtakım standart bilgileri eğitim ortamlarında edinmiş olmasıdır. Konu merkezli olan bu felsefede öğretmen otoritesi, sınıfta hissedilir şekilde varlığını sürdürmelidir. Bir önceki eğitim felsefemiz olan esasiciliğin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2011: 22): (1) Öğrenme zorlu bir çalışma süreci gerektirir. (2) Öğrenmede öğretmen aktiftir. (3) Öğrenme sürecinin temeli konuların iyi özümsemesinde yatar. (4) Soyut düşünceler ve uygulamalar ön plândadır.

Bugün ise gelişen dünyada hızla artan teknolojik ve bilimsel üretimle artan bilgi miktarından ve bilgiye erişmenin çok sayıda yolu bulunmasından ötürü bireyin bilgiye ulaşmayı bilmesi ve ulaştığı bilgiyi etkin şekilde kullanarak problemleri çözebilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda ülkemizde artık uygulanmakta olan anlayış ise yapılandırmacılıktır. Yapılandırmacı anlayış ilerlemecilik felsefesine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. İlerlemeci eğitim felsefesi pragmatizm felsefesinin

eğitime uyarlanmış hali olarak kabul edilmektedir. Bu felsefenin temelinde üretilen bilgiler ve çevredeki değişimler doğrultusunda eğitim sisteminde ve ortamında türlü değişiklikler yapılması öngörülmektedir. İlerlemeci eğitim felsefesinin temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Demirel, 2011: 24): (1) Öğrenmede öğrenci aktif olmalıdır. (2) Problem çözme yöntemi ön plânda tutulmalıdır. (3) Okul yaşamın kendisi olmalıdır. (4) Öğretmen bir rehberdir. (5) Öğrenme ortamı öğrencileri işbirliği içerisinde çalışmaya teşvik etmeli, yarıştırmamalıdır. (6) Demokratik öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

Yaşanan değişimler ve ihtiyaçlarda meydana gelen farklılaşmalar sebebiyle pek çok ülke zaman içerisinde ilerlemeci eğitim felsefesini benimsemiştir. Ülkemizde de 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle yapılandırmacı anlayışa dayalı bir eğitim sistemi yürürlüğe girmiştir.

### **1.1. Yapılandırmacı Anlayış**

Öğrenme, yaşam boyu süren bir faaliyettir ve bu faaliyet hayatın belli bir bölümünde özel ya da resmî nitelikli kurumlarda sistemli bir şekilde sürdürülmektedir. Yaşanılan çağın ihtiyaçlarına göre eğitim politikalarını belirleyen ülkeler bu doğrultuda programlar geliştirerek hedeflere ulaşmaya çalışır. Bu programlar, yaşamın her alanında olduğu gibi, bir felsefeye dayandırılır. Felsefe düşünce tarzını ve temel görüşleri yansıtır olması yönüyle eğitim programlarında önemli bir konuma sahiptir. Yapılandırmacı anlayış da eğitim alanında etkisini göstermiş ve kabul görmüş kuramlardan biridir (Demirel, 2011). Yapılandırmacı görüş üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi bireylerin bilgiyi olduğu gibi almayı, sahip oldukları bilgiler doğrultusunda yapılandırdıkları ortak fikrinde birleşen kuramların bütünleşmesiyle ortaya çıkmış bir yaklaşımdır (Özden, 2000:54-55; Thanasoulas, 2002). Bununla beraber yapılandırmacı anlayışın ortaya atılmış olduğu pek çok varsayım, daha önce geleneksel anlayıştan yana olan temsilciler tarafından literatüre mal edilmiştir. Bu yönüyle yapılandırmacı anlayışı, eski varsayımlara yeni yorumlar getirmesi açısından özgün kabul eden kesimler bulunmaktadır (Şimşek, 2004:133). Yapılandırmacı anlayış öğrencinin aktif

katılımının ve kişisel algısının öğrenmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu düşüncesinin kabul görmesiyle eğitimsel açıdan sorgulanmaya ve kabul görmeye başlamıştır (Small, 2003).

Türkçede “*constructivism*” kelimesini karşılayan pek çok sözlük bulunmaktadır: Yapısalcılık, yapılandırmacılık, yapıcılık, oluşturmancılık, bütünleştirmecilik... Alan yazın tarandığında bu karşılıkların tamamının farklı çalışmalarda yer aldığı görülmektedir. Bu karşılıkların çoğu yapılandırmacı anlayışın özel bir alanını karşılayacak şekilde anlam taşıırken, bir kısmı ise terminolojik hiçbir duyarlılık sergilemeyen, gelişigüzel çevrilmiş kelimelerdir. Şimşek (2004:133-135), çalışmasında Türkçede yaygın olarak “*constructivism*” kavramına karşılık kullanılan kelimeleri çeşitli yönleriyle ele almış ve sadece “*yapılandırmacılık*” kelimesinin bu kavramı tam olarak karşıladığını ifade etmiştir.

Yapılandırmacılık, bireyselliğe vurgu yapan bir anlayıştır. “Biz dış dünyadan anlamlar almayız, dış dünyaya anlamlar veririz.” iddiası bunun en açık delilidir (Şimşek, 2004:132). Bireyi ön plânda tutan bu anlayışa göre her şey bireyin algılamasından ibarettir ve bilgi, birey tarafından anlamlandırıldığı şekliyle geçerlidir.

Yapılandırmacı anlayışın özünde öğrencinin bilgiyi kendi potansiyeline ve öğrenme sistemine uygun olarak işlemesi bulunmaktadır. Bilgiyi yapılandıran kişi öğrenci de olsa bunun için temel girdilere ihtiyaç duyacaktır. İşte bu temel girdiler öğretmen tarafından sunulmalıdır (Özel ve Bayındır, 2008:3).

Yapılandırmacı anlayışın genel özelliklerine bakılacak olursa (Aydın&Aykaç, 2006:65-68; MEB, 2005b; Thanasoulas, 2002):

- a. Bilginin ve anlamın öğrenci tarafından yapılandırılmasını temel alır. Geleneksel öğretim anlayışlarının aksine, öğrenci aktif bir şekilde dersin içerisine çekilmektedir. Hâl böyle olunca, öğrenci ister istemez, az da olsa aktivitelere katılır ve bilgiyi kendince yapılandırma fırsatına sahip olur. Bu noktada öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandığı ve ön bilgilerinin doğru olup olmadığının tespiti büyük önem taşımaktadır. Zira öğrenci, yeni bilgileri yapılandırırken ön bilgilerinden faydalanır.
- b. Öğrenen özerkliği ve inisiyatifini destekler. Bu durum da sadece özgür bir sınıfta gözlenebilir.
- c. Öğrenmeyi bir süreç olarak kabul eder.

- d. Öğrenenlerin, teker teker, zihinsel modellerini hesaba katar. Bu yaklaşımla birlikte, her öğrenci için aynı hedefi koyma ve her öğrencinin o hedefe aynı düzeyde ulaşmasını bekleme dönemi kapanmıştır. Yapılandırmacı anlayışta “Ne öğretelim?” değil, “Birey nasıl öğrenir?” sorusu model alınır.
- e. Öğrenen odaklı eğitimden yanadır. Konu odaklı bir anlayıştan uzaktır ve öğrenciyi merkeze alır.
- f. Yapılandırmacılık etkinlik temelli ve esnektir. Öğrenme süreci sadece öğretmen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler süreci birlikte şekillendirir.
- g. Yapılandırmacılık, öğrenme yollarını öğrenme odaklıdır. Önemli olan bireyin bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenmesidir. Bilgiye ulaşma yolunu ve nasıl öğreneceğini bilen birey tüm bilgilere ulaşma olanağına sahip olabilir.
- h. Yapılandırmacı anlayış süreç temelli bir değerlendirmeden yanadır. Bu anlayışta, öğrencilerin kısıtlı bir zaman diliminde, az sayıda soruya verdiği yanıtlar değil, eğitim-öğretim sürecine ne denli katıldığı ve üretimde ne denli aktif olduğu göz önüne alınmaktadır. Bunun için performans değerlendirme, özgün değerlendirme, günlük yazma, gözlem, görüşme, ürün dosyası, problem çözme gibi çoklu değerlendirme tekniklerinden yararlanılır.
- i. Birey gördüğü, duyduğu, okuduğu şeylerden elde ettiği ön bilgileri ve geçmiş yaşantıları doğrultusunda yeni karşılaştığı konuları ele alarak zihninde yapılandırır.
- j. Öğrenme ancak öğrenenin elde ettiği bilgiyi gerçek hayatta ya da yapılandırılmış ortamlarda (simülasyon) uygulamasıyla gerçekleştirilebileceği kabul edilir.

Yukarıda sayılan genel özelliklere bakıldığında yapılandırmacı anlayışın özetle bilginin öznel olduğunu ve bireyin aktif katılımıyla geçmiş yaşantılarına dayanarak bilgileri zihninde yapılandırıdığını söylemek mümkündür. Önemli olan bireyin doğada var olan bilgiyi doğrudan alıp zihnine kaydetmesi değil, daha sonra kullanabileceği bir halde zihninde yapılandırarak saklamasıdır.

## **1.2.Yapılandırmacı Anlayışın Türkiye’deki Gelişimi**

Ülkelerin temelini oluşturan bireyler, eğitim sistemiyle şekillendirilir. Eğitim sisteminin temelinde ise öğretim programları bulunmaktadır. Öğretim

programının dayandığı felsefe, ülkenin ideolojik altyapısı, yakın ve uzak hedefleri gibi pek çok etken bireyin yani öğrencinin gelişimi üzerinde etkilidir. Bu nedenle ülkemiz de dahil olmak üzere her ülke gelişen dünyaya uyum sağlamak adına eğitim sisteminde bazı düzenlemeler yapmaktadır. Bu düzenlemelerden biri de 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 120 pilot okulda, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise yurt genelinde uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim reformu olmuştur.

Yapılan akademik çalışmalar, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development – OECD) raporları, Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment – PISA) ve Uluslar arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS) gibi uluslar arası sınavlarda sergilenen düşük performans, çağa ayak uyduramamış müfredatı güncelleme ihtiyacı gibi çeşitli etkenler Millî Eğitim Bakanlığı'na bir eğitim reformu yapmaya zorlamıştır. 2004 yılına kadar geleneksel anlayışın kabul gördüğü ülkemizde 2005 yılı itibariyle yapılandırmacı anlayış kabul görmüştür. Geleneksel anlayıştan pek çok yönüyle ayrılan bu anlayışın temel nitelikleri hakkında önceki bölümlerde detaylı bilgiler verilmiştir. Ancak genel anlamda geleneksel anlayış ile neredeyse taban tabana zıt bir yapıya sahip bu yeni anlayışa gerek veliler gerek öğrenciler gerekse öğretmenler alışmakta zorlanmıştır.

Yapılan araştırmalar neticesinde 2012 yılı itibariyle pilot uygulamanın üzerinden 8, genel uygulamanın üzerinden 7 yıl geçmiş olmasına rağmen, yapılandırmacı anlayışın gerektiği şekilde uygulanamadığı görülmüştür (Aldırmaz, 2009; Arslan, 2008; Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010; Arslan, 2011; Ceran Çifci, 2008; Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2011; Güven, 2011; İlik, 2011; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Kılıç, 2008; Kurtdede Fidan, 2010; Maden, 2012; Mert, 2009; Metin, 2010; Özenç, 2009; Senger, 2007; Yüce Maral, 2009). Sadece kanun metinlerinde yapılan değişikliklerle bir ülkenin eğitim sistemi değiştirilemez. Önemli olan bu sistemin uygulayıcılarının yapılan değişikliklere uyum sağlayabilmesidir. Uyumun sağlanması da ancak nitelikli hizmet içi eğitim çalışmalarıyla mümkün olacaktır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesinde öğretmenlere genel olarak yapılandırmacı anlayışla ilgili bilgi sunumu yapılmıştır. Ancak bu sunumların alan uzmanlarınca değil de eğitim deneticileri ve denk unvandaki kişilerce yapılmış olması sunumun verimliliği hakkında düşünmeyi gerektirir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın verilerinde yapılan taramalarda, bundan sonraki süreçte sadece 13 Ağustos 2007 ile 18 Ağustos 2007

tarahleri arasında Yalova Esenköy Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü'nde, öğretmen liselerinde görevli olup Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından seçilen Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik ve Tarih branşlarından ve hizmet süresi on ila on beş yıl arasında değişen 100 katılımcıya “Yapılandırmacı Öğretim Yöntemleri Semineri” verildiği görülmüştür (MEB, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı (2004), aşağıdaki çalışmaların etkin bir şekilde tamamlanmasıyla yapılandırmacı anlayışın ideale yakın düzeyde uygulanabileceğini savunmaktadır: (1) Öğretim programlarının yenilenmesi, (2) Öğretmenlere dönük hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin artırılması, (3) İnternet alt yapısının tüm okullara sağlanması, (4) Bütün okulların tam gün uygulamasına geçirilmesi, (5) Öğretmen statüsünün yükseltilmesi ve hizmet içi eğitim verilmesi, (6) Anne ve babaların bilinçlendirilmesi, (7) Okul fizikî şartlarının iyileştirilmesi; (8) Bilgi teknolojilerinin okullarda etkin bir şekilde kullanılmasının sağlanmasıdır.

Yukarıda hedeflenmiş olan çalışmalar 2004 yılından beri mümkün olduğunca tamamlanmaya çalışıldıysa da ülke genelinde bir standart sağlandığını söylemek güçtür. Hal böyleyken yapılandırmacı anlayışın bütün okullarda ideal haliyle uygulandığı söylenemez.

Yapılandırmacı anlayışa dayalı yeni ilköğretim programlarının hazırlanmasında temele alınan ilkeler şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2005b, akt. Ceran Çifci, 2008:11): (1) Her öğrencinin öğrenme becerisine ve bireysel farklılıklara sahip olduğu; (2) Yapılandırmacı anlayışa dayalı uygulamalarla bilgiyi değil öğrenmeyi öğrenmenin ön plâna çıkarmak gerektiği; (3) Düşünen, sorgulayan ve tartışan öğrenciler yetiştirmek; (4) Millî kimlikten uzaklaşmadan evrensel değerlerle kaynaşmak; (5) Öğrencilerin çok boyutlu gelişimini sağlamak; (6) Hak ve ödevlerinin bilincinde olan ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek; (7) Toplumsal ve evrensel sorunlara karşı duyarlı bireyler yetiştirmek; (8) Öğrendiklerini günlük hayata aktarabilen bireyler yetiştirmek; (9) Yöntem ve teknik açısından zengin süreçler oluşturmaktır.

Yapılandırmacı anlayışın eğitim sistemimize uygulanması ile yaşanan değişiklikler şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2005b, akt. Ceran Çifci, 2008:12): (1) Davranışçı anlayışa dayalı geleneksel yapıdan, yapılandırmacı anlayışa dayalı çağdaş yapıya geçildi; (2) Ezberden uzak, eğlenceli ve günlük hayatta kullanılabilir ders süreçleri plânlanmıştır; (3) Yapılandırmacı anlayışa dayalı programlarda, ilerleyen kademelerde yükselen hedef düzeylerini öngören sarmallık ilkesi benimsenmiştir; (4)

Ölçme-değerlendirmede alternatif yöntem ve tekniklere yönelinmiştir; (5) Spor, sağlık, çevre, rehberlik, kariyer, girişimcilik ve afet bilinci gibi hususlar disiplinler arası yaklaşımla program içerisine yerleştirilmiştir; (6) Davranış ifadelerinin yerini bilgi, beceri, anlayış ve tutum ifadeleri almıştır; (7) Baskın doğrusal düşünce yerine nedensellik ilkesi ön plâna çıkarılmıştır; (8) Öğretmenin bilgi aktarıcısı değil yol gösterici konumuna gelmesini sağlayıcı uygulamalara yer verilmiştir; (9) Türkçe bilinci bütün derslerin temel becerisi haline getirilmiştir; (10) Türk Dili ve Tarihi bilinci oluşturulması programın ana hedefleri arasına alınmıştır.

### **1.3.Çalışmanın Amacı**

Ülkemizde, gelişen dünyaya uyum sağlama gayretleri doğrultusunda, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı anlayışa dayalı yeni eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistem 2005 yılına kadar uygulana gelen davranışçı anlayış temelli sistemle taban tabana ters bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla değişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi beklenenden uzun sürmüştür, hatta alan yazına bakıldığında, genel anlamda yapılandırmacı anlayışa dayalı sistemin tam anlamıyla uygulandığını söylemek güçtür.

Eğitim sistemlerinde yapılan teorik değişikliklerin hayata geçebilmesi ancak uygulayıcıların yani öğretmenlerin değişiklikleri benimsemesi ve bunlarla ilgili yeterli eğitimi alarak bilgi sahibi olmasıyla mümkündür.

Bu araştırma ile öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın temel ilkelerini algılama ve uygulamaya yansıtma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışa dönük tutumlarını, sahip oldukları bilgileri ve bunları uygulama düzeylerini ortaya koyacak bir çalışma olması yönüyle önemlidir.

### **1.4.Araştırma Soruları**

1. Türkçe öğretmenleri yapılandırmacı anlayışın temel ilkelerini ne derecede algılamaktadır?
2. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış ilkelerini plânlama boyutunda uygulama durumları nedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış ilkelerini ve yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama durumları nedir?



4. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış ilkelerini ve yapılandırmacı anlayışa dayalı alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulama durumları nedir?

5. Türkçe öğretmenleri yapılandırmacı anlayışı uygularken ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?

6. Türkçe derslerinin yapılandırmacı anlayışa uygun halde sürdürülebilmesi için yapılabilecek çalışmalar nelerdir?

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

#### 1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında (Case Studies), bir olay, grup ya da program derinlemesine incelenir. Durum çalışmaları üç halde kullanılabilir: (a) bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak; (b) bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek; (c) bir olayı değerlendirmek... Üzerinde çalışılan grup detaylıca incelendiğinden bir başka gruba genellenmesi mümkün olmayan bir çalışmadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:20).

Nitel araştırmalar ise sayısal verilerden ziyade konunun daha ayrıntılı noktaları irdelenmektedir. Gözlem ve görüşme gibi çeşitli tekniklerin kullanılmasıyla konu hakkında derinlemesine bilgileri toplanarak yorumlanabilir. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:265)

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış gözlem ve doküman taramasından yararlanılmıştır. Araştırma amacına uygun, araştırmacı tarafından şekillendirilmiş ve sıralanmış, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan görüşme tarzı yarı yapılandırılmış görüşme olarak tanımlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede hem sabit seçenekli hem de derinlemesine ilerlemeye müsait sorular yer almaktadır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:163)

Odak grup görüşmede ise alanla ilgili beş ila sekiz arasında bir sayıda uzman bir araya getirilerek problem hakkında tartışma açılmaktadır. Bu tartışmada bir model, kuram ya da öneri sunulması amaçlanmamaktadır. Önemli olan fikirlerin çarpıştırılmasıyla öze ulaşmaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:163). Odak grup çalışmasının en önemli yönü grup iletişimidir. Bu sayede diğer yöntemlerle belki de daha uzun sürede elde edilebilecek ya da elde edilemeyecek detay bilgiler yakalanabilmektedir (Cinoğlu, 2007:95).

Araştırma ile ilgili ihtiyaç duyulan verilerin hedef grup üzerinde belli niteliklere odaklanarak ve gözlem araçları vasıtasıyla toplanma süreci olarak tanımlanan gözlem tekniğinin türleri bulunmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:143). Bu çalışmada yapılandırılmış gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Söz konusu teknikte araştırmacı bir kodlama sistemi oluşturmuş, hedef kitlede gözlenecek nitelikler ve durumlar önceden belirlenmiş halde izleme yapılmaktadır.

Doküman taraması aşamasında yurt içi ve yurt dışı alan yazınında ortaya konulan çalışmalar gözden geçirilmiştir.

## **1.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Kilis ilinde görev yapan 73 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise ulaşılabilirlik yönüyle Kilis ili merkez ilçede görev yapan 16 Türkçe öğretmenidir. Bu durum uygun örnekleme olarak tanımlanmaktadır. Uygun örneklemede kolay ulaşılabilen örnekler tercih edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Seçilen örnekleme Kilis ili Merkez ilçede merkezi okullarda ve kenar mahallelerde görev yapan çeşitli öğretmenlere yer verilmiştir.

## **1.3. Veri Toplama Araçları**

### ***1.3.1. Görüşme Formunun Hazırlanması***

Yapılan alan yazın taraması ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırmacı anlayışı uygulayan bir Türkçe öğretmeninde bulunması gereken nitelikler belirlenerek “Plânlama”, “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Ölçme-Değerlendirme” olmak üzere üç ana başlık altında kategorize edilmiştir.

Takiben bu niteliklerin belirlenmesine dönük 45 adet soru hazırlanmıştır. Ardından alınan uzman görüşleri neticesinde soru sayısı 39’a düşürülerek yarı yapılandırılmış gözlem formu İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan onay doğrultusunda öğretmenlere uygulanmıştır.

### ***1.3.2. Gözlem Formunun Hazırlanması***

Belirlenen kategoriler doğrultusunda 38 sorudan oluşan yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Bu form uzman görüşlerinin alınmasını takiben İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne uygulama onayı alınmak üzere gönderilmiştir.

#### **1.4. Verilerin Analizi**

Görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen veriler “Yapılandırmacı Anlayışa Göre Pânlama, uygulama ve değerlendirme “ olmak üzere üç boyutta kategorize edilmiş ve verilerin betimsel analizi yapılarak tablolarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

## BÖLÜM 3

### ALAN YAZIN

#### **3.1.YAPILANDIRMACI ANLAYIŞ ve TÜRLERİ**

Bu başlık altında literatürde yoğun bir şekilde yer alan ve yapılandırmacı anlayışın gelişmesinde rol oynayan bazı önemli kuramlar ve bu kuramları geliştirenlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Yapılandırmacılığın türleri ile ilgili çeşitli varsayımlar ortaya atılmıştır ancak bu bölümde genel kabul gören yapılandırmacılık türlerine değinilecektir.

##### **3.1.1. *Bilişsel Yapılandırmacılık (J. Piaget)***

Jean Piaget, bilişsel yapılandırmacılık ile bütünleşmiş bir isimdir. Piaget'e göre öğrenme çevreye uyum sağlama sürecidir. Piaget'in teorisine göre, birey gıda maddelerini yedikten sonra nasıl sentezleyerek vücuduna katıyorsa, bilgileri de sentezleyip yeniden yapılandırarak vücuduna (zihnine) dahil eder (Aydın, 2005:58-59).

Piaget, öğrenmeyi bireyin zihinsel yapılarında meydana gelen değişimler olarak tanımlar. Bireyin zihninde yer alan bilgi birimlerini “şema” kavramıyla açıklayan Piaget, şemanın en temel zihinsel yapı olduğunu kabul eder. Birey karşılaştığı yeni durumu, geçmiş yaşantıları ve ön bilgileriyle açıklayabiliyorsa bilgiyi ya da durumu “özümsemiş” olarak kabul edilir. Şayet bilgi ya da durum var olan bilişsel yapı tarafından açıklanamıyorsa bu durumda biliş “dengesizlik” durumuna düşecektir. Zihin, yeni “şey”i “uyumlulaştırmak” ve dengesizliği ortadan kaldırmak için yeni bir şema oluşturacaktır. Bu durum karşılaşılan her yeni bilgi ya da yaşantıda ortaya çıkacaktır (Aydın, 2005:58-61; Byrnes, L. P. 2001, akt. Demirel, 2010).

Görüldüğü üzere, aslen bir biyolog olan Piaget diğer davranışçıların aksine, zihinsel süreçleri reddetmemiştir. Öğrenmenin etki-tepkiden öte, bir süreç olduğunu fark eden Piaget aynı zamanda, çocukların minyatür birer yetişkin olmadığı görüşü üzerinde de durmuştur. Bu düşüncesinden hareketle Piaget'in bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğunu söylemek mümkündür (Mert, 2009:13).

Bilişsel yapılandırmacılık sosyal çevreye yeteri kadar önem vermemiş olması açısından eleştirilir. Oysa zihnin dengesizlik durumundan çıkabilmesinin anahtarı sosyal çevre ile geçeceği etkileşimlere de bağlıdır. Bu yönüyle Piaget'in sosyal etkileşimi tam olarak göz ardı etmediği söylenebilir. Zira Piaget, bireyin zihinsel gelişim basamaklarını oluştururken çevre ile olan zihinsel etkileşimleri temel almıştır (Aydın, 2005:58-70; Mert, 2009:14).

### **3.1.2. Sosyal Yapılandırmacılık (L. Vygotsky)**

Vygotsky, Piaget'in yapılandırmacı anlayışla ilgili düşüncelerine katılmakla beraber etkinliklerin sosyal boyutunu ön plânda tutmuştur. Daha önce bahsettiğimiz gibi, Piaget sosyal etkileşimi geri plânda bıraktığı düşünüldüğünden eleştirilmekteydi. Vygotsky, Piaget'in düşüncelerini sosyal etkileşimi de etkin hale getirerek geliştirmiştir (Özel & Bayındır, 2008).

Vygotsky, bireyin öğrenmelerinin gerçekleşmesinde sosyal çevre ile olan etkileşiminin vazgeçilemez bir boyutta olduğunu savunur. Aile, akraba ve arkadaş çevresinin bireyin öğrenme süreçlerinin dışında tutulması Vygotsky'e göre imkânsızdır ve birey öğrenmede etkin rol oynar (Bacanlı, 2005: 70-72; Mert, 2009:15; Özenç, 2009:17-18, Senger, 2007:17).

Vygotsky, bireyin öğrenme sürecinde davranışlarını çevre ile uyumlu hale getirmeye çalıştığını ve sosyal etkileşimler sonucu edindiği deneyimlere anlam vererek öğrenme işini gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bilgi, doğası gereği sosyal çevrelerde üretilmekte, keşfedilmekte ve paylaşılmaktadır. Dolayısıyla sosyal etkileşim olmaksızın bilgi yapılandırmasından söz edilemez. Ayrıca Vygotsky, öğrenme işini "içselleştirme" kavramıyla karşılamayı tercih etmiştir. İçselleştirme ile, bireyin sosyal çevreden gözlem ve yaşantı yoluyla edindiği bilgi ve davranışları kendine göre yapılandırarak kullanması kastedilmektedir (Açıkgöz, 2004).

Sosyal yapılandırmacılıkta "yakınsal gelişim alanı" kavramı sıklıkla kullanılır. Bu kavramla kastedilen şey, bireyin yaşantılarının çoğunu geçirdiği alandır. Birey, en fazla bu alanda sergilenen davranışlar ve sunulan öğrenme

ortamlarının verdiği imkânlar ölçüsünde içselleştirme sergileyebilecektir (Mert, 2009:15-16).

Sosyal yapılandırmacılıkta, adına da uygun olarak iki önemli öge vardır: Dil ve kültür... Bireylerin bir bilgi ya da davranışı öğrenebilmesi, hakkında tartışabilmesi ve eleştirebilmesi için öncelikle bulunduğu sosyal çevrenin kültürüne az ya da çok derecede hakim olmalıdır. Bu noktada iş sadece kültür bilgisiyle sınırlı kalmamaktadır. Fikir alış-verişi yapılabilmesi, sosyal etkileşimin gerçekleşebilmesi için grupta ortak bir dil kullanılıyor olmalıdır. Ancak bu sayede bireyler aynı davranış ya da bilgilere aynı anlamları yükleyebilir. Sosyal yapılandırmacı anlayışta çocuklar kültürel öğeleri, yetişkinlerden içselleştirme yoluyla edinir. Bunun gerçekleşmesi için ortak dil şarttır (Aydın, 2007:17-18; Özenç, 2009:19).

Genel yapı itibariyle etkileyici olan sosyal yapılandırmacılığın da eleştiri alan bir noktası vardır: Çoğunluğun Sesi. Sosyal yapılandırmacılığın temellerinden biri “uzlaşma”dır. Bir grup öğrenci düşünüldüğünde, bireysel farklılıklardan ötürü, bazıları daha atılgan ve aktif iken bazıları pasif ve çekingen olacaktır. Bu durumda öğrenme, sadece atılgan olan öğrencilerin yönlendirdiği bir süreç haline gelecektir (TEO&DLP, 2001).

### **3.1.3. Radikal Yapılandırmacılık (E. V. Glasersfeld)**

Glasersfeld, yapılandırmacı anlayışın en sert temsilcilerindendir. Genel anlamda Piaget’ten etkilenmiştir. Ona göre, nesnel bilgi diye bir şey kesinlikle yoktur. Bu bilgiden hareketle aslında öğretimden bahsetmeye de olanak yoktur. Ancak ılımlı radikal yapılandırmacılar, iddiayı biraz daha yumuşatmayı uygun görmüştür. İlimli radikal yapılandırmacılara göre öğrenme bireysel bir süreçtir ve dışarıdan yönlendirilebilir bir yapıya sahiptir (Mert, 2009:20; Şimşek, 2004:132).

Radikal yapılandırmacılık öğrenmeyi tamamen birey boyutunda ele alır. Çevredeki bilgiler bireyin algıları doğrultusunda vardır (Mert, 2009:17-18). Glasersfeld, “geçerlilik-uygulanabilirlik” ilişkisini ortaya atmıştır. Bu ilişki genel olarak, edinilen bir bilgi ya da davranış, bir problemi çözmeye veya bir görevi tamamlamada gösterdiği etki oranınca geçerlidir ve uygulanabilir (Mert, 2009:20).

Glasersfeld’e (2007) göre, bilgiyi oluşturan kavramsal yapılar her birey için birbirinden farklıdır. İki bireyin aynı bilgi ya da davranış için aynı kavramsal yapıyı oluşturması imkânsıza yakındır. Bireysel farklılıklar bu noktada devreye girmekte ve her bireyin ürettiği kavramsal yapılarda bireye ait izler oluşturmaktadır.

Radikal yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından oluşturulduğunu savunur. Bilgi keşfedilmez, çünkü doğada bilgi yoktur. Birey yaşantıları sonucunda kavramsal yapılar üretir ve kullanır. Bilişsel yapılandırmacılıkta sosyal etkileşime az yer verilmesine karşın radikal yapılandırmacılıkta neredeyse hiç yer verilmemiştir. Radikal yapılandırmacılık da fazlasıyla bencil bir görüş benimsediği için eleştirileri üzerine çekmiştir (Açıkgöz, 2004).

### **3.2.YAPILANDIRMACI ANLAYIŞTA BİLGİ ve ÖĞRENME**

Bilginin ne olduğu, çağlardan beri üzerinde tartışılan bir konudur. İnsanoğlu, doğası gereği bilgiye ulaşmaya ve onu kullanmaya çalışır. Çeşitli felsefe dalları, bilgiye farklı yollardan ulaşmaya çalışmış ve farklı anlamlar yüklemiştir. Şimşek (2004:118)'e göre "Yapılandırmacılığın bilgi kuramının temelinde, düşüncelerimizle bunların bağlamlarına ilişkin zihinsel yapıların içsel ve öznel olarak oluşturulduğu anlayışı yatmaktadır. Bu anlayışa göre dış dünya, bizim iç dünyamızda, nesnellikten bağımsız olarak, ona yönelik algımızla anlam kazanır.". Bu yorumdan hareketle yapılandırmacı anlayışın, bilişçi ve davranışçı kuramlara karşı bir akım olduğu anlaşılacaktır. Bilindiği üzere bilişçi ve davranışçı kuramlar bilginin nesnel olduğunu savunmaktadır. Buna karşın, yapılandırmacı anlayış, genel anlamda, bilginin öznel bir yapıya sahip olduğunu savunur. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayış ile diğer anlayışlar arasında bilginin ve gerçeğin ne olduğu konusunda kesin bir zıtlama olduğu söylenebilir (Dubs, 1993, akt. Şimşek, 2004:118).

Yapılandırmacı anlayış tek bir gerçek bilginin olmadığını savunur. Bu anlayışa göre bilgi öznel ve kişiden kişiye küçük de olsa farklılıklar gösterir. Eğitim uygulamaları da öznel gerçekliklerin ortaya çıkarılmasına dayandırılmalı ve bunlar arasında uzlaşmalar sağlanmalıdır (Şimşek, 2004:118). Yapılandırmacı anlayışta öğrenme, var olanlarla yeni öğrenmeler arasında ilişki kurma ve her yeni öğrenmeyi var olanla bütünleştirme sürecidir (Şaşan, 2002:49).

Yapılandırmacı anlayış eğitim psikologlarının çalışmalarına dayanır. Piaget, "öğretme"nin değil de "öğrenme"nin ön plâna alındığı, yapılandırmacı (constructivist) kavramını ortaya atan ilk araştırmacıdır (Özel & Bayındır, 2008:4-7). Buna göre aynı bilginin sunulduğu bireyler bundan farklı şekillerde yararlanır. Bunu etkileyen şeyler ise Özenç'in (2009) de vurguladığı gibi geçmiş yaşantılar ve kişisel ilgililerdir. Buna ek olarak Vygotsky, öğrenmenin sosyal bir süreç olduğunu da ifade



etmiştir (Özel & Bayındır, 2008). Dolayısıyla öğrenmede geçmiş yaşantılar ve kişisel etkilerin olduğu kadar, çevrenin de etkisi olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacılık, öğretmenin sunduğu bilgi ve düşüncelerin öğrenci tarafından ezberlendiğini değil; öğrencinin bilgileri, öğretmen rehberliğinde, kişiselleştirdiklerini ya da oluşturduklarını kabul eder (Teyfur, 2008:107). Yapılandırmacı anlayışta bilgi dış dünyada bulunan ve bireyin doğrudan içselleştirdiği bir şey değildir. Dış dünyadaki gerçeklikleri algılayan birey, bunları çevreyle olan ilişkisi ölçüsünde ve kendi bilgileriyle harmanlayarak yeni bir bilgi yapısı oluşturur. Bu anlayışa göre, öğrenme bireyin çevreyi anlamlandırma çabasından ibarettir (Sabancı, 2008:31, Ed. Mustafa Çelikten). Dış dünya, bireyin iç dünyasında öznel bir şekilde anlam kazanır (Şimşek, 2004:118). Çevremizde gördüğümüz “şey”lerin ne olduğu sorusu aklımızı kurcalar ve buna bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde cevap ararız. Bu süreçte çevreyle olan ilişkilerimizden (öğretmen, aile, arkadaş, bilgi kaynakları, vs...) ve sahip olduğumuz bilgilerden (eski öğrenmeler) yararlanırız. İşte bu sürecin başarıyla tamamlanması, yani cevabın bulunması, öğrenme olarak kabul edilir.

Birey bilgiyi öğrenmek için sınıfa gelmeyi beklemez. Sosyal yaşam esnasında o bilgileri doğal süreçlerde elde eder. Bu açıdan bakılınca bilginin hayatın bir parçası olduğunu, bağımsız bir varlık olmadığını varsaymak mümkündür (Özenç, 2009).

Yapılandırmacı anlayışın en temel özelliği, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına ve yorumlamasına olanak sağlaması olarak görülebilir. Geleneksel yöntemde, bilindiği gibi, öğrenen yeni karşılaştığı “şey”leri öğretmen yönlendirmesiyle ya da kitaplar aracılığıyla “anlayabilir”. Bir şeyin anlaşılması demek öğrenilmesi demek değildir. Birey karşılaştığı “şey”i tanımlayabilmek için zihnindeki eski yapılardan faydalanır. Bu “şey”i uygulamak ya da açıklamak için ise yeni zihinsel yapılar oluşturur. Görüldüğü üzere, çevre ile zihin arasında sürekli bir etkileşim sonucunda öğrenme faaliyeti gerçekleşmektedir (Brooks & Brooks, 1999).

Şayet bir birey, karşılaştığı problemi çözme becerisini sergileyebiliyorsa, öğrenme sürecinde edindiği bilgiyi gerçek hayata ya da gerçek hayat simülasyonlarına aktarabiliyorsa, öğrenme başarıya ulaşmıştır. Yapılandırmacı anlayışın temelinde yatan düşünce budur. Önemli olan bireyin bilgiyi olduğu gibi alması değil, bilgiyi kendi zihninde yapılandırarak gerektiğinde kullanabilecek kıvama gelmesidir (Thanasoulas, 2002).

Hein (1991)'e göre, öğrenme var olanlarla yeni karşılaşılan bilgiler arasında bir bağ kurma sürecidir. Öğrenme sürecinde de öğrencinin ön bilgileri, alışkanlıkları, deneyimleri ve ne öğrenmek istediği mutlak suretle dikkate alınmalıdır. Bununla beraber, yapılandırmacı anlayışın öğrenmenin toplumsal boyutuna vurgu yaptığını savunan Hein(1991), diğer bireylerle etkileşimde bulunmayı ve bilgilerin ya da davranışların normal yaşam süreçlerinde kullanılmasını öğrenmenin önemli bir ögesi olarak kabul eder.

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenmenin önemli unsurlarından bir diğeri ise “güdülenme”dir. Birey “niçin?” sorusunu yanıtlayamadıkça zihnindeki mevcut bilişsel yapıları kullanamayacaktır (Hein, 1991; Özden, 2003:62-64). Güdülenme denilince davranışçı yaklaşım akla gelmemelidir. Burada kastedilen şey, bireyin öğrenmeye ihtiyaç duymasından ibarettir.

Günümüzde dünya genelinde kabul gören bilgi anlayışı sınırlı sayıda bilgiyi akılda tutmaktan ziyade sınırsız miktardaki bilgiye ulaşma yollarını bilmek şeklindedir (Özel & Bayındır, 2008). Geçmiş dönemlerde kaynaklara ulaşma imkanlarının kısıtlılığından doğduğu düşünülen sınırlı sayıda bilgiyi akılda tutma anlayışı, iletişim çağının da etkisiyle ortadan kalkmaya başlamıştır. Bireyin bilgileri aklında uzun uzadıya, detaylıca tutmasını gerektiren bir durum yoktur. Çünkü birey çeşitli yollardan faydalanarak dilediği bilgiye ulaşabilmektedir. Bu noktada önemli olan, bireyin istediği bilgiye nasıl ulaşacağını kavramış olmasıdır. Bu durum kasadaki parayı almak için şifre girilmesine benzetilebilir.

Webb'in öğrenme üzerine yürüttüğü çalışmada, anlamlandırmaya dayalı yardım almanın test başarısını olumlu etkilediği görülmüştür. O'donnell ve Dansereou, öğrencilerin dinleyici ve hatırlayıcı olarak dahil olduğu konularda, sadece dinleyici olarak dahil olduğu konulardan daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Akt. Özel & Bayındır, 2008:13).

### **3.3.YAPILANDIRMACI ANLAYIŞTA ÖĞRETMEN**

Hangi eğitim anlayışına bakılırsa bakılsın eğitim-öğretim sürecinde esas rol her zaman için öğretmene aittir. Eğitim sisteminde kabul edilen anlayış, idealde ne kadar iyi olursa olsun önemli olan uygulayıcının yani öğretmenin onu nasıl uyguladığıdır.

Yapılandırmacı anlayışta öğretmen, öğrenme sürecini plânlayan, düzenleyen; değerlendirme faaliyetlerini belirleyen ve ortamı uygun hale getiren kişidir. Bununla beraber öğretmen, öğrencilerin çevreye merak duymasını sağlamakla, ilgilerini öğrenmeye çekmekle, öğrenmelerine rehberlik etmekle; araştırmacı ve sorgulamacı bireyler haline gelmeleriyle sorumlu kimsedir (Postletwaite, 1993; akt. Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006:52).

Yapılandırmacı anlayışın özünde, öğrencinin bilgiyi kendi potansiyeline ve sistemine uygun olarak işlemesi yatmaktadır. Ancak öğrencinin bilgiyi organize etmesine yardımcı olması gereken bir dış kaynak ihtiyacı duyulmaktadır. Zira öğrenci yasaları, kuramları ve araştırma yöntemlerini bilmemektedir. Dolayısıyla öğrencinin öğrenmesi dışarıdan bir rehber eşliğinde kendi potansiyeline ve sistemine uygun şekilde gerçekleşmesi sağlanır. Söz konusu yönlendirme faaliyetleri mutlaka uzman kişilerce yapılmalıdır. Sonuç itibarıyla bilgiyi yapılandıracak kişi öğrenci olsa da, bu yapılandırma faaliyetinin alınan temel girdiler doğrultusunda gerçekleşeceği unutulmamalıdır. Tabii bu durum sadece bir rehber eşliğinde olmakla çözülemez, öğrenci sosyal çevreye adapte olarak da bu yasa, kuram ve araştırma yöntemlerini öğrenebilir (Özden, 2000; Özel ve Bayındır, 2008:3). Bu noktada öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit ederek bu doğrultuda bir öğretim tasarımı oluşturması ve sahip olduğu farklılıkları öğrencinin de sezmesine yardımcı olması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencinin kendi öğrenme tarzını bulmasına, kişisel gelişimine ve sınıftaki akademik, sosyal ve duygusal konumunu bulmasına rehberlik etmek öğretmenin esas sorumluluklarından biridir (Özel ve Bayındır, 2008).

