

T.C.  
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM TÜRK EDEBİYATI EĞİTİMİNDE  
OLUŞTURMACI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ  
BAŞARISINA ETKİSİ**  
(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan: **Yeliz ÜSTEL AYDIN**

İSTANBUL, 2009

T.C.  
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM TÜRK EDEBİYATI EĞİTİMİNDE  
OLUŞTURMACI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ  
BAŞARISINA ETKİSİ**  
(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan  
**Yeliz ÜSTEL AYDIN**  
050712267

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Şule KAYA

İSTANBUL, 2009

## YEMİN METNİ

Sunduğum Yüksek Lisans Tezimi, Akademik Etik İlkelerine bağlı kalarak, hiç kimseden akademik ilkelere aykırı bir yardım almaksızın bizzat kendimin hazırladığına and içerim.

/0 /2009

YELİZ ÜSTEL AYDIN



# ORTAÖĞRETİM TÜRK EDEBİYATI EĞİTİMİNDE OLUŞTURMACI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

**Tezi Hazırlayan: Yeliz ÜSTEL AYDIN**

## ÖZET

Bu çalışmada, oluşturmacı öğretim yönteminin ortaöğretim Türk edebiyatı öğretiminde uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır.

Geleneksel öğretim yöntemi ile yaklaşık yirmi yıl önce dünyada kabul gören ve gittikçe yaygınlaşan oluşturmacı öğretim yöntemini karşılaştırmak amaçlanmış, oluşturmacı öğretim yönteminin başarıda daha etkili olduğu ve öğrencinin çevresinde olup bitenleri derste gördüğü bilgilerle doğrudan ilişkilendirmesi için oluşturmacı eğitimin gerekli olduğu savunulmuştur. Oluşturmacı yaklaşımın Türk Edebiyatı dersindeki etkisini gözlemlemek için oluşturmacı öğretim yaklaşımının uygulandığı bir deney grubu, bir de geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı bir kontrol grubu seçilmiştir. Her iki gruba da aynı konular, aynı zamanda işlenmiştir.

Konular işlenmeden önce yapılan açık uçlu (klasik yazılı) sorular ile deney grubu ve kontrol gruplarının hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerine, geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak öğretim yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerine ise; oluşturmacı öğretim yönteminin gereği olan öğrenci merkezli ve öğrenciye yaparak, yaşayarak öğrenme imkânı sağlayacak biçimde öğretim yapılmıştır.

Uygulama sonrasındaki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla aynı sorulardan oluşan son-test gruplara uygulanmış, böylece başarı üzerinde yöntem farkının etkisi belirlenerek hipotezin gerçekliği belirlenmeye çalışılmıştır.

## ANAHTAR SÖZCÜKLER:

Oluşturmacılık, Türk Edebiyatı, Eğitim, Yapılandırma, Etkin Öğrenme

# **THE EFFECT OF CONSTRUCTIVE TEACHING METHOD ON STUDENT SUCCESS IN TURKISH LITERATURE DURING SECONDARY EDUCATION**

**Presented by:** Yeliz ÜSTEL AYDIN

## **ABSTRACT**

This study is a research about the effect of constructivist teaching method on student success in Turkish literature classes during secondary education.

The purpose of the study is to compare traditional teaching method with the constructivist teaching method, which was recognized in the world about twenty years ago and has gradually become widespread; suggesting that constructivist teaching method is more ' efficient in creating success and is essential to ensure that students can relate the things they see around them in life with the knowledge they acquire during lessons. In order to observe the effect of the constructivist approach on Turkish Literature class, an experimental group and a control group were selected, with the constructivist approach applied on the former and the traditional teaching method was applied on the latter. The same subjects were studied in class at the same time.

Levels of readiness for the experimental group and the control group were ascertained through open-ended (classical examination) questions asked to them prior to the classes.

The traditional teaching method was applied on the students in the control group, while the students in the experimental group were taught by means of a student-oriented approach which would allow the student to learn by experiencing and living, as required by the constructivist teaching method.

With the aim to determine the levels of success after the application, a final test consisting of the same questions was applied to the students, whereby the effect of difference in methods was determined with an attempt to prove the accuracy of the hypothesis.

**KEYWORDS:** Constructivism, Turkish Literature, Education, Structuring, Active Learning

## İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	
Jüri Sayfası	
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler	
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler	
Tablolar Listesi	IV
Kısaltmalar Listesi	VII
Şekiller Listesi	VIII
<b>GİRİŞ</b>	<b>1</b>

### I.BÖLÜM

#### OLUŞTURMACILIKLA İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

<b>1. OLUŞTURMACILIK</b>	<b>5</b>
1.1. Nesnelci Öğrenme Anlayışı	12
1.2. Nesnelci Öğrenme Anlayışına Dayalı Kuramlar	13
1.2.1. Davranışçılık Kuramı	13
1.2.2. Bilişsel Kuram	16
1.3. Oluşturmacı Öğrenme Anlayışı	21
1.4. Oluşturmacı Öğrenme Anlayışına Dayalı Modeller	25
1.4.1. Türetimci Öğrenme Modeli	25
1.4.2. Durumlu Öğrenme Modeli	26
1.4.3. Bilişsel Çıracılık Modeli	26
1.4.4. Bilişsel Esneklik Modeli	26
<b>2. OLUŞTURMACILIĞI GELİŞTİRENLER VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARI</b>	<b>28</b>
2.1. Jean Piaget'e Göre Oluşturmacılık	28
2.2. Jerome Bruner'e Göre Oluşturmacılık	30
2.3. Robert Gagne'ye Göre Oluşturmacılık	32
2.4. David Ausubel'e Göre Oluşturmacılık	33
2.5. John Dewey'e Göre Oluşturmacılık	35

## II. BÖLÜM

### OLUŞTURMACILIĞIN EĞİTİMLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ

<b>1.EĞİTİMDE OLUŞTURMACILIK</b>	<b>36</b>
1.1. Bilişsel Oluşturmacılık	37
1.2. Sosyal Oluşturmacılık	38
1.3. Radikal Oluşturmacılık	40
<b>2. GENEL ÖZELLİKLERİYLE OLUŞTURMACILIK KURAMI</b>	<b>41</b>
<b>3. EĞİTİMCİLERİN OLUŞTURMACILIĞA BAKIŞLARI</b>	<b>44</b>
<b>4. ÖĞRETİMDE OLUŞTURMACI YAKLAŞIM</b>	<b>47</b>
4.1. Oluşturmacı Öğretmen	51
4.1.1. Oluşturmacı Öğretmenin Roller	55
4.1.2. Öğretmenin Oluşturmacı Edebiyat Öğretimindeki Roller	56
4.1.3. Oluşturmacı Öğretmenin Görevleri	59
4.1.4. Sınıf İçi Öğretimde Uygulanabilecek Oluşturmacı İlkeler	61
4.1.5. Oluşturmacı Öğretimde Öğretmen Tepkileri	67
4.2. Öğrencilerin Oluşturmacı Edebiyat Öğretimindeki Roller	68
4.2.1. Oluşturmacı Öğrencide Bulunması Gereken Nitelikler	70
4.2.2. Oluşturmacı Öğretimde Öğrenci Tepkileri	71
4.3. Oluşturmacı Öğretimde Velinin Rolü	71
4.4. Oluşturmacı Öğrenme Ortamı	72
4.4.1. Oluşturmacı Öğretimi Sınıfta Nasıl Gerçekleştiririz?	75
4.4.2. Geleneksel ve Oluşturmacı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması	78
4.4.2.1. İşbirlikli Öğrenme	81
4.4.2.2. Drama	83
4.4.2.3. Beyin Fırtınası	85
<b>5. TÜRKİYE’DE OLUŞTURMACI YAKLAŞIMI UYGULAMA ÇABALARI</b>	<b>87</b>
<b>6. OLUŞTURMACI TASARIMA YAPILAN ELEŞTİRİLER</b>	<b>88</b>
<b>7. OLUŞTURMACILIK VE TEKNOLOJİ</b>	<b>90</b>
<b>8. OLUŞTURMACI ÖĞRENMEDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b>	<b>93</b>
8.1. Değerlendirme	94
8.1.1 . Değerlendirme Etkinlikleri	95
8.1.2. Oluşturmacılıkta Sınav Türleri	99



### III. BÖLÜM

#### ORTAÖĞRETİM TÜRK EDEBİYATI EĞİTİMİNDE OLUŞTURMACI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI	101
2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	101
3. PROBLEM	103
4. HİPOTEZLER	104
5. EVREN VE ÖRNEKLEM	104
6. YÖNTEM	105
6.1. Sayıtlar	105
6.2. Sınırlılıklar	106
6.3. Araştırma Modeli	106
6.4. Verilerin Toplanması	107
6.5. Veri Toplama Araçları	109
6.5.1. Öğrenci Tanıma Anketi	109
6.5.2. Şiir Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği	110
6.5.3. Açık Uçlu Uygulama Soruları	112
7. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUMLANMASI	112
SONUÇ VE ÖNERİLER	131
KAYNAKÇA	139
ÖZGEÇMİŞ	
EKLER	

**TABLULARIN LİSTESİ**

<b><u>Tablo No</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Nesnelci ve Oluşturmacı Öğrenme- Öğretme Anlayışlarının Temel Özellikleri	27
2. Geleneksel ve Yapısalcı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması	78
3. Çalışma Gruplarının Öğrenci Dağılımı	105
4. Çalışmada Kullanılan Araştırma Modelinin Şematik Gösterimi	107
5. Tutum Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayısı Analiz Sonuçları	110
6. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı	113
7. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Meslek Dağılımı	113
8. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Babalarının Meslek Dağılımı	114
9. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumu Dağılımı	114
10. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumu Dağılımı	115
11. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayılarının Dağılımı	115
12. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Hane Gelirlerinin Dağılımı	116
13. Kirada mı oturuyorsunuz?	116
14. İlköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gittiniz mi?	116
15. Memleketinizden başka yere tatile gider misiniz?	117
16. Sınıf arkadaşlarınızla iyi anlayabiliyor musunuz?	117

17. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu	
Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı	118
18. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu	
Öğrencilerin Annelerinin Meslek Dağılımı	118
19. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin	
Babalarının Meslek Dağılımı	119
20. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin	
Annelerinin Eğitim Durumu Dağılımı	120
21. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin	
Babalarının Eğitim Durumu Dağılımı	120
22. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin	
Kardeş Sayılarının Dağılımı	120
23. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin	
Hane Gelirlerinin Dağılımı	121
24. Kirada mı oturuyorsunuz?	121
25. İlköğretim okuluna başlamadan önce	
kreş, yuva veya anasınıfına gittiniz mi?	122
26. Memleketinizden başka yere tatile gider misiniz?	122
27.Sınıf arkadaşlarınızla iyi anlaşabiliyor musunuz?	123
28. Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Test	124
29. Homojenlik Testi	124
30. Ön-Son Test ve Tutum Betimleyici Verileri	125

31. Deney grubu ve kontrol grubu ön test başarı puanları t-testi sonuçları.	125
32. Deney grubu ve kontrol grubu ön tutum puanları t-testi sonuçları.	126
33. Deney grubu ön- son Başarı Testi t-testi sonuçları.	126
34. Deney grubu ön- son Tutum Puanı t-testi sonuçları.	127
35. Kontrol grubu ön- son Başarı Testi t-testi sonuçları.	128
36. Kontrol grubu ön- son Tutum Puanı t-testi sonuçları.	128
37. Deney grubu ve kontrol grubu son başarı Testi t-testi sonuçları.	129
38. Deney grubu ve kontrol grubu son tutum puanları t-testi sonuçları.	129

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

<b><u>Şekil No</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Nesnelci ve Oluşturmacı Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları	11
2. Bilişsel Kurama Göre Bellekte Bilginin İşlenişini Gösteren Bir Model	19
3. Oluşturmacı Öğrenme Etkinliklerini Yürütme	77

**KISALTMALAR LİSTESİ**

a.g.k.	: Adı Geçen Kitap
a.g.t.	: Adı Geçen Tez
OKS	: Ortaöğretim Kurumlar Sınavı
ÖSYM	:Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi
ÖSS	:Öğrenci Seçme Sınavı
ÖYS	:Öğrenci Yerleştirme Sınavı
TTKB	:Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

## GİRİŞ

Günümüz şartları, bireylerin dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmelerini, çalışma alışkanlık ve biçimlerini yeniden gözden geçirmelerini gerekli kılmaktadır. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, dili, zihinsel gelişimi, düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi becerileri etkilemekte, bilginin kullanımını ve üretimini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle, düşünen, üreten, anlayan, araştıran, sorgulayan, sorun çözen, özgür düşünen, gelişmeye açık, başkalarının düşüncelerine saygı duyan bireylerin yetiştirilmesi çoğu ülkede eğitimin temel amacı olmuştur. Şartlandırılmış, kalıplaşmış ve tek tip zihinler yaratan eğitim sistemleri, çağdaş gelişmeler karşısında yetersiz kalmaktadır. Günümüzde sadece geleneksel eğitim anlayışıyla yetişen bireyler, bilim ve teknolojideki gelişmelere uyum sağlayamamakta, ülke kalkınmasına herhangi bir katkı sunamamaktadırlar. Bu durumu erken fark eden ülkeler, eğitim sistemlerini sorgulamaya ve gerekli gördükleri konularda kendilerini yenilemeye başlamışlar; eğitim çalışmalarında çağdaş eğitim yaklaşımlarını uygulamaya ağırlık vermişlerdir.