“Yapılandırmacı öğretmen” kavramına insanlar çok farklı anlamlar yüklemiştir. Bir kesim “hiçbir şey yapmadan öğrencilerle oturan öğretmen modeli”, bir kesim “öğrencilerle gereğinden fazla kaynaşan öğretmen modeli”, bir başka kesim “ders anlatmayı bilmeyen öğretmen modeli” gibi çeşitli tanımlamalar yapmıştır. Bu tanımlamalar muhakkak çoğaltılabilir. Yapılandırmacı öğretmene karşı toplumdaki genel yargı, işini tam yapamadığı ve dersi işlemeyi bilmediği yönündedir. Geleneksel yöntemlere alışmış veliler için yapılandırmacı öğretmen taban tabana zıt bir yapı sergilediğinden olumsuz tepki toplaması gayet normal karşılanmalıdır. Burada önemli olan yapılandırmacı anlayışın velilere de hakkıyla tanıtılması gerektiğidir.

Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini yönetmedeki başarısı öğrenme çevresinin genel durumu ve dünyanın genel durumunu gözeterek kendine bir yol çizmesine bağlıdır. Çocuğun ve toplumun beklentilerini ve sahip oldukları anlayışı bilmek öğretmeni başarıya adım adım yaklaştıracaktır.

Çevreye hâkim olan öğretmen başarısını artırma fırsatını bulacaktır. Çevre hâkimiyeti de ancak bulunduğu kurumda üç veya üzeri yıl boyunca görev yapmakla mümkün olacaktır. Okulu, semti, şehri, aile ve öğrenci yapısını benimsemiş olan öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerini bu doğrultuda düzenleyecek ve yapılandırmacı öğrenmenin hedefine ulaşmasına katkı sağlayacaktır (Özel ve Bayındır, 2008:15-16).

İdeal bir yapılandırmacı öğretmende bulunması gereken genel nitelikler, yapılan alan yazın taraması (Brooks ve Brooks, 2001; Caprio, 1994:210-212, akt. Çelikten, 2008:186-199; Demirel, 2011; Kemiksiz, 2008; Özel ve Bayındır, 2008; Özden, 2000:72-73) sonucunda aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Öğretmen, öğrencinin başvurduğu birçok bilgi kaynağından bir tanesidir. Öğrencilerin rehberidir. Geleneksel anlayışta öğretmen sınıfın tek hakimi olarak kabul edilmektedir. Buna göre öğretmenin verdiği bilgi tek ve kesin bilgidir ancak yapılandırmacı anlayışta öğretmen bir bilgi aktarıcısı rolünden çıkarılarak rehber, yol gösterici rolüne oturtulmuştur (Brooks ve Brooks, 1999; Kemiksiz, 2008).

Yapılandırmacı öğretmen öğrencilere, bildikleri bazı şeylerin yanlış olduğunu sezdirici çalışmalar yaptırır. Bu çalışmalar sayesinde öğrenmeleri olumsuz etkileyebilecek önbilgileri düzeltir. Etkin bir yapılandırmacı öğretmen, öğrencinin eksiklik ve yanlışlıklarını, öğrenmede bir fırsat olarak görür ve kullanır. Yanlış bilgiyi öncelikle öğrencinin kendi başına tespit ederek düzeltmesine olanak tanımalı, bu gerçekleşmezse rehberlik etmelidir. Geleneksel anlayışta yanlış ya da eksik öğrenmeler ileriye ket vuran yapılar olarak kabul edilirken yapılandırmacı anlayışı hakkıyla uygulayan bir öğretmen için bulunmaz fırsattır. Bu sayede öğrenci yanlış ve doğru olanı kıyaslama fırsatı bulacaktır. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin ilk tepkilerini eğitim amacıyla kullanma yoluna gider. Öğrenme sürecinin ileri aşamalarında öğrenciler hatalarını, varsa, değerlendirirler ve sonunda buna göre zihinlerindeki bilgiyi yeniden yapılandırır (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, ilgi ve isteği ile anlık performansından hareketle dersin akışını seri bir şekilde farklı öğretimsel stratejilerle yeniden yapılandırabilir. Dersi öğrencilere göre

yönlendirebilmek amacıyla esnek bir plân izler. Yapılandırmacı öğretmen sadece konuları belli bir takvim doğrultusunda bitirmeye çalışmaz, asıl amacı öğrencilerin konuları zihinlerinde yapılandırabilmesidir (Brooks ve Brooks, 1999; Özel ve Bayındır, 2008).

Yapılandırmacı öğretmen, açık uçlu sorular ile öğrenciyi düşünmeye ve tartışmaya teşvik eder. Kısa cevaplı sorular öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini gerektirmediğinden sorulan soruyla ilgili yeteri kadar düşünmeyen birey, konuyu farklı boyutlarıyla ele alamaz. Ancak açık uçlu sorular bireyin üst düzey zihinsel işlemler sergilemesini gerektirir. Sorulan konuya farklı boyutlardan bakan birey, bunu açıklamak için uygun yapıları seçerken konuyu zihninde yeniden yapılandırma sürecine girer (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırmacı öğretmen, “Sınıflandır-“, “analiz et-“ ve “yarat-“ gibi eylem bildiren kelimeleri kullanarak öğrencileri görevlendirir. Bununla öğrencide yaratıcılık, eleştirel düşünme ve analitik düşünme özelliklerini geliştirmek amaçlanmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırmacı öğretmen, sınıfta hâkimiyet kurmayla uğraşmaz, öğrencilerde otokontrol mekanizmasının gelişmesini sağlar. Sınıfa sert bir şekilde hâkimiyet kurmaya çalışan öğretmen muhtemelen genel kültür veya alan bilgisindeki eksikliğini bu şekilde bastırmak istiyordur. Yapılandırmacı bir öğretmen ise alanına ve genel kültüre hakim olduğundan öğrencilerle iletişime dayalı bir ilişki kurar. Dolayısıyla öğrencilerde otokontrol mekanizması geliştirerek sınıfı kontrol altına alır (Çelikten, 2008; Kemiksiz, 2008).

Yapılandırmacı öğretmen, çeşitli veri kaynağı ve materyallerden faydalanır. Öğrencinin bilgiyi yapılandırabilmesi için ders işlenişini destekleyecek materyalleri kullanmalı ve dersin her açıdan zenginleşmesini sağlamalıdır. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencinin bireysel yorumuna zarar vermemek amacıyla mümkün olduğunca birincil kaynaklardan ve ham verilerden faydalanmaya çalışır (Brooks ve Brooks, 1999; Kemiksiz, 2008; Özel ve Bayındır, 2008).

Yapılandırmacı öğretmen, övgüler yerine teşvik kullanır. Örneğin; “Gördüğüm en çalışkan öğrencisin” övgüsünün yerine “Çalışkan olmak ne güzel şey!” teşvik cümlesini kullanır.

Yapılandırmacı öğretmen, “Nasıl öğretirim?” sorusunu sormaz, “Öğrenciler nasıl öğrenir?” sorusunu sorar ve öğrenme-öğretme sürecini buna göre düzenler (Özel ve Bayındır, 2008).

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencileri seçimler yapmaya ve kendisi olmaya özendirir. Öğrenci adına kararlar almak, yapılandırmacı anlayışın doğasına aykırıdır. Öğretmen en fazla öğrencinin alabileceği birden fazla kararı belirleyerek bunlara göre stratejiler kurabilir. Aksi halde öğrenci tek bir yöne itilir ve bu bilgiyi yapılandırmasında kişiselliğin önüne geçer (Özel ve Bayındır, 2008).

Yapılandırmacı öğretmen, öğrenmede deneyimin ve önbilginin farkındadır. Öğrencilerinin de bu durumun farkına varmasını sağlar.

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin istekleri yanında, toplumun beklentilerini de göz önünde bulundurur. Bilindiği üzere, okullar toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bireyler yetiştirir (Demirel, 2011). Dolayısıyla, öğretmen de yetiştireceği öğrencileri aynı zamanda toplumun isteklerine uygun halde de yetiştirmelidir.

Yapılandırmacı öğretmen, işbirliğine dayalı ve grupla öğrenmeyi destekler. Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi, süreçlerin merkezine oturtur. Öğrenci edindiği bilgi ve davranışları gerçek hayatta tek başına değil bir sosyal çevrede kullanacaktır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde işbirliğine ve gruba dayalı çalışmaların ön plânda tutulması önemlidir.

Yapılandırmacı öğretmen, akademik öğrenme yaşantıları plânladığı gibi sosyal öğrenme yaşantıları da plânlamalıdır. Bu şekilde öğrencilerin çok yönlü gelişimi desteklenmiş olacaktır.

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin problem tasarımlarını ve alternatif çözüm önerileri keşfetmelerini destekler. Öğrencilerinin özerkliğini kabul eder ve girişimci yapılarını teşvik eder. Öğrencilerin problem bulmasını ve buldukları problemleri çözmesini teşvik eder. Böylece öğrenci kendisine güvenildiğini hissedecek ve öğrenme yönündeki cesareti artacaktır (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırmacı öğretmen, yüz yüze iletişimi mümkünleştiren dinamik bir sınıf düzeni oluşturur. Öğrencileri birbirleriyle ve arkadaşlarıyla daha fazla iletişim kurmaya teşvik eder. Geleneksel yapının aksine, öğrencilerin iletişim kurması ve birbirini görmesi önemlidir. Öğrenme sürecinde ortam büyük önem taşıyan bir unsurdur. Bu sebeple klasik sınıf düzeninden ayrılarak alternatif sınıf düzenlerine geçilmesinde fayda vardır (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilere cazip gelecek öğrenme ortamları düzenler. Öğrenme süreci boyunca öğrenci genel olarak aynı ortamda bulunacağından yaş grubuna bağlı olarak dikkat çekici ve öğrencilerin içinde

bulunmaktan keyif alacağı, aynı zamanda öğrenme amacına hizmet eden bir ortam hazırlanması gerekir (Kemiksiz, 2008).

Yapılandırmacı öğretmen, eğitim teknolojilerini üst düzeyde kullanma becerisine sahip olmalı ve bunu derste kullanmalıdır. Gelişen dünyada her alanda olduğu gibi eğitimde de teknoloji ön plâna çıkmıştır. Ülkemizde 2011-2012 eğitim-öğretim yılı itibariyle pilot okullarda uygulamaya konulan Fatih Projesi bunun somut bir örneğidir. Proje kapsamında ülke genelindeki okullarda her sınıfa bir akıllı tahta, her öğrenci ve öğretmene birer tablet bilgisayar verilecek ve derslerin teknolojik imkânlarla işlenmesi sağlanacaktır (MEB, 2012). Böyle bir ortamda eğitim teknolojilerini kullanmayı bilmeyen öğretmenler başarısız olacaktır. Dolayısıyla yapılandırmacı, çağdaş bir öğretmen eğitim teknolojilerini üst düzeyde kullanabilmelidir (Kemiksiz, 2008).

Yapılandırmacı öğretmen, eğitim-öğretimle ilgili yöntem-teknik hazinesi zengin olan ve bunları renkli bir şekilde derste kullanan öğretmendir. Yöntem ve teknik seçiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olmalı ve etkinlikleri buna göre düzenlemelidir. Dersi resmîyetten uzaklaştırarak işlemelidir; bunun için, işlenen konuya bağlı olmakla birlikte, sohbet, oyun, grup etkinlikleri gibi çeşitli yollara başvurulabilir. Geleneksel anlayışta seçilen az sayıdaki ya da tek yöntem/teknik uygulanırdı. Bu yöntem ve tekniklerin hitap ettiği öğrenci grubu kazanımları edinirken, yöntem ve tekniğin hitap etmediği öğrenci grubu kazanımları tam olarak edinememekteydi. Yapılandırmacı anlayış ise ders esnasında esnek ve çok sayıda yöntem/teknik kullanmaktan yanadır.

Yapılandırmacı öğretmen, konular hakkındaki kendi görüşünü en sona saklar. Böylece öğrencilerin kendi görüşünden etkilenmesini önlemiş ve yaratıcı düşüncelerinin önünü açmış olur.

Yapılandırmacı öğretmen, sorulan sorularda ve yapılan etkinliklerde öğrencilere yeteri kadar süre verir. Bireysel farklılıklara sahip olan öğrenciler, bilgiyi algılamak ve yapılandırmak için farklı miktarda sürelere ihtiyaç duyacaktır. Böyle bir durumda sınıfın en başarılı öğrencisine odaklanarak verilen süre genel başarıyı ve tatmini düşürecektir. Yeterli süre verildiği takdirde öğrencilerin büyük bir bölümü konunun yüzeysel boyutunun ötesinde yeni anlamsal ilişkiler kuracak ve ürünler geliştirecektir.

Öğretmenin rehberliği sınıf içiyle sınırlı kalmamalı, sınıf/okul dışında da mümkün olduğunca sürdürülmelidir. Hatta öğretmen, öğrencilerin ev ortamlarını tanımalıdır. Bu sayede öğrenci, öğretmen ile daha kolay yakınlık kuracaktır.

Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin düşünce ve çalışmalarını da öğrenmenin değerlendirmesi kapsamına almalıdır. Yapılandırmacı anlayış, süreç değerlendirmesinden yanadır. Uzun bir öğrenme süreci kısıtlı süreye sahip tek bir sınavla değerlendirilemez.

Yukarıda sayılan niteliklerde görüldüğü gibi, yapılandırmacı anlayışı tam olarak uygulayan bir öğretmen vaktinin önemli bir kısmını işine ayırmak zorunda kalacaktır. Maalesef öğretmenlerin önemli bir kısmı çeşitli nedenlerden ötürü yapılandırmacı anlayışın gereklerinin tamamını yerine getirememektedir (Arslan, 2008; Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010; Bay, 2008; Ceran Çıfci, 2008; Güven, 2011; Kılıç, 2008; Kurtde Fidan, 2010; Metin, 2010; Özenç, 2009; Yüce Maral, 2009). Ancak ideal bir yapılandırmacı öğretmen profili, çeşitli yerli ve yabancı araştırmacının çalışmalarından hareketle, yukarıda bahsedildiği şekildedir.

Bunlarla beraber, özellikle ilköğretim süreci, öğrencinin gelecek yaşamı için önem taşımaktadır. Öğrencinin bu basamakta edineceği izlenimler ve yargılar gerek öğrenim hayatının gerekse sosyal hayatının tamamını etkileyecektir (Demirel, 2002). İşte bu noktada öğretmenlerin ideal yapılandırmacı öğretmen düzeyine mümkün olan en yüksek derecede yaklaşması gerekmektedir.

Yapılandırmacı anlayışı esas alan eğitim sistemine 2004-2005 eğitim-öğretim yılında geçilmiştir. Fakat eğitim programını değiştirmekle bütün eğitim sistemi değiştirilmiş kabul edilemez (Özenç, 2009:4). Yapılandırmacı anlayışın öncelikle öğretmenlerce kabul edilmesi ve uygulamaya istek duyulması gereklidir.

### **3.4.YAPILANDIRMACI ANLAYIŞTA SÜREÇ PLÂNLAMASI**

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, var olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurma ve yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme süreci olarak tanımlanabilir (Hein, 1991). Yapılandırmacı anlayışta, öğrenme sürecinin şekillendirilmesine önem verilir. Anlayışın temelinde öğrenenin aktif olarak kendi içsel süreçleriyle bilgiyi zihninde yapılandırması olsa da bunun için bir rehber gerekliliği de kabul edilmiştir. Bu rehber genellikle öğretmendir. Öğretmen, öğrenme



sürecini öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına, o anki gerekliliklere göre şekillendirebilmektedir.

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme sürecinin şekillendirilmesi yani öğretim tasarımı yapılması genellikle uygun ve hatta gerekli görülmektedir. Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi iyi bir plânlama gerektirmektedir. Öğretmen, ders içeriği ve hedeflerine göre kendi yöntem ve teknik bilgisi doğrultusunda bir işleniş plâni 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).

Bununla birlikte yapılandırmacı anlayışın radikal kanadı öğrenme sürecinin dış müdahalelerden uzak tutulması gerektiğini ve öğrenmenin doğal sürecinde seyretmesinin daha verimli olacağını savunmaktadır. Bu görüştekiler çevresel düzenlemelerle anlamlı öğrenmenin sağlanacağı garantisinin verilemeyeceğini ancak şüphesiz kolaylaştırıcı bir etkisi olacağını savunur. Elbette öğretim tasarımı geleneksel anlayıştakinden çok daha farklı bir boyuttadır. Zira geleneksel anlayışta bilgi aktarıcı olan öğretmen, yapılandırmacı anlayışta rehber; bilginin kaydedicisi olan öğrenci ise düşünen, yaratıcı ve bilgiyi zihninde yapılandıran bireydir. Dolayısıyla öğrenme sürecindeki çevresel düzenlemeler de buna bağlı olarak farklılıklar gösterecektir (Brooks ve Brooks, 1999; Jonassen, 1990, akt. Şimşek, 2004:130). Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini yapılandırmaları ancak öğretmenlerin uygun değişkenleri öğrenme-öğretme sürecine katmalarıyla mümkün olacaktır (Pressley, Harris, Guthrie, 1992, akt. Özel ve Bayındır, 2008:30).

Yapılandırmacı anlayışın en önemli özelliği, bireyin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve kendince yapılandırmasına izin vermesidir. Geleneksel yöntemlerde öğretmenin bilgiyi sunmasıyla, öğrencinin bir kitap veya farklı kaynaklardan okumasıyla hafızasına kaydetmesi öğrenme süreci olarak kabul ediliyordu. Fakat bilgiyi hafızaya almak ile bilgiyi yapılandırmak birbirinden farklı şeylerdir. Birey, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, geçmiş tecrübe ve öğrenmelerinden edindiği ön bilgilerini kullanır, bunda başarılı olamazsa yeni kurallar oluşturur. Yani birey bilgi karşısında pasif bir alıcı değil, aktif bir kullanıcı ve yorumlayıcıdır (Brooks ve Brooks, 2001:10). Bu anlayışa göre öğrenme, bireyin bilgiyi doğrudan

alması sürecini değil, aklına yerleştirmesi ile sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanma süreçlerini içerir (Şaşan, 2002:50).

Yapılandırmacı anlayışta öğrenme, yeni bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir (Şaşan, 2002:49). Dolayısıyla öğrenme sürecinde ön bilgileri es geçmek bu anlayışa ters düşecektir. Bu doğrultuda, öğrenme sürecinde verilen bilginin ön bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaşantılarında ulaşılabilecek kesin hedefler konulmaz. Nedeni ise her öğrencinin bireysel farklılıklara sahip olması ve yapılandırmacı anlayışın tek ve kesin bir doğruyu kabul etmemesidir. Her bir öğrenci aynı kavrama farklı tanımlamalar yapabilir. Dolayısıyla hedef yazarken o kavramla ilgili kesin bir ifade belirtilmesi bu bireysel farklılıkları göz ardı etmek anlamına gelecektir (Holloway, 1999:85).

Öğrenme sürecine başlanılmadan önce, hedefler öğrenci ile birlikte belirlendiği takdirde ulaşılabilecek başarı artar. Öğrenci, kendisinin de karar sürecine dahil olduğu yeni hedeflere ulaşmak için daha fazla gayret gösterecektir (Ülgen, 1994, akt. Şaşan, 2002). Hedef belirleme sürecine öğrencinin katılmasıyla kastedilen tüm seçimi ona bırakmak değil, öğrencinin ilgi, istek ve beklentileri ile hazır bulunuşluk düzeylerini göz önüne almaktır.

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde, geleneksel anlayışın aksine amaç, belirlenmiş konuların belirli bir sürede tamamlanması değildir. Esas amaç öğrencinin belirlenmiş olan konuları zihninde başarılı bir şekilde yapılandırabilmesidir. Bu süreçte öğrenen aktif durumdadır ve bir konunun işlenme süresi öğrenenin konuyu yapılandırma süresiyle ilgilidir.

Hedeflere ulaşma amacıyla öğrenme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını arttırmaya yardımcı olan sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetler olan “etkinlikler”, öğrenme sürecinin ana unsurlarındandır (Şahan, 2000, akt. Şaşan, 2002:51). Öğrenenler, etkinlikler sayesinde öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmaktadır ki bu da öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasında önemli rol oynayan bir unsurdur.

Başarılı bir plânlama yapabilmek için hedeflerin, içeriğin, materyallerin, öğrenci roller ve uygulanacak etkinliklerin dakikası dakikasına olmasa da en azından uygulama sırasına göre belirlenmesi gerekmektedir.

### 3.5.YAPILANDIRMACI ANLAYIŞTA ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Öğrenmenin yoğun olarak yaşandığı aşama öğrenme-öğretme sürecidir. Plânlama aşamasını takiben plânda belirlenen adımlar esnek olmak kaydıyla uygulanır. Sürecin teorik boyutu artık geride kalmış ve bu aşamada öğrencilerle öğretmen uygulamada aktif roller üstlenmeye başlamıştır.

Öğrenme sürecinde mümkün olduğunca çok kaynaktan faydalanılmaya çalışılır. Bunda hem konunun farklı boyutlarının gözlenebilmesi hem de öğrencilerin bireysel farklılıkları etkilidir. Bir öğrenci için etkileyici olan kaynak, bir diğeri için hiç ilgi çekici gelmeyebilir. Öğrenme sürecinin bu tarz zenginliklerle desteklenmesi öğrenenin bilgiyi yapılandırmasını kolaylaştıracaktır.

Yapılandırımcı öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için daha önce de bahsedildiği gibi her bireyin öğrenme sürecinde aktif hale gelmesi ve sorumluluk alması gerekmektedir. Bu nedenle problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi modern eğitim stratejilerinden faydalanılmalıdır. Öğretmenin rehber rolü ancak bu stratejilerle ortaya çıkacaktır (Saban, 2005).

Yapılandırımcı öğretmen, öğrenme sürecini üç aşamada gerçekleştirdiği söylenebilir (Brooks ve Brooks, 2001:101-118): (1) Öğrenene açık uçlu sorular, uygun materyaller ve tercihen birincil kaynaklarla maksatlı etkileşim fırsatları yaratılır ki bu *keşfetme* olarak adlandırılabilir. (2) Öğrenenin sorularına odaklı kalmak şartıyla öğretmen tarafından kavramlar tanıtılır. (3) Öğrenene kavramları inceleme ve keşfetme ortamları yaratılır. Öğrenci tarafından sezildikten sonra, öğretmen tarafından açıklanan kavramlar öğrencinin incelemesine sunulur. Bu aşama elde edilen bilginin uygulanmasına dönük olarak da kabul edilebilir.

Yapılandırımcı öğrenme sürecinde öğretmen öğrencilerin demokratik ve kendilerine ait olduğunu hissedeceği bir ortam hazırlamalıdır. Öğrenme sürecinde öğrenciler araştırmaya ve geliştirmeye özendirilmelidir. Öğretmen gerekebilecek hazır materyallerin tümünü işe koşarak öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlamalıdır (Brooks ve Brooks, 2001:49).

Demirel (2002:103-104)'e göre öğretmen, süreç esnasında kendisinin verdikleri ile öğrencinin aldıkları arasındaki nedensel ilişkiyi; öğrencilerin öğrenmelerine etki eden davranış ve durumları nesnel bir şekilde gözlemleyip bu verilerden faydalanmalıdır. Öğretmen, önceki gözlemlerinden hareketle öğrenme

stratejilerini bireysel farklılıklara uygun bir şekilde yapılandırarak daha etkili bir öğrenme süreci oluşmasına vesile olmalıdır. Bununla beraber, öğretmen süreçte sadece yönlendirme yapmamalı, aynı zamanda öğrenciler için bir model olmalıdır.

İdeal bir öğrenme süreci birtakım temel aşamaların gerçekleştirilmesiyle sağlanabilir. Öğrenme süreci sadece öğrenme faaliyetinin yapıldığı aşamayı kapsamaz, öncesi ve sonrası da bu sürece dahildir. Öğrenme faaliyetleri başlatılmadan önce öğretmenin yapması gereken hazırlıklar vardır: Materyal hazırlama, konuyu gözden geçirme, uygun ortam plânlama gibi aşamalar ön çalışmalarlardır. Öğrenme faaliyetlerinin sonunda ise öğretmenin sunduğu öğrenme ortamı ve materyaller ile öğrencinin ne derecede hedeflere ulaştığı belirlenerek gereken düzeltmeler yapılmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışta bireye öğrenme sürecinde ne derece ön bilginin sunulacağına ve özgürlük tanınacağına ilişkin iki farklı görüş bulunmaktadır (Şimşek, 2011:62): Verilen Bilginin Ötesi (Beyond the Information Given – BIG) ve Hiç Bilgi Verilmemesi (Without the Information Given- WIG).

Verilen Bilginin Ötesi (BIG) görüşüne göre, öğrenciye bazı bilgiler sunulmalıdır. Öğrenci, kendisine sunulan bu bilgiler ile sahip olduğu önbilgileri birleştirmek suretiyle yeni bilgileri kendi başına keşfetmeli ve yapılandırmalıdır.

Hiç Bilgi Verilmemesi (WIG) görüşüne göre ise öğrenciye hiçbir bilgi dayatılmamalıdır. Öğrenci, keşfetmesi gereken bilgiyi kimseden yardım almadan, kendi başına belirlemeli ve keşfedip yapılandırmalıdır.

Yukarıdaki görüşler arasında yapılandırmacıların bir fikir birliğine vardığı söylenemez. Nispeten tutucu yapıda olanlar BIG, özgürlükçü olanlar ise WIG görüşünü desteklemektedir.

Formal eğitim sistemlerinde WIG görüşünün uygulanması zaman ve hedefler yönüyle pek mümkün görünmemektedir. Ancak BIG görüşü, formal eğitim sistemlerinde daha uygulanabilir yapıdadır. Öğrenci yapılandırmacı anlayışa uygun bir öğrenme yaşantısı geçirirken aynı zamanda programda belirlenen hedeflere yakın öğrenmeler edinecektir.

Şimşek (2011)'e göre yapılandırmacı öğrenme sürecinde (a) öğrenciler gerçeğe yakın görevlerde rol almalı; (b) öğrencilerin konuyla ilgili farklı yönleri görebilmelerini sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturulmalı; (c) her öğrencinin kendi öğrenme hedefini belirlemesi ve öğrenme sürecine aktif olarak katılması sağlanmalı; (d) etkinlikler sonunda neyi nasıl öğrendikleriyle ilgili öğrenciler arası

tartışmalar alışkanlık haline getirilmelidir. Bu ilkelerin hayata geçirilebilmesi için ise yaratıcılık, sorun çözme, proje üretme, üst düzey düşünme ve yazılar yazma, akıl yürütme, farklı bakış açılarını kullanma, öğrenmede transfer ve grup etkinlikleri gibi üst düzey zihinsel beceriler ve duruma göre sosyal ya da bireysel yönü ağır basan çalışmalardan yararlanılmalıdır.

Öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında etkili iletişim kurulması da gerekir. Bunun için öğretmen dersi iyi bir şekilde plânlamalı ve derse hazırlanmalıdır. Gerek ön hazırlık aşamasında gerekse öğrenme faaliyetleri esnasında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilerin dikkatini dağıtacak unsurlar ortadan kaldırılmalıdır (Demirel, 1999:176).

Yeni ilköğretim programında öğretmen, öğrenci takılınca yardıma koşan kimse konumuna itilmiş gibi görünse de aslında eskisinden çok daha aktif bir role sahip olmuştur. Öğrencinin de öğretmenin de süreci aktif bir şekilde geçirebilmesi için iyi bir iletişim kurulması gereklidir. Her şeyden önce betimleyici dil (ben dili) kullanılmalı, kesinlikle yargılayıcı dil kullanılmamalıdır (Taşar, 2008).

Tablo 1

*Etkili İletişim ile Etkisiz İletişimin Kıyaslaması*

<b>Etkili İletişim Sergileyen Birey</b>	<b>Etkisiz İletişim Sergileyen Birey</b>
Karşıdakini önemser, anlamaya çalışır.	Emir verir ve yönlendirir.
Yeni öneriler sunulmasına saygı duyar.	Yeni önerileri dinlemeden reddeder ya da gereğinden fazla yargılar.
Yerine göre ve uygun yapıda sorular sorar.	Soruları sorgulama ve suçlama içerir.
Karşıdakine güvenir, duygu ve düşüncelerini önemser.	Karşıdakine ahlâk dersi vermeye çabalar.
Sorunların çözülmesi için grupla hareket eder.	Öğüt verir ve bireysel çözüm önerileri sunar.
Karşıdakine konuşma fırsatı verir.	Karşıdakine konuşma fırsatı vermez.
Sözsüz mesajlar ile dinlediğini ve önemsediyini hissettirir.	Bilinçli sözsüz mesajlarla ilgilenmez.
Karşıdakinin duygu ve düşüncelerine odaklanarak hareket eder.	Sadece kendi duygu ve düşüncelerine odaklanarak hareket eder.
Temel amaç karşıdakini anlayabilmek ve gerekiyorsa beraber çözüm üretmektir.	Temel amaç, kendi isteklerini kabul ettirmektir.

Kaynak: Cihangir, 2004:7

Öğrenme sürecinde, öğrencilerle kurulan diyaloglarda özel bir iletişim biçimi kullanılmalıdır. Öğrenciye “Evet.”, “Hayır.” gibi tek ve kısa cevaplı sorular sormak yerine, açık uçlu ve yorum gerektiren sorular sorulmalıdır. Örneğin, “Peki sen bu konuyla ilgili ne düşünüyorsun?” sorusu ideal iletişim yapısındadır (Şaşan, 2002:51).

Etkili iletişim kurduğunu düşünen ancak aslında etkili iletişimle bağdaşmayacak tavırlar sergileyen öğretmen ve öğrenciler vardır. Bu nedenle etkili iletişim ile etkisiz iletişimin Tablo 1’deki gibi kıyaslanmasında fayda görülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme süreci gelişigüzel sürdürülemez, bununla ilgili olarak uygulamalarda karşılanması gereken birtakım gereksinimler vardır. Bu gereksinimlerden ve çeşitli araştırmacıların görüşlerinden hareketle Şimşek (2004:128-129) bazı ilkelere ulaşmıştır:

*Gerçekçilik:* Öğrenme ortamı, bireyin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Ancak yapılandırmacı anlayışa göre önemli olan bireyin edindiği bilgiyi uygulamada sergileyebilmesidir. Bu sebeple gerçek durumlara mümkün olan en yakın ortamlar oluşturularak öğrenme süreci buna göre şekillendirilmelidir.

*Durumlu Bağlam:* Öğrenme problemlerinin ve görevlerinin çeşitli bileşenleri vardır. Bunlardan içsel bileşenler tam olarak kestirilemese de dışsal bileşenler sosyal, kültürel ve fiziksel içeriklidir. Bilginin bireyce yapılandırılması ve transfer edilmesi kolaylaştırılmak isteniyorsa katı bir içerik sunumundan öte geniş bağlamlı bir sunum yapılmalıdır. Görev ya da problem sunumu o anki şartların el verdiği en geniş bağlamda sunulmalıdır.

*Çoklu Bağlam ve Bakış Açısı:* Bu ilkede çoklu bağlam bilginin daha geniş düzlemlere ve farklı durumlara transferini ön görmektedir. Bir konu alanındaki bilgi, farklı konu alanlarında uygulandığı takdirde daha etkili bir öğrenme süreci yaşanmış olacaktır. Çoklu bakış açısı ise bir durumu farklı yönleriyle ele almayı ifade eder. Geçştirilmeden uygulandığı hallerde durum ya da konuyla ilgili farklı boyutlar ele alındığından konuya ya da duruma daha iyi hâkim olunabilecektir.

*Sosyal Bağlam:* Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-uzman gibi çok yönlü iletişim süreçleriyle öğrenme süreci aktif ve ilgi çekici hale getirilmelidir.

Öğrencinin sosyal gelişiminin de aksamadan devam edebilmesi adına grup çalışmalarına ve fikir tartışmalarına yer verilmesinde fayda görülmektedir.

*Karmaşık Hedef Problem:* Öğrencilere ilginç ve karmaşık yapıları bir problem sunulması gerekir. Karşılaşılan problemi farklı yönlerden ele alıp, alternatif çözümler sunan öğrencide meydan okuma ve kendine güven duygusu gelişecektir. Geleneksel anlayıştaki kolaylaştırılmış problem durumu ise öğrencinin kendine güvenini ve başarıdan aldığı hazzı düşürme tehlikesi taşımaktadır. Problem durumu, geçirilen öğrenme yaşantısının gerçek hayattaki karşılığı hakkında öğrenciye fikir vermesi yönüyle önem taşımaktadır.

*Yansıtma ve Derinlemesine Düşünme:* Yansıtma ile kastedilen şey, öğrencinin içerikle ilgili görüşünü çeşitli yollarla ifade etmesidir. Edindiği bilgi hakkındaki görüşlerini ifade eden öğrenci hem çoklu bakış açısı geliştirecek hem de kendini ifade becerisini geliştirecektir. Düşüncelerini özgürce ifade eden öğrenci, aldığı eleştiriler sonucunda yeniden bir iç yapılandırma sürecine girerek edindiği bilgi yapılarını kontrol eder. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrencinin problem ve bilgi ile ilgili yansıtma ve yeniden yapılandırma faaliyetlerine özendirilmesi gerekmektedir.

*Öğrenci Kontrolü:* Yapılandırmacı anlayışta öğrencinin öne çıkan unsurlardan bir tanesi olduğundan bahsetmiştik. Materyal seçimi, konu gidişatının belirlenmesi ve etkinlik seçimi gibi hususlarda öğrencinin fikrini almak kendini öğrenme sürecine daha rahat bırakmasına ve dışlanmış hissetmemesine yardımcı olacaktır.

### **3.5.1. YAPILANDIRMACI ANLAYIŞTA ÖLÇME-DEĞERLENDİRME (SINAMA DURUMLARI)**

Ölçme, öğretim etkinliklerinin sayısal olarak ifade edilmesi; değerlendirme, elde edilen sayısal ifadelerin önceden belirlenmiş ölçütlere göre yorumlanması olarak tanımlanabilir (Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, 2008:183). Değerlendirmenin temel ve belki de asıl amacı öğrenciye öğrenme süreciyle ilgili dönüt vererek

yardımcı olmaktadır. Öğrenme süreci içerisinde ve sonunda devam eden değerlendirmeler, öğrenme sürecinin şekillendirilmesinde etkilidir.

Öğrencilerin kazanımları edinme düzeylerini bilmeden programın etkililiği hakkında net bir fikir yürütülemez. Gerek eğitimcilerin kendilerini geliştirmeyerek zamanla sınırlı ve yetersiz hale gelmesi gerekse eğitim ortamlarında sayısız olumsuz değişken bulunması nedenleriyle değerlendirme, gerekli bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır (Karakuş, 2006:50).

Öğrencilerin başarısını belirlemek amacıyla her dersten not verilir. Bu not, öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunun ifadesidir. Notlar öğrencinin öğrenme düzeyi ve uygulama becerisi hakkında bize fikirler vermektedir (Tan, 2007: 466). Bu sebeple ölçme-değerlendirme işlemlerinde hassas davranılması önem taşımaktadır.

Ölçme-değerlendirme sonucu öğrenciye not vermek, onu başarıya güdümesi ve dönüt sunması bakımından önemlidir. Ancak not vermenin, olumlu yanlarına ilaveten olumsuz yönleri de bulunur. Sürekli zayıf notlar alan bir öğrenci arkadaş çevresinde dışlanacak, kendini başarısızlığa mahkûm görecektir ve belki de okuldan soğuyacaktır (Tan, 2007:466-467). İşte yapılandırmacı anlayışa dayalı ölçme-değerlendirme bu noktada devreye girmektedir. Geleneksel ölçme-değerlendirmede öğrencinin bilgiyi hatırlama düzeyi ölçülmekteydi (Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirme soruları gibi...). Fakat yapılandırmacı anlayışa dayalı alternatif (otantik) ölçme-değerlendirme teknikleri öğrencinin çeşitli düzeylerde başarısını ölçmektedir. Bu şekilde kendini yazılı olarak ifade edemeyen ancak problem çözerken bilgiden çok iyi faydalanan öğrenciler de zayıf not alma problemlerinden kurtulmuş olmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışın her alanında olduğu gibi değerlendirme aşamasında da kararların öğretmen-öğrenci işbirliğiyle alınması idealdir. Yapılandırmacı değerlendirmede salt ürün değerlendirmesi yapılmaz, buna süreç değerlendirmesi de eklenir. Geleneksel anlayıştaki ölçme araçları tek başına yetersiz olarak görülür ve performans değerlendirme, tümel değerlendirme gibi tekniklerden de faydalanılır (Brooks ve Brooks, 2001). Alternatif ya da otantik değerlendirme olarak da anılan bu yöntem ve teknikler kâğıt-kalem testlerine alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinde esas olan gerçek hayat koşullarına en yakın ortamlardaki performansın değerlendirilmesidir. Bu sayede öğrenci, gerçek yaşam tecrübesi ve başarı şansı hakkında fikir edinmiş olur. Salt



bilginin değerlendirilmesinin öğrenciye herhangi bir faydası olmadığı kabul edilir (Keyser ve Howell, 2008; Tan, 2007:477).

Yapılandırmacı anlayışla yapılan değerlendirmenin en önemli ve ayırt edici yönü öğrencileri birbiriyle kıyaslamaktan ziyade öğrenmelerini paylaşarak daha fazla şey öğrenebilmelerini sağlamasıdır (Şaşan, 2002:52).

Geleneksel eğitim anlayışıyla yetişen ve yapılandırmacı anlayışı kavrayamayan öğretmenler ölçme-değerlendirme aşamasında sıkıntı yaşamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında başarı yazılı sınavlar ve sözlü sınavlarla ölçülürken yapılandırmacı anlayışta –bunlara ek olarak- ürüne, sürece ve projeye dayalı ölçme araç ve teknikleri de dikkate alınmaktadır. Yani sadece bilişsel süreçler değil, duyuşsal ve psikomotor beceriler de değerlendirmeye dâhil olmaktadır (Karagöz, 2009:156; Maral, 2009:37).

Yapılandırmacı anlayış ile hedeflenen şey, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini aktif bir şekilde kullanmalarıdır. Bu sebeple öğretmenlerin sadece bilgi düzeyinde sorular sormakla yetinmemesi, üst düzey becerilere yönelmesi de gerekmektedir. Açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve doğru-yanlış tipi sorular öğrencinin zihnini yormasına ihtiyaç duymayan soru tipleridir (Bay, 2008:93; Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, 2008:186). Bu tip sorular ancak alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yanında kullanılabilir.

Yapılandırmacı anlayışta değerlendirme sistemi, öğrencinin bilgiyi farklı şekillerde dışa vurmasına izin vermeyi gerektirir. Öğretmen bu süreçte değerlendirmeyi tamamen şekillendirmez ancak kalite standartlarını ortaya koyar (Brooks ve Brooks, 2001:87).

Ölçme-değerlendirme uygulamaları öğretim sürecinde üç aşamada ele alınabilir (Moore, tarihsiz, akt. Karakuş, 2006:51; Yıldız, 2008:355-357): “Öğretim Süreci Başında”, “Öğretim Sürecinde” ve “Öğretim Sürecinin Sonunda”.

*Öğretim süreci başında* yapılacak bir değerlendirme ile öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve derse karşı olan tutumları tespit edilmelidir. Bu belirlemelerin ardından, sınıfın gerisinde kalmış olan ve olumsuz tutum sergileyen öğrencilerle özel olarak ilgilenilmesi gerekmektedir. Bu belirlemeler için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi çeşitli araçlardan faydalanılabilir.

*Öğretim süreci içerisinde* yapılacak olan değerlendirme sayesinde öğrenme-öğretme süreci aktif bir şekilde plânlanarak gerektiğinde değiştirilebilecektir

(Kurtde Fidan, 2010: 50). Öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olmak üzere iki amaca hizmet etmektedir.

*Öğretim süreci sonunda* yapılan değerlendirme ise ürün değerlendirmesi olarak da adlandırılmaktadır. Bu noktada öğrencinin yıl ya da dönem boyunca üretmiş olduğu şeyler ortaya konulur ve mevcut ürünler doğrultusunda bir puan verilir.

Yukarıda sayılan değerlendirme türlerinin tümü uygulanarak bunların ortalaması alınmalıdır. Öğrencilerin başarı düzeylerinin sadece ürüne göre ya da sadece performansa göre ölçülmesi geçerli ve güvenilir olmayacaktır. Aksi halde belki de çok iyi futbol oynayan birinin spor başarısını futbol dalında ölçmeye benzeyen bir durum ortaya çıkacaktır.

Alan yazında (Bay, 2008:95-99; Brooks ve Brooks, 2001; İlik, 2011:16-19; Özden, 2000:69, Yıldız, 2008:371-372) yapılan incelemeler neticesinde yapılandırmacı anlayışa uygun ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin sahip olduğu birtakım temel özellikler belirlenmiştir. Bunlar;

Ürün değerlendirmesinden ziyade, süreç değerlendirmesi ön plâna çıkmaktadır. Yapılandırmacı anlayış bireyin başarısının sadece süreç sonunda ortaya konulan ürünle değil, aynı zamanda ve ağırlıklı olarak o ürünün ortaya konmasına kadar geçen sürede yapılanlarla da değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Bu durum öğrenciler tarafından da bilinir.

Öğrenciler birbirleriyle kıyaslanmamakta ve başarılı-başarısız şeklinde etiketlememektedir. Dolayısıyla öğrenciler yarış içerisine girmemektedir. Çoklu zekâ kuramının etkin bir şekilde uygulandığı yapılandırmacı anlayışta her bireyin birbirinden farklı zekâ tiplerine sahip olabileceği ve dolayısıyla birbiriyle kıyaslanamayacağı kabul edilmektedir.

Ölçme-değerlendirme süreci, öğretmen-öğrenci işbirliği içerisinde plânlanır. Ölçme-değerlendirme süreci öğretmenin tek başına plânladığı bir süreç olarak değil de öğretmen ağırlıklı olmak kaydıyla öğrenci görüşünün alındığı bir süreç olarak kabul görmektedir.

Çoklu alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden faydalanılır. Ölçme-değerlendirme sürecinde tek tip yöntem-teknik uygulamasından kaçınılır, mümkün olduğunca çeşitli yöntem ve tekniklere başvurulur.

Ölçme-değerlendirme, öğrenmeye yardımcı bir süreçtir. Temel işlevi puan vermekten ziyade öğrenciye öğrenme seviyesini ve olası eksiklerini göstererek başarısını arttırmaya yardım etmektir.

Geri bildirim hızlı ve zengin yapıdadır. Yapılan değerlendirmelerin sonuçları öğrencilere mümkün olduğunca kısa süre içerisinde iletilmelidir.

Öğrencinin ne bildiği değil, neyi kullanabildiği ölçülür. Yapılandırmacı anlayışta öğrencinin teorik bilgi düzeyi çok önemli değildir, esas kriter teoriyi pratiğe dökebilme düzeyini, bilgisini gerçek yaşam durumlarına aktarabilme becerisini belirlemektir.

Bireysel farklılıklara saygı duyulur. Buna ek olarak grup çalışmaları da önemli yer tutar. Bireylerin sadece tek başlarına ya da sadece grupla çalışmasından yana değildir.

Tek bir ölçme ile bütün öğrenme değerlendirilmez. Çok sayıda ve farklı tipte ölçme yöntem-tekniki kullanılarak yapılan ölçmelerin ortalaması alınır.

Portfolyo(Ürün dosyası) gibi teknikler ile öğrencinin dönem içerisindeki gelişimi izlenebilir. Bu da öğrencinin süreç değerlendirmesinin daha sağlıklı yapılmasına destek olabilecek bir uygulamadır.

Öğrencilerin süreç başındaki hazır bulunuşluk durumu ve ders tutumu mutlaka belirlenmelidir. Öğretmen buna göre tedbirler alarak süreci şekillendirecektir.

Sınıfta ilk defa kullanılacak bir yöntem ya da teknik varsa, bu öncelikle öğrenci ve velilere detaylıca tanıtılmalıdır.

Yapılandırmacı anlayışa dayalı ölçme-değerlendirmede neyin ölçülmeye değer olduğunun tespiti önem taşır. Hâlihazırda, eğitim sistemimizdeki ölçme araçlarının, öğrencileri ulusal standart sınavlara hazırlamaya dönük olduğu aşikârdır. Oysa ölçme aracı, yöntemi ya da tekniği bir bilgi ya da becerinin gerçek yaşam ortamlarında uygulanma derecesini belirlemeye ve olası eksiklikleri öğrenciye geri bildirim ile ileterek öğrenme sürecini desteklemeye dönük olmalıdır. Yapılandırmacı anlayışın özü budur. Hatta kimi zaman, öğrencinin vereceği bir yanlış cevap, doğrusundan çok daha kıymetli de olabilmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Öğretmen yanlıştan hareketle öğrenciye doğruyu buldurabilmektedir. Böylece öğrencinin yaratıcılığı ve kendine güveni gelişecek, yanlış yapmaktan korkmayacaktır.

Bu bağlamda, aşağıda bahsedilen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden faydalanılarak ölçme-değerlendirme süreçleri zenginleştirilebilecektir.

### 3.5.1.1.Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

Ölçme-değerlendirme faaliyetleri ile ilgili çeşitli araç ve yöntemler bulunmaktadır. Bunların tek başlarına değil, birbirilerini tamamlayarak kullanılmasında fayda görülmektedir. Yapılandırmacı anlayışta genel olarak çoklu yöntemlerden faydalanılır ve süreçler öğrenci merkezlidir.

Morgan (1999), değerlendirme yöntemlerini ve ölçmeye müsait oldukları becerileri tablolastırarak göstermiştir:

Tablo 2

*Beceri ve Yöntemlerin ilişkilendirilmesi*

Ölçülecek Beceri	Değerlendirme Yöntemi/Aracı
Eleştirel Düşünme ve Yargılama	Deneme, rapor, günlük, tavsiye mektupları, ilgili gruba bir durumu sunma, brifing sunma, kitap özeti yazma, bir gazeteye makale yazma ve bir makale hakkında yorum yapma.
Problem Çözme ve Plân Geliştirme	Problem senaryoları, grup çalışması, çalışma temelli problem, araştırma raporu için komite hazırlama, bir durumu analiz etme ve konferans bildirisi yazma.
Süreci Uygulama ve Teknikleri Canlandırma	Şema oluşturma, rol yapma, video hazırlama, poster yapma, laboratuvar raporu yazma, gerçek ya da gerçeğe uygun meslekî uygulamaları gözleme.
Düzenleme ve Kendini Geliştirme	Günlük tutma, portfolyo ve grup çalışması.
Bilgiye Ulaşma ve Düzenleme	Biyografi, projeler, tezler, uygulamalı görevler ve uygulamalı problemler.
Anlamayı ve Bilgiyi Gösterme	Yazılı ve sözlü sınavlar, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli gibi kısa yanıtı sorular, denemeler, raporlar ve bütün çalışmalara dönük genel yorumlamalar.
Düzenleme, Yaratma ve Uygulama	Proje, performans, portfolyo ve sunumlar.
İletişim	Yazılı ve sözlü sunumlar, tartışmalar, rol yapma ve video gösterisi.

Gözlem, görüşme, proje çalışmaları, performans ve sunular, portfolyo, günlük yazma, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi çeşitli tekniklerden uygun kombinasyonlar ile faydalanılabilir (Brooks,2001; Koç, 2007:440; Özden, 2000; Şaşan, 2002:49-52).

Tablo 2’de yer alan duruma uygun birçok araç veya yöntem seçilerek yapılandırmacı anlayışa uygun, çok boyutlu bir ölçme etkinliği yapılmış olacaktır.

### **3.5.1.2. Alternatif Değerlendirme Teknikleri ile Geleneksel Değerlendirme Teknikleri Arasındaki Farklar**

Yukarıda yapılandırmacı anlayışta sıklıkla kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri açıklanmıştır. Bu yöntem ve tekniklerle geleneksel yöntem ve teknikler arasında bulunan bir takım farklara değinilmelidir (Loadman ve Thomas, 2004; Mueller, 2004, akt. Yüce Maral, 2009).

Geleneksel değerlendirme teknikleri eğitim-öğretim uygulamaları tarafından yönlendirilirken alternatif değerlendirme teknikler eğitim-öğretim uygulamalarını yönlendirir.

Geleneksel değerlendirme teknikleri bilgi hatırlama ve verilenlerden doğru olanı seçmeye dayalıdır. Alternatif değerlendirme teknikleri ise bilginin hatırlandıktan sonra analiz ve sentez edilmesi suretiyle öğrenilmesi ve bir uygulama ile desteklenmesine dayalıdır.

Geleneksel değerlendirme tekniklerinde öğrencinin öğreneceği ve sergileyeceği bilgi ve davranışlar öğretmence testin kapsamı dahilinde sınırlandırılmaktadır. Alternatif değerlendirme tekniklerinde ise esnek bir değerlendirme süreci görülür ve öğrenci daha çok seçeneğe sahiptir

Geleneksel değerlendirme tekniklerinde öğrenci yanıtlarının şans eseri mi kopyayla mı yoksa gerçek bilgi sonucu mu sunulduğunu tespit etmek güçtür. Alternatif değerlendirme tekniklerinde ise genel olarak doğrudan öğrenci uygulamaları ya da performans izlendiğinden güvenilirlik yüksektir.

Puanlama bazında ele alındığında ise geleneksel değerlendirme tekniklerinin daha tarafsız, alternatif değerlendirme tekniklerinin ise daha taraflı yapıda olduğu söylenebilir. Geleneksel değerlendirme tekniklerinde her hareket ya da bilgi kümesinin puan değeri belliyken alternatif değerlendirme tekniklerinde her hareket

ya da bilgi kümesinin puan aralığı bellidir ve öğretmen bu aralığı kullanmada özgürdür.

Geleneksel eğitim anlayışıyla yetişen ve yapılandırmacı anlayışı kavrayamayan öğretmenler, ölçme-değerlendirme boyutunda sıkıntı yaşamaktadır. Geleneksel anlayışta yazılı ve sözlü değerlendirmelerle başarı ölçülmeye çalışılırken yapılandırmacı anlayışta ürüne, projeye ve performansa dayalı ölçme araçlarını da dikkate almakta ve çok boyutlu, sağlıklı bir değerlendirme yapılmasını ön görmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla bilgilendirilmesi gerekmektedir (Karagöz, 2009:156).

### 3.5.2. YAPILANDIRMACI ANLAYIŞIN SINIRLILIKLARI

Son yıllarda eğitim alanında ön plâna çıkan yapılandırmacı anlayış her tür otoriteye karşı ve tam anlamıyla özgürlüklerden yanadır. Yapılandırmacı anlayışın eğitimsel baskı, şiddet ve ideolojik aşılamalara karşı olduğunu ifade edilmiştir. Geleneksel anlayışlarda ceza almamak için ya da ödül almak için çabalayan öğrenci modeline rastlanmaktadır. Böyle bir durumda öğrenci doğal olamayacak ve bireyselliğini yansıtamayacaktır (Aydın, 2007:131-132).

Öğrencide olduğu gibi öğretmen de yaşamı boyunca kendi bilişsel dünyasında bireysel özelliklerine göre bilgiler yapılandırmıştır. Öğretmenin bu bireysel bilgileri tek gerçek olarak yansıtması da yapılandırmacı anlayışa ters düşmektedir. Buradan hareketle, öğretmenin görevinin ideolojik baskı ve tek tip fikir ortamı oluşturmak yerine öğrencilerin bireyselliklerini ortaya koyabileceği özgür ve yaratıcılığı destekleyen ortamlar yaratmak olduğunu söyleyebiliriz.

Aydın (2007:131-132), ilk bakışta sorunsuz hatta mükemmel gibi görünen bu anlayışın aslında iki temel sorunu olduğunu ifade etmiştir:

Bu sorunların ilki öğrencilerin ön bilgileri yanlış olduğunda -ki bu bilgiler bilimsel açıdan çoğu kez yanlıştır ve düzeltilmesi gerekir- bunları düzeltmeye olanak bırakmaması; ikincisi ise öğrencilerin bireysel farklılığına saygı duyularak herkesin bireysel yorumu doğru sayıldığı için doğrular çokluğuna yol açmasıdır (Philips, 1999, akt. Bay, 2008:106). Bu durum öğrencide eğitimin gereksiz bir süreç olduğu hissini uyandırabilir ve nesnel hedefler koyabilmesini güçleştirir.

Siyasi yönüyle ele alındığında ise farklı alt kültürleri içerisinde barındıran ulus devletlerinde ortak değerlere ve vatana bağlılığa gönderme yapan ulusal

eğitimden uzaklaşarak yerele yönelmiş eğitim programları ulus devletlerin ayrışıp parçalanmasına neden olma riskini taşımaktadır (Aydın, 2007:43). Bununla beraber Aydın (2007:44), yapılandırmacı anlayışın gelişmekte olan ülkelerin gelişme hızını düşüreceği, bu ülkelerin bilime dayanarak bilgi ve değer üretmek yerine, sadece gelişmiş toplumların ürettiğini tüketmelerine ve gelişmiş toplumlar için bir pazar olarak kalmalarına neden olabilir.

Ian Hacking (1999, akt. Bay, 2008:106), yapılandırmacılığın çok geniş bir kavram olduğunu ve kesin tanımının yapılamadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak “The Social Construction of What? (Neyin Sosyal Yapılandırılması?)” adlı çalışmasında “yapılandırma” kavramının anlamsız bir şekilde her yerde kullanılmasını eleştirmiştir.

Yapılandırmacı anlayışa yöneltilecek bir diğer eleştiri ise Terwel (1999:197)’den gelmiştir. Bu anlayışa göre öğrencilerin sınıf içerisinde sürekli etkileşim içerisinde olması gerekir. İşbirliğine dayalı çalışmalara ağırlık verilmesinin başta bir sorun oluşturmadığını belirten Terwel, bazı öğrencilerin baskın bazılarının pasif, bazılarının yapıcı bazılarının yıkıcı, bazılarının yeterli ön bilgiye sahip olması bazılarının olmaması gibi çeşitli sebeplerle çalışma gruplarında eşitsizlikler yaşanacağını savunmaktadır. Yine bu sebeplerle öğrencilerin birbirine bağımlı hale gelmesi ve bireysel iş yapabilme becerilerinin körelmesi ihtimali de ortaya çıkabilmektedir.

Boatel ve Dimock (2000:18, akt. Hamzadayı, 2010:38) ise bilgiyi yapılandırmak adı altında öğrencilerin şahsi yorumlarının ön plâna çekilmesinin özellikle bilgiyi kesinleştirmenin gerekli olduğu öğrenme durumlarında öğrenmeyi güçleştirdiğini savunmaktadır.

Teoride etkili bir anlayış olan yapılandırmacılık, uygulamada ortaya çıkan güçlükler nedeniyle beklenen sonuçları verememektedir. Gerek öğretmene düşen sorumluluğun fazlalığı gerek yapılandırmacı öğrenme ortamlarının (ideal şekliyle) hazırlanmasının maliyeti gerekse etkili öğrenci gruplarının oluşturulabilmesi zaman, para ve emek yönünde ciddi bir sarfiyat gerektirir ki bu, yapılandırmacı anlayışın en çok eleştirilen yönüdür (Bay, 2008: 108).

Ayrıca yapılandırmacı anlayışa göre öğretmen ile öğrenci güvene dayalı bir ilişki kurmalıdır. Yapılandırmacı anlayış, geleneksel anlayışta öğretmen ve öğrenci arasında bulunan mesafeyi eleştirir ve bu mesafenin kalkması gerektiğini savunur.

Bireyin eğitimde mahremiyeti yoktur ve eğitim durumları günlük yaşamla bütünleşiktir.

Uygulama açısından öğretmene yüksek derecede sorumluluk vermesi de yapılandırmacı anlayışa pek çok öğretmenin soğuk bakmasına neden olmaktadır. Ölçme-değerlendirmenin sürece yayılmış olması, öğrencilere rehber olmak adına ders boyunca geleneksel anlayıştan birkaç kat daha aktif olma çabası gibi yönleri öğretmenlerin ciddi bir çaba sarf etmesini gerektirmektedir. Bu sebeple ülkemizdeki uygulamalarda geleneksel anlayışla yapılandırmacı anlayışın öğretmenlerce beğenilen yönlerinin kaynaştırılmasıyla oluşturulan bir anlamda yeni bir anlayış kullanılmaktadır.

Tam anlamıyla ve herkes açısından kusursuz bir anlayışın geliştirilmesinin imkânsızlığı düşünüldüğünde ve olumlu yönlerinin fazlalığı göz önünde bulundurulduğunda yapılandırmacı anlayışın yukarıda sıralanan az sayıda olumsuzluk göz ardı edilebilecek düzeydedir. Bu olumsuzlukların uygulamalara etkisini mümkün olan en alt seviyeye çekebilmek için program tasarımcıları ve uygulayıcılar tek bir anlayış, yöntem ya da tekniğe bağlı kalmamalı, çoklu yapılara yönelmelidir (Terwel, 1999:197).



## BÖLÜM 4

### BULGULAR ve YORUM

Yapılandırmacı anlayışa sahip olan öğretmenlerin “Plânlama”, “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Ölçme-Değerlendirme” boyutlarında sahip olması gereken nitelikler yapılan alan taraması ve alınan uzman görüşleri neticesinde belirlenerek bir kapsam listesi oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından bu kapsam listesinden hareketle 39 sorudan oluşan bir görüşme formu ve 37 maddelik bir gözlem formu hazırlanmıştır. İlk etapta öğretmenlerle görüşme formundan hareketle birer görüşme yapılmış ve ardından her öğretmenin dersi önceden belirlenmiş üç farklı günde toplam üçer defa gözlenmiştir. Elde edilen verilerin tablolarla destekli betimsel analizine yer verilmiştir. Bulgular bölümü “Yapılandırmacı Anlayış Bilgisi”, “Plânlama”, “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Ölçme-Değerlendirme Süreci” olmak üzere dört ana başlık altında ele alınacaktır. Bu ana başlıklar altında öğretmenlerde bulunması gerektiği belirlenen kriterler alt başlıklar halinde irdelenecektir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden altı tanesi erkek, on tanesi kadındır. Bu öğretmenlerin dört tanesi Fen ve Edebiyat Fakültesi, bir tanesi Yüksek Lisans, bir tanesi Eğitim Enstitüsü ve geriye kalan on tanesi Eğitim Fakültesi mezunudur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kıdem aralıklarına göre dağılımı ise şu şekildedir: 4-6 yıl kıdem aralığında üç öğretmen, 7-9 kıdem aralığında iki öğretmen, 10-12 kıdem aralığında yedi öğretmen ve 13+ kıdem grubunda dört öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Meslekî Kıdem, Eğitim Durumu ve Cinsiyetini Gösterir Tablo*

Öğretmen	Cinsiyet	Meslekî Kıdem	Eğitim Durumu
Ö <sub>1</sub>	Bay	7	Fen ve Edebiyat Fakültesi
Ö <sub>2</sub>	Bayan	11	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>3</sub>	Bay	36	Eğitim Enstitüsü
Ö <sub>4</sub>	Bayan	10	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>5</sub>	Bayan	12	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>6</sub>	Bayan	7	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>7</sub>	Bay	10	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>8</sub>	Bayan	11	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>9</sub>	Bayan	14	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>10</sub>	Bayan	5	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>11</sub>	Bay	11	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>12</sub>	Bay	11	Eğitim Fakültesi
Ö <sub>13</sub>	Bayan	21	Fen ve Edebiyat Fakültesi
Ö <sub>14</sub>	Bay	4	Yüksek Lisans(SBE)
Ö <sub>15</sub>	Bayan	22	Fen ve Edebiyat Fakültesi
Ö <sub>16</sub>	Bayan	5	Eğitim Fakültesi

\*"Öğretmen" kelimesi "Ö" olarak kısaltılmıştır. Örneğin; Ö<sub>1</sub>, Öğretmen 1'i ifade etmektedir.

### 1. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayış Bilgisine Sahiplik Düzeyi

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde yapılandırmacı anlayışa dayalı bir eğitim sistemi yürürlüğe koyulmuştur. Bu anlayış mevcut öğretmenler için de göreve yeni başlayacak öğretmenler için de ilk etapta yabancı bir uygulama olmuştur.

2001'de mezun oldum. O yılda eski sisteme göre eğitim veriliyordu. Görevin ilk üç yılında eski sisteme göre öğrenci yetiştirdik. Ardından yeni sisteme geçtik. Bilgimiz yoktu aslında ama kitabı birebir uygulayarak bir şeyler yapmaya çalışıyorduk. *Öğretmen 2*

Ortaya çıkan bu durumun öğretmenlerin yeterince hizmet içi eğitime tabi tutulmadan yapılandırmacı anlayışa geçilmesiyle alakalı olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde öğretmenlerin hazır bulunuşluğunun yeterli düzeye getirilmesi bu tarz sorunların ortaya çıkmasını önleyebilirdi. MEB, gerek ekonomik oluşu gerekse daha az zaman alması yönüyle okullara gönderilen kılavuz kitaplarla zaman içerisinde bu sorunu aşmayı plânlamış olabilir.

Zaman içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri ile öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri giderilmeye çalışılmış olsa da çok sayıda öğretmen bu anlayışı teorideki tam haliyle uygulamaya sıcak bakmamıştır.

Yapılandırmacı anlayış ile ilgili yeteri kadar bilgiye sahip değilim. Nedeni ise geleneksel sistemle eğitilmiş ve araştırma yapmamış olmamdır. Şu anki öğretmenlik tarzımın yeterli olduğuna inanıyorum ve bu nedenle alternatif olarak yapılandırmacı anlayışı doğrudan araştırmaya ihtiyaç duymadığımı söyleyebilirim. *Öğretmen 1*

Geçmişten gelen alışkanlıklardan ve kendimizi geliştirememizden kaynaklanıyor. Klasik yöntem ve tekniklerin kullanımı bizlerin daha kolayına geldiği için denemek bile istemediğimizi düşünüyorum. *Öğretmen 12*

Öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimlerde ham teorik bilgi ile donatılmaya çalışıldığı için yapılandırmacı anlayışı uygulanması zor ve zahmetli bir yaklaşım olarak algılamış olabilir. Aynı zamanda yeni sistemin öne çıkan yönleri vurgulanırken öğretmenler tarafından hâlihazırda kullanılan eski sistemin kötülenmiş olma olasılığı bu değişime gösterilen direncin muhtemel sebebi olarak görülebilir.

Araştırma bulgularına göre kıdemi yüksek olan öğretmenlerin önemli bir bölümünün yapılandırmacı anlayış hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve aynı zamanda araştırmadığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin geliştirdikleri alışkanlıklar ve yeniliğe gösterdikleri direnç sebebiyle yapılandırmacı anlayışı detaylıca öğrenmeye ve uygulamaya istekli olmama ihtimali de göz ardı edilmemelidir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Yapılandırmacı Anlayış 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>3,11,13</sub>	-	-	Ö <sub>2,5,7,9,12,15</sub>	Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>4,8,10</sub>	Ö <sub>6,16</sub>	-	Ö <sub>14</sub>	-	-
f	-	3	-	-	6	1	3	2	-	1	-	-

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

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde üç öğretmenin yapılandırmacı anlayış hakkında bilgi sahibi olmadığı, bu öğretmenlerin farklı birimlerden mezun olduğu ve kıdemlerinin 11 yılın üzerinde olduğu görülmektedir. 4-6 Kıdem aralığındaki öğretmenler arasında yapılandırmacı anlayış hakkında bilgi sahibi olmayan kişiye rastlanmamıştır. 4-6 yıl aralığında kıdeme sahip 3 öğretmenin (Ö<sub>10,14,16</sub>) bilgi sahibi ve çok bilgi sahibi olan 2 tanesi (Ö<sub>10,14</sub>) özel olarak gelişmeleri takip ederken Normal Bilgi sahibi 1 tanesi (Ö<sub>16</sub>) hazır gelen bilgilerle yetinmektedir.

7-9 kıdem aralığındaki öğretmenlerden (Ö<sub>1,6</sub>) Ö<sub>1</sub> az bilgi sahibi iken Ö<sub>6</sub> normal bilgi sahibidir. Az bilgi sahibi olan öğretmen bu konudaki gelişmeleri takip etmek için hiçbir çaba sarf etmezken diğer öğretmen hazır gelen bilgilerle yetinmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı yapılandırmacı anlayış hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını düşünmektedir. Bunun sorumlusu olarak ise etkili hizmet içi eğitim faaliyetleri sunmayan MEB, öğretmenlerce suçlanmıştır.

Yapılandırmacı anlayış hakkında tam olarak bilgi sahibi olduğum söylenemez. Çünkü yapılandırmacı anlayışa geçildikten sonra özel bir eğitim almadık. Okuldan, üniversiteden aldığımız bilgiler ve kulaktan dolma bilgilerle hareket ettik. O yüzden teknik olarak yeterli olduğumu düşünmüyorum. *Öğretmen 6*

Bu sorunun ülke genelinde yeterince hizmet içi eğitim faaliyeti sunmayan MEB'in sadece kılavuz kitap yoluyla öğretmenleri yönlendirmeye çalışmasının bir sonucu olduğu düşünülebilir.

Öğretmenler, okullarda öğretim yılı sonunda ve başında "seminer çalışması" adı altında yapılan hizmet içi eğitimlerden memnun değildir. Bu zaman dilimlerinin okullarda hiçbir etkinlik yapmadan geçmesinden şikâyetçi olan öğretmenler, bunun yerine yeni sisteme dönük öğretim yöntem ve tekniklerinin sunulduğu hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesini daha cazip bulmaktadır.

Hayır, bu konuda bize ciddi bir eğitim verilmedi. Daha kaliteli bir seminer dönemi geçirerek bilgi edinebilirdik. Benim araştırma yapmamış olmamın da rolü var ancak Millî Eğitim Bakanlığı bizi boş yere üç hafta okulda tutacağına üniversitelerle işbirliği yapıp hizmet içi eğitime tabi tutsa çok daha verimli olurdu. *Öğretmen 9*

Öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda okullarda kendi aralarında toplantılar yaparak gelişimlerine katkı sağlamayı hedefleyen ancak uygulamada öğretmenlerin –genel olarak- okulda pasif şekilde oturduğu bu dönemin üniversitelerle yapılacak işbirliği neticesinde yapılandırmacı anlayışa dönük hizmet içi eğitimlerle zenginleştirilebilir. Bu süreçte okulda boşa vakit harcayan ve karşılığında ek ders ücreti alan öğretmenler, aktif hizmet içi eğitim faaliyetlerine tabi tutularak zamandan ve paradan tasarruf sağlanabilir.

Kimi öğretmenler yapılandırmacı anlayışı sadece ilköğretime dönük bir uygulama olarak düşünmektedir. Konu hakkındaki bilgisizliklerini ortaöğretim öğretmeni kökenli olmalarına bağlamaktadır. Bununla beraber hizmet içi eğitim faaliyetlerinin teoride kalmayarak uygulamaları da içermesi öğretmenlerin bir diğer isteğidir.

Tam anlamıyla bilgili olduğumu düşünmüyorum. Çünkü daha önce ilköğretim okulunda görev yapmadım. Ancak Türkiye'de uygulanan eğitim sistemlerinde öğrenci merkezli tasarım yapılırsa da öğretmen merkezli uygulama yapıldığı bir gerçektir. (...)Bilgi eksikliğimin sebebi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin azlığı ve etkisizliğidir. Mesela bir öğretim programı uygulamaya konulmadan önce öğretmenlerin ve diğer kişilerin aydınlatılmasına dönük eğitimler maalesef verilmiyor. Eğer bu eğitimler hakkıyla verilse her şey çok daha farklı olacaktır. *Öğretmen 3*

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterli etkinliğe sahip olmadığı Öğretmen 3'ün ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere etkili bir hizmet içi eğitim faaliyetine tabii tutulmadığını kendisi de ifade eden öğretmen, yapılandırmacı anlayışı sadece ilköğretime dönük bir uygulama olarak dahi düşünmektedir. Bu sorun ancak uygulamalı bir hizmet içi eğitim faaliyetiyle çözülebilecektir.

Tablo 4'e genel anlamda bakıldığında sadece 4-6 kıdem grubunda Çok Bilgi Sahibi öğretmen bulunduğu ve kıdem ile Yapılandırmacı Anlayış hakkındaki bilgi seviyesi arasında ters orantı olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte, yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin çoğunun yapılandırmacı anlayışı araştırma gereği duymadığı ve gereken bilgilerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilmesini beklediği görülmüştür. Bu öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'nın hâlihazırdaki hizmet içi eğitim performansını oldukça yetersiz bulduğu anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı anlayış hakkında hazır sunulacak bilgiyi almakla yetinen öğretmenlerin yanı sıra anlayış hakkında çeşitli düzeylerden bilgi sahibi olup yapılandırmacı anlayış uygulamalarına yer vermeyi kendi öğretmenlik tarzını zedelemek, kendinden ödün vermek olarak gören öğretmenler olduğu da belirlenmiştir.

Öğretmenler yapılandırmacı anlayış hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip değildir. Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu 11 öğretmenin 5 tanesi (Ö<sub>2,5,7,9,12</sub>) az ve 5 tanesi (Ö<sub>4,6,8,10,16</sub>) normal düzeyde bilgiye sahipken bunlardan 1 tanesinin (Ö<sub>11</sub>) yapılandırmacı anlayış hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda, bilgi sahibi olmayan Öğretmen 11'in bilgi edinmek adına özel olarak araştırma yapmadığı sadece hizmet içi eğitim faaliyetleri gibi hazır yollardan gelecek bilgileri beklediği görülmektedir.

Hiç denecek kadar desem doğru olur. Bu konuda yeterince bilgi sahibi değiliz ya da bilgilendirilmedik diyelim. Öğretmen olarak genel düşüncemiz şudur: Yeniliğe pek açık değiliz. Nasıl her insan işleri bildiği gibi yapıyorsa biz de öyle yapıyoruz. *Öğretmen 11*

Bununla birlikte, Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin Eğitim Fakültesi ve diğer birim mezunlarına kıyasla öğrenci merkezlikten ziyade öğretmen merkezli anlayış sergilediği yapılan gözlemlerde ve görüşmelerde anlaşılmıştır. Öğretmen 2'nin yapılandırmacı anlayış hakkındaki bilgi eksikliğine "*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunu olduğumuz için meslek bilgisinden çok alan bilgisine ağırlık verdik. Hocalarımız da bizi bu şekilde yönlendirdi.*" şeklindeki ifadeleri gerekçe göstermesi bu durumu destekler niteliktedir.

Fen ve Edebiyat Fakülteleri akademik yeterliliği yüksek bireyler yetiştirmeyi hedef edindiğinden pedagojik formasyona gereken özeni göstermemektedir. Bu fakülteden mezun olan bireylerin, eğitim fakültesi mezunları gibi öğretmenlik yapması, istisnai durumlar haricinde, mümkün görülmemektedir. Tablo 4 incelendiğinde Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenin bu anlayış hakkında en az normal düzeyde bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık görüşülen Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarında en fazla “az bilgi sahibi” öğretmenlere rastlanmıştır.

Tabloya genel anlamda bakıldığında ve gözlem sonuçları göz önüne alındığında Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış bilgisine daha fazla hâkim oldukları görülmektedir.

## **2. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışın İlkelerine Plânlama Aşamasında Yer Verme Durumu**

Gerek yapılandırmacı anlayışta gerekse diğer eğitim kuramlarında plânlama vazgeçilmez unsur olarak görülmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışı tam olarak uygulayan bir öğretmenin öncelikle etkili bir plânlama yapması gerektiği açıktır. Yapılandırmacı bir öğretmen plânlama sürecinde *bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur; öğrenci merkezliliği esas alır, önbilgileri göz önünde bulundurur, öğrenme-öğretme sürecinin plânlı yürütülmesi gerektiğine inanır ve plânını gerektiğinde esnetilebilecek yapıda hazırlamaya özen gösterir.* Aşağıda araştırma yapılan Türkçe Öğretmenlerinin bu kriterlere uyma durumları tek tek incelenmiştir.

Tablo 5

*Türkçe Öğretmenlerinin Plânlama Aşamasında Yapılandırmacı Anlayışı Göz Önünde Bulundurma Durumuna İlişkin Görüşleri Gösterir Tablo*

Yapılandırmacı Anlayışa Göre Plânlama İlkeleri	Öğretmen Kodları				
	Sık sık	Çoğunlukla	Arasıra	Nadiren	Asla
Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.	Ö <sub>2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 16</sub>	Ö <sub>1, 4, 12, 13, 15</sub>	Ö <sub>5, 7</sub>	-	-
Öğrenci merkezilik esas alınmalıdır.	Ö <sub>2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 16</sub>	Ö <sub>11, 14</sub>	Ö <sub>8, 12, 13, 15</sub>	Ö <sub>1, 6</sub>	-
Ön bilgiler göz önünde bulundurulmalıdır.	Ö <sub>1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 16</sub>	Ö <sub>10, 11, 13, 15</sub>	Ö <sub>4</sub>	-	Ö <sub>2</sub>
Öğrenme-öğretme sürecinin plânlı yürütülmesi gerektiğine inanmalıdır.	Ö <sub>2, 6, 9, 10</sub>	Ö <sub>8, 14, 16</sub>	Ö <sub>4, 11, 15</sub>	Ö <sub>1, 3, 5, 7, 13</sub>	-
Plân gerektiğinde esnetilebilecek yapıda hazırlanmalıdır.	Ö <sub>3, 5, 7, 8, 11, 14</sub>	Ö <sub>9, 16</sub>	Ö <sub>1, 10, 12, 13, 15</sub>	Ö <sub>2, 4, 6</sub>	-

Aşağıda yer alan Tablo 6'da ise her öğretmenin farklı zamanlarda toplam üç defa gözlemlendiği gözlem sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

*Plânlamada Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları*

Gözlenen Kriter	Sık sık	Çoğunlukla	Arasıra	Nadiren	Asla
Öğrenme-öğretme sürecini bir işleniş plâni doğrultusunda sürdürmektedir.	17	1	6	2	22

### 2.1. Bireysel Farklılıklar Göz Önünde Bulundurulmalıdır

Bireysel farklılıkları bütün öğretmenlerin göz önünde bulundurmadığı belirlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde 10 yılın üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin (Ö<sub>2,3,4,5,7,8,9,11,12,13,15</sub>) diğerlerine kıyasla bireysel farklılıklara daha az saygı duyduğu ve işe yararlığını daha az kabul ettiği görülmektedir.

Bu durum uzun yıllar görevde bulunan öğretmenlerin bütün öğrencilerin aşağı yukarı aynı özelliklerde olduğu kanaatini geliştirmiş olmasıyla açıklanabilir. Bununla beraber kıdemi yüksek olan öğretmenlerin gerek eğitim aldıkları yıllarda gerekse meslekî karakterlerinin oluşmaya başladığı yıllarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkati çeken herhangi bir uygulama olmaması da etkili olabilir.

Yapılan gözlem ve görüşmelerde bazı öğretmenlerin bireysel farklılıklara fikren saygı duysa da bunu uygulamalarına yansıtmadığı görülmüştür. Öğretmen 1 *“Her öğrenci her konuyu yapabilecek ya da anlayabilecek maddiyata ve bilgi seviyesine sahip olamayabilir. Bunun için performans ödevlerini belirlerken dahi her öğrenciye farklı konular belirlerim.”* ifadesini görüşmede sarf etmiş olmasına rağmen yapılan gözlemlerde öğrencilerin tümüne aynı performans görevini verdiği ve ders süresi boyunca bireysel farklılıklara hitap eden etkinliklere yer vermediği dolayısıyla bireysel farklılıkları göz ardı ettiği belirlenmiştir.

Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim faaliyetlerinde teorik bilgiler edindiği ancak bunu uygulamaya nasıl geçirecekleri konusunda fikir sahibi olmadıkları söylenebilir.

Bununla beraber yöresel etkenlerden kaynaklanan bireysel farklılıkları da göz ardı etmemek gerektiği öğretmenlerce anlaşılmıştır. Bununla ilgili olarak Öğretmen 4 *“Bir ödev verirken çocukların yapabileceği araştırmaları ön plânda tutuyorum. Ben başlarda buna pek dikkat etmezdim ama buralarda kızları dışarı çıkarmaya olumlu bakmıyorlar. Bir ara kütüphaneye gitmeyi gerektiren bir görev verdim veliler şikâyete geldi biz kız çocuğunu gönderemeyiz diye.”* şeklindeki anısını paylaşarak yörenin bakış açısını ortaya koymuştur.

Görüşme ve gözlem sonuçları genel anlamda ele alındığında öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışta önemli bir yere sahip olan bireysel farklılıklara saygı duyma kriterine plânlama noktasında çeşitli seviyelerde de olsa bir şekilde uyduğu söylenebilir.

Tablo 5 incelendiğinde Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin (Ö<sub>1,13,15</sub>) bireysel farklılıklara daha az saygı duyduğu görülmektedir. Bu gruptaki 3 öğretmen süreçte bireysel farklılıklara saygı duyma konusunda sırasıyla "çoğunlukla", "arasıra" ve "nadiren" kategorilerine girmişlerdir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ise yedi tanesi (Ö<sub>2,6,8,9,10,11,16</sub>) sık sık bireysel farklılıklara yer verdiklerini ifade etmiştir. İki tanesi (Ö<sub>4,12</sub>) çoğunlukla; kalan iki öğretmen (Ö<sub>5,7</sub>) ise ara sıra yer verdiğini ifade etmiştir.

Buradan hareketle Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunlarının Eğitim Fakültesi ve diğer birim mezunlarına kıyasla çok daha az yorucu ve kolay bir eğitimden geçtiği öne sürülebilir.



## 2.2. Öğrenci Merkezilik Esastır

Yapılandırmacı anlayışın temelini öğrenci merkezli uygulamalar oluşturmaktadır. Ancak öğretmenlerin plânlamada kusursuz bir öğrenci merkezli tasarım oluştursa da uygulamada bunu hayata geçiremedikleri görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bazıları (Ö<sub>5,7,8,12</sub>) öğrenci merkezliliği esas aldığını ifade etmelerine rağmen, gözlemlerde konu merkezli bir işleniş tarzı sergiledikleri belirlenmiştir. Buna ek olarak, kalan öğretmenlerin tamamının sürecin tamamı boyunca öğrenci merkezli uygulamalar sergilemedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin önemli bölümü sık sık, çoğunlukla ve ara sıra plânlamada öğrenci merkezliliğe özen gösterdiğini ifade etse de yapılan gözlemlerde bu durumun böyle olmadığı anlaşılmıştır.

Plânlar genel olarak yalnızca eğitim denetmenleri tarafından kontrol edilmektedir. Öğretmenler de eğitim denetmenlerine karşı eksiksiz bir plan sunabilmek adına öğrenci merkezliliği temele alan plânlar hazırlamaktadır. Aslına bakmak gerekirse bu plânları öğretmenler hazırlamamakta ve internetten edinmektedir. Öğretmenlerin plânlamada öğrenci merkezliliğe yer vermesine karşılık uygulamada bunu sergilememesinin plâna göre hareket etmeyişleriyle ilgili olduğu söylenebilir.

Bazı öğretmenler dersin plânsız bir süreç olmasından ve öğrenci taleplerine göre seyretmesinden yana tavır sergilemektedir. Öğretmen 7, plânsız olarak derse girmekle kalmayıp süreç kontrolünü büyük ölçüde öğrenciye de bırakmaktadır. Görüşmede elde edilen bu bilgi gözlemlerle de teyit edilmiştir. Yapılandırmacı anlayış her ne kadar öğrenci merkezlilikten yana olsa da öğrenci merkezlilikle kastedilen bu değildir.