Geçmişten günümüze bütün uluslar kendi eğitim-öğretim anlayışlarını sorgulamışlardır. 20. yüzyılın sonlarına doğru öğrenciyi şartlayan, bir biçime sokma kaygısı taşıyan, öğrenmeden çok davranışla ilgilenen, öğrenme aşamasında öğrencinin aktif rol oynamadığı bir eğitim anlayışıyla gelecek yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Bu durum ülkeleri ve eğitimcileri çeşitli arayışlara yöneltmiştir. Geleneksel yaklaşımların tersine öğrenmenin, bireyin kendi çabası sonucu oluştuğunu ve öğrenilenlerin zihinde yapılandırıldığını savunan ve öğrenciyi merkeze alan oluşturma yaklaşım gündeme gelmiştir.

Geleneksel eğitimde öngörülen davranışlar öğrenciye genellikle düz anlatım yöntemiyle kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğretenin aktif, öğrenenin pasif olduğu bu yöntem, günümüzde ilköğretim okullarında Türkçe, ortaöğretim okullarında ise edebiyat derslerinde en çok kullanılan yöntemdir. Anlatma, öğretenin bir konuya ilişkin bilgileri veya yorumları öğrenene aktarmaya çalışması biçimindedir. Öğrenen pasif dinleyici konumundadır. Kaldı ki aktif dinleme durumunda dahi öğrenenlerin tamamına etki edecek bir yöntem değildir. Pasif dinleme öğrenene düşüncelerini açıklama, dolayısıyla geçmiş bilgilerden yararlanma fırsatı vermediği için sıkıcı ve etkisiz bir yöntemdir. Çok sık kullanılmasına rağmen yöntemin yanlışlığı nedeniyle öğrenmenin istenilen düzeyde

gerçekleşememesine neden olmaktadır. Bu yöntem içerisinde dinleyiciyi aktif hale getirmek için soru-yanıt sistemini kullanmak yöntemin sıkıcılığını giderme ve öğrenmeyi aktif hale getirme arayışının bir sonucudur. Soru-yanıt yöntemi de öğrenme ortamındaki herkesi kucaklayamadığı, sınırlı sayıda öğrenen ve sınırlı sayıda konu üzerinde olabildiği için öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. Öğrenmenin istendiği gibi gerçekleşebilmesi için Türkçe ve edebiyat derslerinde de yeni ve uygulanabilirliği olan bir öğrenme-öğretme anlayışına duyulan ihtiyaç kendini ciddi bir şekilde hissettirmektedir. Burada Türkçe ve edebiyat dersleri için de “oluşturmacılık” anlayışı devreye girmekte; eğitim ve öğretimin tek düze bir anlayışla değil gerçek öğrenmelere dayalı uygulamalarla olacağına ilişkin yeni ve farklı bir anlayış getirmektedir. Bu anlayış, öğrencinin etkin olduğu, ezberlemediği, öğrendiklerine kendi anlam dünyasında karşılıklar bulabilmeyi başardığı bir model olan oluşturmacı anlayıştır.

Edebiyat, bir ders olmanın dışında insanın kendisini ifade etmesine, başkalarıyla güzel iletişim kurmasına, yeni yaşamlara, yeni kültürlere tanıklık etmesine ve dilini en güzel biçimde kullanmasına büyük katkılar sağlar.

Edebiyat kişilerin ve ulusların yaşamında önemlidir; çünkü edebiyat sayesinde bir millet, köklü olma, bir geçmişe sahip olma bunun bilincinde olarak bu dünya üzerinde var olmaya devam etme şansını yakalar. Edebiyat geçmişe kurulan bir köprüdür, bizi geçmişe taşır ortak bir köken ve ortak bir amacın bilincine varmamızı sağlar.

Aynı zamanda edebiyat bir ortak paydadır. Bilim ve teknolojinin gösterdiği olağanüstü gelişmenin doğurduğu iletişimsizlik, bireysellik, dayanışma duygusundan uzaklaşma, ulusları ve bireyleri tekbenciliğe, nefrete, savaflara doğru sürüklerken bilim ve teknolojinin bütünleştirici bir rol oynayamadığı bu dünyada edebiyat; meslekleri, hayattaki amaçları, coğrafi ve kültürel konumları ve kişisel durumları ne kadar farklı olursa olsun, insanların kendilerini tanıyabildikleri ve birbirleriyle konuşabildikleri insan yaşantısının ortak paydalarından biridir. Etnik ve kültürel farklılıklarda insanlık mirasının zenginliğini görmeyi ve bu farklılıkları insanlığın çok yönlü yaratıcılığının belirtisi olarak değerlendirmeyi edebiyattan daha iyi hiçbir şey öğretmez.

Edebiyat hayatın daha iyi anlaşılmasını ve daha iyi yaşanmasını sağlar. Hayatı başkaları ile birlikte yaşamayı, paylaşmayı öğretir. Dil ile oluşturulmuş bir hayatta kültürün her kuşakta yenilenerek sürmesi ancak edebiyatla mümkündür.



Hayatta bu kadar önemli bir yere sahip olan ve okul sıralarında öğrenilmeye başlanan edebiyatın ve edebiyat dilinin doğru anlaşılmasında, yorumlanmasında ve sevdirmesinde biz öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu durumda bütün edebiyat öğretmenleri çalışmalarını bu gerçekliği göz ardı etmeden yapmalıdırlar. Öğrenme ve öğretme uygulamalarında, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmenin tek yolu modern, etkili ve uygulanabilirliği olan eğitim programlarından yararlanmak, bu programlarla yetiştirilmiş, çağın bilgi ve değerleriyle donatılmış bireyler yetiştirmektir. Modern ve etkili programların gelişimini ve sürekliliğini sağlamak, bilginin sürekli gelişmesine katkıyı da beraberinde getirecektir.