Doğaçlama gitmeyi tercih ediyorum genelde, çünkü karşıdaki öğrenciler benden pek bir şey istemediği için ben de pek hazırlık yapmıyorum. Çocukların durumuna göre o an işlenişe karar veriyorum. Meselâ çocuklar ‘Öğretmenim bugün ders yapmayalım.’ ve ‘Bugün dışarıda işlesek olmaz mı?’ tarzında taleplerde bulunabiliyor; ben de buna göre bir yol belirliyorum.  
*Öğretmen 7*

Bu durumun muhtemel sebebi öğretmenin tükenmişlik düzeyinin yüksekliğidir. Öğretmen il merkezindedir ancak görev yaptığı okulun öğrenci profili iç açıcı durumda değildir. Böyle bir tablo karşısında öğretmenin mesleki hevesinin kırılmış olduğu görüşme sonucunda anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak farklı oranlarda da olsa öğrenci merkezli bir plânlamaya sahip olduğu görüşme ve gözlem sonuçları ile belirlenmiştir.

Seviyelerin birbirinden farklı olduğunu dolayısıyla böyle farklılıklar yapılması gerektiğini izah ediyorum. Bu sınıfta kavratılabileceğim yöntem bu, diğer sınıfta da öbür yöntemle kavratabiliyorum diyorum; yani sınıftan sınıfa fark edebiliyor. (...) Plânlamayı özetle öğrencilerin performansı belirliyor. *Öğretmen 2*

Dersin verimini arttırması ve ilgili kanun metinlerinde de uygulanması gerektiği vurgulandığı için öğrenci merkezli bir plânlamaya yer verildiği söylenebilir. Plânlamanın öğrenci merkezli olması bunun uygulamaya konulduğu anlamına gelmemektedir.

### 2.3. Plânlamada Önbilgiler Göz Önünde Bulundurulmalıdır

Önbilgiler gerek plânlama sürecinde gerekse uygulama sürecinde göz ardı edilmemesi gereken birincil unsurlardır. Programda konulan hedeflere ulaşılması için izlenecek rota ancak ve ancak öğrenci önbilgilerinin belirlenmesiyle çizilebilir. Yapılan görüşme sonuçlarına göre çalışma grubundaki bir öğretmen hariç herkes ön bilgilerin plânlamada göz önünde bulundurulması gerektiği konusunda hemfikirdir. Bununla birlikte plânlamada önbilgilerin göz önüne alınmasına kesinlikle ihtiyaç duyulmadığını ifade eden bir öğretmen bulunmaktadır ki bu öğretmenin Eğitim Fakültesi mezunu olması dikkat çekicidir.

Önbilgileri asla dikkate almadığını ifade eden Öğretmen 2, buna gerekçe olarak ise öğrencilerin bilgi düzeyini sıfır kabul ederek onlara bilgiyi temelden doruğa vermenin daha etkili olacağını sunmaktadır. Öğretmen 7 de benzer düşüncesini “*Temel olmadan üstüne duvar çıkılmaz, çıkılsa da o duvar sağlam olmaz bu yüzden önbilgilerin belirlenmesi önemlidir.*” şeklindeki sözleri ile ifade etmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde önbilgilerin plânlama sürecinde dikkate alınması gerektiği görüşüne kesinlikle katılmayan tek öğretmenin Eğitim Fakültesi mezunu olduğu görülecektir.

Bu durum mezun olunan birim ile önbilgilere verilen önem arasında doğrudan bir ilişki olmadığını göstermekle birlikte Eğitim Fakültelerinin tamamının aynı nitelikte eğitim verip vermediğinin belirlenmesi gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

## 2.4. Öğrenme Plânlı Bir Süreçtir

Gerek eğitim-öğretim alanında gerekse diğer alanlarda olsun plânlama önem arz etmektedir. Belirli bir plân doğrultusunda yapılan işler düşük bir sapma ile istenilen noktaya ulaşacaktır. Bu sebeple yapılandırmacı anlayış öğrenme sürecinin önceden plânlanması gerektiğini savunur. Bu plânlama gerektiğinde esnetilebilecek yapıda olmalı ve yerel nitelikler taşınmalıdır.

Hal böyle iken çalışma grubundaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde derse girmeden plân yapmanın bir acemilik olarak kabul edildiği ve görev süresi arttıkça zihinde oturan plânın her yıl hatırlandığı kadarıyla uygulanmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla plânlamaya gereken önem verilmemektedir. Bu durum Tablo 5’te de görülmektedir.

Plânlı bir şekilde derse girmenin öğretmenler arasında bir acemilik ya da alay edilecek bir davranış olarak görülmesinin sebebi genellikle yeni öğretmenlerin idealist bir şekilde ders plânına kadar bütün detaylara özen göstermesiyle ilişkili olabilir. Bununla beraber kıdemi artan öğretmenler zamanla ilk yıllarda hazırladığı plânları ezberleyip görev süresi boyunca güncelleme ihtiyacı duymadan tekrar tekrar uygulamanın rahatlığına da sığınıyor olabilir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile öğrenmenin plânlı bir süreç olduğu görüşü arasında ters orantılı bir ilişki tespit edilmiştir. Tablo 5’te görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan 7-9 kıdem aralığındaki 2 öğretmenden (Ö<sub>1,6</sub>) 1 tanesi; 10-12 kıdem aralığındaki 7 öğretmenden 4 tanesi (Ö<sub>4,5,7,11</sub>) ; 13+ kıdem grubundaki 4 öğretmenden 2 tanesi (Ö<sub>3,15</sub>) öğrenmenin kısmen planlı bir süreç olduğu görüşünü savunmaktadır. 1-6 kıdem aralığında ise bu görüşe sahip öğretmen yoktur.

Öğretmen 8 bununla ilgili olarak *“Bu konular yıllardır tekrar ediyor. Sınıfa girip konuya bakınca geçen seneki işleyişimi hatırlayıp ona göre hareket ediyorum.”* demiştir. Benzer şekilde Öğretmen 11 de *“Derse girmeden önce kesinlikle plânlama yapmam. Deneyimli olduğum için plâna ihtiyaç duymuyorum. Aynı seviyede 3 sınıfa giriyorum zaten böyle olunca ister istemez her şey aklınızda duruyor. Beyinde bir plânlama var tabii ama kâğıtta değil.”* Sözleriyle öğretmenlerin neredeyse tamamındaki durumu ifade etmiştir: Aklındaki işleniş plânını izlemek.

Böylece öğretmenlerin kıdemleri arttıkça mesleki özgüven geliştirdikleri ve plânlamaya ihtiyaç duymadıklarını düşündüklerini söyleyebiliriz. Bunun altında

yatan sebebin ise öğretmenlerin kıdemleri arttıkça plâna değil tecrübeye dayalı ders işlenmesine duyduğu inanç olabilir.

Yapılan gözlemler neticesinde görülmüştür ki yazılı plânla derse giren beş öğretmen haricindeki bütün öğretmenler derste işleyeceklerine o an, sınıf içerisinde karar vermiştir. Bu durum sınıf kontrolünü yitirmelerine ve belki de öğrencilerin öğretmene olan güveninin azalmasına neden olmuştur. Yine gözlem sürecinde dersin plânsız olmasından kaynaklanan zaman israfı da birçok öğretmende gözlenmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılına dek öğretmenlerin günlük plân (ders plânı) yapması zorunlu tutulmaktaydı. Daha sonra 2005 yılında çıkarılan bir genelge ile kılavuz kitabı bulunan derslerde günlük plân hazırlamanın gerekli olmadığı duyurulmuştur (MEB, 2003b). Kılavuz kitap günlük plân işlevini taşısa da öğretmenin bu kitaba dersten önce en az bir defa bakması gerekiyor ki öğretmenler genel olarak kılavuz kitapları dersten önce açmamaktadırlar.

Bu durum Türkçe dersinin çok boyutlu bir ders olmasıyla ilişkili olabilir. Okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi boyutlarından birine yönelerek doğaçlama bir ders sürdürebileceğine dönük gelişen inanç sonucunda öğretmenler okula gelmeden önce hazırlık yapmayı ağır bir iş olarak görebilmekte ve dolayısıyla plan yapmadan, hazırlıksız olarak gelebilmektedir. Bu durumun üzerinde kılavuz kitaba dayalı ders işlemenin öğretmenlerde yarattığı rahatlık ve buna bağlı olarak hazırlık yapma gereksinimlerini azaltması da etkili olabilir.

Öğretmenlerin öğrenmenin plânlı bir süreç olmasına bakışları eğitim durumları bazında da ele alınmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, görüşülen öğretmenlerin tamamı öğrenmenin plânlı bir süreç olduğunu kabul etmektedir. Bununla beraber çalışma grubundaki öğretmenler arasında Eğitim Fakültesi mezunu olanların öğrenmenin plânlı bir süreç olması hususunda daha yüksek bir inanişe sahip olduğu gözlenmektedir. Diğer ile Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrenmede plânlamaya, eğitim fakültesi mezunlarına oranla, gereğince önem vermediği gözlenmektedir.

Yapılan öğretmen başı üç farklı zamanlı gözlem sonucunda da derse plânsız giren öğretmenlerin eğitim dışı aktivitelerle plânsızlıktan artan zamanları doldurdukları anlaşılmaktadır.

Bunun sonucunda disiplin problemlerinde artış ve eğitsel başarıda düşüş görülmesi muhtemeldir. Plân doğrultusunda hareket etmeyen öğretmenlerde zaman

yetmezliği ya da zaman artması gibi süreçte istenmeyen durumlarla karşılaşıłmasının temel nedeni plâna ihtiyaç duyulmaması olabilir.

### 2.5. Program Gerektiğinde Esnetilebilecek Yapıda Olmalıdır

Türkçe dersi sarmal programlama yaklaşımla tasarlanmıştır. Bu sebeple öğrenilen bilgiler yeri geldikçe tekrar edilebilir ve doğrusal bir sıra izlemez (Demirel, 2011:143). Program, tasarlandığı yaklaşım gereğince esnetmeye müsait yapılıdır. Yapılandırmacı anlayış da sürecin plânlanmasından ve yapılan plânın da yeri geldikçe esnetmeye müsait olmasından yana tavır sergileyen bir anlayıştır. Bu itibarda Türkçe dersi programının teorik açıdan yapılandırmacı anlayışa son derece uyumlu olduğu söylenebilir. Burada esas görev Türkçe Öğretmenlerine düşmektedir.

Program üzerinde plânlama aşamasında belirlenen yöntem ve tekniklerde, konuların işleniş sırasında yahut işleniş tarihlerinde uygulama esnasında gelişen durumlara bağlı olarak değişiklik yapılabilmelidir. Aksi halde konu merkezli bir süreç yürütölür ve bu da yapılandırmacı anlayışla örtüşmez.

Eğitim-öğretim süreci plânlı olmalıdır ancak bu plân çeşitli dış etkenlerin göz ardı ederek birebir uygulamayı gerektiren ve istisnalara kesinlikle kapalı yapıda olmamalıdır. Çeşitli sebeplerle bir dersin plânu yetiştirilemeyebilir ki böyle bir durumda plân kesinlikle esnetilebilir yapıda olmalıdır ki fark kapatılabilsin.

Yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin tamamının, farklı düzeylerde olmakla beraber, programın esnek yapılı olması gerektiği fikrine katıldığı belirlenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının farklı düzeylerde de olsa programın esnek plânlanması ve esnek uygulanması gerektiği fikrine katılmış olduğu görölmektedir. Bununla birlikte her öğretmene üç farklı zamanda yapılan gözlemlerde öğretmenlerin önemli bölümünün plâna yetişme çabasında olduğu, programın esneklik özelliğini neredeyse hiç kullanmadığı gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin ifadelerine göre, eğitim deneticilerinin baskı ve azarlarından çekinmelerinden kaynaklanmaktadır. Bununla ilgili olarak Öğretmen 3 şu ifadeleri sarf etmiştir: *"Müfettişler bizi onbeş dakika gözleyip evrakları kontrol edip gidiyorlar. Biz de mecburen plâna aşırı sadık kalmak zorundayız ki adam bari plâna uyduğumuzu görerek biraz olumlu görüş bildirsın."*

Görüşme esnasında programın esnetilebilir yapıda olması gerektiğini ifade ettiği halde, gözlemlerde programı birebir uygulamaya gayret eden Öğretmen 3, Öğretmen 4, Öğretmen 9 ve Öğretmen 15'e gözlem çalışmasından sonra aynı soru tekrar yöneltilmiş ve eğitim deneticilerinin programa sadık bir şekilde ilerlemeyi temel denetim kriteri olarak aldığından bu şekilde davranmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Öğretmen 1 de *“Plân kesinlikle önemlidir. Yetiştirmemiz gerekiyor ki bu noktada belki de ders dışındaki zamanlara konulacak ek uygulamalarla bu açık giderilebilir ama program kesinlikle birebir uygulanmalıdır.”* sözleriyle eğitim deneticilerine iyi görünmek adına programı esnetmeyen öğretmenlerden olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin ifadesinden de anlaşıldığı üzere amaç öğrencilerin öğrenmesi olmaktan çıkarak eğitim denetimlerinin rahatça atlatılabilmesi haline gelmektedir.

Bu noktada eğitim deneticilerinin sadece yıllık plan takibini kıstas olarak almasının önüne geçmeye dönük çalışmalar yapılması yararlı olabilir. Öğretmenler, haklı olarak, denetimden olumlu not almak istiyor. Hal böyle olunca da her ne kadar programın esnek olması gerektiğine inansa da eğitim deneticisinde olumlu izlenim bırakabilmek adına program esnetmekten kaçınıyor olabilir. Bu durumun önüne geçebilmek için eğitim deneticilerinin de yapılandırmacı anlayış hakkında kapsamlı bir hizmet içi eğitim faaliyetine tutulmaları yararlı olabilir.

Kimi öğretmenlerin öğrencilerin seviyesinin düşüklüğünden ötürü mesleki tükenmişliği üst düzeylere ulaşmıştır. Okulu kenar mahallede yer alan ve öğrenci seviyesi düşük olan Öğretmen 7 *“Ne yaparsam yapayım bu öğrencilerden yüksek başarı elde etmem mümkün değil. İsterse aynı sınav 10 kere yapılsın, hiçbir şey değişmez.”* sözleriyle tükenmişliğini ve umutsuzluğunu ortaya koymaktadır. Bu öğretmenin derslerdeki tek gayesi plânda verilen müfredatı tamamlamak haline gelmiştir.

Bu durumun öğretmenin ne yaparsa yapsın öğrencilerde hiçbir gelişim ortaya koyamayacağına koşullanmış olmasıyla ilgisi muhtemeldir. Bu durum öğretmenin motivasyonunu arttırmaya dönük ve aynı zamanda yapılandırmacı anlayış bilgisini destekleyici hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ortadan kaldırılabilir.

Öğretmen 4 ve Öğretmen 8 ise programda esneklik uygulamaktan kaçınmakla birlikte aktif eğitim-öğretim yılını kullandıkları programın pilot uygulama yılı gibi kullanmaktadır. Bu durum Öğretmen 4'ün *“Öğrenciler bir konuyu öğrenmede güçlük çekiyorsa acaba sorun bende mi yoksa çocuklarda mı diye düşünür ve sonraki*

*yıla düzeltmeler yaparım.*” sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmen programın esnek yapıda olduğu görüşüne “Kısmen Katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir.

Öğretmenin burada aktif eğitim-öğretim yılında eğittiği öğrencilere de gereken düzeltilmiş uygulamaları sunması gerektiği bilgisi aktarılmalıdır. Bu sayede öğretmen programın esnekliğinin eğitim-öğretim sürecini aktif eğitim yılı içerisinde de daha etkili hale getirebileceğini benimseyebilecektir.

Ayrıca bazı öğretmenler(Ö<sub>4,6,8,11</sub>) programda atlamalar yaparak programı esnettiğine inanmaktadır. Bu öğretmenler plânın gerisine düştüğü dönemlerde metinle ilgili etkinlikleri ve konuları geçtiğini ancak mutlak suretle dilbilgisi konularını işlediğini ifade etmiştir. Bu da öğretmenlerin klasik anlayışa yatkın olduğunun ve Türkçe dersini sadece dilbilgisi dersi olarak gördüğünün göstergesidir. Bu öğretmenlerin derslerini daha çok öğretmen merkezli işlemeye meyilli olduğu gözlenmiştir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma çalışmalarına ellerinden geldiğince az zaman ayırmış ve kalan zamanın tamamını dilbilgisi çalışmalarına ayırmışlardır ki yapılandırmacı anlayışa göre dilbilgisi konularının öğrenciye metin içinde sindirilerek verilmesi gerekmektedir.

Buradan hareketle bazı öğretmenlerin programın esnekliğini atlama olarak anladığı düşünülebilir. Daha önce bahsettiğimiz üzere, öğretmenler eğitim deneticilerinden çekindiği için programda geri düştüğü zamanlarda kendince önemsiz olan bazı konu ve etkinlikleri atladığı söylenebilir. Bununla beraber öğretmenlerin dilbilgisi konularını okuma, dinleme, konuşma ve yazma konularından daha önemli görüyor olması geleneksel anlayışa olan yatkınlığıyla ilişkilendirilebilir.

Programın esnekliğinin önemini ise Öğretmen 8’in “*Plânı yetiştirme çabasına düşmem. Türkçede devamlılık söz konusu, birini öğrenemediyse çocuk sonrakini de öğrenemeyecektir. Bu nedenle sınıfta konuyu öğrenen düzeyi en az %75 olana kadar konuyu tekrar ederim.*” Sözleri; Öğretmen 7’nin “*Çocuklar anlamadan ileri gitmenin bir anlamı yok. Birinci basamak yapılmadan ilerisinin anlamı yoktur. Ancak tabii iş biraz da çocuğa düşüyor.*” sözleri; Öğretmen 5’in “*Plânın gerisinde olmayı sıkıntı etmem. Zira plâna takılırsak ileride çok daha büyük sıkıntılar çıkacaktır.*” sözleri ve Öğretmen 9’un “*Plân bence çok önemli değildir, çocuğun öğrenmesi esastır. Vermem gereken ana konu neyse onu hızlandırarak da olsa daha iyi kavratmaya çalışırım*” sözleri ortaya koymaktadır. Türkçe dersinde konular çeşitli şekillerde birbirine bağlı olduğundan birini öğrenmeden diğerine geçmek sadece biçimde kalan bir işlem olacak ve öğrenciye hiçbir getirisi olmayacaktır.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin bir kısmı programın esnek yapılı olmasının öneminin bilincindedir. Bu durumdaki öğretmenlerin 10 yıl ve üzeri görev süresine sahip olmasından hareketle programı esnek olarak kullanmanın tecrübeyle ilişkili olabileceği söylenebilir.

Yapılandırmacı anlayışın gerekli gördüğü esas kriterlerden bir tanesi olan programın esnek yapıda olması ne yazık ki öğretmenler tarafından gereken şekilde uygulanmamaktadır. Yapılan görüşmeler neticesinde bunun esas sebebinin eğitim deneticilerinin programı birebir işleme hususunda sergiledikleri sert tavır olduğu; ikinci nedeninin ise bazı öğretmenlerin kâğıt üzerinde yazan tarih-konu eşleşmelerine yetişme gayreti olduğu söylenebilir.

### 3. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayış İlkelerini Öğrenme-Öğretme Sürecinde Uygulama Durumu

Yapılandırmacı anlayış şüphesiz ki öğrenme-öğretme sürecinde de birtakım gereklilikler getirmiştir. Bunların bir bölümü zaten mevcut olan kriterler iken çok sayıda yeni kriter de eklenmiştir.

Yapılandırmacı anlayış öğrencinin ön plânda ve aktif olduğu, öğretmenin ise bir rehber görevi üstlendiği süreçlerden yanadır. Geleneksel ders öğrenme-öğretme sürecinden çok daha farklı bir işleniş tarzı gerektirir ki bu yönüyle kıdemli öğretmenleri zorlamaktadır. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci için etkili bir plânlama çalışması yapılması gerektiği unutulmamalıdır.

Yapılandırmacı Anlayış'a dayalı bir dersin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması önerilen bazı kriterlere ilişkin görüşme sonuçları Tablo 7'da verilmiştir.

Tablo 7  
*Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Durumuna İlişkin Görüşleri*

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Önerilen Uygulamalar	Uygulama Sıklığına Göre Öğretmen Kodları				
	Sık sık	Çoğunlukla	Arasıra	Nadiren	Asla
Akran Öğrenmesi Etkili Bir Araçtır.	Ö <sub>2,4,9,10,16</sub>	Ö <sub>1,6,14</sub>	Ö <sub>5,13</sub>	Ö <sub>7,11,15</sub>	Ö <sub>3,8,12</sub>
Öğrenciler Bilgiye Ulaşmayı ve Öğrenmeyi Öğrenir.	Ö <sub>3,6,7,16</sub>	Ö <sub>4,9,11,14</sub>	Ö <sub>1,8,10,12,13,15</sub>	Ö <sub>2,5</sub>	-
Birden Çok Duyuya Hitap Etmek Önemlidir.	Ö <sub>1,3,9,10,11,14,16</sub>	Ö <sub>4,6</sub>	Ö <sub>2,7</sub>	Ö <sub>5,13,15</sub>	Ö <sub>8,12</sub>
Bireysel Farklılıklar Göz Önünde Bulundurulur.	Ö <sub>2,5,6,8,9,10,16</sub>	Ö <sub>3,11,12,14,15</sub>	Ö <sub>4,7,13</sub>	Ö <sub>1</sub>	-
Birincil Kaynaklardan Yararlanılmalıdır	Ö <sub>4,9</sub>	Ö <sub>2,10,14</sub>	Ö <sub>5,11,15,16</sub>	Ö <sub>7,8,13</sub>	Ö <sub>1,3,6,12</sub>
Demokratik Ortam Yaratılmalıdır.	Ö <sub>2,3,5,6,8, 9,12,14</sub>	Ö <sub>7,10,11,16</sub>	Ö <sub>1,4,13,15</sub>	-	-
Disiplinler Arası Çalışmalara Yer Verilmelidir.	Ö <sub>5,9</sub>	-	Ö <sub>4,10,14</sub>	Ö <sub>13,15,16</sub>	Ö <sub>1,2,3,6,7, 8,11,12</sub>
Etkinlik Temelli Eğitim Esastır.	Ö <sub>4,14</sub>	Ö <sub>2,6,10,11,13,16</sub>	Ö <sub>1,3,7,9,12,15</sub>	Ö <sub>8</sub>	Ö <sub>5</sub>
Farklı Materyallerden Yararlanılmalıdır.	Ö <sub>4,9,10,14</sub>	Ö <sub>5,6,7,16</sub>	Ö <sub>1,2,11,15</sub>	Ö <sub>3,8,13</sub>	Ö <sub>12</sub>



Tablo 7 (Devamı)					
Öğrenme-Öğretme Sürecinde Önerilen Uygulamalar	Uygulama Sıklığına Göre Öğretmen Kodları				
	Sık sık	Çoğunlukla	Arasıra	Nadiren	Asla
Fiziksel Yapı(Oturma Düzeni) Yöntem ve Tekniğe Göre Şekillendirilmelidir.	Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>6,11,14</sub>	Ö <sub>2,9</sub>	Ö <sub>5,10,12</sub>	Ö <sub>1,3,7,8,13,15,16</sub>
Grup Çalışması/İşbirliğine Dayalı Öğrenme Önem Taşımaktadır.	Ö <sub>4,6,10</sub>	Ö <sub>16</sub>	Ö <sub>2,3,7,9,11,13,14,15</sub>	Ö <sub>1,5,8</sub>	Ö <sub>12</sub>
Her Öğrenci Öğrenebilir.	Ö <sub>14</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>2,6,9,16</sub>	Ö <sub>4,8,10,11,12</sub>	Ö <sub>1,3,7,13,15</sub>
Kaynak Çeşitliliği Sağlanmalıdır.	Ö <sub>9,10,14</sub>	Ö <sub>4,5,13,16</sub>	Ö <sub>1,2,7,11,15</sub>	Ö <sub>3,6,8</sub>	Ö <sub>12</sub>
Öğrenci Deneyimlerinden Yararlanmak Önemlidir.	Ö <sub>1,2,3,4,5,6,9,10,12,13,14,15</sub>	Ö <sub>8,11,16</sub>	-	Ö <sub>7</sub>	-
Öğrenci Kendi Öğrenmesinden Sorumludur.	Ö <sub>2,5,6,8,9,10,14,15</sub>	Ö <sub>11,12,13,16</sub>	Ö <sub>1,3,4</sub>	-	Ö <sub>7</sub>
Öğrenci Merkezilik Esastır.	Ö <sub>3,5,7,8,9,12,14,15,16</sub>	Ö <sub>13</sub>	Ö <sub>6,10</sub>	Ö <sub>1,2,4,11</sub>	-
Öğrenmeyi Sınıfla Sınırlandırmamak Gerekir.	Ö <sub>1,5,10</sub>	Ö <sub>9</sub>	Ö <sub>4,14,15</sub>	Ö <sub>6,11</sub>	Ö <sub>2,3,7,8,12,13,16</sub>
Önbilgiler Kıymetlidir.	Ö <sub>1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16</sub>	-	-	-	Ö <sub>2</sub>
Program Gerekliğinde Esnetilebilecek Yapıda Olmalıdır.	Ö <sub>3,5,7,8,14</sub>	Ö <sub>1,10,13</sub>	Ö <sub>4,6,9,11,12,15,16</sub>	Ö <sub>2</sub>	-
Sezdirme Etkinlikleri Önemlidir.	Ö <sub>1,2,4</sub>	Ö <sub>10,14,16</sub>	Ö <sub>3,5,9,11,13,15</sub>	Ö <sub>7</sub>	Ö <sub>6,8,12</sub>
Etkinlikler Esnasında Teknolojiden Mümkün Olduğunca Yararlanılmalıdır.	Ö <sub>1,14</sub>	Ö <sub>9</sub>	Ö <sub>3,10,12</sub>	Ö <sub>4,5,6,7,11,15</sub>	Ö <sub>2,8,13,16</sub>
Üst Düzey Zihinsel Becerileri Geliştirmek ve Yüzeysel Değil Derinlemesine Öğrenme Sağlamak Esastır.	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>11,14,16</sub>	Ö <sub>5,9</sub>	Ö <sub>4,8,10,12,13,15</sub>	Ö <sub>1,3,6,7</sub>
Öğrenme-Öğretme Sürecinde Veli İşbirliği Önemlidir.	Ö <sub>9,10</sub>	-	Ö <sub>5,7,8,11,12,13,14,15,16</sub>	Ö <sub>2,3,4,6</sub>	Ö <sub>1</sub>
Yaparak Yaşayarak Öğrenme ve Öğrendiklerini Uygulama Önemlidir.	Ö <sub>4,5,10,14,16</sub>	Ö <sub>2,9,11,15</sub>	Ö <sub>1,3,7,8,12,13</sub>	Ö <sub>6</sub>	-
Ders sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanır.	Ö <sub>2,3,5,9,10,14</sub>	Ö <sub>16</sub>	Ö <sub>6,15</sub>	Ö <sub>7,12,13</sub>	Ö <sub>1,4,8,11</sub>

Tablo 8  
*Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları*

Gözlenen Kriter	Sık sık	Çoğunlukla	Arasıra	Nadiren	Asla
Öğrenme-öğretme sürecini bir işleniş planı doğrultusunda sürdürmektedir.	17	1	6	2	22
Öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmeye dönük çalışmalara yer vermektedir.	41	1	2	1	3
Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaktadır.	4	3	10	10	21
Öğrencilere birincil kaynakları sunar ya da bunlara yönlendirir.	6	4	13	6	19
Dersin içeriğine uygun ve farklı materyaller kullanmaktadır.	12	6	18	4	8
Öğrencilere etkinlikler için yeterli süreyi tanımaktadır.	9	13	13	7	6
Çalışma kitabı ve kılavuz kitap dışında etkinliklere yer vermektedir.	9	6	15	11	7
Öğrencilerin yanlış yanıtlarını doğru bilgiyi buldurmada kullanmaktadır.	6	17	21	3	1
Disiplinler arası çalışmalara yer vermektedir.	6	1	3	1	37
Konu merkezli değil öğrenci merkezli ders işlenişi esastır.	10	10	11	8	9
Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur.	11	17	18	2	-
Rehber öğretmen rolünü üstlenmektedir.	17	4	4	9	14
Öğrencilerini araştırmaya teşvik eder.	17	7	17	2	5
Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin deneyimlerini paylaşabilecekleri fırsatlar yaratır.	24	15	7	1	1
Öğrenme ortamında her öğrenciye eşit mesafededir.	2	1	12	5	28
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.	8	20	16	4	-
Farklı öğrenci/öğrenci grupları için farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadır.	7	4	10	5	22
Öğrencilere üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorular yöneltir.	5	5	14	10	4
Problem çözme ve eleştirel bakış kazandırmaya dönük etkinliklere yer vermektedir.	4	9	17	3	15
Süreç gidişatına göre öğretim yöntem ve tekniğinde değişikliğe gitmektedir.	5	4	11	12	16

Tablo 8 (Devamı)					
Oturma düzeninde ihtiyaç doğrultusunda değişiklik yapmaktadır	4	4	3	-	37
Grup etkinliklerine ve akran öğrenmesine dönük çalışmalara yer vermektedir.	10	13	13	8	7
Derslik dışı ortamlardan yararlanmaktadır.	10	5	2	4	27
Öğrenmeleri etkili kılacak canlandırmalara/uygulamalara yer vermektedir.	11	9	19	2	7
Öğrencilerin özgürce soru sorabileceği bir ortam yaratmaktadır.	13	16	10	7	2
Öğrencilerin yeni öğrenmelerini eskileriyle ilişkilendirmektedir.	30	9	3	1	5
Öğrencilere, öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturmaktadır.	8	10	23	6	1
Uygun dönütler ve düzeltmeler sunmaktadır.	20	8	14	5	1
Kavramlar hakkındaki görüşünü sürecin sonuna saklamaktadır.	12	10	8	13	5
Öğrenme-öğretme sürecinde veliler ile iletişim halindedir.	4	3	19	4	18

### 3.1. Akran Öğrenmesi Etkili Bir Araçtır

Önceki bölümlerde uygulanışından ve yararlarından bahsedilen akran öğrenmesi tekniği yapılandırmacı anlayışta önem arz etmektedir. Bu şekilde öğrenciler birbirlerinin bilgilerinden yararlanmakta ve eksiklerini tamamlama fırsatı bulabilmektedir. Akran öğrenmesi hakkında kimi öğretmenlerin ilginç fikirler taşıdığı görülmüştür.

Kıdem yılı yüksek olan öğretmenler akran öğrenmesinden yararlanmaya sıcak bakmamaktadır. Tablo 7 incelendiğinde 10-12 yıllık kıdeme sahip olan 7 öğretmenin 1 tanesi (Ö<sub>5</sub>) arasına, 2 tanesi (Ö<sub>7,11</sub>) nadiren bu yöntemden yararlanırken 2 tanesi (Ö<sub>8,12</sub>) asla bu yöntemden yararlanmamaktadır. Buna ek olarak 13 yılın üzerinde kıdeme sahip olan 4 öğretmenin 1 tanesi (Ö<sub>13</sub>) arasına, 1 tanesi (Ö<sub>15</sub>) nadiren akran öğrenmesinden yararlanmakta iken 1 tanesi (Ö<sub>3</sub>) akran öğrenmesinden asla yararlanmadığını ifade etmiştir. Yapılandırmacı anlayış öğrencilerin öğrenmeyi ve bilgiye ulaşmayı öğrenmesini esas alan bir anlayıştır, bu suretle, görüşülen öğretmenlerin % 50'sinin (8 Kişi) akran öğrenmesinden tam olarak yararlanmadığı söylenebilir. Öğretmenler akran öğrenmesinden yararlanamadıklarını ifade etse de aslında gözlem sonuçları aksini göstermektedir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin bilincinde olmadan akran öğrenmesini uyguladığı gözlenmiştir.

Aynı sınıftaki öğrenciler arasında akran öğrenmesini uygulamak istemiyorum çünkü bu yaşlarda belirli sosyal kaygıları oluyor. 'Bak Ahmet öğretmenden öğrenemedi, Ayşe'den öğrendi' gibi yargılar sınıf içerisinde oluşabiliyor ve öğrencinin durumu alt üst olabiliyor. Bu nedenle sınıf içinde asla kullanmam ancak sınıflar arasında arasına kullanırım. *Öğretmen 1*

Bu durum öğretmenlerin akran öğrenmesinden tam olarak nasıl yararlanabileceği hakkında fikir sahibi olmamasıyla ilişkili olabilir. Bilindiği üzere, akran öğrenmesi, yaygın bir hata ile çalışkan öğrencinin nispeten tembel olan

öğrenciyi çalıştırması olarak kabul edilmektedir ki bu da öğretmenlerin yanlış uygulamalara yer vermesine sebep olabilmektedir.

Buna ek olarak bazı öğretmenlerin akran öğrenmesinin yararına inanmadığı gözlenmiştir. Kimi öğretmenlerin “Benden öğrenemeyen, arkadaşından nasıl öğrensın?” düşüncesine kapılmış olduğu da gözlenmiştir ki bu da öğretmenlerin çevresel tepkilerden çekindiğini göstermektedir. Bu durumu Öğretmen 8’in “*Hayır yer vermiyorum. Akran öğrenmesinin pek verimli olduğuna inanmıyorum, benden öğrenemeyen öğrencinin akranından öğrenmesi imkânsız gibi geliyor.*” şeklindeki sözleri de ortaya koymaktadır.

Bu düşüncenin öğretmenlerde gelişme nedeni, muhtemelen, Akran öğrenmesinin ne olduğu ve bunu nasıl kullanacakları hakkında net bir fikre sahip olmamalarıdır. Zira görüşme sırasında asla akran öğrenmesine yer vermediğini belirtmesine rağmen yapılan gözlemlerde akran öğrenmesine yer verdiği görülen öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmen 8 dışındaki bütün öğretmenler farklı sıklıklarda akran öğrenmesine yer vermiştir.

10 kıdem yılından sonra öğretmenlerin akran öğrenmesi ve bunun gibi çağdaş yöntem ve teknikleri uygulama sıklığının düştüğü tablodan ve gözlem sonuçlarından hareketle söylenebilir.

Bu durum kıdemli öğretmenlerin konu hakkında bilgi sahibi olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Bir önceki yorumda da bahsedildiği üzere bir öğrenci bir konuyu öğrenebilecekse ancak öğretmenden dinleyerek öğrenir kaygısının bunda rolü olduğu ifade edilebilir.

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

Gelişen çağla birlikte bir ansiklopediden 10 dakikada bulunabilecek bilgi internet üzerinden saniyeler içinde bulunabilir hale gelmiştir. 1990 ve öncesi yıllarda, internet ağı büyük bir lüks iken, insanlar bilgiye kolay ulaşamazdı ve dolayısıyla bilgileri mümkün olduğunca hafızalarında tutabilmeleri gerekiyordu. Günümüzde ise bilgiye ulaşmak doğru yolları doğru şekilde kullandığımız takdirde saniyelerimizi almaktadır. Yapılandırmacı anlayış da öğrencinin artık bilgiyi ezberlemesine gerek kalmadığını, önemli olanın bilgiye nasıl ulaşılacağını ve bunun nasıl işleneceğini bilmek olduğunu savunmaktadır.

Geleneksel sistemle yetişen öğretmenlerimiz bu ölçütü hakkıyla uygulayamamakta ve ezberci eğitimin etkisinden tam olarak çıkamamaktadır. Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yarısı (Ö<sub>1,2,5,8,10,12,13,15</sub>) öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesini mantıklı bulmamaktadır. Hiçbir öğretmenin öğrenmeyi öğrenme kriterini tamamen reddetmediği görülmektedir. Çok sıcak bakılmasa ya da çok mantıklı bulunmasa da bu kriter öğretmenlerce kabul görmektedir. Pek çok öğretmen öğrenme sürecinde sadece bilgi aktarımı yapılacağını kabul etmektedir. Bu görüş yapılandırmacı anlayışa aykırıdır, bilgiye ulaşmanın bu denli kolay olduğu bir çağda bilgileri ezberlemek arabaya binip eşyaları sırtında taşımak gibidir.

Yapılan görüşmelerden de anlaşıldığı kadarıyla çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı öğrenmenin öğretilmesi kriterine farklı düzeylerde destek vermekte ve kendince uygulamaktadır. Yapılan gözlemlerde öğretmenler tarafından öğrenmeyi öğrenmeye dönük pek çalışma yapılmadığı gözlenmiştir. Buna karşılık öğrencilerin soru sormaları ya da bilgiye ulaşmaları için okul imkânları el verdiğince çeşitli olanaklar sağlanmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin öğrencilere öğrenmeyi öğretmekten ziyade bilgiyi öğretmeye meyilli olduğu da gözlenen durumlar arasındadır. Öğretmen 2, 5, ve 16'nın öğrencilerin sorularına karşılık doğrudan cevapları vermekten yana olduğu görülmüştür.

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de öncekilerden görülen yolu kullanma eğilimi gözlenmektedir. Bu yöntem ve teknikleri uygulamak öğretmenlere daha kolay gelmektedir ve bu gayet olağandır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrenmeyi öğretme kriterine dönük görüşlerini net ifadelerle açıklamamaları ve uygulamada da pek yer vermeme nedeni, bu kriteri tam olarak benimseyemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

### **3.3.Süreçte Birden Çok Duyuya Hitap Edilmelidir**

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre insanlarda bir veya birden fazla farklı zekâ tipi gelişebilmektedir. (Bacanlı, 2005: 121) Bu zekâ tipleri bizim öğrenme becerimizde başat etkiye sahiptir. Eğitim kurumları içerisindeki öğrencilerin sınıflara ayrımı baskın zekâ tiplerine göre yapılmamakta ve dolayısıyla her sınıfta çeşitli zekâ tiplerine sahip öğrenciler görülebilmektedir. Bu noktada öğretmenin yapması

gereken birden fazla duyuya hitap ederek mümkün olan en fazla sayıda öğrenciye bilgiyi kazandırmak olmalıdır.

Öğretmenlerin birden fazla duyuyu işe koşma hususunda farklı görüşlere sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen 11'in görüşme esnasında sarf ettiği "*Birden fazla duyuya hitap etmek elbette önemlidir. Olayı somut hale getiren budur zaten. Türkçe dersi Sosyal Bilgiler ya da Coğrafya gibi değildir. Bu dersin içeriğini somutlaştırmamız gerekiyor. İşitilebilen, görülebilen hallere getirerek ancak başarıya ulaşabiliriz.*" şeklindeki sözler hem öğretmenlerin genel bakışını ifade etmesi hem de birden fazla duyuya hitap etmenin önemini göstermesi yönüyle önem arz etmektedir. Buna karşılık Öğretmen 8 Türkçe dersinde birden fazla duyuya hitap etmenin imkânsız olduğunu ve sadece işitme duyusuna hitap edilebileceğini ifade etmiştir. Öğretmen 8 ile benzer görüşler ifade eden Öğretmen 6 buna ek olarak teknoloji desteği olmaksızın birden fazla duyuyu işe koşmanın imkânsız olduğunu sözlerine eklemiştir.

Buradan hareketle öğretmenlerin teknolojinin de desteğinden yararlanarak birden fazla duyuya hitap etmek suretiyle daha etkili öğrenme ortamları oluşturulabileceğine inanmalarının sağlanması gerektiği söylenebilir. Bu da ancak etkili bir hizmet içi eğitim faaliyeti ile sağlanabilir. Tabii ki eğitim bunun için ilk basamaktır; ikinci etapta sınıfın gereken teknolojiyle donatılması zorunluluğu bulunmaktadır. Zaten Millî Eğitim Bakanlığı Fatih Projesi kapsamında okulları kademeli olarak teknolojiyle donatmaktadır.

Yapılan görüşme sonucu elde edilen veriler incelendiğinde(Bkz. Tablo 7) son mezun olunan eğitim düzeyi ile birden fazla duyuya hitap etme arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Ancak eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ikisinin (Ö<sub>8,12</sub>) asla birden fazla duyuya hitap etmemesi ve birinin (Ö<sub>5</sub>) nadiren hitap etmesi düşündürücüdür. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin kendini sürekli geliştirmesi beklenirken çalışma grubunda birden fazla duyuya hitap etmeyen öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunları arasından çıktığı görülmektedir.

Bu bulgudan hareketle mezun olunan eğitim kurumu ile öğretmenlerin öğretim tarzları arasında doğrudan bir ilişki olmadığı, başat etkenin bireysel gelişimde yattığı söylenebilir.

### 3.4.Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bireysel Farklılıklar Göz Önünde Bulundurulmalıdır

Bireysel farklılıklara saygı duyulması ve buna göre hareket edilmesi, daha önce bahsettiğimiz gibi, plânlamada olduğu kadar öğrenme-öğretme süreci içerisinde de önemlidir. Öğretmen, derse girmeden önce bireysel farklılıkları dikkate alarak bir plânlama yapmakla yetinmeyip bu plâni ve gerekirse daha fazlasını bireysel farklılıklara hassasiyet göstererek uygulamaya gayret etmelidir. Gardner'in Çoklu Zekâ Teorisi'nde göre her bireyin birbirinden farklı zekâ tiplerine sahip olduğu kabul edilmektedir (Bacanlı, 2005: 121). Bu teori yapılandırmacı anlayışta da kabul görmektedir. Ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki eğitim kurumlarında öğrencilerin sınıflara ve şubelere dağılımı baskın zekâ tiplerine göre yapılmadığından öğretmenlere ciddi bir sorumluluk düşmektedir: Bireysel farklılıkları esas alarak süreci yönlendirmek.

Tablo 7'da da görüldüğü üzere, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve üç farklı zamanda tekrarlayan gözlemler neticesinde öğretmenlerin bireysel farklılıklara karşı sergilediği hassasiyetin genel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Plânlama boyutunda, yani kâğıt üzerinde, öğretmenler bireysel farklılıklara hassasiyet gösterirken iş öğrenme-öğretme sürecine geldiğinde aynı hassasiyeti sergileyememektedirler.

Bu duruma yer yer kırkı bulan sınıf mevcutlarının yol açtığı söylenebilir. Öğretmenler hem kalabalık sınıfı susturmakla hem evrak işlerini halletmekle uğraşırken bir de bireysel farklılıklara özen gösterilen bir süreç oluşturmada sıkıntı yaşıyor olabilir. Bununla beraber öğretmenlerin bireysel farklılıklardan nasıl yararlanacağı ya da bunu nasıl ortaya çıkaracağı hakkında net bilgi sahibi olmaması da olasılıklar dahilindedir.

Tablo 7 incelendiğinde, görüşülen ve 10 yılın üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşülen diğer öğretmenlere kıyasla bireysel farklılıklara daha az saygı duyduğu ve işe yararlığını daha az kabul ettiği görülmektedir.

Bu durumun öğretmenlerin beklentilerinin düşmesiyle açıklanması mümkündür. Bununla birlikte bu öğretmenlerin tek tip öğrenci yetiştirmeyi başarı olarak görüyor olması da olasılık dahilindedir.

Bazı öğretmenler görüşmede bireysel farklılıklara önem verdiğini ve uygulamalarında bunu dikkate aldığını ifade etse de gözlem sonuçları bu ifadeleri doğrular nitelikte olmamıştır. Öğretmen 3 görüşme esnasında öğrenme-öğretme

sürecinde bireysel farklılıklara karşı yüksek hassasiyet sergilediğini ifade etmiştir. Öğretmen 3, bireysel farklılıkların doğru kullanılması halinde birinci sınıf dergi çıkarmak dahil, pek çok iş başarılabilir kanaatindedir. Buna karşılık, yapılan gözlemler sonucunda ilgili öğretmenin bireysel farklılıklara oldukça az yer verdiği belirlenmiştir.

Bireysel farklılıklar insani bir gerekliliktir. Her öğrenci birbirinden farklı yapıya sahiptir neticede. Üstelik bu farklılıklar aynı zamanda birer zenginliktir. Bireysel farklılıklarından hareketle bir sınıftan birinci kalite bir dergi bile çıkarılabilir. Herkes kendi becerisine göre bir işin ucundan tutarak bunu başarabilir. *Öğretmen 3*

Görüldüğü üzere, öğretmenler teoride birtakım bilgilere sahiptir lakin bu bilgileri uygulamaya nasıl dönecekleri konusunda net fikir sahibi değildirler. Bu durumun önüne geçmek maksadıyla uygulamalı bir hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmesi yararlı olabilir.

Öğretmenler seviye sınıfları oluşturularak sınıf içi bireysel farklılık oranını düşürmeyi faydalı görmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz üzere ülkemizde ve dünyada öğrenciler bireysel farklılıklarına göre sınıflara ayrılmamaktadır. Bu durum görüşülen öğretmenler tarafından da ifade edilmiştir. Bu öğretmenlerin düşüncesine göre bir sınıfta bireysel farklılıkları dikkate almak yerine sınıflardaki bireysel farklılıkları azaltmak daha yararlı olabilecektir.

Bireysel farklılıklar mutlaka dikkate alınmalıdır. Bilgi ve beceri yönünden farklı sınıflar oluşturmakta yarar var. Ben seviye sınıflarından yanayım sınıfta kalmak imkânsız olduğu için bugün okuma yazma bilmeyen çocukla başarılı çocuk aynı sınıfta öğrenim görüyor; Murat 131 ile Mercedes aynı sınıfta yani. *Öğretmen 7*

Bireysel farklılıklar nasıl dikkate alalım? Sınıfta kırk öğrenci varsa kırkı birbirinden farklı. En azından şubeler oluştururken öğrenciler farklılıklarına göre sınıflandırılabilir. *Öğretmen 6*

Bu görüşteki öğretmenlerin işin kolay yoluna gitme eğiliminde olduğu söylenebilir. Bireysel farklılıklara göre sınıflama yapmanın çeşitli problemlere yol açması olasıdır. Bu önerinin yerine sınıf mevcutlarının azaltılması yerinde bir uygulama olabilir.

Yapılan gözlemler neticesinde öğretmenlerden 6 tanesi haricinde (Ö<sub>4</sub>, 6, 8, 13, 14, 16) tamamının süreçte bireysel farklılıklara gereken özeni göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenler bireysel farklılıklara gereken özeni gösterememeleri ile ilgili olarak farklı gerekçeler öne sürmüştür.

Öğretmen “*Bireysel farklılıklar önemlidir ancak sınıflar çok kalabalık olduğundan yeteri kadar hassasiyet gösteremiyorum.*”; Öğretmen 7 “*Bireysel farklılıklar kalabalık sınıflarda dikkate alınmaz. 15-20 kişilik sınıflarda uygulamak*

*daha mümkün bence.*” diyerek sınıfların kalabalık olmasını bireysel farklılıkları uygula(ya)mamasına gerekçe olarak sunmuştur.

Bir diğer gerekçe ise kalabalık sınıflarda sınıf disiplini sağlama güçlüğüdür. Öğretmen 7 bununla ilgili olarak *“Bireysel farklılıklarla ilgilenmeye fırsat olmuyor. Öğrencileri disipline sokmakla uğraştığımız için dersin kalanında bana kulak veren öğrencilere ders anlatmak zorunda kalıyorum.”* sözleriyle sınıf içi disiplin sağlama hususunda zayıf kaldığını ve bu nedenle bireysel farklılıklara ayıracak zamanı olmadığını ifade etmiştir. Yapılan gözlemlerde kurumda öğrenim gören öğrencilerin muhit itibarıyla disiplin sorunlarına sahip olduğu anlaşılmıştır.

Kalabalık sınıflarda öğretmenin daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öne sürdüğü gerekçeler haklı kabul edilebilir. Bununla beraber mevcudu artan sınıflarda disiplin problemleriyle karşılaşma olasılığı da paralel olarak artmaktadır. Yüksek mevcutlu sınıflarda bireysel farklılıklara eğilerek programı sürdürmek, normalden daha fazla çaba gerektirdiğinden sınıf mevcutlarının azaltılması yolundaki bir adım yararlı olabilecektir. Buna ilave olarak sınıf mevcutları azaltılıncaya kadar, sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin becerilerini arttırmaya dönük eğitimler sunulması da yararlı olabilir.

Zaman yetersizliği de öğretmenlerin bireysel farklılıklara eğilmelerini engellediğini ifade ettiği bir diğer gerekçedir. Öğretmen 3 bu konuda *“Hem zaman yetersizliği hem de öğrenci çokluğu nedeniyle bireysel farklılıklara eğilemiyorum”*; Öğretmen 11 ise *“Hayır, bireysel farklılıklara göre yöntem ve teknik kullanamıyorum. Yeteri kadar vaktim olmadığına inanıyorum bunun için.”* sözlerini sarf ederek durumu açıklamıştır.

Bu durum da sınıf mevcutlarının azaltılmasıyla ilişkili olarak kabul edilebilir. Pek çok noktada karşımıza çıkan sınıf mevcutlarının yüksek olması problemi yüksek maliyet ve emek isteyen bir çalışma ile çözülebileceğinden uzun vadede Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çözülmesi beklenmektedir.

Zaman yetersizliğinde ele alınabilecek bir diğer boyut da sorulara karşılık verilen yanıtlama süreleridir. Bireysel farklılıklara saygı duyan ve buna derslerindeki uygulamalarda yer veren bir öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyarak son öğrencinin düşünme/uygulaması bitene kadar beklemeli ve bunun sonucunda yanıtları almaya başlamalıdır. Ancak öğretmenlerden sadece 6 tanesi (Ö<sub>2</sub>, 6, 9, 10, 12, 14) bunu uygulamaktadır. Öğretmenlerden 3 tanesi (Ö<sub>4</sub>, 8, 15) ders süresini baz aldığını ve o derste yetiştirmesi gereken konulara göre süre tanıdığını ifade ederken 1



tanesi (Ö<sub>7</sub>) konunun zorluğuna göre ve 6 tanesi (Ö<sub>1, 3, 5, 11, 13, 16</sub>) sınıfta kalkan ilk parmağa kadar süre verdiğini ifade etmiştir. Öğretmen 14 sınıftaki en son öğrenci de bir yanıt bulana kadar süre verdiğini ve böylece bütün öğrencilere adil bir yanıtlama fırsatı yarattığını ifade etmiştir.

Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda her öğrencinin farklı yanıtlama süresi olduğu aşikârdır. Ancak görüşülen öğretmenlerin tamamına yakınının bütün öğrencilerin etkinliği bitirmesini beklemediği görülmüştür. Bu durum yapılandırmacı anlayışa uygun bir öğretmen davranışı değildir. Daha önce de ifade edildiği üzere sunulacak etkili bir hizmet içi eğitim programı bu problemin azaltılmasında rol oynayabilir.

Başarılı öğrencilerin daha ileriye taşınması gerektiği ve başarısız öğrencilerin zaten başarılı olmaya istek duymadığı görüşü de ileri sürülen gerekçelerden bir tanesidir. Bazı öğretmenlere göre sınıfta birkaç başarılı öğrenci vardır ve gerisi dekordan ibarettir.

Bu konuda öz eleştiri yapmak gerekiyor, çok da bireysel farklılıklara uygun yollar izlediğim söylenemez. Sınıf içerisinde bir götürücü kuvvet vardır, belirli öğrenciler dersi devam ettirirler. Bu da galiba çoklu zekânın bir göstergesidir. Meselâ Türkçe dersinde ağırlıklı olarak sözel-dilsel zekâ gerektiğinden sınıftaki tüm öğrencilerin bu zekâ alanına sahip olmasını bekleyemezsiniz. Bunun dışında derse ilgili ve kendini ortaya koyabilen öğrencilerle dersi devam ettirmeye çalışırım. Nispeten yetersiz durumdaki öğrencilerle ise belki ders dışında bir zamanda özel olarak ilgilenilebilir ama genel olarak yapabildiğimi sanmıyorum.” *Öğretmen 1*

İlgili öğretmenin görev yaptığı okulun muhiti yoksul ve genellikle problemlili ailelerden oluşmaktadır. Bu durum okuldaki öğrenci profili üzerinde de etkisini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenin ifadeleri bu hususlar göz önünde bulundurularak incelenmelidir. Öğretmenin bütün öğrencilerin gereken ilgi gösterildiğinde bir şekilde başarıya ulaşacağına inandığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ancak enerjisini bunlara yönlendirmek yerine başarılı olacağına ihtimal verdiği öğrencilerle ilgilenmeyi tercih etmektedir. Benzer muhitlerde çalışan öğretmenlerin verimliliğini arttırmak amacıyla bu öğretmenlere zaman zaman sosyal etkinlikler sunulması ve moral-motivasyonlarının yükseltilmesi yararlı olabilecektir.

Öğretmen 9 bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı yöntem ve teknikler kullanmayı sakıncalı görmektedir. Öğretmene göre farklı kişi ya da gruplara hitap eden farklı yöntem ve teknikler bu kişilerin ya da gruplarda yer alan öğrencilerin kendini kötü hissetmesine, dışlanmış hissetmesine neden olabilecektir.

Bireysel farklılıklara göre bir işleniş uygulamıyorum, bütün sınıfa tek tip bir işleniş uyguluyorum. Başarılı ve başarısız gibi kategorize ederek farklı yöntem ve teknikler

uygulamak bence saçmadır. Sınıftaki her eleman önemlidir ve düşüncesinden yararlanılmalıdır. Farklı yöntem ve teknikler kullanılması öğrencinin kendini kötü hissetmesine neden olabileceğinden kullanmıyorum. *Öğretmen 9*

Öğretmen 9'un ifadelerinden anlaşıldığı üzere bireysel farklılıklara saygı duymakta ve bunlardan yararlanılması gerektiğine inanmaktadır. Bununla beraber bu farklılıklara hitap eden bir işleniş tarzının öğrenciler açısından olumsuz psikolojik etkileri olabileceğine inanmaktadır.

İlgili öğretmenin bireysel farklılıklar doğrultusunda farklı yöntem ve teknikler uygulama hususunu net olarak anlamadığı düşünülebilir. Bu da araştırmama ve etkili hizmet içi eğitimler alamamanın sonucunda oluşan bilgi kirliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu sebeple daha önce de ifade edildiği üzere, etkili ve uygulamalı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlere sunulmasının yararlı olacağı düşünülebilir.

Görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan 16 öğretmenden 7 tanesi (Ö<sub>2,5,6,8,9,10,16</sub>) haricindeki öğretmenler tam anlamıyla bireysel farklılıklara uygun birer ders süreci yürütememekte ve bunun için türlü gerekçeler öne sürmektedir. Bu gerekçeler yerel seviyede düşünüldüğünde kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte karşılaşılan bu problemler farklı yollar izlenerek aşılmaya çalışılmalı ve bireysel farklılıkları temel alan bir yol izlenmelidir.

### **3.5. Birincil Kaynaklardan Yararlanılmalıdır**

Geleneksel eğitim anlayışlarında bilginin birincil kaynaktan sunumu ya da öğrencilerin birincil kaynaklara yönlendirilmesi gerekli görülen bir uygulama değildi. Bilgi ikincil kaynak olarak ansiklopedi, dergi, kitap vb. unsurlar ile üçüncül kaynak olarak kabul edebileceğimiz öğretmenler tarafından öğrencilere nakledilirdi.

Yapılandırmacı anlayış, bilgiye ulaşmada öğrencilerin mümkün olduğunca birincil kaynaklara yönlendirilmesi ya da birincil kaynakların bizzat sınıfa getirilmesinden yana bir kabul vardır. Birincil kaynaklar öğrencinin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirmede etkilidir.

Tablo 7 incelendiğinde Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin birincil kaynaklardan yararlanmaya daha meyilli olduğu anlaşılmaktadır. Görüşülen ve dersi gözlenen öğretmenlerden 5 tanesi (Ö<sub>2,3,6,7,8,12</sub>) birincil kaynaklara ne öğrenci yönlendirmiş ne de sınıfa birincil kaynak getirmiştir. 10 tanesi (Ö<sub>1,5,9,10,11,13,14,15,16</sub>)

öğrencileri birincil kaynaklara yönlendirmiş olup 1 tanesi (Ö<sub>4</sub>) sınıfa birincil kaynak getirmek istemiş ancak yerel imkânsızlıklardan ötürü bunu gerçekleştirememiştir.

Birincil kaynaklardan hiçbir şekilde yararlanmadığını ifade eden Öğretmen 6'nın "*Zaman ayırıp da birincil kaynakları belirleyemiyorum. Öyle biri olsa da burada denk gelse ama olmuyor.*" sözlerinden hareketle birincil kaynakları pek de gerekli bulmadığı ve konuyu yerel imkânsızlıklara bağladığı söylenebilir.

İmkân varsa elbette birincil kaynaklardan yararlanılmalıdır bence de. Kilis'i düşününce, nasıl desem, biyografi metinlerinde meselâ futbolcu, tarihçi gibi kişiler var. Ben de ünlü bir yerel sanatçıyı ya da futbolcuyu getirmek isterim ama burada bu imkânımız yok. Dediğim gibi, olsaydı harika olurdu. *Öğretmen 4*

Birincil kaynakların öğrencilere ulaştırılması yerel imkânlarla da doğru orantılıdır. Bununla birlikte birincil kaynak sunumu sadece fiziksel olarak ortama getirilmesi şeklinde anlaşılmamalıdır. Video konferans ve bunun gibi yöntemlerle de birincil kaynaklara erişilmesi mümkündür. Bu da öğretmenlerin teknoloji kullanım becerisinin geliştirilmesiyle mümkün olacaktır.

Birincil kaynaklara yönlendirme hususunda öğretmenler ildeki gelenek ve görenekler nedeniyle de sıkıntı yaşamaktadırlar. Örneğin, bir kız öğrencinin okul sonrası İl Halk Kütüphanesi'ne gönderilmesini pek çok ailenin tasvip etmediği öğretmenlerce ifade edilmiştir. Bununla birlikte bir erkek ile röportaja kızlarını göndermeye yanaşmayan aileler olduğu da anlaşılmıştır.

Öğrencileri kütüphaneye ya da röportaj yapmaya yönlendirdiğimde özellikle kız öğrencilerin velileri ciddi tepkiler gösterebiliyor. Kütüphane ziyareti ve röportajlar ister istemez saat üç ve sonrasına denk geldiği için "O saatte kız kısmının dışarıda işi ne?", "Kız başına erkeklerine arasına mı yollayalım?" gibi ifadelerle bize ulaşan pek çok veli oldu. Bu nedenle öğrencileri birincil kaynaklara yönlendirmeyi tercih etmiyorum. *Öğretmen 1*

Bu noktada birincil kaynaklara ulaşma ile ilgili alternatif yollar öğrencilere sunulabilir. Toplumun sahip olduğu ataerkil yapı sebebiyle bu tarz tepkiler normal karşılanarak SODES, AB ve bunun gibi projeler aracılığıyla ailelerin bilinçlendirilmesine dönük hizmetler sunulması faydalı olabilecektir.

Bazı öğretmenlerin öğrencilerinden umutlu olmaması sebebiyle onları birincil kaynaklara yönlendirmediği ve kendisinin de sınıfa birincil kaynakları getirmekle ilgilenmediği görülmüştür.

Ne yaparsam yapayım bu öğrencilere bir faydası dokunmaz ki... Şimdi ben bu adamlara gidin filanca ile röportaj yapın gelin desem ya bir kişi gider ya iki... Kalkıp bana sınıfta ya da okul bahçesinde kafalarından diyalog uydurup gelecekler. O yüzden ne kendimi yorarım ne onlarla uğraşırım. *Öğretmen 3*

Öğretmenin görev yaptığı okul muhit itibariyle çok kötü bir konumda olmamakla birlikte okulun diğer Türkçe Öğretmeni benzer görevleri öğrencilerine verdiğini ve iyi sonuçlar aldığını ifade etmiştir. Öğretmen 3, lisede görev yaparken dört yıllık fakülte mezunu olmadığı gerekçesiyle ilköğretim okuluna görevlendirilmiştir. Bu husus göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu öğretmenin üst yaş grubundaki öğrencilerin davranışlarını bu yaş grubunda aramasının böyle bir davranışa yol açtığı söylenebilir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin bir bölümü birincil kaynakların öneminin bilincinde ve uygulamalarına bunu dahil eder vaziyette iken diğer bölümü birincil kaynakların yararından haberdar ancak imkânsızlıkları, zaman yetersizliğini öne sürerek uygulamalarda yer vermez vaziyettedir.

### **3.6. Demokratik Ortam Oluşturulmalıdır**

Sınıf aynı amaç doğrultusunda bir araya gelmiş insanlardan oluşan bir topluluktur ve bu topluluğun yöneticisi öğretmendir. Sınıfları birer küçük ülke modeli gibi düşündüğümüz takdirde demokratik ortam yaratmanın gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır. Nasıl ki demokratik ortama sahip ülkeler daha hızlı gelişim ve özgür düşünce ortamı yakalıyorsa aynı şey demokratik sınıflar için de geçerli olacaktır. Demokratik ortamda öğrenim gören öğrenciler özgür düşünebilecek, düşüncelerini rahatça ifade edebilecek ve sonucunda özgün bilgi dahi üretebilecektir.

Görüşme sonuçlarını yansıtan Tablo 7 incelendiğinde genel olarak olumlu bir görüntü sergilemektedir. Ancak Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu olan 3 öğretmenin de(Ö<sub>1,13,15</sub>) “ara sıra” demokratik ortam yarattığını ifade etmesi dikkat çekicidir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ise sadece bir tanesi (Ö<sub>4</sub>) “ara sıra” yanıtını vermiştir. Buradan hareketle, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin sınıfta demokratik ortam yaratma hususunda Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlere kıyasla daha hassas olduğu söylenebilir.

Görüülen öğretmenlerin tamamının görüşmedeki ifadeleri ile örtüşür tavır sergilediği gözlenmiştir. Öğrenciler sınıflarda görüşlerini açıkça ifade edebilmektedir. Bununla beraber “ara sıra” yanıtını veren öğretmenlerin öğrencilere sınırlı demokratik ortam sağladığı belirlenmiştir. Sınırlı demokratik ortam ile kastedilen, öğretmenin yönlendirmesi çerçevesinde öğrencinin istediklerini söyleyebildiği bir sınıf ortamıdır.

Öğrenciler demokratik bir ortamda öğretmene mantıksız da gelse kendilerince mantıklı olan soruları sorabilmelidir. Fakat bazı öğretmenler öğrencilerin bu tarz sorularına karşılık sert yanıtlar verip soruların saçma olduğunu ifade edebilmektedir. Öğretmen 1'in dersinde yapılan gözlemlerde bu tarz durumlara rastlanmıştır.

Genel olarak ele alındığında ise çalışma grubundaki öğretmenlerin, sınıflarında farklı tarzlarda da olsa demokratik bir ortam yarattığı söylenebilir. Bu öğretmenlerden bazıları tam anlamıyla demokratik ortam sağlarken bazıları sınırlı demokratik ortamlar yaratmaktadır.

### 3.7. Disiplinler Arası Çalışmalara Yer Verilmelidir

Türkçe dersi Sosyal Bilgiler, Matematik ile Fen ve Teknoloji dersleriyle zaman zaman örtüşen içeriklere sahiptir. Dolayısıyla diğer derslerden bağımsız olarak düşünülemez. Bu sebeple Türkçe Öğretmenlerinin de öğrenme-öğretme sürecinde diğer derslerle ilişkili çalışmalara yer vermesi, öğrencilerin topyekûn gelişimine katkı sağlayacaktır.

Tablo 7 incelendiğinde mesleki kıdem ile disiplinler arası çalışmalara yer verme kriteri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bununla beraber çalışma grubundaki öğretmenlerin yarısının (Ö<sub>1,2,3,6,7,8,11,12</sub>) disiplinler arası çalışmalara asla yer vermediğini ifade etmesi önemlidir. Bununla beraber, yapılan gözlemler neticesinde disiplinler arası çalışmalara yer verdiğini ifade eden öğretmenlerden sadece Öğretmen 9'un disiplinler arası çalışmalara yer verdiği belirlenmiştir.

Bu durumun disiplinler arası çalışmalara yerme fırsatının pek sık elde edilememesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin disiplinler arası çalışmalara öğrenme-öğretme sürecinde nasıl yer verebileceği hakkında fikir sahibi olmama ihtimali de göz ardı edilmemelidir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin genel olarak disiplinler arası çalışmalara yer vermediği görülmüştür. Bu tarz çalışmalara yer vermeme sebepleri arasında Türkçe dersinin diğer derslerden daha önemli olması, buna ihtiyaç duyulmaması, daha önce akla gelmemiş olması ve öğretmenler arası sorunlar sıklıkla gösterilmektedir.

Öğretmenlerden 6 tanesi (Ö<sub>3, 7, 8, 11, 13, 16</sub>) disiplinler arası çalışmalara ihtiyaç olmadığını düşünmekte ve bu yüzden derslerinde bunlara yer vermemektedir.

Bu durum öğretmenlerin kendi derslerini diğer derslerden üstün görmesiyle ya da daha önce de bahsettiğimiz gibi, bu çalışmalara nasıl yer vereceğini bilmemesiyle açıklanabilir.

Bazı öğretmenler meslekî bilgi noksanlığı sebebiyle disiplinler arası çalışmalara yer vermemektedir. Bu öğretmenler görüşme sırasında bu tarz bir uygulamadan haberdar olarak ilgiyle dinlemiş ve uygulamaya sokmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen 6 ve Öğretmen 15 daha önce disiplinler arası çalışmalar yapmanın akıllarına gelmediğini ifade etmiştir.

Bu durum gerek öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde aldıkları eğitimin muhtemel noksanlığıyla hem de öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleriyle açıklanabilir.

Bazı öğretmenler teknikten haberdardır ve uygulama yolları hakkında bilgi sahibidir. Fakat bazı sosyal problemler sebebiyle bu çalışmalara yer verememektedir. Öğretmen 2 okuldaki diğer öğretmenlerle yaşadığı kişisel problemlerden ötürü işbirliğine gidememektedir.

Öğretmenlerin etkili iletişim ve stres yönetimine ilişkin çeşitli seminerlere tabii tutulması gerekmektedir. Zira öğretmenlerin birbirleriyle sosyal hayatta yaşadığı problemlerin eğitim işlevlerini aksatmamalıdır.

Bazı öğretmenler Türkçe dersinin diğer derslerden çok daha önemli ve gerekli bir ders olduğunu koyu bir şekilde savunduğu için disiplinler arası çalışmalara çok fazla yer verilmediği söylenebilir.

Ben onlarla işbirliğine gitmiyorum ama onların benimle işbirliğine gitmesi gerekiyor. Belki biraz iddialı oldu ama açıklayayım, şimdi bir İngilizce öğretmeni zamirleri işlemeyen gelip benimle görüşmeli mesela sonuçta Türkçede bilmeden İngilizcede nasıl yapacak çocuk ya da Sosyal Bilgiler için de aynı şey geçerlidir. İlk adımı onların atmasını bekliyorum çünkü bizim daha çok ders saatimiz var ki bu sayede daha çok muhabbet edebiliyor, daha insancıl ilişkiler kurabiliyoruz. Zaten genel olarak hiçbir okulda disiplinler arası ilişkilerin öğrenme-öğretme yönüyle kullanıldığını düşünmüyorum.” *Öğretmen 1*

Bu durum Türkçe ders saatinin diğer tüm derslerden fazla olmasıyla ilişkili olabilir. Ders saati fazla olduğundan öğretmenlerin kendi derslerini diğer derslerden daha üstün ve gerekli görme ihtimali bu durumun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Görüşme grubundaki 6 öğretmen de (Ö<sub>4,5,9,10,12,14</sub>) diğer ders öğretmenleriyle disiplinler arası çalışmalar uygulama doğrultusunda işbirliğine gittiğini ifade etmiştir.

(...) Konuların işlenişi boyutunda diğer branş öğretmenleriyle işbirliğine gittiğimiz oluyor. Çakışan konular paralel işleniyor. Mesela Kilis ile ilgili tanıtım çalışması vardı, bunu İngilizce dersi ile paralel yürütmüştük, çok da güzel ve yararlı olmuştu. *Öğretmen 5*

(...)Bir şehirle ilgili coğrafi bilgiler falan gerekebiliyor ki bu noktada Sosyal Bilgiler öğretmeninden yardım alıyorum. Ben bilgi ediniyorum ve daha sonra derste onun da öğrencilere bu konuda bilgi vermesini istiyorum. Böylece daha yüksek verim alıyorum. Aynı zamanda bazı konuları aynı ya da yakın haftalarda işlenmesiyle ilgili olarak da iletişime geçtiğimiz oluyor. *Öğretmen 9*

Aldıkları eğitim ve yaptıkları araştırmalar neticesinde disiplinler arası etkinliklere yer veren öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın disiplinler arası çalışmalara yer verme kriterini yerine getirdiği söylenebilir.

### 3.8. Etkinlik Temelli Eğitim Esastır

Yapılandırmacı anlayışın öne çıkan bir diğer özelliği de etkinlik temelli bir öğrenme-öğretme sürecini esas almasıdır. Geleneksel sistemde öğretmen merkezli bir süreç esas alınmakta iken yapılandırmacı anlayışta etkinlikler aracılığıyla öğrenci merkezli bir süreç oluşturulması esas alınmıştır.

Öğretmenler etkinlik temelli eğitimin gerekliliğini kavramıştır. Yapılan görüşme sonuçlarını içeren Tablo 7 incelendiğinde, 10-12 kıdem aralığındaki öğretmenlerden 1 tanesi (Ö<sub>5</sub>) hariç tamamının etkinlik temelli eğitimi farklı düzeylerde gerekli gördüğü ve uyguladığı anlaşılmaktadır.

Hayır, derslerimde etkinliklere pek yer vermiyorum çünkü çok problem ortaya çıkıyor. Ben yapacaktım sen yapacaktın sorunu ortaya çıkıyor. Sınıf içi düzen bozulduğu için de ben uygulamıyorum. Konumu mu anlatayım çocukları sakinleştirmekle mi uğraşayım! Etkinliklere ve grup çalışmalarına yer vermiyorum. *Öğretmen 5*

Sarf ettiği sözlerden hareketle Öğretmen 5'in sınıf içi disiplini sağlamada yaşadığı sorunlardan ötürü etkinlik temelli bir süreç uygulamaya soğuk baktığı söylenebilir. Bu durumun sınıf yönetimi konusunda ilgili öğretmenin yetiştirilmesiyle aşılması mümkündür.

Bazı öğretmenler, kitap etkinlikleri ve sınıf içi etkinlikler dışına çıkmak istediklerinde karşılaştıkları bürokratik engeller sebebiyle etkinlik temelli eğitimi tam olarak uygulayamadıklarını ifade etmektedir.

Etkinlik temelli eğitim, benim gerçekten önem verdiğim bir noktadır ancak, dediğim şekilde, engeller bizi bağlıyor. Maddî olabilir, öğrencilerle ilgili olabilir, idareyle ilgili olabilir, bürokratik engeller olabilir... Uygulamalar hayal ederek başlar, çocuğun öğrenme kapasitesi de sınırsızdır ama eğitim sistemimiz buna alışkın ve hazır değil. Dolayısıyla öğretmen için riskli ya da sıkıntılı durumlar ortaya çıkabiliyor. Çocuğu bir Antep gezisine götürmek için

kırk takla atıyoruz. Sınıf içerisinde uygulama alanları sağlıyorum ama dışında bunu gerçekleştiremiyorum. *Öğretmen 1*

Ülkemiz 2005-2006 eğitim-öğretim yılından beri yapılandırmacı anlayışa geçmiş olmasına rağmen, ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı hakkında uygulamasına olanak sağlayacak bürokratik yapıyı henüz oturtamamış durumdadır. Dersle ilgili olarak il dışı ya da il içine yapılacak herhangi bir gezi için dahi karmaşık bürokratik süreçler gerekmektedir. Etkinlik temelli eğitimin aktif bir şekilde uygulanabilmesi için bürokrasinin en aza indirilmesi yararlı olabilir.

Genel olarak etkinlik temelli eğitim durumuna bakıldığında öğretmenlerin bir tanesi hariç tamamının buna sıcak baktığı görüşmelerde ve yapılan gözlemlerde açıkça görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin okul dışı etkinliklerle eğitimi desteklemek istemeleri durumunda birtakım bürokratik güçlüklerle karşılaşması etkinlik temelli eğitime belirli noktalarda sekte vurabilmektedir.

### **3.9. Farklı Materyallerden Yararlanılmalıdır**

Geleneksel eğitim sistemlerinde de yapılandırmacı anlayışa dayalı eğitim sisteminde de farklı materyaller kullanılarak öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi esas kriterlerden bir tanesidir. Birden fazla duyuya hitap etme kriteriyle ilişkili olan bu kritere göre öğretmen dersi farklı materyallerle etkili ve dikkat çekici hale getirmekle mükelleftir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin meslekteki ilk 9 yıllarında farklı materyallerden kabul edilebilir düzeylerde yararlandığı ancak 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin dört tanesinin (Ö<sub>3,8,12,13</sub>) nadiren farklı materyal kullandığı ya da asla farklı materyal kullanmadığı anlaşılmaktadır (bkz. Tablo 7).

Buradan hareketle meslekteki görev süresi arttıkça bazı öğretmenlerin çeşitli sebeplerle farklı materyaller kullanmaktan uzaklaştığı söylenebilir. Bu durumun altında kendini yeterli görme, materyalleri gereksiz görme, aile yaşamı ya da sosyal yaşamı sürdürme çabasına bağlı olarak materyal geliştirmeye zaman ayıramama gibi çeşitli nedenlerin yatıyor olması muhtemeldir.

Öğretmenler teknolojiyen imkânlar ölçüsünde yararlanmaktadır. Yapılan gözlemlerle görüşme sonuçları Öğretmen 12 dışında uyumlu çıkmıştır. Öğretmen 12 görüşmede “asla farklı materyallerden yararlanmam” yanıtını vermiş olmasına karşın gözlemler esnasında MEB Vitamin (Millî Eğitim Bakanlığı Vitamin) ve MEB EBA



(Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden etkinliklerle öğrenciler üzerinde etkili bir süreç yürütmüştür.

Bu durum öğretmenin kullandığı sistemleri yetersiz bulması sonucu farklı materyallerden yararlanmadığına inanıyor olma olasılığıyla açıklanabilir. Bununla beraber, derslerde sadece MEB Vitamin ve MEB EBA'dan yararlanarak farklı kaynaklara yer vermediğini düşünmesi de bu yanıtın muhtemel sebebi olabilir.

Kimi öğretmenlerin hazır materyal bulunmadığı sürece, kendileri materyal geliştirmeye kalkışmadığı belirlenmiştir. 11 yıllık görev süresine sahip olan Öğretmen 8, okulda materyal bulunmaması sebebiyle süreçte farklı materyallerden yararlanamadığını ifade etmiştir. Bu ifadeleriyle öğretmen kendisi materyal geliştirmek bir yana dışarıda hazır satılan materyalleri ve hatta gözlemler esnasında okulda bulunduğu tespit edilen projeksiyon cihazı vb. imkânlar bulunmasına rağmen MEB EBA ve MEB Vitamin gibi ücretsiz ağları dahi kullanmamasına geçersiz bir gerekçe sunmuştur.

Benzer durumlara sahip öğretmenlerin materyalleri kullanmaya teşvik edilmesiyle sorun çözüme kavuşturulabilir. Bu durumun temelinde geleneksel eğitim sistemiyle eğitim almış ve bu sistemi iyice benimsemiş olan öğretmenlerin ısrarla geleneksel sistemi sürdürmesi yatıyor olabilir.

Bazı okullardaki gerek teknik gerekse sosyal yapı hasebiyle farklı materyallerden yararlanılamamaktadır. Benzer bir şekilde Öğretmen 7 de okul imkânsızlıklarında yakınmaktadır. Ancak Öğretmen 7'nin okulunda kendisinin de ifade ettiği gibi ciddi altyapı ve öğrenci profili sorunları bulunduğundan elektronik ortam materyallerinden yararlanmak oldukça güçtür.

Romanlar, hikâye kitapları ve zaman zaman belki dergileri işe koşuyoruz. Hatta sınıfımızda bir priz olmadığı için kendi bilgisayarımı götürüp sunum da yapamıyorum. Öğrenciler benden bir şey istemediği için de iştahım zaten sıfır, hiçbir şey yapmıyorum diyebilirim.  
*Öğretmen 7*

Mevcut durumda psikolojik olarak olumsuz etkiler altında kalan Öğretmen 7'nin daha önce bahsettiğimiz özel durumu nedeniyle farklı materyaller kullanmaya çok yanaşmadığı düşünülebilir.

Öğretmen 2 diğer öğretmenlerden farklı olarak, materyal geliştirme işini yapmacık ve öğrencilerin seviyesinin altında bulmaktadır.

Materyal geliştirmiyorum ama mesela bir yazarın metnini işledik, onun başka bir kitabını getirip tanıtırım. Ama işte elmalar çiz, tombala hazırlamayla falan uğraşmıyorum. Bunlar

artık 6. Sınıf olmuş, çocuklar çok küçük değil ki alay bile edebiliyorlar bunlarla. Balona soru kâğıdı yazıp sıkıştır, şişir sonra çocuk patlatsın soruya ulaşsın, ohooo, soru sorudur.  
*Öğretmen 2*

Yukarıdaki ifadelere ek olarak, öğretmenin dersinde yapılan gözlemler sonucunda da sadece ders kitapları ve yardımcı kitaplardan yararlandığı, çocuklara adeta birer yetişkinmişçesine davrandığı belirlenmiştir.

Bu durum öğretmenin, öğrencilerin seviyesine inemediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin farklı materyallerle alay ettiğine inanıyor olması, öğretmenin kendine güveniyle ilgili birtakım muhtemel problemleri olduğunu gösteriyor olabilir.

Bazı öğretmenler, öğrencilerin performans görevi ya da proje ödevi ürünlerini alarak materyal olarak kullanabilmektedir. Öğretmen 6 “ (...) Ayrıca öğrencilerin ürünlerini de alıp materyal olarak kullanabiliyorum, bu da çocukları çok mutlu ediyor.” Sözleriyle bunu uyguladığını ve olumlu sonuçlar aldığını ifade etmiştir.

Bu şekilde hem öğrenci onurlandırılmış olmakta hem de öğretmen materyal elde etmiş olmaktadır. Bu ve benzeri durumlarda esas dikkat edilmesi gereken husus materyalin bilimselliğidir. Etkin bir şekilde kontrol edilmeyen öğrenci ürünleri hatalı materyaller olarak bilgi akılını sekteye uğratabilir.

Farklı materyallerden yararlanmak biraz da öğretmenin yaratıcılığına, hayal gücüne ve öğretme hevesine bağlı bir durumdur. Etkili ve eğlenceli bir süreç yürütmek isteyen bir öğretmen en imkânsız okulda bile bunu başarabilirken öğrencilerinden umudu kesmiş, sadece dersin bir an önce bitmesini bekleyen bir öğretmen elbette en iyi okulda dahi materyal kullanmayacaktır.

### **3.10. Sıra Düzeni Kullanılan Yöntem ve Tekniğe göre Şekillendirilmelidir**

Öğrenciler üzerinde sınıfta kullanılan renklerin, öğrenci sayısının, aydınlatma seviyesinin, sıcaklığın, oturma düzeninin ve hatta sınıfın mimari biçiminin dahi etkisi vardır. Eğitim-öğretim yılının başından sonuna kadar aynı oturma düzeni kullanıldığı takdirde öğrenciler tek düzeliğe alışacaktır. Bu sebeple ve kullanılan yöntem-tekniğe uyum sağlamak adına oturma düzeninde ihtiyaçlar doğrultusunda değişiklik yapmak yararlı olacaktır.

Çalışma grubunda yer alan ve Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin hiçbiri oturma düzeninde yöntem ve tekniğe göre değişikliğe gitmemektedir(bkz. Tablo 7).

Buradan hareketle ilgili fakülte mezunlarının etkinlik temelli ve çocukların aktif olduğu bir yol izlemekten ziyade konu ve öğretmen temelli bir işleyişten yana oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve sonrasındaki gözlemlerde oturma düzeni değişikliğinin yaygın olarak disiplini sağlama amaçlı olarak kullanıldığı saptanmıştır. Bu durum pek çok öğretmenin ifadeleriyle de desteklenmektedir. Bazı öğretmenlerin (Ö<sub>1</sub>, 5, 7, 13, 16) de disiplinin bozulmasını gerekçe göstererek oturma düzeninde değişikliğe gitmediği belirlenmiştir. Öğretmen 5 “ (...) *Sınıf sıra düzeninde herhangi bir değişiklik yapmam çünkü sınıf disiplini bozuluyor.*” sözleriyle benzer görüşteki öğretmenlerin durumunu özetlemektedir.