Çünkü günümüzde edebiyat öğretmenlerinin işi giderek zorlaşmaktadır. Hızlı yaşam beraberinde edebiyat okuyucusunu görsel iletişim araçları gibi daha kolay tüketilebilen alanlara çekmektedir. Günümüz insanlarına eski metotlarla edebiyatı sevdirmenin mümkün olmadığı görülmektedir. Değişen koşullar günümüz insanını giderek edebiyatın dışına itmektedir. Bu da edebiyat öğretmenin işini zorlaştırmaktadır. Okullarda edebiyat dersi sadece not almak için çalışılan bir ders konumuna indirgenmektedir. Edebiyat öğretmeni bu zorluğu yenmek için yeni metotlar, yeni yaklaşımlar denemek zorundadır.

Oluşturmacılık bu yeni yaklaşımların en önemlilerinden birisidir. Aslında oluşturmacılık, tek başına ve yeni bir kuram olmaktan çok kendinden önceki kuramların bir harmanlanması biçiminde karşımıza çıkar. Yani oluşturmacılık, kendinden önceki kuramları reddetmez, aksine onların kendisine uygun yanlarını bünyesinde toplar.

Bu nedenle bu çalışmada oluşturmacılıktan önce kullanılan birtakım öğrenme-öğretme kuramlarından da bahsedilmektedir.

Oluşturmacılığın, edebiyatın bir alt başlığı olan şiirde öğrenmeyi nasıl etkilediği sorusunun tartışılacağı bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde oluşturmacılık ile ilgili kavramsal bilgiler verilmiştir. Oluşturmacılık ve oluşturmacılık dışındaki farklı öğrenme-öğretme kuramları ve bunların özellikleri üzerinde durulmuş, oluşturmacılığı geliştirenler ve öğrenme anlayışları hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise oluşturmacılık eğitimle ilişkilendirilmiş, eğitimde oluşturmacılık, eğitimcilerin oluşturmacılığa bakışları, Türkiye’de oluşturmacılığı uygulama çabaları, oluşturmacılığa yapılan eleştiriler, oluşturmacılıkta teknolojinin yeri, ölçme ve değerlendirme gibi konulara değinilmiştir.

Üçüncü bölüm çalışmanın yöntem bölümünü kapsamaktadır. İnceleme alanlarını somutlaştıran temel olarak 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi alınmıştır. Oluşturmacılık anlayışına dayanarak gerçekleştirilen uygulama düzenlerinin somuta yansıtıldığı alan olarak da “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler ( şiir)” ünitesi seçilmiştir. Burada amaçlanan oluşturmacılık ilkelerine dayanarak 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersinin nasıl işlenebileceği ve oluşturmacı öğretim yönteminin öğrenci başarısına olan etkisinin ne olabileceği sorusunu yanıtlayabilmektir. Bu çalışmada kontrol gruplu ön-test, son-test deseni kullanmıştır. Bu amaçla İstanbul İli, Beşiktaş İlçesi, Kabataş Erkek Lisesi'nin deney grubu ve kontrol grubu olarak seçilmiş 9. Sınıflarının (9/ F, 9/ E ) toplam 50 öğrencisine araştırma için hazırlanan bireyi tanıma anketi, ön test ve son test olarak şiir konusuna karşı tutum ölçeği ve açık uçlu uygulama soruları uygulanmıştır. Geleneksel yöntemle ve oluşturmacı yöntemle eğitim alan öğrenciler karşılaştırılmış, çeşitli saptamalar yapılmıştır.

## I. BÖLÜM

### OLUŞTURMACILIKLA İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1. OLUŞTURMACILIK

Oluşturmacılık, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bilmenin ne olduğunu ve bilgiye nasıl ulaşılacağını açıklar. Giderek yaygınlaşan oluşturmacılık kuramının bazı düşünceleri eskiden de dile getirilmiştir. Örneğin, bilginin bilen tarafından oluşturulduğu düşüncesi M.Ö. 5. ve 6. yüzyıllarda şüpheçiler tarafından savunulmuştur. Hawkins'e göre oluşturmacılık kuramının başlangıcı Saocrates'e kadar gider. Hawkins bu görüşünü Socrates'in Meno diyaloguna dayandırır. Burada Socrates'in eğitimsiz bir köleye birtakım sorular sorarak Pisagor teoremini ortaya koyduğunu anlatır. "Sokrates, Sofist – Sophistes, bilgici- değil, filozof – philosophos, bilgi sever- olduğunu söyler; bilgiyi elinde bulundurduğuna değil, onu sevip aradığına inanır."<sup>1</sup> Bu görüş oluşturmacı yaklaşımın öğrenmeyi etkin bir süreç olarak görmesi ve öğrenenin yeni düşünce ve kavramları var olan eski bilgisi üzerine oluşturmasıyla ilişkilendirilebilir.

Kant, Jung ve Herbart gibi düşünürlerin de oluşturmacı düşünceleri vardır.

Immanuel Kant, 17. yüzyılda, bilimsel bilginin insanlar tarafından zaten oluşturulduğunu savunur. Buna örnek olarak da insanların gözlem ve deneyimlerini verir. Kant'a göre insanlar gözlem ve deneyimlerle bilimsel bilgiyi etkin bir şekilde oluşturmaktadırlar. Hawkins, bir Kant takipçisi ve eleştirmeni saydığı Hegel'in, bilginin zihinsel şemalarının çeşitliliğini kabul ettiğini söyler. Hawkins'e göre Hegel, bu şemalar arasındaki çelişkilerin de daha fazla araştırma ve öğrenme için kaynaklık ettiğini saptamıştır. Locke'ın, doğanın insanlara yansıttığı basit düşüncelerin zihin tarafından birleştirilip daha büyük düşünce donanımlarına dönüştüğü fikri de bu noktada iyi bir örnek oluşturmaktadır. "Örneğin Herbart de, yaşantıların önceden bilinen kavramlarla ilişkilendirilmesi sürecinden bahsetmektedir. Ancak bunlar, çeşitli kuramlarda yer alan tek tek düşünceler olmaktan öteye gidememiştir. Bu nedenle, böyle düşünceler içeren kuramlara da oluşturmacı kuramlar denilememektedir."<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Gökberk, M., Felsefe Tarihi, İstanbul, 1996, s.48

<sup>2</sup> Açıkgöz, Ü., K., Aktif Öğrenme, İzmir, 2005, s.60

“18. yüzyıl filozoflarından Giambattista Vico da ‘İnsanlar sadece kendi oluşturduklarını açıklıkla anlayabilir.’ der. 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında William James’in 1901’de yayımladığı Ruhbilimin İlkeleri kitabıyla bilişsel ruhbilimi bilim olarak ortaya koyması, bilinç akımı, duygu ve istenç gibi konularda bireyin düşünsel, bilişsel dünyasını sorgulaması onu oluşturmacılığın düşünsel gelişimine katkıda bulunanlardan biri yapar.”<sup>3</sup>

En önemli ilk oluşturmacı olarak bir kısım araştırmacılar Socrates’i görmelerine rağmen, aslında eğitimde oluşturmacı yaklaşımın kullanımı o kadar geriye uzanmamaktadır.