Disiplin sağlamada öğretmenlerce etkin bir şekilde kullanılan yer değiştirme uygulaması ile oturma düzeni değişikliği sıklıkla karıştırılmaktadır. Oturma düzeni değişikliği ile kastedilen etkinliklerle ilişkili olarak sıra yapısının değiştirilmesidir.

Oturma düzeni değişiklikleri öğrencilerin ve öğretmenin monotonluktan sıkılmasını önleme itibariyle de önem taşır. Öğretmen 6 “ (...) *Etkinlikler esnasında da ihtiyaç doğrultusunda değiştiririm, U düzeni, küme düzeni gibi düzenlerden yararlanırım. Fakat bu üzüün süreli olmaz, ben de sıkılıyorum çocuklar da sıkılıyor yoksa.*” şeklindeki ifadeleriyle, oturma düzenindeki değişikliklerin uzun süre sabit kalmasının ya da çok sık yapılmasının da olumsuz etki gösterebileceğini ifade etmiştir.

Gün boyu aynı sınıf içerisinde tutulan öğrencinin derslerden ve okuldan sıkılmasının önüne oturma düzeninde zaman zaman yapılacak değişikliklerle geçilmesi muhtemeldir. Bu şekilde hem öğrenciler farklı sosyal gruplara dahil olacak hem de ortamdaki sıkılma olasılıkları en aza indirilecektir.

Bazı öğretmenler oturma düzenini ihtiyaçlara göre yeniden düzenlemelerinin önünde fiziksel yetersizliklerin bulunduğunu ifade etmektedir.

Her öğretmenin kendisine özel bir dersliği olsa işler farklı olurdu. Geçen sene bu sistemi uyguluyorduk ve ben sınıfımı U düzeninde kullanıyordum genelde. Ancak bu sene klasik sınıf sistemine geçmek zorunda kaldık, malum ortaokul haline geçince öğretmen sayısı arttı ki bu nedenle her öğretmene bir sınıf vermek imkânsızlaştı. Atıyorum ben 6/B’ye girdiğimde sınıfı U düzenine sokmak için 10-15 dakika harcamalıyım, ki benden sonraki öğretmenin bu düzeni isteyip istemeyeceği de meçhul... İşin özü şu, öğretmene özel derslik sistemi olmadan yapılandırmacı anlayışla uygulanamaz. *Öğretmen 14*

Öğretmenin ifade ettiği sorun daha çok sıra düzenini değiştirirken yitirilecek zamanla ilgilidir. Bununla beraber, sınıfların fiziki yapısının tüm sıra düzen tiplerini karşılamaya müsait olmadığı gözlemler neticesinde anlaşılmıştır. Çeşitli açılardan yetersizlik sergileyen okullarımızın fiziksel olarak yeniden yapılandırılmasıyla bu ve benzeri sorunların önüne geçilebilmesi muhtemeldir.

Bunlara ek olarak 16 öğretmenin toplam 48 saat dersinde yapılan gözlemlerde tamamıyla klasik sıra düzeninden yararlanıldığı ve hiçbir öğretmenin süreç esnasında da oturma düzeni değişikliğine gitmediği belirlenmiştir.

Bunun muhtemel sebebi, öğretmenlerin sıraların düzenini değiştirmekle vakit kaybetmek istememesi olarak gösterilebilir. Buna ek olarak gözlenen derslerde sıra düzeni tamamen tesadüf eseri olarak değiştirilmemiş de olabilir.

### 3.11. Akran Öğrenmesi ve Grup Çalışması Önemlidir

Geleneksel anlayışlar öğrencinin bireysel performansına ve bireysel başarısına odaklanırken yapılandırmacı anlayış öğrencinin bireysel durumuna ilaveten grup çalışmalarına da kıymet vermektedir. Bundaki mantık öğrencinin mezun olduktan sonra topluma karışıp toplumda hizmet verip hizmet alacağı ve dolayısıyla grupla çalışmayı öğrenmesi gerektiği düşüncesidir. Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kıdemi arttıkça grup çalışmalarına daha az önem vermektedirler.

Öğretmenlerden 4 tanesinin (Ö<sub>5, 9, 13, 16</sub>) grup etkinliklerinin disiplin problemi yaratması sebebiyle uygulamayı tercih etmediği görülmüştür. Öğretmen 9 “*Okumak istemeyen, akademik ilerleme düşünmeyen öğrenciler sınıf düzenini bozabiliyor ki grup çalışmaları bu düzenin bozulması için bulunmaz anlardır. Bu nedenle pek tercih etmiyorum.*” sözleriyle grup çalışmaları sırasında sınıf disiplinini korumak için etkili uygulamalara yer vermenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kıdemi yüksek olan öğretmenlerin grup çalışmalarına yer vermemelerinin altında yatan muhtemel neden geleneksel sistemle eğitilmiş olmalarıdır. Buna ek olarak, grup çalışmalarında normal etkinliklerden biraz daha yüksek sınıf yönetim becerisi gerektiğinden her öğretmenin bu durumu göze alamadığı da düşünülebilir.

Bazı öğretmenler öğrencilerin birbirlerinden de bir şeyler öğrenebileceğine inanmamaktadır. Akran öğrenmesine ve grup çalışmalarına asla yer vermediğini ifade eden Öğretmen 8’in “*Akran öğrenmesine yer vermiyorum. Bunun pek verimli*

*olduğuna inanmıyorum, benden öğrenemeyen öğrencinin arkadaşından öğrenmesi çok güç gibi geliyor.*” sözleriyle sınıftaki yegâne bilgi kaynağının kendisi olduğunu ve öğrenciler arasında bir öğrenme iletişimi olamayacağını kabul ettiği söylenebilir. Bununla birlikte, Öğretmen 8’in öğrencilerine yeteri kadar güvenmiyor olması da ihtimaller dahilindedir.

Akran öğrenmesi ile ilgili öğretmenlerin diğer bir ön yargısı da bu tekniğin yanlış kullanımı sonucunda ortaya çıkabilecek öğrenciler arası üstünlük algısıdır. Tekniğin temelinde kesinlikle tek taraflı bilgi akışı söz konusu değildir ancak teknik yanlış uygulandığı takdirde, çok başarılı öğrenci başarısız öğrenciye bir öğretmen edasıyla ders anlattığında ortaya bu tarz sorunların çıkması muhtemeldir.

(...)Aynı sınıftaki öğrenciler arasında akran öğrenmesini uygulamak istemiyorum çünkü bu yaşlarda belli sosyal kaygıları oluyor. ‘Bak, Ahmet, öğretmenden öğrenemedi; Ayşe ona anlattı, öğrendi.’ Gibi bir yargı oluşabiliyor sınıfta ve bu şekilde Ahmet’in psikolojik durumu alt üst olabiliyor. Bu nedenle akran öğrenmesini zaman zaman sınıflar arasında kullanırım.  
*Öğretmen 1*

Bu olasılıklara ve düşüncelere karşın, akran öğrenmesinin doğru uygulanması durumunda öğrenciler üzerinde bu denli ciddi psikolojik etkiler yaratmayacağı açıktır.

Yapılan gözlemler neticesindeyse öğretmenlerin hiçbirinin akran öğrenme uygulamalarına yer vermediği görülmüştür. Grup çalışmaları da öğretmenlerin 11 tanesi tarafından gözlemler esnasında en az bir ders saatinde uygulanmıştır.

Grup çalışmaları uygulanırken bilindiği üzere etkili bir sınıf yönetimi sergilemek gerekir aksi halde sınıfta disiplin problemleri baş gösterecektir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 11 tanesi (Ö<sub>1,2,3,4,6,8,10,11,12,14,15</sub>) grup çalışmalarını derslerinde uyguladıklarını ifade etmiş ve gözlemlerde de bu durum teyit edilmiştir.

Bazı öğretmenler yapılandırmacı anlayışla gelen uygulamalara yer verdiğini ancak bunun verimliliğine inanmadığını ifade etmiştir.

Grup çalışmalarına çoğunlukla yer veririm ancak grup çalışmasıyla öğrencinin grupla iş yapma becerisinin geliştiğine inanmıyorum. Çünkü altı kişilik bir grupta işi yapan bir ya da iki öğrenci vardır, kalanı da onların başarısından yararlanıyordur. Bu sebeple, grup çalışmasından teorideki yararı sağlayamadığımıza inanıyorum.  
*Öğretmen 1*

Gruptaki birkaç kişi çalışıyor, kalanı yatıyor. Çalışan da aynı notu alıyor çalışmayanlar da aynı notu alıyor. Bu nedenle bireysel çalışmaları tercih ediyorum. Bu okulda öğrenimini sürdürmek istemeyen çok sayıda öğrenci var, bunlar ister istemez diğer öğrencilerle aynı gruplara denk geliyor ki bu büyük bir problemdir.  
*Öğretmen 6*

Bu yönüyle bakıldığında öğretmenin rehber görevini kullanarak bütün öğrencilerin işin ucundan tutmasını sağlamaya gayret etmesi gerekmektedir. Aksi halde Öğretmenlerin ifade ettiği tarzda sorunlarla karşılaşılması kaçınılmazdır.

Bu durum öğretmenin grup çalışmalarında kendi rolünün tam olarak bilincine varamamış olmasıyla açıklanabilir. Öğrenciler grup çalışması yaparken kendini tamamen pasif konuma çeken bir öğretmenin grup çalışmasından net verim alma olasılığı düşüktür.

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

Yapılandırmacı anlayış, yeterli zaman verildiğinde ve gereken ilgi gösterildiğinde her öğrencinin öğrenebileceği görüşünden hareket eder. Bireysel farklılıklara saygı duyulmasının sebeplerinden bir tanesi de budur, Einstein'ın dediği gibi, bir balığı ağaca çıkma yeteneğine göre değerlendirirseniz tüm hayatınız onun başarısız olduğuna inanmakla geçer. Bu noktada öğretmene düşen görev her öğrenci için doğru frekansları bularak onları başarıya doğru ilerletmektir.

Bazı öğretmenler her öğrencinin gereken zaman ve ilgiyle öğrenebileceğine inanmaktadır. Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 16 öğretmenden 5 tanesinin (Ö<sub>1,3,7,13,15</sub>) her öğrencinin öğrenebileceğine kesinlikle inanmadığı görülmektedir. Bununla beraber her öğrencinin öğrenebileceğini kesinlikle kabul etmeyen 5 kişinin 4 tanesinin (Ö<sub>1,3,13,15</sub>) Fen ve Edebiyat Fakülteleri ve eğitim enstitülerinden mezun oldukları görülmektedir. Buradan hareketle, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, diğerlerine kıyasla, bireysel farklılıklara daha saygılı olduğu söylenebilir.

Öğretmenler genel olarak her öğrencinin öğrenebileceği hususunda umutlu değildir. Yapılandırmacı anlayışın her öğrenci öğrenebilir ilkesinin aksi bir durumda bulunan bu görüş öğretmenler tarafından yaygın kabul edilen bir görüştür.

Bir öğrenci kendini kapatmışsa, ben bu işi yapamam diyorsa onu bu önyargıdan çok ayıramazsınız. Gidiyor mesela arka sırada ekmek açar gibi yapıyor, yanındaki de kürekle onu fırına atıyor. Çocuk ben sekizden sonra fırıncıyım diyor. Bu öğrenci nasıl başarılı olsun? Elbette başarılı olamayacak öğrencilerim var. *Öğretmen 11*

On iki yıllık kesintisiz eğitime karşıyım. Herkes lise mezunu olacak diye bir şey yok. Tamam her öğrenci yeterli ilgiyle öğrenebilir ama şu anki fiziksel yapıyla bu mümkün değildir. Kırk kişilik sınıflarda, varoş mahallelerde buyurun özel ilgi gösterin de çocuğu eğitin. Teorik bilgi pratikte her zaman geçerli değildir! *Öğretmen 14*

Benzer bir şekilde, Öğretmen 8 de *“Elbette öğrenemeyecek öğrencilerim var. Bunlar için ek uygulama da yapmıyorum. En fazla ders esnasında zorlayarak söz hakkı vermeye çalışıyorum. Bu öğrenciler için yapılabilecek bir şey olmadığına inanıyorum.”* ifadeleriyle sadece başarılı öğrencilerle ilgilendiğini, buna karşılık başarısız ya da az başarılı öğrencilerle çok da ilgilenmediğini göstermiştir. Yapılan

gözlemlerde öğretmenlerin tamamının Öğretmen 8'in ifade ettiği gibi ek uygulamalara yer vermediği, en fazla zorlayarak söz hakkı verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin her öğrencinin öğrenmesinden umutlu olmamasının muhtemel sebebi sınıfların kalabalık olmasıdır. Kalabalık sınıflarda sınıf disiplinini sağlamak ve evrak işlerini tamamlamakla uğraşan öğretmenlerin çeşitli seviyelerdeki öğrencilerle yakından ilgilenerek başarıya ulaştırabilmesi hâlihazırda mümkün görünmemektedir.

İlk yıllarında aldığı teorik eğitime dayanarak her öğrencinin öğrenebileceğine inanan öğretmenler yıllar geçtikçe kurumların mevcut şartlarını görmekte ve teoride edindiği bilgilerden vazgeçerek mevcut duruma uyum sağlamaktadır.

Mesleğin ilk yıllarında herkes öğrenebilir ve öğrenecek diye düşünürken bu yıl yedinci yılına girdiğim öğretmenlikte 'Öğrenmek isteyen öğrenir.' Anlayışını kabul ediyorum. Birine bir şey öğretmeniz istenebilir ama çocuk buna açık değilse kıyım yapmış olursunuz. *Öğretmen 1*

Bu durumun ülkemizde yer alan eğitim kurumlarında sınıfların kalabalıklığı ve imkânların kısıtlılığıyla açıklanması mümkündür. Teoride gördüğü ideal okullarla meslek hayatında karşılaşamayan öğretmenlerin hayal kırıklığı yaşayarak ideal olanı uygulama çabalarını terk ettiği söylenebilir.

### 3.13. Kaynak Çeşitliliği Sağlanmalıdır

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin farklı uyaranlara maruz kalması öğrenme olasılığını yükseltmektedir. Kaynak çeşitliliği sağlama ile asıl amaç sınıf içerisinde farklı niteliklere sahip öğrencilerden mümkün olan en yüksek bölümüne ulaşmaktır. Sınıfa sunulan farklı kaynaklardan biri ya da birkaçı öğrencilere muhakkak hitap edecektir.

Öğretmenlerin farklı düzeylerde de olsa kaynak çeşitliliği sağlamaya meyilli olduğu görülmektedir. Tablo 7'da görüldüğü üzere bir öğretmen kaynak çeşitliliği sağlamaya sıcak bakmamaktadır. Bu durum öğretmenin görev yaptığı kurumla ilgilidir. Yapılan gözlemlerde kuruma devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik yönden zayıf bir bölgeden geldiği anlaşılmıştır. Başarı ve disiplin seviyesi düşük olduğundan söz konusu öğretmen meslekî açıdan bir tükenmişlik, çaresizlik içerisinde girmiştir.

### 3.14. Öğretmen Bir Kaynak Değil Rehberdir

Geleneksel eğitim anlayışlarında öğretmen sınıfta bir kaynak olarak kabul edilmekteydi. Kendi sahip olduğu bilgiyi öğrencilere doğrudan aktaran bu görevlinin esas vazifesi sınıfta sessizliği sağlayarak bilgi aktarımını tamamlamaktır. Yapılandırmacı anlayış ise öğretmeni sınıfta rehber görevi üstlenen kişi olarak görmektedir. Öğretmen, öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmasında ona rehberlik eden, yanlışlarından hareketle doğruya ulaşmasına yardımcı olan ve tabii ki bilgi sahibi olan kişidir.

Yapılandırmacı anlayışı uygulayan öğretmenler Öğretmen 3'ün ifadesiyle “*yatan öğretmenler*” olarak görülmektedir. Geleneksel anlayışta öğretmenin daha çok çalıştığı düşünülmektedir, çünkü öğretmen sınıf içerisinde sürekli söz sahibi olan sunum yapan ve öğrencileri kontrol altında tutmaya çalışan kişi olarak hareket halindedir. Yapılandırmacı anlayışta ise öğretmen fiziken çok aktif olmasa da zihnen oldukça meşguldür. Yapılandırmacı öğretmenin gayesi öğrenciye doğru bilgiyi buldurmaktır. Bu da gerek öğrencinin gerekse öğretmenin süreçte yüksek derecede aktif olmasıyla mümkündür. Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı sınıflarda öğretmen sürekli konuşmadığı, sınıfı susturmaya çalışmadığı için bazı kişiler tarafından iş yapmadığı, sınıfta sadece oyalandığı iddia edilebilmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin dört tanesinin (Ö<sub>2,6,7,12</sub>) bir kaynak olduğunu, kesinlikle rehber olmadığını kabul etmektedir. Bu durumda çalışma grubunda yer alan eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin kendilerini geliştirmediği ya da gereken eğitimi yeterli düzeyde alamadığı kabul edilebilir.

Tablo 9

#### *Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Rehber Rolünü Kabul Etme Durumu*

	<b>Kabul Edenler</b>	<b>Kabul Etmeyenler</b>
Öğretmen Kodları	Ö <sub>1,3,4,5,8,9,10,11,14,15,16</sub>	Ö <sub>2,6,7,12,13</sub>
f	11	5

Buradan hareketle mezun olunan eğitim kurumu ile öğretmenin rolüne bakış arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı söylenebilir.

Bazı öğretmenler rehberlik rolünü benimseyememiş ve tüm kontrolü elinde tutmayı tercih etmiştir. Bu öğretmenler, süreçte öğrenciye söz hakkı vermeyi Öğretmen 7'nin “ (...) *Onların görüşüne göre fikir değiştiremeyiz.*” sözleriyle de



ortaya koyduğu gibi öğrencinin görüşlerine göre fikir değiştirmek olarak görmektedir.

Bu tarz düşünceye sahip olan öğretmenler yapılandırmacı anlayışı tam olarak kavrayamamıştır. Öğretmenin öğrencilerin bilgiye ulaşmasında bir rehber olması, fikirlerini öğrencilere göre değiştirmesi değil, öğrencilerin doğruyu bulmasında onlara bir deniz feneri gibi yol göstermesidir. Öğretmenlerin fiziken geleneksel sisteme kıyasla pasif konuma geçmesinin, kendilerini değersiz hissetmelerine ve bu nedenle öğretmenin rehberlik rolünü benimseyememelerine neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenler okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında öğrenciler üzerinde sezdirme etkinlikleri yapılabildiğini ancak dilbilgisi öğretiminde sadece geleneksel yöntemin işe yaradığını ifade etmektedir.

Klâsik bir yaklaşım ama bilgileri sürecin başında vermenin sezdirmeden daha etkili olduğunu düşünüyorum. Sezdiremiyorum çocuklara, hatta teftişte bu yüzden düşük not da aldım. Ya ben yapamıyorum ya da yapılandırmacı anlayışla dilbilgisi öğretimi olmuyor. Materyallerle ve etkinliklerle konuyu öğretmeye çalışıyorum. *Öğretmen 6*

Öğretmen 6'nın ifadelerinden ve yapılan gözlemlerden hareketle öğretmenlerin sezdirme etkinliklerini nasıl kullanacakları hakkında tam olarak fikir sahibi olmadığı anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre nasıl bir süreç yürütmesi gerektiğinden tam olarak emin olamayan öğretmenlerin, beklendiği gibi, rehber öğretmen tavrını sergilemeleri de mümkün görünmemektedir.

### 3.15. Öğrenci Deneyimlerinden Yararlanmak Önemlidir

Her insan geçmiş yaşam deneyimleri ile ilişkili şeyleri daha etkili ve hızlı öğrenir. Bu görüşten hareketle öğrencilerin geçmiş yaşam deneyimlerinden yararlanmanın gerekli olduğunu söyleyebiliriz. Müfredatta yer alan konuların tamamında olmasa da büyük bölümünde öğrenci deneyimlerini işe koşmak mümkündür. Böylece öğrenciler deste aktif olur ve süreç daha etkili sonuçlanabilir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının çeşitli düzeylerde de olsa öğrenci deneyimlerinden yararlandığı anlaşılmaktadır. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin tamamının öğrenci deneyimlerinden yararlandığı teyit edilmiştir.

Öğretmenler genel olarak öğrenci deneyimlerinden yararlanmaktan ve bunun etkilerinden memnundur. Öğretmenler memnuniyetlerini şu şekilde ifade etmiştir:

(...) Yaşadıkları olaylarla ilgili olarak sınıfta işlenen konular dikkatlerini daha çok çekiyor ve dersten alınan verim artıyor. Hele ki çocuk kalkıp başına gelenleri anlattıysa... *Öğretmen 9*

Bu çok önemli. Kendi hayatlarından mutlaka örnekler verdiririm. Başlarından geçen ya da tanık oldukları, duydukları ilgili olayları anlatmalarını istiyorum. Böylece çocuklar daha ilgili oluyor ve kendilerini önemli hissediyorlar. En ilgisiz öğrencinin bile dikkatini çekiyorum böylece. *Öğretmen 10*

(...) Mesela bazen çok ilgisiz bir çocuk kalkıp konuyla ilgili başından geçenleri anlatıyor. Böylece o çocuğu da kazanmış oluyorsunuz. O dersi önemsemeye başlıyor, daha verimli bir ders süreci elde etmiş oluyorsunuz. *Öğretmen 6*

(...) Deneyimlerini paylaştığında onun farklı boyutlarını görme fırsatı yakalıyor. Zihnindeki olay çerçevesi değişiyor. Belki de çok büyük olduğunu düşündüğü sorun çok küçükmüş hatta hemen herkesin yaşadığı bir şey olduğunu bile görebiliyor. *Öğretmen 1*

Öğretmenlerin bu kriteri yaygın şekilde uygulamalarının ve sonuçlarından memnun kalmaları, öğrencilerin bu sayede daha aktif olmaları ve kendilerini derse ait hissetmelerini sağlaması olabilir.

### 3.16. Öğrenci Kendi Öğrenmesinden Sorumludur

Yapılandırmacı anlayışta öğrenciler kendi öğrenmesinden sorumludur. Bununla kastedilen, konunun öğrenciye bütünüyle öğretmen tarafından aktarılmaması, onun yerine öğrenme sorumluluğunun bir bölümünün öğrenciye yüklenmesidir.

Öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu kabul etmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 15 tanesi farklı düzeylerde de olsa öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 7 ise "*Öğrencilerimin öğrenme sorumluluklarını kendilerine bırakırsam bu defa hiçbir şey öğrenemez hale gelecekler.*" diyerek öğrencilerine karşı duyduğu güvensizliği ve öğrenmeleri konusundaki umutsuzluğu dile getirmiştir.

Bu durum, öğretmenin geleneksel eğitim anlayışıyla yetiştirilmiş olmasından ve yapılandırmacı anlayış hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Zira burada öğrenme durumlarını tamamıyla öğrenci kontrolüne bırakılması söz konusu değildir.

Yapılan gözlemlerde "asla" yanıtını veren öğretmen de dâhil olmak üzere herkesin öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmesinden sorumlu olduğunun bilincinde uygulamalara yer verdiği görülmüştür.

(...) Öğrenciler tabii ki kendi öğrenmelerinden sorumludur. Fakat başarısız olduklarında onları hemen olumsuz eleştiri yağmuruna tutmamak gerekir. Öğrenci mesela ezber görevini yapamayınca tamam sen ezberleyemedin ama gel hadi falanca konuda arkadaşına yardımcı ol diyerek motive ediyorum ve çocuk da o görevi gayet güzel yerine getiriyor. *Öğretmen 10*

Evet, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Tipik olacak ama öğrenciye öğrensen de sana öğrenmesen de sana mantığını yüklemeye çalışıyoruz. (...) Bu bilincin gelişmesi biraz da yaradılışla ilgilidir. Ne kadar sorumluluk verirsene ver öğrenci yapamayabiliyor. Sınıfta zaten en fazla 3-5 öğrenci gereken sorumluluk düzey ve bilincine sahiptir. Kişisel olarak öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olmalarına önem veriyorum ama öğrencilerin bu noktada yetersiz olduğunu düşünüyorum. *Öğretmen 1*

Öğretmen 1 öğrenmede sorumluluk alma hususunda her şeyin bireyin kendisinde bittiğine ve bu durumun kesinlikle değiştirilemeyeceğine inanmaktadır. Öğrencinin öğrenmesinden sorumlu olduğunun bilincine varabilmesi ancak öğretmenin gereken yönlendirmeleri yapmasıyla mümkündür. Ancak kimi öğretmenlerin Öğretmen 1'in görüşüne katıldığı ve ilerleme kaydetmek adına çaba sarf etmedikleri ya da az miktarda çaba saf ettikleri gözlenmiştir.

### 3.17. Öğrenci Merkezlilik Esastır

Plânlama başlığı altında bahsedildiği üzere yapılandırmacı anlayış öğrenci merkezli bir yapı arz eder. Konuların işlenişinde, etkinliklerde ve diğer tüm uygulamalarda esas kriter öğrencidir.

Gözlemler ve görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yol izlemeyi istediği ancak buna çok uyamadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin birleştiği ortak nokta eğitim denetmenlerinin öğrencilerin bilgi seviyesinden çok öğretmenlerin plânda nerede olduğuna baktığıdır. Bu sebeple öğretmenler ellerinden geldiğince, kimi zaman etkinlik atlayarak kimi zaman olduğu gibi bir metni atlayarak plâna yetişmeye çalışmaktadır.

Öğretmenlerden 9 tanesinin (Ö<sub>3,5,7,8,9,12,14,15,16</sub>) plâna yetişmekten ziyade, öğrencinin öğrenmesine önem verdiği anlaşılmış ve gözlenmiştir. Öğretmen 12 *“Plânu yetiştirme çabasına düşmem. Türkçede devamlılık söz konusu, birini öğrenemediyse sonrakini de öğrenemeyecektir.”*; Öğretmen 5 *“Plânın gerisine düşmek benim için çok sıkıntı olmaz. Çünkü plâna takılırsak ileride daha büyük sıkıntılar çıkacaktır.”*, Öğretmen 9 *“Plân çok önemli değildir, öğrencinin öğrenmesi esastır.”* ve Öğretmen 14 de *“Mesele plânu yetiştirmek ise tahtaya bir bilgisayar ya da televizyon koyup konuları sıra sıra sundurarak da plân yürütülür. Önemli olan öğrencinin öğrenmesidir.”* diyerek öğrenci merkezliliği benimsediklerini vurgulamışlardır.

Öğrenme-öğretme sürecinde plân muhakkak önem taşımaktadır. Ancak plânu bütün işlerin merkezine alıp öğrencilerin seviyesini ve diğer faktörleri bir kenara

atmak uygun bir davranış değildir. Yukarıda bahsi geçen öğretmenler bu durumun bilincindedir. Bu bilinç de ancak öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri takip etmesi ve kurumlarca hizmet içi eğitimler açılması sonucunda mümkün olacaktır.

Sekiz öğretmenin ise plâna yetişmeye ciddi anlamda önem verdiği anlaşılmıştır. Bu öğretmenlerden 3 tanesi (Ö<sub>2,6,10</sub>) plâna yetişebilmek adına konu dahi atladığını ifade etmiş ve hatta iki öğretmen gözlem esnasında konu içerisindeki etkinlikleri atlayarak plâna yetişmeye çalışmıştır. Bununla ilgili olarak Öğretmen 6 *“Plânı yetiştirmek adına dinleme, anlama, okuma ve yorumlama etkinliklerini ve bunların metinlerini atlayıp dilbilgisi konularını yetiştirmeye çalışırım.”* ve Öğretmen 10 *“ (...) Metinleri atlasam dahi dilbilgisi konularını geçmiyorum.”* sözleriyle Türkçe dersini sadece dilbilgisi olarak gördüklerini ve konu merkezli bir süreç yürüttüklerini ortaya koymuşlardır ki bu durum öğretmenin ders gözleminde de teyit edilmiştir. Türkçe dersini çok boyutlu bir yapı olarak kabul etmedikçe bu derste yapılandırmacı anlayışın hakkıyla uygulanabilmesi ve ders başarısının yükselmesi güçtür.

Plânı önemseyen diğer 4 öğretmen (Ö<sub>1,4,11,13</sub>) ise konulara ve etkinliklere ayırdığı zamanı kısarak plâna yetişmeye gayret ettiğini ifade etmiş ve gözlemlerde de bu yönde tavır sergilemiştir. Bunlardan Öğretmen 1 *“Plân elbette önemlidir, yetiştirmemiz gerekiyor. Bu noktada belki de ders dışında konulacak ek uygulamalarla bu açık giderilebilir. Sonuçta müfettişlere plânın işlediğini göstermemiz gerekiyor.”* sözleriyle plâna yetişmek zorunda olduklarını aksi halde eğitim deneticileri tarafından uyarı aldıklarını ortaya koymuştur. Bu sözler öğretmenlerin tamamının düşüncesinin ortak ifadesi olarak kabul edilebilir.

Yukarıda bahsedilen durum eğitim deneticilerinin öğretmenler üzerinde kurduğu baskıyla ilgilidir. Eğitim sisteminin gereken şekilde yürüyüp yürümediğini incelemekle sorumlu olan bu kamu görevlileri öğretmende açık arama, öğretmenin plâna harfiyen uyup uymadığını denetleme şeklinde tavırlar sergilediğinden öğretmenlerin bir kısmında tedirginlik yaratmaktadırlar. Ortaya çıkan bu tedirginlik haliyle derslerin işlenişine ve dolayısıyla öğrencilere de etki etmektedir. Netice itibarıyla, eğitim deneticilerinin öğretmenin plâna uyup uymadığından ziyade, öğretmenin öğrenciler üzerinde etkili öğrenme yaşantıları oluşturup oluşturmadığını incelemesi yararlı olabilecektir.

### 3.18. Öğrenme Sınıfla (Tek Ortamla) Sınırlandırılmamalıdır

İnsan, doğası gereği uzun süre aynı ortamda bulunmaktan sıkılabilen yapıdadır. Çoklu Zekâ Kuramı da bu noktadan hareketle öğrenmenin sürekli aynı ortamla (sınıfla) sınırlandırılmamasını, mümkün olduğunca ortam çeşitlenmesi oluşturmak gerektiğini savunur. Sürekli sınıfta eğitim-öğretim gören öğrenci öğrenmeyi zihninde sadece sınıfla ilişkilendirecektir ve evde ya da başka ortamlarda öğrenme etkinliklerini uygulamaya yanaşmayacaktır. Ancak dersler yeri geldikçe okul kütüphanesi, halk kütüphanesi, bilişim odası, bahçe, tiyatro salonu veya konu ile ilgili olabilecek herhangi bir mekâna taşındığı takdirde hem öğrencinin güdülenecek hem ders daha aktif geçecek hem de farklı zekâ türlerine hitap edilmiş olacaktır.

Öğretmenlerin kıdemi ile öğrenmeyi sınıf dışı ortamlara taşıma eğilimi arasında ters orantılı bir ilişki göze çarpmaktadır (bkz. Tablo 7). Bu durumun mesleki yorgunluk ve isteksizlik halinin artması ile açıklanması mümkündür.

Pedagojik formasyonun en iyi verildiği yer olduğuna inanılan eğitim fakültelerinden mezun olan çalışma grubundaki 11 öğretmenden 5 tanesi (Ö<sub>2,7,8,12,16</sub>) öğrenmeyi “asla” sınıf dışı ortamlara taşımamaktan yana tavır sergilemiştir. Buna ek olarak fen ve edebiyat fakültesi mezunu 3 öğretmenden 1 tanesi (Ö<sub>13</sub>) ile eğitim enstitüsü mezunu 1 öğretmenin de (Ö<sub>3</sub>) asla sınıf dışı ortamlara taşımamaktan yana tavır sergilediği gözlenmiştir. Çalışma grubundaki 16 öğretmenden 7 tanesinin asla görüşünde birleşiyor olması yapılandırmacı anlayışı uygulayan öğretmenlerde aranan bu kriterin yeterince benimsenmediğini göstermektedir.

Yapılan gözlemler esnasında sadece iki öğretmen (Ö<sub>2,11</sub>) dersini sınıf harici bir ortamda sürdürmüştür. Geriye kalan 14 öğretmen ise kurum içerisinde yararlanabileceği farklı ortamlar bulunmasına rağmen dersini sınıfta işlemeyi tercih etmiştir. Bu öğretmenlerden altı tanesi zaten görüşme esnasında sınıf dışı ortamlardan yararlanmadığını ifade etmiştir ancak dokuz öğretmen farklı ortamlardan yararlandığını ifade etmiş olmasına rağmen farklı zamanlarda yapılan üç gözlemlerde de derslerini sınıfta işlemiştir. Dokuz öğretmenden dört tanesinin okulunda kullanılabilecek bahçe ve sınıf harici ortam bulunmamakla beraber Öğretmen 12 ve Öğretmen 7 bahçeyi öğrenimin sürdürülebileceği bir ortam olarak görmediklerini ifade etmiştir. Öğretmen 9 ise bahçeyi kullandığını ifade etmiş olmasına karşın gözlemlerde bu uygulamaya denk gelinmemiştir.

Bu durum, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardan yararlanmanın faydaları ve gerekliliği hakkında fikri ve bilgisi olmasına

rağmen bu uygulamaya işlenişte yer vermemesi ataletle açıklanabilir. Buna ek olarak yapılandırmacı anlayış hakkında bilgi sahibi olsalar dahi geleneksel eğitim sistemlerinden kalma alışkanlıklar neticesinde öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardan yararlanmayı pek tercih etmediği söylenebilir.

Bazı öğretmenler sınıf dışı ortamlardan yararlanmak istese dahi idare tarafından engellemelere maruz kalmaktadır. Öğretmen 6, bahçeyi kullanmak istediğini ancak idarenin buna onay vermediğini dile getirmiştir.

Sınıf haricinde, farklı ortamlardan yararlanamıyorum. Kütüphanemiz zaten yok, bahçeyi kullanmamıza da idaremiz hiçbir şekilde izin vermiyor. Öğrenciler sınıfta kalsın, sadece tenefüslerde çıksın, bahçede kargaşa oluşmasın diyen katı ve bence gereksiz kurallarımız var. (...)Bahçeye çıkınca oyalanacağımız, dersi boşlayacağımız düşünülüyor. *Öğretmen 6*

Görüldüğü üzere idarecilerin de yapılandırmacı anlayış hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir aksi halde öğretmen talepleri, örnekte olduğu gibi, art niyetli kabul edilerek reddedilebilir.

Bazı öğretmenler(Ö<sub>7,8,13,16</sub>) sınıf dışı ortamlardan yararlanmayı disiplin problemlerini tetikleyebilecek bir unsur olarak görmektedir.

Derslik dışında kullanabileceğimiz sadece bahçemiz var ki burayı kullandığımız zamanlarda da disiplin sorunları baş gösteriyor. Bunun yanında mahalledeki serseri takımı da dersi sabote ettiği için sınıfın dışına çıkmayı çok tercih etmiyoruz. *Öğretmen 7*

(...) Sınıf dışı ortamlardan yararlanmak muhakkak gereklidir ama öğrencileri oradan oraya taşı, gürültü yapmalarını önle, diğer öğretmenlerin rahatsız olmamasını sağla derken bir sürü angarya iş ortaya çıkıyor. Ortam değişikliklerinde sınıf kontrolünü sağlamak da güçleşiyor üstelik. Normal zamanda bile güç kontrol edilen sınıfları farklı ortamlarda düşünün bir de... *Öğretmen 8*

Öğrencileri sınıfta bile zor zapt ediyorum, nasıl dışarıya çıkarayım?Sınıf içerisinde gürültüyü, haylazlığı engellemek benim için bir eziyetken kendime ekstra iş yükü çıkarmayı çok da anlamlı bulmadığımı söylemek isterim. Ha belki birgün normal öğrencilerle çalışırsam bunu uygulayabilirim. *Öğretmen 13*

Sınıftan çıkarıp başka bir ortama götürürken hem zaman kaybederim hem de sınıfı bir daha toparlamam çok güç olur. En iyisi sınıf. Bu tarz değişikliklere gerek yok. Üstelik öğrenci farklı ortam gördüğünde kontrolü inanılmayacak derecede zorlaşmaya başlıyor. *Öğretmen 16*

Bu durumun öğretmenlerin sınıf yönetim becerileriyle ilgili olduğu söylenebilir. Sınıfta etkin bir şekilde rol alan, öğrencilerle uyumlu bir süreç oluşturmayı başaran öğretmenlerin sınıf dışı ortamlara giderken ya da bu ortamlarda ders işlerken disiplin problemi yaşamaları kolay bir ihtimal değildir. Burada görüldüğü üzere, yapılandırmacı anlayış ile ilgili tek başına verilecek hizmet içi eğitimler yeterli olmayabilecektir, bunlara ek olarak sınıf yönetimine dönük hizmet içi eğitimler konulması da yararlı olabilecektir.

Aynı zamanda Öğretmen 7, derslerin mahallede gezen serseriler tarafından bölünmesini de gerekçe göstererek sınıf dışında ders işlememektedir. Bu da eğitimin

rahatça sürdürülebilmesi için çevre güvenliğinin aktif şekilde alınması gerektiğini göstermektedir.

### **3.19. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Önbilgiler Göz Önünde Bulundurulmalıdır**

Plânlama bölümünde de değinildiği gibi ön bilgiler öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrenme sürecinde öğrencinin sahip olduğu ön bilgi seviyesi sürecin hızını ve zorluğunu belirlemektedir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde on beş öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde ön bilgilerin çok önemli olduğunu savunduğu ve buna karşılık sadece bir öğretmenin ön bilgilerin süreçte hiçbir önemi olmadığını ifade ettiği Tablo 7’de görülmektedir. Ön bilgilerin süreçte önemli olmadığını ifade eden bu öğretmen *“Öğrencilerin ön bilgilerini yok sayıyorum ve hiçbir şey bilmediklerini farz ederek konumu işliyorum. Bu şekilde öğrencinin öğrenmesini garanti altına almış oluyorum.”* sözleriyle bu tavrının sebebini açıklamıştır.

Bilindiği üzere bilgi, önceki bilgilerin üzerine yüklenerak artar eğer her birey o güne kadar ulaşılan bilgileri yeniden elde etmek zorunda olsaydı medeniyet bugünkü seviyesine ulaşamazdı. Dolayısıyla öğrenciler de sahip oldukları bilgileri tekrar tekrar görmek zorunda değildir, esas olan bunların üzerine yenilerini katmak veya en azından var olan bilgiyi geliştirmeye çalışmaktır.

Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini yokladığı ve buna göre hareket ettiği anlaşılmıştır. Ön bilgileri önemsemediğini iddia eden Öğretmen 2 dahi öğrencilerin eski öğrenmelerini yoklayıcı sorularla ön bilgilerini belirlemeye çalışmış ve yeni konulara bunun sonucunda geçmiştir. Buradan hareketle, Türkçe Öğretmenlerinin ders içeriğinde yer alan konuların birbiriyle ilişkili yapıda, sarmal program yapısında, olduğunun bilincinde hareket ettiği söylenebilir.

### **3.20. Öğrenme Sürecinde Sezdirme Etkinliklerinden Yararlanılmalıdır**

Önceki bölümlerde bahsedildiği üzere, yapılandırmacı anlayış öğrenci merkezli etkinlikleri ve öğretmenin rehber olarak sürece etki etmesini temele almaktadır. Bu durumda sezdirme etkinlikleri yapılandırmacı anlayışa göre ders işleyen bir öğretmen için temel çalışmalar arasında yer almalıdır.

Öğretmen, bir konu işlenirken o konu hakkındaki görüşünü mümkün olduğunca sürecin sonuna saklamalıdır ki öğrenciler konu hakkında kendi fikirlerini geliştirerek doğruya ulaşabilsin. Sürecin başında öğretmen öğrencilere sadece temel birtakım ipuçları sunmalı, akış içerisinde ise verilen cevaplarda yapacağı kısmî yönlendirmelerle öğrencileri doğruya ulaştırmalıdır.

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden üç tanesinin sezdirme etkinliklerinden kesinlikle yararlanmadığını ifade etmesi göze çarpmaktadır. Bu üç öğretmenin mezuniyet durumuna bakıldığında Eğitim Fakültesi mezunu oldukları görülmektedir. Buradan hareketle son mezun olunan eğitim düzeyi/birimi ile sezdirme etkinliklerinden yararlanma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Teorik bilginin uygulamaya nasıl döküleceği hakkındaki bilgi eksikliği öğretmenlerin de zorluk çektiği konulardan biridir. Gerek kılavuz kitaplarda gerek yönetmeliklerde gerekse diğer kaynaklarda öğretmenlerin karşısına “sezdirin” ifadesi çıkmaktadır. Buna mukabil, pek çok öğretmenin “sezdirmek” ile tam olarak ne denildiğini kavrayamadığı araştırma sonucunda anlaşılmıştır.

Klâsik bir yaklaşım ama bilgileri sürecin başında vermenin sezdirmeden daha etkili olduğunu düşünüyorum. Sezdiremiyorum çocuklara, hatta teftişte bu yüzden düşük not da aldım. Ya ben yapamıyorum ya da yapılandırmacı anlayışla dilbilgisi öğretimi olmuyor. Materyallerle ve etkinliklerle konuyu öğretmeye çalışıyorum. *Öğretmen 6*

Yapılan gözlemlerde öğretmenlerden sadece altı tanesinin (Ö<sub>1</sub>, 9, 10, 11, 14, 15) sezdirme etkinliklerini bilinçli bir şekilde kullandığı, geriye kalanların ise bazı tereddütler ya da eksikliklerle etkinliklere yer verdiği gözlenmiştir. Gerek hizmet içi eğitim faaliyetlerinde gerekse kitaplarda ya da diğer yayınlarda teorik bilgi kusursuz bir şekilde sunulmaktadır ancak öğretmenlerin bu teorik bilgiyi uygulamaya nasıl yansıtacağını gösteren hiçbir hizmet içi eğitim uygulaması ya da farklı tip kaynak bulunmamaktadır.

Bu durum öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa hazır hale gelmesini sağlamadan sistemin uygulamaya alınmasıyla ilgili olabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin araştırma eksikliği de konuyu tetikleyen bir diğer unsur olarak ifade edilebilir. Bu problem ancak etkili bir uygulamalı hizmet içi eğitimle çözülebilecektir.



### 3.21. Etkinlikler Esnasında Teknolojiden Yararlanılmalıdır

Teknoloji günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir yer edinmeye başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da çağa ayak uydurarak etkili sınıf ortamları oluşturulabilmesi adına MEB EBA ve MEB Vitamin internet uygulamaları vasıtasıyla interaktif eğitim içeriğinin öğretmenlerin hizmetine ücretsiz olarak sunulmasını sağlamıştır. Bununla beraber, bakanlık Fatih Projesi kapsamında yurt genelindeki okullara aşamalı olarak tablet bilgisayarlar ve akıllı tahtalar göndermeye başlamıştır. Bu şekilde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı anlayışa dayalı yeni eğitim sisteminin teknoloji ayağının tamamlanması hedeflenmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde teknolojiyi kullanmadığını ya da az kullanabildiğini ifade edenlerin tamamı buna gerekçe olarak okuldaki teknoloji ürünü eksikliklerini göstermektedir. Bakanlıkça yürütülen projeler sonucunda öğretmenlerin tamamına yakınının yapılandırmacı anlayışın beklentisine uygun bir şekilde teknolojiden yeterli düzeyde yararlanması beklenmektedir.

Kıdem arttıkça teknolojiden yararlanma düzeyinin düştüğü söylenebilir. Görüldüğü üzere dört öğretmenin ( $\bar{O}_{2,8,13,16}$ ) süreç içerisinde teknolojiden asla yararlanmadığı görülmektedir. Bu öğretmenlerden iki tanesi ( $\bar{O}_{2,8}$ ) okullarında imkân bulunmaması sebebiyle teknolojiden yararlanamazken diğer iki tanesi ( $\bar{O}_{13,16}$ ) okullarında gereken imkânlar bulunmasına rağmen bunlardan yararlanmamaktadır.

Kıdem arttıkça teknolojiden yararlanma oranının düşmesi gelişen çağa ayak uyduramama ya da çağın gerisinde kalmayla açıklanabilir. Son yüzyılda teknolojinin yüksek hızda değişim sergilemesi insanların, bilhassa orta yaş ve üzerindeki, yeni teknolojilere uyum sağlamasıyla ilgili güçlükler neden olmaktadır. Kıdem arttıkça teknolojiden yararlanma oranının düşmesi bu şekilde açıklanabilir.

Çalışma grubu gözlem sonuçları bağlamında genel olarak ele alındığında altı öğretmenin ( $\bar{O}_{2,4,6,7,8,11}$ ) okulunda gerekli teknolojik imkânların olmaması sebebiyle öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiden gereğince yararlanmadığı belirlenmiştir. Bunlardan dört tanesi ( $\bar{O}_{4,6,7,11}$ ) kişisel bilgisayarlarını ve ekipmanlarını zaman zaman okula getirerek derste kullanmaktadır.

Öğretmenlerden üç tanesi ( $\bar{O}_{5,13,16}$ ) okullarında teknolojik imkânlar bulunmasına rağmen teknolojiden yararlanmamaktadır. Bu öğretmenler, Öğretmen 5

hariç, teknolojiden yararlanmadıklarını görüşme esnasında bizzat da ifade etmişlerdir.

Geriye kalan öğretmenler (Ö<sub>1,3,9,10,12,14,15</sub>) çeşitli sıklıklarda teknolojiden eğitsel amaçlı yararlanmaktadır. Ancak Öğretmen 3 ve Öğretmen 10 teknolojik imkânların okulun mevcuduyla kıyaslandığında yetersiz kaldığını ve bu sebeple sıra kendilerine geldikçe teknolojiyi öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanabildiklerini ifade etmişlerdir.

Okulunda teknolojik imkânlar bulunmaması hasebiyle teknolojiden yararlanamayan öğretmenlerin problemi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından aşamalı olarak çözülmeye başlanmıştır. Bu noktada esas sorun okulunda teknolojik imkânlar bulunmasına rağmen bunlardan yararlanmayan öğretmenlerdir. Bu öğretmenler teknolojik aletlerin az olması sebebiyle sıra gelmemesi nedeniyle pek yararlanamadığı düşünülebilir. Bununla birlikte teknolojik aletler yeterli sayıda ve kullanıma uygun olsa dahi kullanmayan öğretmenlerin, bu teknolojileri kullanmadan önce yapılması gereken hazırlıktan üşendiği düşünülebilir.

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

Bir bireyin üst düzey zihinsel işlemler gerektiren soruları yanıtlaması ya da problemleri çözebilmesi için ilgili konu hakkında iyi derecede bilgiye sahip olması gerekir. Yapılan görüşmelerde ve gözlemlerde bazı öğretmenlerin öğrencilerden yana umutsuz tavır sergilediği ve bu sebeple bilgi seviyesinden öte sorulara pek geçmediği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin dört tanesi üst düzey zihinsel beceri isteyen soru ve etkinliklere yer vermediğini ifade etmiştir. Genel yargı ‘Öğrencilerin seviyesi zaten düşük, neden onlara üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorular sorayım ki?’ şeklindedir. Çalışma grubunda yer alan on altı öğretmenden sadece bir tanesi (Ö<sub>2</sub>) üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorulara “sık sık” yer verdiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin üç tanesi (Ö<sub>11,14,16</sub>) ise "çoğunlukla" yanıtını vermiştir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin kıdemi arttıkça üst düzey zihinsel işlem gerektiren soruları çözmeye ve çözdürmeye olan hevesini yitirdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorulara nadiren yer vermesi ya da asla yer vermemesinin altında yatan öğrencilerin başarısızlığını kabullenme durumunu Öğretmen 7'nin şu sözleri ortaya koymaktadır: “*Bilgi*

*sorularının ötesine öğrencilerimiz pek cevap veremediğinden üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorulara nadiren yer veriyordum. Onda da saçma sapan cevaplar alınca hiç sormamaya başladım.* “ . Öğretmen 7, öğrencilerin yanlış yanıtlarından hareketle onları doğruya götürmeyi yani rehberlik görevini yerine getirmediğini açık bir şekilde ifade etmiştir. Bu boyutuyla Öğretmen 7'nin benzer durumdaki öğretmenleri örneklediği söylenebilir.

Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inememesi ya da yapılandırmacı anlayışı gereken şekilde uygulayamaması ile açıklanabilir. Yapılandırmacı anlayışın temelinde her öğrencinin gereken çaba ve süre ile öğrenebileceği yatmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğrencilerle yakından ilgilenmeye dönük sabrının azaldığı ve bu sebeple üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorulara pek yer vermediği söylenebilir. Bu problem, öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebileceğine ikna edilmesiyle ve ileri yaşlarda bulunan, verimi düşen öğretmenlerin emekliye ayrılmasıyla aşılabılır.

Üst düzey zihinsel işlem gerektiren soruları asla desteklemediğini ifade eden dört öğretmenden iki tanesi Eğitim Fakültesi mezunudur. Bununla beraber "sık sık" ifadesini sunan iki kişi de Eğitim Fakültesi mezunudur. Dolayısıyla Eğitim Fakültesinde verilen eğitimin farklı yapılarda, eğitim bilgisi açısından birbirine denk olmayan farklı farklı bireyler, öğretmenler yetiştirdiğini de söyleyebiliriz.

Öğretmen 1 ve Öğretmen 9 ise zaten başarı düzeyi düşük olan öğrencileri üst düzey sorularla 'boğmamak' gerektiğini ifade ederek başarısı düşük olan öğrencilerin öğrenme durumlarına farklı bir açıdan yaklaşmıştır.

Bu öğretmenler zaten başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin direkt üst düzey zihinsel işlem gerektiren sorular sorularak dersten uzaklaştırılmaması gerektiğine inanmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre de kolaydan zora bir yol izlenmesi öğrencinin etkili öğrenmesi açısından daha yararlı olabilecektir.

Üst düzey zihinsel işlem gerektiren sorulara yer verilmesi hususunda öğretmenlerin farklı tavırlar sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerden altı tanesi (Ö<sub>2,10,11,12,14,16</sub>) üst düzey zihinsel işlemler gerektiren soruları gözlemler esnasında öğrencilerine yöneltmiştir. On öğretmen (Ö<sub>1,3,4,5, 6, 7, 8, 9, 13, 15</sub>) ise gözlemler esnasında hiçbir üst düzey zihinsel işlem gerektiren soruyu öğrencilerine yöneltmemiş olup dokuzu buna gerekçe olarak öğrencilerin başarısızlıklarını göstermiştir. Geriye kalan bir öğretmen ise gerekçe olarak vakit darlığını ileri sürmüştür.

Bazı öğretmenlerin üst düzey zihinsel işlem gerektiren sorulara yer vermeme sebebi olarak vakit yetersizliğini öne sürmesi, özellikle Türkçe gibi 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibariyle 5. Sınıflarda haftalık altı, 6, 7 ve 8. Sınıflarda haftalık beş saat dersi olan bir branşta inandırıcı durmamaktadır. Bu gerekçeyi ileri süren öğretmenin yorulmadan ders işlemekten yana olduğu söylenebilir.

Genel olarak ele alındığında öğretmenlerin üst düzey zihinsel işlem gerektiren soruları öğrencilere yöneltmekten kaçındığı gözlenmiştir. Bunun altında ise öğrencilerin bilgi eksikliğinin meydana çıkma endişesinin yattığı söylenebilir. Zira on altı öğretmenin kırk sekiz dersinde yapılan gözlemlerde öğretmenlerin genellikle yüzeysel bilgiyi vermekle yetindiği görülmüştür.

### 3.23. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Veli İşbirliği Önemlidir

Bireyin doğumuyla birlikte karşılaştığı ilk kişiler aile fertleridir. Çıkarılan ilk sesler, toplumsal ilişkiler ve daha pek çok şey aile tarafından bireye aktarılır. Dolayısıyla okul çağındaki bireylerin eğitiminde de aile mutlak öneme sahiptir. Aile desteği olmaksızın okulda verilen eğitimin bir ayağı aksak kalacaktır. Okulda verileni aile, ailede verileni de okul tamamlamalıdır ki öğrenci topluma uyum sağlayabilsin, gerekli bilgileri edinebilsin.

Yapılandırmacı anlayış yukarıda yazılı sebeplerden ötürü öğrencilerin aileleriyle öğretmenler arasında mümkün olduğunca sık ve etkili bir iletişim sağlanmasını gerekli görmektedir. Yapılan görüşmelerde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ailelerle çok sık görüşmediği anlaşılmıştır. Ailelerle görüşmelerin ise, genel olarak, disiplin problemlerini aktarma amaçlı görüşmeleri tercih ettiği görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğretmenlerden on beş tanesi velilerle görüştüğünü ifade etmiştir. Bunların yedi tanesi (Ö<sub>2,4,5,6,7,12,16</sub>) velilerin okula gelmesi durumunda; iki tanesi (Ö<sub>1,13</sub>) yazılı veli ziyaret emri gelmesi durumunda; altı tanesi (Ö<sub>9,10,11,14,15,16</sub>) ise kendi rızasıyla öğrencilerin gelişimiyle ilgili görüşmeler yapmaktadır. Bunlardan Öğretmen 9 ve Öğretmen 10 ise sadece rehberi oldukları sınıfların velileriyle irtibat kurduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenler okulda derslere girmek ve disiplin sağlamakla sorumludurlar, evde sınav hazırlama, sınav değerlendirme, evrak hazırlama ve sonraki derslere hazırlıkla meşguldürler. Bunların yanında elbette sosyal yaşantılarına da zaman

ayırmaktadırlar. Bütün bu iş yükü arasında öğretmenlerin tüm velilerle görüşmesi güç görünmektedir. Gözlemler sonucunda her öğretmene en az üç farklı sınıf düştüğü belirlenmiştir. Bu sınıflarda ortalama otuz öğrenci olduğu varsayıldığında öğretmen başına en az doksan öğrenci ve öğrenci velisine karşılık gelmektedir. Böyle bir durumda öğretmenlerin velilerin tamamıyla etkin bir iletişim halinde olmasını beklemek abesle iştir. Bu durum ancak sınıf mevcutlarının azaltılması ve dolayısıyla öğretmen başına daha az öğrenci düşmesiyle uygulanabilir hale gelecektir.

Bazı öğretmenlerin velilerin ilgisiz olmasını, öğretmenin ilgisizlik sebebi olarak gördüğü belirlenmiştir. Öğretmen 3 *“Veliler çok ilgisiz. Veli gelip de öğrencisini sormuyor. Veliler ilgisiz olunca ben de umursamıyorum açıkçası.”* sözleriyle veli iletişimini tamamen kestiğini belirtmiştir.

Öğretmen bir yol gösterici olarak gerek öğrenciye gerekse veliye yöne vermelidir. İsteklerini karşılamaya çalışmalı, sorularını yanıtlamalıdır. Bu noktada da öğrencisi hakkında bilgi almaya gelmeyen velilere öğretmen tarafından ulaşılarak okula davet edilmesi yararlı olabilecektir. Ancak yukarıda da bahsedildiği gibi bu uygulama makul öğrenci sayılarında ortaya konulabilecektir.

### **3.24. Yapararak Yaşayarak Öğrenme ve Öğrendiklerini Uygulama Önemlidir**

Sezdirme etkinlikleriyle ilgili başlık altında öğretmenlerin teoride bildiklerini uygulamaya dökemediklerinden bahsedilmişti. Öğrenmeyi ve öğretmeyi bilen, bu işin profesyoneli olan bireyler, yani öğretmenler, dahi teorik bilgiyi uygulamaya dökmede sıkıntılar yaşayabiliyorsa bu durumun öğrencilerde gözlenmesi hayli olağan karşılanmalıdır.

Yapılandırmacı anlayış, gelenekselde olduğu gibi bilgiyi teorik olarak verip geçme yanlısı değildir. Öğrenciye bir bilgi aktarıldıysa bu bilgi ya doğal ortamında aktarılmalıdır ya da aktarılan bilgi uygulamalarla kavratılmalıdır. Örneğin, makale konusu işlendikten sonra öğrenciye bir makale yazma çalışması yaptırılarak ya da bir makale incelettirilerek öğrencinin teorik bilgisini uygulamaya dökmesi ve olası eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde Eğitim Fakültesi ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin diğer birimlerden mezun olan öğretmenlere kıyasla yapararak yaşayarak

öğrenme uygulamalarına daha meyilli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin tamamının yaparak yaşayarak öğrenme uygulamalarına farklı düzeylerde de olsa yer verdiğini ifade ettiği tablodan anlaşılmaktadır. Yapılan gözlemlerde de bütün öğretmenlerin, eldeki imkânlar ve yaratıcılıkları doğrultusunda, ilgili uygulamalara farklı fasılalarda yer verdiği görülmüştür.

Öğretmenler gerek kendi bilgileri doğrultusunda hareket ederek gerekse kılavuz kitapta yer alan talimatları izleyerek yaparak yaşayarak öğrenmeye dönük uygulamalara çeşitli sıklıklarda yer vermektedir. Eğitim Fakültesi ve Yüksek Lisans mezunlarında bu uygulamalara daha sık rastlanmasının sebebi olarak ise Eğitim Fakültesi mezunlarının pedagojik formasyonu daha uzun süre alması, Yüksek Lisans mezunlarının ise derinlemesine bilgi edinmesi gösterilebilir.

### 3.25. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanır

Önceki bölümlerde bireylerin farklılıklara sahip olduğuna, çoklu zekâ teorisine göre her bireyde bir veya birden çok farklı zekâ tipi bulunabildiğine değinilmişti. Eğer bir sınıf içerisinde birden fazla ve farklı zekâ tipine sahip öğrenciler mevcutsa dersi bunların tamamına aynı yöntem ve teknikle anlatmak dizel araçlara da benzinli araçlara da elektrikli araçlara da benzin doldurarak motorun çalışmaya başlamasını beklemekle eşdeğerdir.

Bir öğretmen dersine girdiği sınıfların ve özel olarak sınıflardaki hangi grupların hangi yöntem ve tekniklerle öğrenmeye yatkın olduğunu bilir. Bu bilgiye sahip olan öğretmen, bilgiden faydalanırsa öğrenme-öğretme sürecinden yüksek verim alacaktır. Aksi halde tek öğretim yöntem ve tekniği kullanarak sınıf içerisindeki belirli bir gruba hitap edecek ve çoğunluğu kazanamayacaktır.

Öğretmenler süreçte farklı yöntem ve tekniklere yer verme konusunda farklı tutumlar sergilemektedir. Yapılan görüşmelerde, Tablo 7'da da görüldüğü üzere, öğretmenlerin dört tanesi (Ö<sub>1,4,8,11</sub>) süreçte farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden hiçbir şekilde yararlanmadığını beyan etmiştir. Bu ifadeye gerekçe olarak Öğretmen 4 ve Öğretmen 11 *zamanın yetersizliğini*; Öğretmen 1 *başarılı öğrencilere hitap eden yöntem ve teknik seçtiğini*; Öğretmen 8 *farklı öğrenciler için farklı yöntem ve teknik kullandığı takdirde öğrencilerin rencide olabileceğini* ileri sürmüştür. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin beyan ettiği şekilde tek tip öğretim yöntem ve tekniği ile dersi yürüttüğü gözlenmiştir.

Farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmayan öğretmenlerin daha az yorulmak için tek tip yöntem ve tekniğe yer verdiği düşünülebilir. Zaman yetersizliğini öne süren Öğretmen 4 ve Öğretmen 11'in farklı yöntem ve tekniklerin aynı anda işe koşulabileceği hakkında bilgisi olmaması muhtemeldir.

Başarılı öğrencilere hitap eden yöntem ve teknik seçen Öğretmen 1 ise diğer öğrencileri göz ardı ederek "Her öğrenci öğrenebilir." İlkesini ihlal etmektedir. Başarılı öğrencilerle bir tekniği uygularken diğer öğrenciler için farklı bir teknik kullanılması yararlı olabilir.

Farklı yöntem ve teknikler kullanıldığı takdirde öğrencilerin rencide olabileceğini öne süren Öğretmen 8'in ise konuya duygusal yaklaştığı söylenebilir. Önemli olan öğrencinin bilgiyi elde edip edemediğidir.

Bu öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bilmiyor olması da ihtimaller dâhilindedir. Bu sebeple öğretmenlere öğretim yapılandırmacı anlayışta yöntem ve teknikleri konulu etkili ve uygulamalı bir hizmet içi eğitim uygulaması verilmesi yararlı olabilir.

Geriye kalan on iki öğretmenin ise konu öğrenciler tarafından anlaşılmadığı takdirde öğretim yöntem ve tekniğinde değişikliğe gittiği on altı öğretmene üç farklı zamanda yapılan toplam kırk sekiz gözlem sonucunda anlaşılmıştır.

Genel olarak ele alındığında aslında her öğretmenin (Ö<sub>1,4,8,11</sub> hariç) derslerinde farklı yöntem ve tekniklere bilinçli olmasa dahi yer verdiği belirlenmiştir. Bu açıdan öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın gereği olan farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma kriterine uyduğu söylenebilir.

#### **4. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayış İlkelerini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Uygulama Durumu**

Gerek eğitimde gerekse diğer bilim dallarında her süreç bir değerlendirmeden geçirilir. Değerlendirme, yapılan iş ve işlemlerin doğruluğunun ve etkililiğinin teyit edilmesi adına gerekli bir uygulamadır. Geleneksel eğitim anlayışında ölçme-değerlendirme kâğıt-kalem testleri olarak adlandırılan ve "yazılı" olarak bilinen sınavlardan ibaretti. Süreçte yapılan her şey bir kenara bırakılıyor ve başarı ya da başarısızlık durumuna bir kâğıt-kalem testiyle karar veriliyordu. Ancak yapılandırmacı anlayış, bireyin aktif olduğu bir süreci öngördüğünden ölçme-değerlendirme işlemine ürünün yanında süreci de dahil etmiştir. Yani bir öğrenci şiir yazma çalışması sonucunda kötü bir şiir (ürün) ortaya koymuşsa dahi öğretmen

öğrencinin süreçteki çabasına ve takip ettiği adımlara bakarak başarılı ya da başarısız olduğuna karar verebilir.

Yapılandırmacı anlayış süreç ölçme ve değerlendirmesini mümkün olabildiğince nesnel hale getirebilmek adına çok sayıda dereceli puanlama anahtarını öğretmenlerin hayatına sokmuştur. Daha önce ifade ettiğimiz gibi her öğretmene en az üç sınıf verildiği ve her sınıfta ortalama otuz kişi olduğu kabul edilirse bu en az doksan öğrenci eder. Yapılandırmacı anlayışı hakkıyla uygulayan bir öğretmenin “Okuma Becerisi Değerlendirme Formu”, “Yazma Becerisi Değerlendirme Formu”, “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu”, “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu”, “Performans Görevi Değerlendirme Formları”, “Öğrenci Gelişim Formları” gibi çeşitli formları her öğrenci için tek tek doldurması gerekir. Bu durumda bahsedilen durumdaki bir öğretmenin adı geçen formları doldurması demek beş yüz kırk adet form doldurması anlamına gelmektedir. Bu nedenle genel olarak öğretmenler yapılandırmacı anlayışa dayalı ölçme-değerlendirme uygulamalarına tam olarak yer vermekten kaçınmaktadır.

Yapılandırmacı bir öğretmen ölçme-değerlendirme sürecinde *öğretmenin görevlerine ilişkin* öğretmen görüşlerini gösterir Tablo 8 aşağıdadır.

Tablo 10  
*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Durumuna Dönük Görüşleri*

Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Önerilen Uygulamalar	Uygulama Sıklığına Göre Öğretmen Kodları				
	Sık sık	Çoğunlukla	Aras ıra	Nadiren	Asla
Değerlendirmede Süreç Boyu Düzenli Kayıt Tutmak Gerekir.	Ö <sub>16</sub>	Ö <sub>14,15</sub>	Ö <sub>1,2,4,7,9,10,13</sub>	Ö <sub>3,6</sub>	Ö <sub>5,8,11,12</sub>
Dönüt-Düzel tme Yapmak Önem Taşımaktadır.	Ö <sub>1,4,5,6,9,10,11,14</sub>	Ö <sub>2,13,15,16</sub>	Ö <sub>8</sub>	Ö <sub>3,7,12</sub>	-
Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Yanında Alternatif(Otantik) Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanılır.	Ö <sub>4,10,14</sub>	Ö <sub>2,3,8,16</sub>	Ö <sub>1,6,9,11,12,13,15</sub>	-	Ö <sub>5,7</sub>
Değerlendirmeyi Sınıfla Sınırlandırmamak Gerekir.	Ö <sub>1,2,4,9</sub>	Ö <sub>10,11,13,14,16</sub>	Ö <sub>3,5,8,15</sub>	Ö <sub>6,7,12</sub>	-
Süreç Değerlendirmesi ve Ürün Değerlendirmesi Bir Arada Olmalıdır.	Ö <sub>1,2,4,6,9,10,14,16</sub>	Ö <sub>3,8,11,12,15</sub>	Ö <sub>5,7,13</sub>	-	-



Tablo 11

Ölçme-Değerlendirme Aşamasında Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları

Gözlenen Kriter	Sık sık	Çoğunlukla	Arasına	Nadiren	Asla
Öğrenci performanslarını değerlendirmede derecelendirme ölçeklerinden yararlanmaktadır.	6	6	14	14	8
Alternatif değerlendirme tekniklerinden yararlanmaktadır.	12	11	16	8	1
Öğrenci gelişimlerini izlemeye dönük notlar almaktadır.	4	10	10	13	11
Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirebileceği süreçler oluşturmaktadır.	27	11	9	-	1
Öğrencilerini sınıf dışında da gözlemektedir.	4	16	14	6	8
Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili kayıtlar tutmaktadır.	8	4	5	9	22
Beceri Değerlendirme Formlarını her öğrenci için doldurmaktadır.	6	-	-	3	39

#### 4.1. Değerlendirmede Süreç Boyu Düzenli Kayıt Tutulmalıdır

Yapılandırmacı anlayış öğrenmeyi bir süreç olarak kabul eder. Bu sebeple öğrencilerin gelişimleri bireysel olarak süreç boyunca formlar ya da notlar vasıtasıyla kayıt altına alınmalıdır. Kayıt altına alınan gelişim süreci öğretmen tarafından değerlendirilerek gelişimin seyrine göre her birey için kararlar alınmalı ve süreçte kullanılacak yöntem-teknikler belirlenmelidir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin süreç boyu düzenli kayıt tutmaktan kaçındığı ve bunu büyük bir angarya olarak gördüğü belirlenmiştir. Doldurulması gereken formları sadece bir öğretmenin düzenli olarak tuttuğu, bu öğretmenin de formları girdiği sınıflardan sadece bir tanesi için doldurduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin birleştiği ortak görüş “Zihnimizde hangi öğrencinin nasıl bir gelişim izlediği zaten kayıtlı, bir kenara yazmaya gerek yok.” şeklindedir.

Bu durum, öğretmenlerin üzerinde hâlihazırda yıllardan bu yana bulunan evrak iş yüküyle ilişkili olabilir. Sene başında, ortasında ve sonunda onlarca evrakı idareye teslim eden öğretmenler, ölçme-değerlendirme ölçekleriyle uğraşmayı bir angarya olarak görüyor olabilir.

Tablo 10, genel anlamda göz önüne alındığında kıdemi düşük olan öğretmenlerin süreç boyu değerlendirmeye daha sıcak baktığı fark edilmektedir.

Kararlı olmamakla birlikte kıdem arttıkça süreç boyu değerlendirmeye verilen önemin azaldığı söylenebilir.

Yeni yetişen öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa ve süreç boyu değerlendirmeye daha aşina olmasıyla açıklanabilecek olan bu durum olağan kabul edilebilir.

Öğretmenler süreç boyu matbu kayıt tutmaya sıcak bakmamaktadır. Bu durum bir angarya olarak görülmektedir ve öğrenci gelişimleri zihinde kabaca tutulmaktadır. Yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda on öğretmenin süreç boyu gelişim kaydı tuttuğu anlaşılmıştır fakat bu öğretmenlerden sadece iki tanesinin (Ö<sub>9,16</sub>) form üzerinde kayıt tuttuğu belirlenmiştir. Sekiz öğretmen (Ö<sub>1,2,3,4,7,12,15</sub>) ise kayıt tuttıklarını ancak bu kayıtların zihinlerinde yer aldığını ifade etmiştir.

Öğretmen 14 ise alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini evrak kalabalığı yaratmadan uygulamaktan yana olduğunu ifade etmiştir. *“Zaten öğrenciler hakkındaki değerlendirmelerimiz zihnimizde mevcuttur. Bir çocuğun performans görevini okurken yirmi tane maddeyi içeren listeyi her öğrenci için tek tek doldurmak bir öğretmen için zulüm değil de nedir?”* sözleriyle evrak kalabalığına karşı olduğunu ve bu sebeple alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulasa dahi bunlarla ilgili formları doldurmadığını beyan etmiştir. Benzer şekilde Öğretmen 6 da *“ (...) Beceri ölçeklerini doldurmuyorum. Bence çok garip ölçütler var, gereksiz buluyorum.”* sözleriyle bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenler geleneksel anlayışla hareket etmektedir. Her öğrenci hakkında zihinlerinde kayıtlar tuttuğunu iddia eden öğretmen sayısı çalışma grubunun yarısından fazladır. Bunun da öğretmenler tarafından evrak kalabalığı yaratmadan pratik çözüm üretme ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerden altı tanesi de süreç boyunca düzenli kayıt tutmadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden iki tanesi (Ö<sub>6,10</sub>) kayıt tutmayı daha önce akıl edemediklerini ancak bundan sonra tutacaklarını ifade etmiştir. Bu ifadelerden hareketle öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlere sunulacak etkili hizmet içi eğitimlerle ve kendini geliştirme bilinciyle bu problemin üstesinden gelme olasılığı vardır. Yeni bir sisteme geçildiği öğretmenlerce bilinmesine karşın bu yeni sistemin detayları pek çok öğretmen tarafından bilinmemektedir ki bu da uygulamada ciddi problemlere yol açabilmektedir.

Bazı öğretmenler idareden talimat gelmediği sürece yapılandırmacı anlayışın gereklerini yerine getirmekten yana değildir. Öğretmen 5 “*Hayır, süreç boyu kayıttutmuyorum. Benim aklıma gelmedi, idare de hiç istemedi*” sözleriyle idare istemedikçe bir uygulama yapmaya yanaşmayacağı anlaşılmıştır. Öğretmenlerden üç tanesi (Ö<sub>8,11,13</sub>) ise süreç boyu değerlendirme formu tutmayı gereksiz görmektedir.

Bu durum öğretmenlerin işini garantili olarak görmesiyle ilgili olabilir. Kurum idaresinden gelecek emirleri sıkıntı yaşamamak için uygulayan bir öğretmenin öğrenciler üzerinde iyi bir rol-model olması mümkün olmayabilir.

Genel olarak gözlem sonuçları da hesaba katılarak bakıldığında öğretmenlerin giderek artan iş yükü sebebiyle yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği bu formları doldurmadığı, birer angarya olarak gördüğü bununla beraber, öğrencilerin gelişimi hakkında zihinlerinde hayali bir takip listesi olduğu belirlenmiştir.

#### **4.2. Dönüt ve Düzeltme Yapmak Önemlidir**

Bir önceki başlıkta öğrencilere süreç ve ürün değerlendirmeleri sonucunda başarı dereceleri verildiği ifade edilmişti. Yapılandırmacı anlayış öğrencinin aldığı değerlendirme notunu bilmesinin yanı sıra yaptığı hataları da bilmesi gerektiğini savunur, yani öğretmen öğrencilere dönüt sunmalıdır. Sunulan dönütü takiben, hataların ve eksikliklerin giderilmesi için çaba sarf edilmelidir.

Kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin dönüt ve düzeltmelere pek sık yer vermediği belirlenmiştir. Tablo 10 incelendiğinde mesleğin ilk 9 yılı içerisindeki öğretmenlerin “çoğunlukla” ya da “sık sık” dönüt ve düzeltme yaptığı görülmektedir. 10 yıl ve üzeri hizmet süresine ulaşan öğretmenlerin ise dönüt ve düzeltmeden uzaklaşma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır.

Buna ek olarak yapılan gözlemler neticesinde, görüşme verilerinin aksine, öğretmenlerin tamamının öğrencilerin yanıtlarına dönük dönüt ve düzeltmelere yer verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı, duruma göre, sınıfa dönük veya özel olarak dönüt ve düzeltmelerde bulunmaktadır. Öğretmen 8 öğrenme sürecinde dönüt ve düzeltmenin önemini gösteren şu sözleri sarf etmiştir: “*Test çözen bir öğrencinin yüz soru çözmesi değil, o yüz soruyu çözerken yaptığı yanlışların nedenlerini bulması önemlidir.*”.

Öğretmenler, dönüt ve düzeltmeyi zahmetli de bulsa derslerinde bu uygulamalara çeşitli şekillerde yer vermektedir. Dersin akışı bir süre sonra öğretmeni dönüt ve düzeltmeler yapmaya mecbur bırakmaktadır. Bundan ötürü, öğretmenlerin

görüşmede dönüt ve düzeltmeye ılımlı bakmasalar dahi uygulamada bunlara yer verdiği söylenebilir.

Görüldüğü üzere yapılandırmacı anlayışta sınavlar, geleneksel sistemdeki öğrenciye düşük not aldırma için kurulan tuzaklar olmaktan ziyade, öğrencinin gelişimi için kullanılan birer araç olarak kabul edilmektedir.

### **4.3. Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Tekniklerinin Yanında Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yer Verir**

Geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışında kâğıt-kalem testleri ile sözlü testler bulunmaktaydı. Yapılandırmacı anlayış ise alternatif (otantik) ölçme-değerlendirme tekniklerinden de yararlanmayı öngörür. Bu anlayışa göre bireyin bilgisinin sadece ürünle ya da sadece süreçle ölçülmesi mümkün olmadığı gibi tek yöntem ya da teknik de bireyin bilgisini ölçmede yetersiz kalacaktır. İşte bu sebeple yapılandırmacı anlayışta hem süreç ve ürün değerlendirmesi bir arada kullanılmakta hem de alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine ek olarak kullanılmaktadır.

10 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin süreç ve ürün değerlendirmesinin bir arada yürütülmesine 10 yılın altındaki kıdem gruplarındaki öğretmenlere kıyasla daha soğuk baktıkları söylenebilir. Tablo 10 incelendiğinde 4-6 ve 7-9 kıdem aralıklarındaki beş öğretmenin tamamının "sık sık" ifadesine katıldıkları gözlenebilecek iken 10-12 kıdem aralığından itibaren "çoğunlukla" ve "arasıra" ifadelerine katılımların artış gösterdiği gözlenebilecektir. Buradan hareketle öğretmenlerin kıdemleri arttıkça süreç ve ürün değerlendirmesinin bir arada bulunmasının faydasına olan inancının azaldığı söylenebilir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin tamamının süreç değerlendirme tekniklerine farklı sıklıkta ve şekillerde yer verdiği belirlenmiştir.

Buradan hareketle, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın süreç boyu değerlendirme kriterine öğretmenlerin uyum sağladığı ve uygulamalarına yer verdiği söylenebilir. Bu durum aslen geleneksel sistemde de kanaat notu olarak da ifade edilmekte olduğundan öğretmenlere pek yabancı gelmemiş olabilir.

Kıdem yılı ile alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanma oranı düşmektedir. Tablo 10'a bakıldığında kıdem arttıkça alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yararlanma oranının düştüğü gözlenmektedir. 4-6 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin tamamının uygulamaya

meyilli olduğu anlaşılmaktadır. 4-6 yıllık kıdeme sahip üç öğretmenin iki tanesi sık sık yararlandığını ifade ederken bir tanesi çoğunlukla yararlandığını ifade etmiştir. 7-9 yıl kıdeme sahip iki öğretmen arasına yararlandığını ifade ederken 10-12 yıl kıdeme sahip yedi öğretmenin iki tanesi asla kullanmadığını, iki tanesi nadiren ve iki tanesi arasına kullandığını ifade etmiştir. Buna ek olarak aynı kıdem grubundaki iki öğretmen çoğunlukla kullandığını ifade ederken bir öğretmen sık sık yararlandığını belirtmiştir. 13 yıl üzeri kıdeme sahip dört öğretmenin üç tanesi arasına kullandığını ifade ederken bir tanesi çoğunlukla kullandığını belirtmiştir. Bu görüntü karşısında alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden faydalanma sıklığının ağırlıklı olarak mesleki kıdem ilerledikçe düştüğü söylenebilir.

Bu duruma yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel eğitim sistemiyle yetiştirilmiş ve mesleki eğitimini de geleneksel biçimde almış olmalarının etkisi olduğu düşünülebilir. Bu durumun yapılacak hizmet içi eğitimler ve belli yaş üstü öğretmenlerin emekli ayrılmasıyla çözülmesi mümkündür.

Mezun olunan fakülte ile yöntem ve teknik bilgisi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu üç öğretmenin de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden arasına yararlandığı gözlenmiştir. Buradan hareketle, Fen ve Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışta ölçme ve değerlendirme hakkında Eğitim Fakültesi ve Yüksek Lisans mezunları kadar bilgi sahibi olmadığı söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin yönetmeliklerle zorunlu kılınan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan proje ödevi ve performans görevlerinin yaygın kullanıldığı görülmektedir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin proje ödevi ve performans görevi dışındaki alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yer vermediği anlaşılmıştır.

Bununla birlikte, yine yönetmelikte mecburi tutulan ürün dosyaları sadece dört öğretmen (Ö<sub>2,6,8,14</sub>) tarafından tutturulmaktadır. Diğer öğretmenler ise ürün dosyalarını gerekli görmemektedir.

Görüldüğü üzere, yapılandırmacı anlayış, öğretmenler tarafından tam olarak benimsenmeden uygulamaya konulmuştur. Bu sebeple öğretmenlerin emirler doğrultusunda yapılandırmacı anlayışı uyguladığı, bu sebeple de yapılandırmacı eğitim sisteminden beklenen verimin alınmadığı söylenebilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerden yararlanmama gerekçesi olarak sunulan en çarpıcı ifade, Öğretmen 1 tarafından ifade edilen alternatiflere sadece gelenekselden yarar görülmediği zaman ihtiyaç duyulduğudur:

(...) Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine gerek duymuyorum çünkü alternatiflere mevcut olanlardan verim alınamayınca başvurulur ve ben verimli olduğuma inanıyorum. Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır, benim tarzım da bu şekilde, yapacak bir şey yok... Tabii bu arada, dersimizin de bu tekniklerle pek uyumlu olmadığına inanıyorum. *Öğretmen 1*

Öğretmenler yıllardan beri alışageldikleri yöntem ve teknikleri uygulamaktan bir anda vazgeçmekte zorluk çekebilir; bu sebeple her kurum, personeline hizmet içi eğitim sunmalıdır. Personelin uygulama sonucunda alternatiflerin sadece gelenekselin işe yaramadığı durumlarda değil de gerektiği takdirde geleneksele yardımcı olarak uygulanabileceği personele kavratılabilir.

Öğrenme-Öğretme Süreci başlığında da bahsedildiği gibi öğrenme-öğretme faaliyetleri sınıf ortamı ile sınırlı değildir. Öyleyse ölçme ve değerlendirme faaliyetleri de sadece sınıfla sınırlandırılmaz, bu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bir gereğidir. Gözlem ve bunun gibi alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçme-değerlendirme işlemi sınıfın dışını da kapsamalıdır.

Tablo 10'da görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini sınıfla sınırlandırmama hususunda kıdemın anlamlı bir etkisi bulunmamakla beraber, öğretmenler farklı fasılalarda da olsa bu kriteri yerine getirmektedir. Yapılan gözlemler neticesinde de öğretmenlerin ya öğrencileri bizzat gözleyerek ya da sınıflardan birer tane gizli gözcü belirleyerek öğrencilerin sınıf dışı durumunu takip ettiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin genel itibarda ölçme-değerlendirmeyi sınıf içi ve alan bilgisiyle ilgili bir uygulama gördüğü söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf dışı gözlemleri ve bunun gibi unsurları değerlendirme içerisine katmaya sıcak bakmadığı düşünülebilir.