Von Glasersfeld'e göre ilk oluşturmacı Vico'dur. Vico, 1710 yılında geliştirdiği "*İnsan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir.*" sloganı ile temel fikrini açıklamaktadır. Oluşturmacılar geleneksel bilgi kuramcıları gibi akıl ve dünya arasındaki benzerliği araştırmak yerine yapı oluşturmada düşünme yeteneği üzerinde durmuş yeni bilgi ve önceki yaşantının işlevsel uyumluluğunu incelemiştir. Bu görüş ilk oluşturmacılarından Kant'ın "Saf Aklın Eleştirisi" adlı tezinde de yer almıştır. Kant; zihnin, kuralları doğadan çıkarmadığını, bu kuralları doğaya verdiğini düşünmektedir. Kant'a göre: "*Zihin sürekli öğrenme etkinliği içinde kendini değiştirir.*" Zihin boş bir kara tahta/zemin değildir.

Kant'la benzer görüşleri savunan Dewey'in çalışmaları bilimsel yöntem ve oluşturmacı düşünmeyi oldukça etkilemiştir. Rousseau gibi Dewey'de geleneksel öğretimde hatırlama ezberi reddederek “Eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir.” demektedir. Bireylerin ilgi duyduğu sorunlar araştırma konusu olmalıdır. Dewey'in öncülüğünü yaptığı probleme dayalı öğrenme, oluşturmacı yaklaşımda uygulanabilecek bir stratejidir.

Oluşturmacı hareketin temelindeki kuramlardan birisi de Kelly'nin kuramıdır. Kelly 1955 yılında yazdığı Bireysel Yapılandırma Kuramı (Personal Construct Theory) kitabında her bireyin dünyasının farklı sosyokültürel etkilerine öncelik veren üst düzey bilişsel süreçlerin evriminin, sosyalden (bireyler arası) bireysele doğru ilerlediğini ileri sürmektedir. Vygotsky de bu konuda Kelly ile benzer görüşlere sahiptir. Vygotsky'ye göre, bilişsel gelişim çevreden bireye doğrudur. Çocuklar dış dünyadaki insanlar arasında geçen etkileşimi izlerler, diğerleri ile etkileşim kurarlar ve tüm bu etkileşimleri kendi gelişimleri için kullanırlar.

<sup>3</sup> Tuncer, C., Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2004, s.13

“Günümüzde oluşturmıcılık birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen oluşturmıcılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Oluşturmıcılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin oluşturulması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır.”<sup>4</sup>

Oluşturmıcılık kuramı hem eğitim-öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuramdır. İngilizce’de “constructivism” olarak adlandırılmaktadır. Türkçe’ye çevirisi konusunda aslında tam bir uzlaşma sağlanamamıştır. Türkçe’deki çeşitli çevirilere bakıldığında “yapılanma, yapısalcılık, zihinde yapılanma, oluşturmıcılık, İngilizce’deki okunuş biçimiyle konstrüktivizm, inşaıcılık, kurgulamıcılık” gibi değişik isimlerle Türkçe’ye çevrildiği görülmektedir.

“Kimi araştırmacılar, constructivism kavramının Türkçe adı olarak oluşturmıcılık (Asan ve Güneş, 2000; Kılıç, 2001, Yıldırım ve Akar, 2004; Kabapınar, 2004; Gürol ve Atıcı, 2001; Semerci 2003; Yanpar-Şahin, 2003; Kara ve Özgün-Koca, 2004; Baki ve Bel, 1997; Gürol ve Tezci, 2001) terimini kullanırken, kimileri de yapılandırıcılık (Köseoğlu, Budak ve Kavak,2002; Yurdakul ve Demirel, 2004; Şaşan, 2002) ve yapısalcılık (Aşkar, Aktamış, Ergin ve Akpınar, 2003) yapıcılık (Alkan ve Diğerleri, 1995; Deryakulu, 2001) İnşacılık (Muğaloğlu-Aktürk, 2001) Kurgulamıcılık (<http://www.elma.net.tr>) ve hatta birden fazla terimi bir arada yapısalcı-oluşturmıcılık (Koçoğlu ve Köymen, 2002; Turan,2001) önermektedir.”<sup>5</sup>

Son dönemde özellikle sözlü söylemlerde oluşturmıcılık isminin ön plana çıkmış olması yine de tek bir isim üzerinde anlayış birliğine varılmış olması anlamına gelmemektedir. Bu kavram üzerinde anlayış birliğine varmak için tek bir Türkçe karşılık kullanmak gerekmektedir. Bu çalışmada constructivism kavramının karşılığı olarak oluşturmıcılık teriminin kullanımı esas alınmıştır.

---

<sup>4</sup> Açıköz, Ü., K., a.g.e, s.61

<sup>5</sup> Tarhan, V., Lise II. Sınıfta Oluşturmıcı Yaklaşımla Sunulan Trigonometri Öğretiminin Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi , Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2007, s.12

“Öğretim yöntemleri ile ilgili literatür, söz konusu paradigmatik değişime uygun anlayışın oluşturmacı öğretim ortamları ile olabileceğinden söz etmektedir. Bu durumda oluşturmacılık kuramı ne anlama gelmektedir? Eğitim felsefesi açısından, oluşturmacılık, nesnelliğin öne çıkardığı pozitivist paradigmanın aksine, bilginin yorumlandığını ve karşılıklı yansıtımlar ve tartışmalar sonucunda bilginin oluşturulduğunu savunur.”<sup>6</sup>

Öğrenme, bireyin geçmiş yaşamından içinde bulunduğu ana kadarki tüm yaşantılarını kapsar. Bireyi biçimlendiren toplumsal doku/işleyiş ve içinde bulunduğu ana kadar yaşadığı deneyimlerle doğrudan bağlantılıdır. Bu etmenlerle birlikte öğrenmenin gelişimi tamamen bireyin konuyu algılama biçimi ile ilgilidir. Özne gerçeklik üzerine kurulan bu yaklaşım “oluşturmacılık” diye adlandırılmıştır. “ Oluşturmacılığa göre bilgi; deneyim, gözlem ve mantıklı düşünme kümesinden oluşur. Başka bir deyişle bilgi öznedir.”<sup>7</sup>

Eğitimde oluşturmacılık; öğrenenin, konu hakkında, kendi anlayışını oluşturmaya olanak tanıyacak bir biçimde eğitilmesini söyleyen bir eğitim metodudur. Çünkü bu anlayışa göre önemli olan bilgiye ulaşmayı öğrenmektir. Öğretmenin amacı materyali öğretmek değil, çocuğun konuyla ilgili gerçekleri ortaya çıkarmasına yardımcı olmaktır.