## **5. Yapılandırmacı Anlayışın Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Problemler**

Her yeni uygulamada olabileceği gibi yapılandırmacı anlayış uygulamalarında da öğretmenlerin birtakım problemlerle karşılaşması elbette beklenen bir durumdur. Öğrenci kaynaklı, çevre kaynaklı, bireysel kaynaklı, idare kaynaklı ya da çok daha farklı kaynaklı sorunlar yapılandırmacı anlayışı uygularken

öğretmenlerin karşısına çıkabilir. Bu bölümde öğretmenlerin ifadelerinden hareketle karşılaşılan problemler ele alınacaktır.

Çalışma grubundan elde edilen verilere göre Yapılandırmacı Anlayışı uygulamada sorun yaşamayan öğretmen sayısı sadece birdir. Bunun dışındaki öğretmenlerin iki tanesi veli kaynaklı, iki tanesi öğrenci kaynaklı, iki tanesi idare kaynaklı, dört tanesi bireysel kökenli, iki tanesi veli ve idare kaynaklı ve üç tanesi idare ve kişisel kökenli sorunlardan ötürü yapılandırmacı anlayışı tam olarak uygulayamadığını ifade etmiştir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarını Aksatan Unsurlar*

Yapılandırmacı Anlayışı Uygulamayı Aksatan Unsurlar	Öğretmen Kodları
Yoktur	Ö <sub>2</sub>
Kişisel Kaynaklı	Ö <sub>6,11,12,14</sub>
Öğrenci Kaynaklı	Ö <sub>5,8</sub>
İdare Kaynaklı	Ö <sub>10,15</sub>
Veli Kaynaklı	Ö <sub>1,7</sub>
Hem İdare Hem Kişisel Kaynaklı	Ö <sub>3,9,13</sub>
Hem İdare Hem Veli Kaynaklı	Ö <sub>4,16</sub>

İdare ve öğrencilerle yaşanan problemler anlayışın hakkıyla uygulanmasının önünde engel oluşturmaktadır. Hiçbir problemle karşılaşmadığını görüşmede ifade eden Öğretmen 2'nin görüşme kayıtları incelendiğinde öğrenci ve idare kaynaklı birtakım sıkıntılar yaşadığı anlaşılmaktadır. Zira öğretmenin ifadelerinde idarenin katı tutumu ve öğrencilerin disiplin eksikliğinden çeşitli şekillerde şikâyetçi olduğunu dile getirdiği görülmektedir.

Öğretmenin uygulamada problemlerle karşılaştığını ifade ederek mesleki tecrübesine gölge düşüreceğini düşündüğü söylenebilir. İfadelerinde sıkça idare ve öğrencilere dönük olumsuz eleştirilere yer verse de ilgili soru maddesinde yapılandırmacı anlayışı uygulamada sorun yaşamadığını ifade etmesi bir çeşit savunma mekanizması olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler bilgi eksikliği halinde hatayı kendilerinde aramayı pek tercih etmemektedir. Yapılandırmacı anlayışı uygulamada karşılaştığı sorunların kendisinden kaynaklandığını kabul edebilen 4 öğretmenin üç tanesi eğitim fakültesi ve bir tanesi yüksek lisans mezunudur. Aynı zamanda üç öğretmen de problemi idarede ve kişisel sebeplerde bulduğunu ifade etmiştir ki bunların bir tanesi Eğitim Fakültesi, bir tanesi Fen ve Edebiyat Fakültesi ve bir tanesi de Diğer Birim

mezunudur. Dolayısıyla sorunları kendine arama kriteri ile mezuniyet arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı söylenebilir.

(...) Ayrıca ben yeniliğe çok açık biri olmadığım için bu yeni yöntem ve tekniklere pek başvurmuyorum. Alıştığımız bazı yöntem ve teknikler var, bunları kaldırıp yenilerine alışmak çok zor. Ayrıca yapılandırmacı anlayışın ne olduğunu tam olarak bilmediğimiz için hiç merak etmiyor da olabiliriz. *Öğretmen 11*

Kendimi yapılandırmacılıkta eksik buluyorum. Yöntemler, teknikler, genel teorik bilgi ve daha pek çok konuda eksiklerim olduğuna inanıyorum. Bende öğrenci seviyesine inme sorunu da var. Hazırlıksız ve az bilgililer, ben de o seviyeye inemiyorum ve sıkıntı oluyor. *Öğretmen 12*

İdealde beklenen bütün öğretmenlerin hatayı kendinde araması ve daha sonra çevredeki unsurlarda hata arayışına girmesidir. Ancak görüşülen öğretmenlerin pek azının bunu uyguladığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmenlere yapılandırmacı anlayışın ve kendini eleştirme becerisinin kazandırılmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte öğretim ortamı boyutunda sıkıntılar yaşayan öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmen 3 *“Yapılandırmacı anlayış uygulamada, öğretim ortamı boyutunda sıkıntılar yaşıyorum. Boş bir düz sınıfta ne yapılabilir?”* şeklindeki ifadeyle okuldaki donanımsal eksikliğe dikkat çekmektedir. Bunu destekler nitelikte Öğretmen 4 *“ (...) Okulda üç bilgisayar var, ikisi idarede biri öğretmen odasında ki o da zar zor çalışıyor. Ben bunu öğrencilere nasıl kullanayım?”* ve Öğretmen 9 materyal eksikliğine dikkat çekmiştir.

Sınıf ortamları teknolojiyi, farklı materyalleri kullanmaya çok açık değil. Ortamlar yapılandırmacı anlayışa göre çok daha sınırlı. Çocuğumun izlediği çizgi filmlerde bile bu farklılığı görebiliyorum. En basit yönüyle yabancılardaki sınıf ortamında her şey el altında, sınıf aydınlık ve ferah yapıda iken bizde bu böyle değil. Ortam daha rahat olmalı, çocuk-öğretmen diyalogu daha kaliteli ve güzel hale gelmeli. Ders anlatan ve dinleyenler şeklinde değil de öğrencinin de aktif olduğu yapıya bürünmelidir. Bunun için de ortam aktif olmalı. Çocuk süreçte kullanmak istediği şeyleri elinin altında bulabilmeli ya da biz bir materyal oluşturmak istediğimizde bunun için gereken malzemeyi sınıf ya da okulda rahatça bulabilmeliyiz. Gözlem formları, ölçekler vs. araçlar öğretmene yükten başka bir şey getirmiyor. Bir öğretmen öğrencileri hakkında zaten fikir sahibidir. Bunlar sadece kâğıt sarfiyatıdır. *Öğretmen 9*

Bu ifadelerden hareketle eğitim kurumlarımızın materyal açısından adil bir dağılıma sahip olmadığı söylenebilir. Hali hazırda Millî Eğitim Bakanlığı aşamalı olarak tüm okullara tablet bilgisayar ve akıllı tahta dağıtımını sürdürmektedir. Bu problemin bu şekilde çözüme kavuşacağı düşünülebilir.

Öğretmen 9'un yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde ölçme-değerlendirme formlarının gereksiz kâğıt israfı olarak da görüldüğü anlaşılmaktadır. Her öğrenci



için doldurulması gereken o kadar çok form varken öğretmenlerin bunu kâğıt israfı olarak görmesi ve uygulamaktan kaçınması olağan sayılabilir.

Bazı öğretmenlere göre sistem fazla teoriktir. Öğretmen 3 *“Sistemler genellikle fazla teorik oluyor ya da üretilen sistemler maalesef yanlış uygulanıyor. Teoride müthiş bir sistemimiz var ama uygulama imkânlarımız çok kısıtlı, ne anladık bundan?”* şeklindeki sözleriyle sistemin ülkenin her yanında eşit uygulama şansına sahip olmadığını vurgulamaktadır.

Öğretmen 6 sorunun bizzat yapılandırmacı anlayışın kendisinden kaynaklandığını iddia etmektedir.

Yapılandırmacı anlayışı uygulamada çok sorun oluyor. Ben yapılandırmacı anlayışı beğenmiyorum. Bir yıl köyde çalıştım, dersi geleneksel anlatıyordum. Çocuğa bir şeyler sormak, onun fikrini almak çok etkili değil gibi. Evde bile çocuk o şekilde yetişiyor. “Bunu yapacaksın!”, “Şunu yap!” gibi ifadeler ancak çocuk üzerinde etkili oluyor. Biz de öyle yetiştik, geleneksel sistem daha etkili bence. Çocuk korkarsa ve fazla rahat olmazsa daha iyi çalışır. Soruyu sorup öğrenciyi sezdirmek yerine doğrudan anlattıktan sonra daha fazla söz hakkı istiyorlar. Sanırım pek yapılandırmacı bir öğretmen değilim. *Öğretmen 6*

Öğretmen 6'nın gelenekçi sisteme bağlı kalarak kendini güvende hissettiği düşünülebilir. Zaten evde baskı gören bir çocuğa, baskı kurmayı doğru bulan bir öğretmenin geleneksel sistemle yetiştiği söylenebilir.

Öğretmen 6 geleneksel eğitim anlayışını savunmaktadır. Bu sistemle öğrencilerin daha bilgili bireyler olduğunu, yeni sistemin ise öğrenciler üzerinde çok da etkili olmadığını iddia etmektedir.

Bu durumun geleneksel anlayışta öğrencinin ödevde boğulmasına karşın yapılandırmacı anlayışta ödevsiz ve çok daha özgür kalıyor olmasının veliler tarafından “dersi boşlamak” olarak görülmesiyle ilişkili olabilir.

Kimi öğretmenler yapılandırmacı anlayışın doğasındaki özgürlüğün sınıfta disiplin problemleri yarattığını düşünmektedir.

Önceden öğrenci bütün yükü sırtına alırdı ve sınıfa ağır bir sessizlik hakim olurdu. Bu halde öğrenci de bir şeyler sormaya çekinirdi. Ama öğrenci kendini gerçekleştirme, kendini değerlendirme ve bilgi paylaşma konusunda ortaya bir şeyler koyabildiğinden tabii ki sınıf ortamını çok da sağlıklı bir şekilde korumak mümkün olamayabiliyor. Ara ara kargaşa ortamı oluşabiliyor. *Öğretmen 8*

Bu durumun, öğretmenin sınıf yönetimi becerisindeki eksiklikle alakalı olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı anlayışa dönük hizmet içi eğitimlere ek olarak muhakkak sınıf yönetimi etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir.

Genel olarak bakıldığında, yapılandırmacı anlayışın uygulanmasıyla ilgili sorunların şu alt başlıklarda toplandığı görülmektedir. Bunlar;

- Kişisel eksiklikler,
- Öğrenme ortamından kaynaklanan problemler,
- Veli ve öğrencilerden problemler,
- İdareden kaynaklanan problemler,
- Yapılandırmacı anlayışın kendisinden kaynaklanan problemler,
- Disiplin problemleridir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen veriler ışığında ortaya konulan bulgulara ve bu bulgulara dönük öneriler sunulmaktadır. Bölüm “Sonuç” ve “Öneriler” olmak üzere iki alt başlığa ayrılmaktadır.

#### 5.1 Sonuç

##### 5.1.1. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Yapılandırmacılık Bilgisi Hakkındaki Sonuçlar

Yapılan araştırma neticesinde Kilis ili Merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış hakkındaki bilgi seviyesinin yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Yapılandırmacı anlayış hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin, aynı zamanda, yapılandırmacı anlayış hakkında bilgi edinmek için araştırma da yapmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış hakkındaki bilgi seviyelerinin düşüklüğünde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gelişigüzel yapılması, hiç yapılmaması ve öğretmenlerin araştırma ihtiyacı duymaması önemli etkenlerdir.

Bununla beraber, öğretmenlerin yanı sıra kurumların fiziksel olarak, idareci ve velilerin de zihinsel olarak bu yeni anlayışa uyum sağlaması için gereken hazırlık sürecine yer verilmemiş, anlayış doğrudan uygulamaya konulmuştur ki öğretmenlerin bilgi sahibi olmamasının ya da olamamasının altında yatan temel sebebin bu olduğu düşünülebilir.

##### 5.1.2. Öğretmenlerin Plânlama Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulanma Durumuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin tamamının derse yazılı bir plân olmaksızın, zihinlerinde var olduğunu ifade ettikleri bir plânla girdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerce hazırlanan yıllık plânların ise tamamen zaruriyetten dosyalarda bulundurulduğu ve internetten temin edildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin plânsız bir şekilde derse girmesi yapılandırmacı anlayış açısından uygun olmayan bir davranış olarak kabul edilebilir.

### **5.1.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulanma Durumuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Öğretmenlerin bazıları yapılandırmacı anlayış ilkelerini ve ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir şekilde kullanmaktadır. Bununla birlikte bir ders saati içerisinde genel olarak sadece bir yöntem veya teknik kullanıldığı tespit edilmiştir.

Grup çalışması temelli etkinliklere ise olası disiplin problemleri sebebiyle öğretmenler sıcak bakmamaktadır. Grup çalışmaları gibi etkinliklerde sınıf kontrolünün zayıfladığı öğretmenlerce ifade edilmiştir. Buradan hareketle Türkçe Öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışa dayalı uygulamalarda sınıf yönetimi hususunda zayıf olduğu söylenebilir.

Okullarda yapılandırmacı anlayışa dayalı uygulamaların sürdürülmesi adına gerekli olan malzemelerde eksiklikler belirlenmiştir. Bunun da öğretmenlerin derslerini yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği şekilde işlemelerini güçleştirdiği söylenebilir. Bununla beraber öğretmenler gerek okul imkânsızlıkları gerekse kişisel bilgi eksiklikleri sebebiyle teknolojiden istenilen düzeyde yararlanamamaktadır.

Kilis ülkemizdeki diğer şehirlere kıyasla nüfus açısından ve yüz ölçümü açısından küçük ve az gelişmiş bir şehirdir. Dolayısıyla yerel imkânsızlıklar nedeniyle, öğretmenler birincil kaynaklara sınırlı oranda ulaşabilmektedir.

Bu zorluğa rağmen şehir dışı ya da şehir içi gezi ve bunun gibi okul dışı etkinlikler düzenlemek isteyen öğretmenler bürokratik engellere takılarak yılmaktadır. Bununla birlikte bazı idarecilerin de öğretmenlerin taleplerini çeşitli sebeplerle sıklıkla geri çevirdiği belirlenmiştir.

Yapılan gözlem ve görüşmeler neticesinde yapılandırmacı anlayışın hakkıyla uygulanamamasının altında yatan temel sebeplerden birinin kalabalık sınıflar olduğu tespit edilmiştir. Muhtemelen bu sebepten ötürü öğretmenler her öğrencinin kazanılabileceğine inanmamaktadır. Öğretmenler durumu vasat ve üzerindeki öğrencilerle ilgilenirken geriye kalanları sadece sınıfta oyalamaktadır. Bu durum sınıfların kalabalık olmasıyla doğrudan ilişkilidir ki her öğrencinin yeterli ilgi ve zamanla öğrenebileceği yapılandırmacı anlayışın

temel prensiplerinden bir tanesidir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğu (12 kişi, %75) bireysel farklılıkları önemsememekte ve doğal olarak bundan yararlanmaya gayret etmemektedir. Bu durumun da yüksek mevcutla ve yetersiz hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreci, istisnai durumlar hariç, salt sınıfta sürdürülmektedir. Bu durum kimi zaman güvenlik endişesi kimi zaman fiziksel yetersizlik kimi zaman ise öğretmenin isteksizliğiyle ilgili olarak ortaya çıkmaktadır.

Sınıf içerisinde sürdürülen derslerde sadece klasik sıra düzenine yer verildiği belirlenmiştir. Öğretmenler alternatif sıra düzenlerine geçmeme gerekçesi olarak ise fiziksel yetersizlikleri ve zaman kaybını ileri sürmüştür.

Yapılandırmacı anlayışta önemli bir yeri olmasına rağmen disiplinler arası çalışmaların önemi öğretmenlerce anlaşılamamıştır ve bununla ilgili hiçbir okulda hemen hiç çalışma yapılmamıştır.

Eğitim deneticileri, öğretmenler üzerinde baskı oluşturmuştur. Bu baskı sebebiyle öğretmenler öğrencilerin öğrenmesinden ziyade yapılacak denetime hazır olmaya odaklanmaktadır. Dolayısıyla dersler üst düzey verimle sürdürülememektedir.

Öğretmenlerin velilerle olan iletişimi zayıftır. Parasal bir talep ya da bir disiplin problemi ortaya çıkmadıkça, veli toplantıları haricinde, velilerle iletişime geçilmemektedir.

#### **5.1.4. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Durumuna İlişkin Elde Edilen Sonuçlar**

Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu yapılandırmacı anlayış ilkelerini ve ilgili ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini ölçme-değerlendirme sürecinde etkin kullanamamaktadır. Bu duruma gerekçe olarak ise doldurulması gereken formların fazla olması gösterilmektedir.

Öğretmenler söz konusu formları doldurmamakta ya da gelişigüzel olarak doldurmaktadır. Öğretmenler, her öğrenci hakkında zihinde bulunan belli bir kanaat olduğunu ve ona göre değerlendirme yapıldığını, dolayısıyla süreç boyu form doldurmaya ihtiyaç olmadığını ifade etmiştir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Yapılandırmacılık Bilgi Seviyesinin Arttırılmasına İlişkin Öneriler

Türkçe öğretmenlerine yapılandırmacı anlayışla ilgili olarak ve bununla birlikte sınıf yönetimini sağlama becerisini geliştirmeye dönük uygulamalı ve video destekli hizmet içi eğitim faaliyetleri hazırlanmalıdır. Bu uygulamaya ek olarak öğretmenlerin MEBBİS kullanıcı adı ve şifreleriyle sürekli erişebileceği ücretsiz bir çevrimiçi yapılandırmacı anlayış kütüphanesi oluşturulmalıdır. Gerçek sınıf ortamında öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulama yolları kaydedilerek bahsedilen sisteme eklenebilir. Bu şekilde bilgi teoride kalmayacak uygulama yolu da öğrenilecektir.

Öğretmenler genellikle daha fazla yöntem ve teknik bilmeyince tek tip yöntem ve tekniği kullanır. Sunulacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere bunlar ve uygulamaları hakkında da bilgi verilmelidir.

İdarecilerin de tıpkı öğretmenler gibi etkili bir hizmet içi eğitim faaliyetine sokularak yapılandırmacı anlayışa dayalı süreçler yürüten bir öğretmenin ihtiyaçları konusunda fikir sahibi olmaları sağlanmalıdır.

### 5.2.2. Öğretmenlerin Plânlama Aşamasında Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeyinin Arttırılmasına Dönük Öneriler

Öğretmenlerin derslere plânları hazır olarak girmesi sağlanmalı ve bunun önemi kavratılmalıdır. Öğretmenler arasında oluşan “Plânsız öğretmen usta öğretmendir.” Yargısının kırılarak plânlamanın öğrenme-öğretme sürecinin temeli olduğu benimsetilmelidir.

### 5.2.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeyinin Arttırılmasına Dönük Öneriler

Ülke geneline tek tip kılavuz kitap dağıtılmasına karşın ülkenin tamamı homojen yapıda değildir. Ankara’da birincil kaynak adına bir zenginlik yaşanırken, Kilis’te durum böyle değildir. Bu noktada MEB yazarlar, şairler ve çeşitli birincil kaynaklarla anlaşarak sanatçıların yaptığı gibi turneye çıkmışçasına ülkeyi belirli bir plân dahilinde gezmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin sınıfların fiziksel yetersizliği ve mevcut fazlalığı nedeniyle klasik sıra düzeni dışına çıkamadıkları görülmüştür. Bu durum ancak binaların yeniden tasarlanması ve

sınıf mevcutlarının düşürülmesiyle mümkündür. Buna ek olarak MEB tarafından okulların materyal eksikleri de tamamlanmalıdır.

Okul dışı süreçlerle ilgili bürokratik işlemler mümkün olduğunca kısaltılarak öğretmenler okul dışı etkinliklere teşvik edilmelidir. Gereken hususlarda okul dışı etkinlik harcamaları Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden karşılanmalıdır.

Öğretmen ve öğrencilerin okulun tamamından güven içerisinde yararlanabilmesi için güvenlik görevlileri ya da görevli polis memurlarınca okul civarında emniyet tedbirleri alınmalıdır.

Öğretmenlerin baskı altında kalmasının önüne geçmek amacıyla öğretmenin açığını arayan değil onlara yol gösteren, rehber olan eğitim deneticileri göreve alınmalıdır. Öğretmenlerin istedikleri anda kolayca ulaşip sorunlarını iletebileceği, tecrübelerinden yararlanabileceği ve tavsiye alabileceği donanımına sahip eğitim deneticilerinin görevlendirilmesiyle öğretmenler öğrencinin öğrenmesine odaklanabilecektir.

Öğrenci başarısında veli işbirliğinin önemi hissettirilmelidir. Öğretmen veli desteği olmadan tam başarıyı sağlayamaz, bununla beraber veli de öğretmen desteği olmadan çocuğunu etkili bir şekilde eğitemez. Bu doğrultuda veli ev ziyaretleri, okul çay günleri gibi uygulamalar yapılması etkili okullar ve öğrenme ortamları yaratılması açısından yararlı olacaktır.

#### **5.2.4. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Süreçlerinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Düzeylerinin Arttırılmasına Dönük Öneriler**

Yapılandırmacı anlayışa dayalı değerlendirmenin bir gereği olan formlar, bilgisayar ortamında doldurulması kolay bir hale getirilmelidir. Bununla ilgili bir e-okul sistem modülü tasarlanmalıdır.

Yukarıda belirtilen çalışmaya ek olarak, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini ve bunların uygulanışını kavrayabileceği uygulamalı hizmet içi eğitimlerine yer verilmelidir.

## BÖLÜM 6 KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ ÜN, K. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AKKAYA, A. E. (2010). Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesi: Bir hizmetiçi eğitim uygulaması, Yüksek Lisans Tezi (Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya).
- ALDIRMAZ, G. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli yeni ilköğretim programına ilişkin veli görüşlerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi (Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- ARSLAN, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri, Doktora Tezi (Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum).
- ARSLAN, A. (2009). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi**. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 143-154.
- ARSLAN, A., ORHAN, S. ve KIRBAŞ, A. (2010). **Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri**. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 85-100.
- AYDIN, İ. (2011). *Hizmet İçi Eğitim El Kitabı*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- AYDIN, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- BACANLI, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- BAY, E. (2008). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi, Doktora Tezi (Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum).



- BAYAR, A. (2008). Yeni Bir Öğretim ve Değerlendirme Tekniği Olarak Bireysel Öğrenci Panoları, Yüksek Lisans Tezi (Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya).
- BROOKS, J. G. ve BROOKS, M. G. (1999) In search of understanding : the case for constructivist classrooms.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BUCKLEY, R. ve CAPLE, J. (2009). *The Theory and Practice of Training.* London: Kogan Page. (books.google.com, 29.04.2012)
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CİHANGİR, Z. (2004). *Kişiler Arası İletişimde Dinleme Becerisi.* Ankara: Nobel Yayınları.
- CİNOĞLU, M. (2007). **Focus Group Metodology.** *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi.* Cilt: 6, Sayı: 1 – Ekim 2007, ss. 95-99.
- ÇELİKTEKİN, M. (Ed.). (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇINAR, O. TEYFUR, E ve TEYFUR, M. (2006). **İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri.** *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt: 7, Sayı: 11, ss. 47-64.
- ÇİFCİ, S. C. (2008). İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi (Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya).
- DEDE, Y. ve YAMAN, S. (2003). **Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi.** *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt: 23, Sayı: 1, 117-132.
- DEMİREL, Ö. ve ERDEM, E. (2002). **Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 81-87.
- DEMİREL, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (Edt.). (2010). *Eğitimde Yeni Yönelimler.* Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- EPÖ. (2005). **Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi.** Eskişehir.

- ERGİN, A. ve BİROL, C. (2005). *Eğitimde İletişim*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayınları
- ERSOY, A. (2006). İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları, Doktora Tezi (Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).
- GLASERSFIELD, E. V. (2007). Giriş: Oluşturmacılığın yansımaları. C. T. Fasnot (Der.). Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama (s:3- 8) (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- GÖMLEKSİZ, M. N., SİNAN, A. T. ve DEMİR, S. (2011). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "Okuma" Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri**. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 1, 169-196.
- GÜVEN, A. Z. (2011). **İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri**. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- HAMZADAYI, E. (2010). **Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Anadili Öğretimi Açısından İşlevselliği**. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 31-48.
- HEIN, G. E. (1991). "Constructivist Learning Theory". 21.02.2012 tarihinde <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html> adresinden indirilmiştir.
- HOLLOWAY, J. H. (1999). **Caution: Constructivism Ahead**. *Educational Leadership*, November 1999:85-86.
- İLİK, M. (2011). İlköğretim 8. sınıf türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi (Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ).
- KADINGER, J. (2009). **Blended Learning Leads to Effective Training**. 29.04.2012 tarihinde [www.key.net](http://www.key.net) adresinden alınmıştır.
- KARACAOĞLU, Ö. C. ve ACAR, E. (2010). **Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar**. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 45-58.
- KARAGÖZ, B. (2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim 6 ve 7.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesi (Muğla ili örneği), Yüksek Lisans Tezi (Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla).

- KARAKUŞ, F. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi (Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).
- KAYA, A. (Ed.). (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA.
- KEMİKSİZ, Ö. (2008). 6. ve 7. sınıf Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilere değer kazandırmada öğretmen nitelikleri (Yerkesik İlköğretim Okulu uygulaması), Yüksek Lisans Tezi (Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla).
- KEYSER, S. ve HOWELL, S. L. (2008). **The State of Authentic Assessment**. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED503679.pdf> adresinden 23.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- KILIÇ, M. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri, Yüksek Lisans Tezi (Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya).
- KOÇ, G. (2007). **Öğretimin Plânlanması ve Uygulanması**. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KURTDEDE FİDAN, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği), Doktora Tezi (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- MADEN, S. (2012). **Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri**. *Uluslar arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 1/1, 178-200.
- MARAL, D. Y. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri, Yüksek Lisans Tezi (Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale).
- MEB (2005a). *İlköğretim 1-5 Sınıflar Programı Tanıtım El Kitabı*. TKB Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- MEB (2005b). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı*. <http://ttk.meb.gov.tr> adresinden 09.01.2012 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2009c). Proje ve Performans Görevleri. Genelge No: 2009/37. Sayı: B.08.0.İGM.0.08.01.01.010606/7273. [okulweb.meb.gov.tr/proje%20ve%20performans%20gorevleri.doc](http://okulweb.meb.gov.tr/proje%20ve%20performans%20gorevleri.doc) adresinden 08.01.2012 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2012). **Fatih Projesi Tanıtımı**. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden 16.11.2012 tarihinde alınmıştır.

- MERT, Ş. (2009). 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılmasına yönelik uygulamalı bir çalışma, Yüksek Lisans Tezi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat).
- METİN, Y. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Program İle İlgili Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi (Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- MORGAN, C. (1999). **Selecting Methods of Assessment.** <http://www.brooks.ac.uk/services/ocsltd/resources/methods.html> adresinden 08.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- NOONAN, B. ve DUNCAN, R. (2005). **Peer and Self Assessing High Schools.** *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (17). <http://pareonline.net/pdf/v10n17.pdf> adresinden 24.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- NUHOĞLU, M. M., BAŞOĞLU, N. ve KAYGANACIOĞLU, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZDEN, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: PegemA.
- ÖZEL, A. ve BAYINDIR, N. (2008). *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi.* Ankara: PegemA.
- ÖZEN, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi (Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- PEHLİVAN, İ. (1991). Örgütün Davranışsal Sorunlarını Azaltma Yaklaşımları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23 (1), 163-173.
- PEHLİVAN, İ. (1993). Hizmet İçi Eğitim – Verimlilik İlişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25 (1), 151-162.
- SABAN, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayınevi.
- SENGER, H. C. (2007). Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri Kars İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi (Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü)
- SMALL, R. (2003). **A Fallacy in Constructivist Epistemology.** *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 3, 483-502.
- ŞAHİN, A. (2011). **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi.** *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı. 2.1, 178-188.

- ŞAŞAN, H. H. (2002). **Yapılandırmacı Öğrenme**. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı: 74-75, ss.49-52.
- ŞİMŞEK, A. (2011). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınevi
- ŞİMŞEK, N. (2004). **Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım**. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, Sayı 3, (5), ss.115-139.
- TAN, Ş. (2007). *Öğretimi Plânlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TAŞAR, H. (2008). *Eğitimde İletişim Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TAYMAZ, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TEO & DLP. (2001). Constructivism as a paradigm for teaching and learning. [http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index\\_sub1.html](http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index_sub1.html) adresinden 02.04.2012 tarihinde indirilmiştir.
- TERWEL, J. (1999). **Constructivism and Its Implications for Curriculum Theory and Practice**. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 195-199.
- THANASOULAS, D. (2002). Constructivist Learning. 01 Nisan 2012 tarihinde <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html> adresinden indirilmiştir.
- World Health Organization (WHO). (2000). **Workbook 3 Needs Assessments**. Evaluation of Psychoactive Substance Use Disorder Treatment. WHO/MSD/MSB. 28 Nisan 2012 tarihinde [www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att\\_5865\\_EN\\_3\\_needs\\_assessment.pdf](http://www.emcdda.europa.eu/attachements.cfm/att_5865_EN_3_needs_assessment.pdf) adresinden alınmıştır.
- YAPICI, Ş. ve YAPICI, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- YILDIZ, C. (Ed.). (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- PISA 2009 Raporu**. <http://www.pisa.oecd.org> adresinden 20.02.2012 tarihinde indirilmiştir.

Yapılandırmacı Anlayışın Türkçe Derslerinde Uygulanma Düzeyinin Değerlendirilmesi (Kilis İli Örneği) ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU							
Adı-Soyadı		Gözlem Tarihi/Saati					
Cinsiyet		Sınıf Derecesi					
Görev Yılı		Sınıf Mevcudu					
Mezuniyet		Sıra Düzeni					
Kurum		Ek Bilgi					
GÖZLENEN NİTELİK			Sık sık	Çoğunlukla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.(KL-2)						
2	Öğrenme-öğretme sürecini bir işleniş plânı doğrultusunda sürdürmektedir.(KL-5)						
3	Farklı öğrenci/öğrenci grupları için farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadır.(KL-10/33)						
4	Öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmeye dönük çalışmalara yer vermektedir.(KL-4/25)						
5	Öğrencilere üst düzey zihinsel işlemler gerektiren sorular yöneltir.(KL-30)						
6	Problem çözmeye ve eleştirel bakış kazandırmaya dönük etkinliklere yer vermektedir.(KL-30)						
7	Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaktadır.(KL-28)						
8	Öğrencilere birincil kaynakları sunar ya da bunlara yönlendirir.(KL-11)						
9	Süreç gidişatına göre öğretim yöntem ve tekniğinde değişikliğe gitmektedir.(KL-3/6/26/33)						
10	Oturma düzeninde ihtiyaç doğrultusunda değişiklik yapmaktadır.(KL-16)						
11	Grup etkinliklerine ve akran öğrenmesine dönük çalışmalara yer vermektedir.(KL-7/14/17/22/23/32)						
12	Derslik dışı ortamlardan yararlanmaktadır.(KL-24)						
13	Öğrenmeleri etkili kılabilecek canlandırmalara/uygulamalara yer vermektedir.(KL-9/15/32)						
14	Öğrencilerin özgürce soru sorabileceği bir ortam yaratmaktadır.(KL-12/23)						
15	Dersin içeriğine uygun ve farklı materyaller kullanmaktadır.(KL-9/15/19)						
16	Kavramlar hakkındaki görüşünü sürecin sonuna saklamaktadır.(KL-20/23/27)						
17	Öğrencilere etkinlikler için yeterli süreyi tanımaktadır.(KL-10/18/23)						
18	Çalışma kitabı ve kılavuz kitap dışında etkinliklere yer vermektedir.(KL-14/15/19/28)						
19	Öğrencilerin yeni öğrenmelerini eskileriyle ilişkilendirmektedir.(KL-4/25)						
20	Öğrenci performanslarını değerlendirmede derecelendirme ölçeklerinden yararlanmaktadır.(KL-34/36/38)						
21	Öğrencilerin yanlış yanıtlarını doğru bilgiyi buldurmada kullanmaktadır.(KL-8/18/21/)						
22	Disiplinler arası çalışmalara yer vermektedir.(KL-13)						
23	Alternatif değerlendirme tekniklerinden yararlanmaktadır.(KL-34/36/37/38)						
24	Öğrenci gelişimlerini izlemeye dönük notlar almaktadır.(KL-34/36/37/38)						

25	Öğrencilere, öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturmaktadır.(KL-30/32)					
26	Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirebileceği süreçler oluşturmaktadır.(KL-36)					
27	Öğrenme-öğretme sürecinde veliler ile iletişim halindedir.(KL-31)					
28	Uygun dönütler ve düzeltmeler sunmaktadır.(KL-35)					
29	Öğrencilerini sınıf dışında da gözlemektedir.(KL-24/37)					
30	Konu merkezli değil öğrenci merkezli ders işlenişi esastır.(KL-3/6/23/26)					
31	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur.(KL-8/22/23)					
32	Derslik dışı mekânlardan da yararlanılmaktadır.(KL-24/32/37)					
33	Rehber öğretmen rolünü üstlenmektedir.(KL-3/8/20/23)					
34	Öğrencilerini araştırmaya teşvik eder.(KL-8/23/24/32)					
35	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin deneyimlerini paylaşabilecekleri fırsatlar yaratır.(KL-21)					
36	Öğrenme ortamında her öğrenciye eşit mesafededir.(KL-18)					
37	Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili kayıtlar tutmaktadır.(KL-34/36/37/38)					
38	Beceri Değerlendirme Formlarını her öğrenci için doldurmaktadır.(KL-34/36/37/38)					

**NOTLAR**

--	--	--	--	--	--	--

<b>Yapılandırıcı Anlayışın Türkçe Derslerinde Uygulanma Düzeyinin Değerlendirilmesi (Kilis İli Örneği) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Standartlaştırılmış Açık Uçlu Sorular ve Kapalı Uçlu Sorular)</b>	
<b>GENEL</b>	
<b>1</b>	Yapılandırıcı öğretim yöntem ve teknikleri ile yapılandırıcı(alternatif/otantik) ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
<b>1a</b>	Dil öğretiminin okuma alanında yapılandırıcı anlayış çerçevesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
<b>1b</b>	Dil öğretiminin dinleme alanında yapılandırıcı anlayış çerçevesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
<b>1c</b>	Dil öğretiminin konuşma alanında yapılandırıcı anlayış çerçevesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
<b>1d</b>	Dil öğretiminin yazma alanında yapılandırıcı anlayış çerçevesinde nasıl bir yol izliyorsunuz?
<b>1e</b>	Dilbilgisi kurallarını yapılandırıcı anlayış çerçevesinde öğrencilere nasıl kazandırılıyorsunuz?
<b>PLÂNLAMA</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. Plânlama noktasında neler yaparsınız?
<b>5</b>	Derse girmeden önce bir işleniş plâni 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 yapılandırıcı 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>	Dersten 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 plâna baktığınızda, plânın üç hafta gerisine düştüğünüzü fark ettiniz. Aynı zamanda öğrencileriniz konuyu henüz tam olarak öğrenemedi. Ne yaparsınız?
<b>18</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin konuyu anlayamadığını ve ilerleme kaydedemediğini gözlemlediniz. Ne yaptınız? (Yöntem ve teknik değişikliği vs.)
<b>19</b>	Oturma düzeninde ihtiyaç doğrultusunda değişiklikler yapar mısınız?
<b>20</b>	Öğrencilere grup çalışmaları yaptırır mısınız? ➤ Evet: a. Sık sık b. çoğunlukla c. ara sıra d. nadiren e. Asla
<b>21</b>	Akran öğrenmesini destekleyici çalışmalara yer verir misiniz?
<b>22</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde -derslik dışında- kütüphane, bahçe ve laboratuvar gibi ortamlardan yararlanır mısınız?
<b>23</b>	Öğrencilerinizi, bilgi edinmek amacıyla, birincil kaynaklara yönlendirir misiniz?
<b>24</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenme ile ilgili konularda velilerle etkileşime giriyor musunuz?
<b>25</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde ders ve çalışma kitabı ile tahta dışında dersin içeriğine uygun farklı materyaller kullanır mısınız?
<b>26</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde, bir kavram hakkındaki görüşümü sürecin _____ söylerim. a. Başında b. Akışı içerisinde c. Sonunda
<b>27</b>	Etkinlikler esnasında ya da soruları cevaplarırken vereceğiniz süreyi neye göre belirliyorsunuz?
<b>28</b>	Diğer branş öğretmenleriyle işbirliğine giderek etkili Türkçe öğretimini sağlama amaçlı disiplinler arası bir yol izler misiniz?
<b>29</b>	Öğrencilerin yeni öğrenmelerini eskileriyle ilişkilendirmek amacıyla çalışmalar yapıyor musunuz?
<b>30</b>	36-Öğrencilerinize, öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturur musunuz?
<b>31</b>	Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde kendi deneyimlerinden örnekler vermelerine olanak sağlar mısınız?
<b>32</b>	Dersine girdiğiniz sınıflarda başarılı olması imkânsız öğrenciler var mı? Bunlar için ek uygulamalar yapıyor musunuz?
<b>33</b>	Öğrenciler merak ettikleri kavramları kendileri araştırmadan önce size sorduğunda ne yaparsınız?



<b>ÖLÇME-DEĞERLENDİRME</b>	
<b>34</b>	Öğrenme-öğretme sürecinde alternatif değerlendirme tekniklerinden yararlanır mısınız?
<b>35</b>	Benim için _____ değerlendirmesi önemlidir. a. Süreç      b. Ürün      c. Süreç ve ürün
<b>36</b>	Öğrencileri derslik dışında da gözlemler misiniz?
<b>37</b>	Öğrencilerin eğitsel gelişimlerini izlemek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde düzenli kayıtlar tutar mısınız?
<b>38</b>	Öğrencilere ölçme-değerlendirme sonuçları doğrultusunda dönütler sunarak gereken düzeltmeleri yapmaları konusunda yönlendirme yapar mısınız?
<b>ÖNERİ</b>	
<b>39</b>	Türkçe derslerinde yapılandırmacı anlayışın uygulama verimliliğini arttırmak amacıyla neler yapılabilir? ➤ Velilerin yapması gerekenler. ➤ Öğretmenlerin yapması gerekenler. ➤ İdarecilerin yapması gerekenler. ➤ Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapması gerekenler.

## ÖZGEÇMİŞ

Metin ÖZTÜRK, 1988 yılında Hatay ili Antakya ilçesinde doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Antakya’da tamamlamıştır. 2005 yılında orta öğrenimini tamamlayan Metin ÖZTÜRK, aynı yıl Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nü kazanmıştır. 2009 yılında lisans derecesinden mezun olmuş ve aynı yıl Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü’nde yüksek lisans hakkı kazanmıştır. Eylül 2009’da Erzurum ili Tekman ilçesi Molla Mehmet Köyü İlköğretim Okulu’nda Türkçe Öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Haziran 2010’da Erzurum ili Tekman İlçe Millî Eğitim Şube Müdürlüğü görevini vekâleten yürütmüştür. Şubat 2011’de Kilis ili Merkez Mehmet Uluğ Can Ortaokulu’na yüksek lisans öğrenimi sebebiyle Türkçe Öğretmeni olarak tayin edilmiş olup halen aynı kurumda görevini sürdürmektedir.

## VITAE

Metin ÖZTÜRK was born in 1988 in Antakya, Hatay. He graduated from M. Fehmi Çankaya Secondary School and Kurtuluş High School. He completed his secondary education in 2005. He won Turkish Teaching Department, Kilis Muallim Rıfat Education Faculty of Gaziantep University in 2005. He graduated from there in 2009. In the same year he began his master’s degree at the Institute of Social Sciences in Department of Educational Sciences. He began his career as a Turkish teacher in Molla Mehmet Primary School in Tekman, district of Erzurum. He served as proxy department manager of national education in Tekman in June 2010. Due to his graduate education, he has been appointed to Mehmet Uluğ Can Secondary School in Kilis as a Turkish teacher, in February 2011. Now he has been serving as a Turkish teacher at the same school.