Bunlardan da anlaşılacağı üzere, “Oluşturmacılık bir öğretme kuramı değil, öğrenme kuramıdır.” İnsanların öğrenme düzeyleri, öğrenme ile ilgili yaklaşımları-beklentileri, bilgiyi oluşturmadaki yapılandırma biçimi bilirse, öğrenme için uygun ortamlar ve materyaller ona göre oluşturulabilir. Oluşturmacı yaklaşımlar epistemolojik ve pedagojik açıdan ciddi zeminlere oturtulamadığından bu konudaki değerlendirmeler ve yorumlar da çok farklı olabilmektedir. Ernest’e göre bu farklı yorumlardan bazıları şunlardır: Radikal( radical), aşikâr (trivial), fiziksel (physical) yaklaşımlar ve sosyal oluşturmacılık (social constructivism)

“Öğrenme dediğimizde geleneksel anlamda öğrencilerin düzenli bir şekilde dizilmiş sıralarda oturan, öğretmenini dinleyen ve öğretmeninden duyduklarını not alan ve ancak soru sorulduğunda cevap haklarını kullanan, verilen araştırmalar ya da ödevler üzerinde sessizce çalışan bir ortamdan oluşan bir öğrenme ortamı aklımıza gelir. Elbette bu düzenli gibi görünen ortam içerisinde bir de görünmeyen bir boyut vardır. O da öğrencilerin öğretmenlerini dinlerken akıllarından geçen “gürültüdür. Gürültü belki de öğretmenini

<sup>6</sup> Yıldırım, A., Şimşek, H., Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, 1999, s.33

<sup>7</sup> Kılıç, G., B., Kuram ve Uygulamada Oluşturmacı Fen Öğretimi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 1/1 Haziran, Ankara, 2001, s. 9

dinlerken aklı yarınki ödevinde olan ya da akşama katılacağı partide ne giyeceğini düşünen, kaç dakikanın kaldığını hesaplayan ya da duyduğu bir şarkının ezgilerini hatırlamaya çalışan düşünceler yumağından oluşmaktadır.”<sup>8</sup>

Eğitimle ilgili kişiler olarak sorgulanması gereken bazı durumlar vardır; bu durumları sorgulamaktan kaçınmak eğitim ve öğretimde ilerlemeyi engelleyen bir durumdur. Öğrencinin katılımcı olmadığı, öğretmenler tarafından “hazırlanmış” hazır bilgiyi almak ve ezberlemekle yükümlü öğrenciler mi istiyoruz? Elbette düşünülen nihai hedef bu değil. İdeal olanı öğrencilerin yaşadıkları toplumda veya uluslar arası toplumlarda etkin birer birey olmalarıdır. Eğitimcilerin de asıl istedikleri budur: Etkin ve yüksek değerlere sahip birer birey olmaları... Böyle düşünüldüğüne göre de değişebilen, gelişmeye açık, bilimsel inanırlığı olan değerlere uygun ortamlar hazırlamak da eğitimcilerin görevidir.

“Tüm kişi ve kurumlar çocuk ve gençlere, onlar için yararlı olacağını düşündükleri -ve gerçekte de yararlı olabilecek- bilgi ve becerileri ‘öğretmeye’ çalışırlar. Bu ‘öğretme’ süreci öğretmenler eliyle yapılır ve öğretmen işini- haklı olarak- belirli bir müfredatı belirli bir süre içinde vermek olarak görmeye başlar. Böylece, zaten neyi niçin öğrendiğini bilmeyen öğrenci, sürecin odağı olmaktan çıkıp pasif izleyicisi durumuna gelir. Bunun daha da dramatik bir sonucu, öğrencinin bu süreçteki sorumluluğunun en aza indirgenmiş ve de sınavla sınırlanmış olmasıdır. Hele bunun üzerine ÖSS-ÖYS işi binince, sorumluluk sadece ve sadece bu sınavlarda başarılı olmaya indirgenir. Bu, eğitimin bitmesi anlamına gelmektedir.”<sup>9</sup>

Ulusların eğitimdeki amacı en doğru öğrenme metoduna ulaşmaktır. Eğitim alanında sorun yaşamayan ülke yok gibidir. Bu nedenle her ülke eğitimde karşılaştığı sorunları çözmek için kendi eğitim sistemini sorgulamaktadır. Ülkeler, var olan sorunları nasıl bir yöntemle çözeceklerini tartışmaktadırlar. Okullardaki uygulanan öğretim biçimlerindeki sorunların neredeyse hepsinin geleneksel nitelikli yöntemlerden kaynaklandığı bilinmektedir. Bu geleneksel nitelikli öğretim uygulamalarını incelediğimizde şu noktalar dikkati çekmektedir: Ders kitaplarına bağımlılık, kişisel görüşleri açıklamaya pek izin vermeyen ders ortamı, sadece bilgi aktarımının düşünülmesi, öğrenenin mutlak egemenliği, öğrenenlerin araştırmaya yönlendirilmemesi, öğrenenin pasif dinleme durumunda bırakılarak yaratıcı düşünmeden uzaklaştırılması gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyen yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir.

<sup>8</sup> Yıldırım, A. , Akar, H., Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı, 2004, s.1

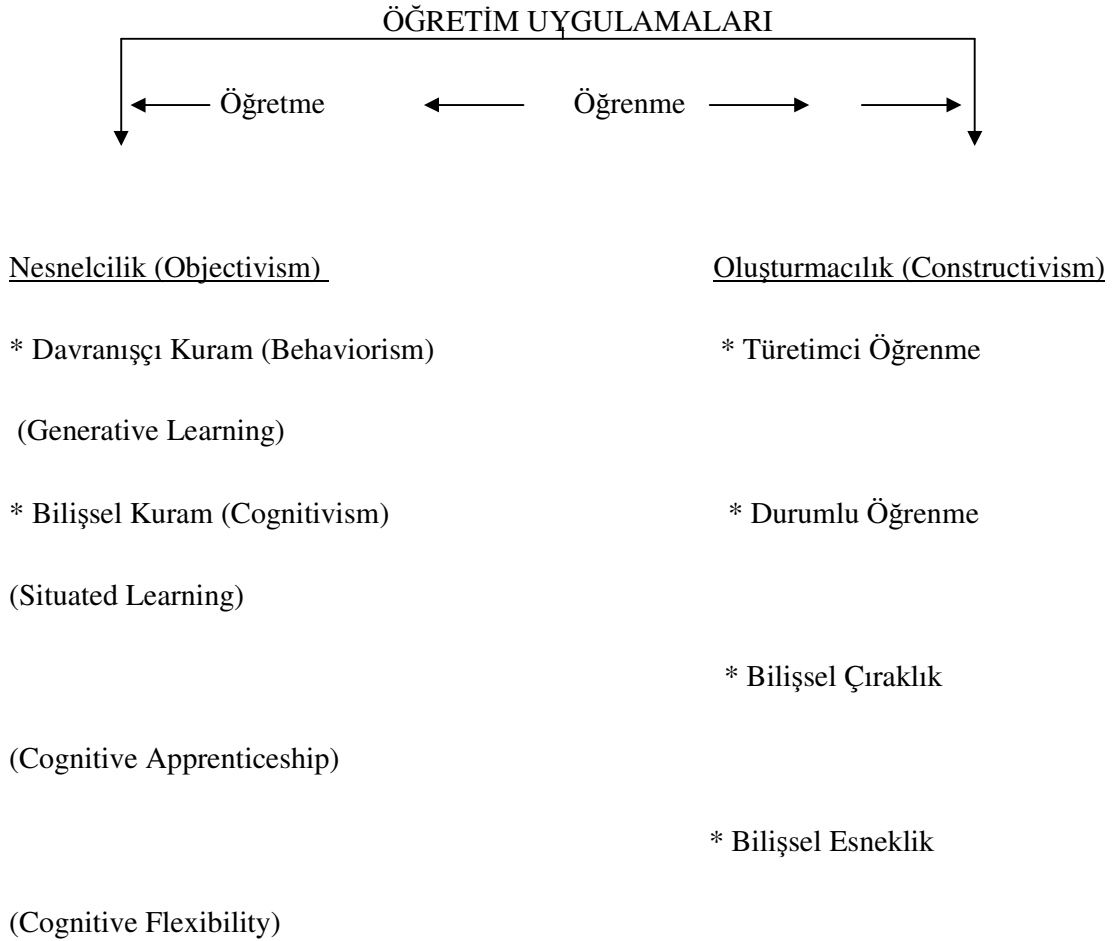
<sup>9</sup> Titiz, M., T., Ezbersiz Eğitim “Yol Haritası”, Ankara, 1997, s.12

Geleneksel öğretimdeki sorunların en belirgin olanı öğrenilen bilgilerin kalıcı olmamasıdır. Bilgilerin sadece sınav dönemlerinde ezberlenilmesi ve sonrasında büyük bir hızla unutulması öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir başka faktördür. Bilgilerin çoğunun, öğrencilerce eksik ya da yanlış anlaşılması ile gerçek yaşamda bu bilgilerin kullanılamaması da en belirgin sorunlardan birisidir. Geleneksel yöntemlerden kaynaklanan bu sorunlar bilgiyi de “geçici” hale getirmekte, bir birikimin oluşmasına izin vermemektedir. Bu nedenle de eğitimciler, etkili, verimli, çekici ve bilginin “geçici” olmasına izin vermeyen birtakım uygulamalar geliştirmeye yönelmişlerdir.

Etkili, verimli, çekici ve bilginin “geçici” olmasına izin vermeyen uygulamalar güçlü bir öğrenme kuramının ürünüdür. Bir öğrenme kuramı için: “Kapsamlı araştırmalar sonucunda insanların nasıl öğrendiğini açıklamayı amaçlayan birçok genellemeyi ve bunlara bağlı olarak da birçok ilkeyi kapsayan bir model ya da sistemdir.” şeklinde bir tanımlama yapabiliriz. Aslında her öğrenme kuramı biliyor olma, öğrenme ve bilginin ne olduğuna dair felsefi bir anlayışı yansıtan düşüncelere sahiptir. Özellikle öğrenenin etkin katılımını savunan kuramlar, demokratik bir öğrenme ortamının yaratılmasını en önemli konu olarak görmektedirler. Bu nedenle her öğrenme kuramı, amaçların belirlenmesi, kapsamının düzenlenmesi, öğretim süreci ve geri bildirim (değerlendirme) gibi unsurlarla uygulanan/benimsenen öğrenme kuramını ve onun temelindeki görüşü açıkça yansıtır. Uygulayıcılar, öğretim etkinliklerini tasarlamada ve bu etkinlikleri uygulama esnasında karşılaştırdıkları sorunları çözebilmede birtakım kararlar alabilmek için öğrenme kuramlarını tanımalıdırlar.

Farklı öğrenme kuramları, öğrenme içeriğinin nasıl düzenlenmesi gerektiği konusuna farklı yaklaşmıştır. Öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarımını etkileyen, dolayısıyla öğretim uygulamalarını biçimlendiren iki temel yaklaşım vardır; *nesnelcilik* (objectivism) ve *oluşturmacılık* (constructivism). Bu iki anlayış dayandıkları varsayımlar, savundukları öğrenme-öğretme anlayışları, tasarım biçimleri ve değerlendirme yöntemleri bakımından birbirinden oldukça farklı iki yaklaşım biçimidir.





Şekil 1.

### Nesnelci ve Oluşturmacı Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları

“Nesnelci temele dayalı anlayışlar, özellikle de davranışçı kurama dayalı olanlar uzun zamandan beri öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini sürdürmektedir, gerçi 1970’li yıllardan bu yana bilişsel kuramın gündeme getirdiği görüşler kabul görmekteyse de henüz uygulamalar üzerinde tam bir etkiyi sağlayamamıştır. Bu arada, gün geçtikçe taraftar toplamakta olan oluşturmacı görüş, geleneksel nesnelci öğretme- öğrenme anlayışlarını oldukça farklı bakış açısı nedeniyle gördüğü ilgi kadar da eleştirilmektedir. Ancak alandaki uzmanların genel eğilimi, çok uzun zamandır etken olan nesnelci anlayışın ömrünü tamamladığı ve özellikle de ileri teknolojinin sağladığı geniş etkileşimsel olanakların artık oluşturmacı yaklaşımın önerdiklerinin gerçekleştirilmesine izin verdiği yönündedir.”<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N., Eğitim Teknolojisine Giriş, Disiplin Süreç, Ürün, Ankara, 1995, s.52

Nesnelci ve oluşturmacı görüşler arasındaki en büyük farklardan biri bu görüşlerin farklı epistemolojik anlayışlara dayanmasıdır. Epistemoloji, bilgi ile ilgili felsefi anlayışı niteleyen bir kavramdır. Bir görüşteki epistemolojik alt yapı, bilginin edinilmesinde izlenen yollar ve bilginin ne olduğu gibi düşüncelerin yansımalarını barındırır.

Çalışmanın devamında başta nesnelci ve oluşturmacı görüşler olmak üzere çeşitli kuramlar tanıtılacak, bu görüşlerin öğretme etkinliklerinin uygulanması ve bunların birtakım özellikleri karşılaştırılacak ve iki anlayışın öğretme-öğrenme süreçleri tartışılacaktır.

### 1.1. Nesnelci Öğrenme Anlayışı

“Önceden belirlenmiş bir içeriğin öğrencilere öğretilmesi görüşünü temel alan nesnelci görüş uzun bir süre öğrenme-öğretme etkinliklerine yön veren davranışçı akımı ve daha sonra belirli açılardan bu akımı eleştiren bilişsel kuramı kapsar.”<sup>11</sup>

Nesnelciliğe göre bireyin dışındaki dünya; varlıklar, nesnelere, ilişkiler ve özellikler bakımından karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapı bir bütünlük içinde algılanıp “doğru” ya da “gerçeklik” şeklinde iki başlık altında düşünülmektedir. Bireyin önceki deneyimleri ve bu deneyimlerin özellikleri, bireyin özellikleri dünyanın anlamı üzerinde hiçbir şekilde etkili değildir. Anlam, bireyin dışında ve dünyada zaten var olan bir şeydir. Dolayısı ile bireyin bir şeyi anlayabilmesi, dış varlıkları ve ilişkileri bilmesi anlamına gelir.

Nesnelciliğe göre gerçeklik bireyin dışındaki dünyadadır; bu yüzden nesnelci anlayışta hedef, bireyin dışındaki gerçekliği taşıyan oluşmuş kurumsal modelleri bireye kazandırmaktır. Gerçekliğin birey dışında olduğu inancı nesnelcilere, bireylerin bu bilgiyi kazanmak durumunda oldukları, bunun için çaba harcadıkları gibi düşüncelerin oluşmasına ortam hazırlamıştır. Yine nesnelciler de bireyin dışındaki gerçekliğin(bilginin) öğrenciye aktarılması durumunun bir görev olarak algılanmasını sağlamıştır. Nesnelciler öğrenmeyi nesnel gerçekliğin özümsemesi şeklinde algılayıp yorumlarlar. Nesnelci anlayış bu düşünceler doğrultusunda öğretme sürecini de “belirlenmiş içeriğin öğretilmesi” şeklinde yorumlar/benimser. Nesnelci anlayışta asıl yoğunlaşma “öğrenme-öğretme” kavramları ile ilgilidir. Önceden edinilmiş/öğrenilmiş bilgilerle öğrenciye aktarılan dışsal bilgiler aynı-eş-den kabul edilmektedir.

<sup>11</sup> IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim 1998 Pamukkale Üniversitesi-Denizli PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 2000, Sayı:8(Özel Sayı), S.16

“Nesnelci görüş, değişik geçmiş deneyimlere sahip bireylerin, belirli bir deneyim sonucunda birbirlerinden farklı anlayışlar geliştirebileceklerini kabul etmekle birlikte, bunun istenilecek bir şey olmadığını çünkü bu durumun eksik, yanlı ya da hatalı anlayışlara neden olabileceğini ileri sürer. Oysa ulaşılmaması gereken, herkesin dünyayla ilgili aynı nesnel, tam ve doğru bir anlayışı kazanmasıdır. Bu nedenle, nesnelci görüşe göre, dünyanın tam ve tek yapısını yansıtan kuramsal modellerin öğretim yoluyla öğrencilere sunulmasıyla öğrenciler dünyaya ilişkin "doğru" yapıyı kendi zihinlerinde oluşturabilirler. Bu nedenle de, öğrenciler, bireysel olarak belirli bir olayı ya da kavramı nasıl algıladıklarına ilişkin yorumlamalar yapmak üzere desteklenmezler, konuyla ilgili "tek" yorumu öğrencilere ya öğretmen sunar ya da bu yorum öğretim içeriğinde bir biçimde yer alır.”<sup>12</sup>

## **1.2. Nesnelci Öğrenme Anlayışına Dayalı Kuramlar**

“Nesnelci geleneği yansıtan iki büyük kuram vardır. Bunlar, Davranışçı Kuram ve Bilişsel Kuramdır. Her iki kuram da her ne kadar bireyin dışında nesnel bir gerçeklik olduğu felsefesine dayanmaktaysa da aralarında yöntemsel farklar vardır. Anımsanacağı gibi 1960’lardan başlayarak eğitim teknolojisi disiplininin algılanma biçimini etkileyen görüş davranış bilimleri yaklaşımıydı. Davranışçı kuram ile başlayan bu etki, 1970’lerde bilişsel kuram ile devam etmiştir.”<sup>13</sup>

### **1.2.1. Davranışçı Kuram**

“Davranışçı kuramlar öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder.”<sup>14</sup>

Davranışçılık, öğrenmeyi, organizmanın davranışlarındaki değişme olarak kabul eder. Bu nedenle organizmada istenilen davranışlar oluşturulabilir; ancak bu, organizmaya gerekli uyarıların verilmesi ile doğru orantılıdır. Davranışçı anlayış bunu etki-tepki veya uyarıcı-davranış şeklinde formülize etmektedir. Uyarıcı kavramı öğretmenin içeriğini, tepki ise öğrencinin sunulan içerikten sonraki gözlemlenebilen davranışını ifade etmektedir.

<sup>12</sup> Deryakulu, D., Sınıfta Demokrasi, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2001, s.35

<sup>13</sup> Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N., a.g.e., s.53

<sup>14</sup> Özden, Y., Öğrenme ve Öğretme, Ankara 1997, s.21

“Geleneksel davranışçılar, Aristo’nun, Descartes’ın, Lock’un ve Rousseau’nun öğrenmenin doğası ile ilgili felsefi görüşlerini temele almakta, şartlanma davranışı ve istenen tepkiyi yaşatmak için çevreyi değiştirmeyi vurgulamaktadırlar. O nedenle bu psikoloji ekolü, şartlanmaya ilişkin deney ve bulguların geniş ölçüde etkisinde kalmıştır. Davranış kuramcılarına uyarıcı- tepki kuramcıları da denilmektedir.”<sup>15</sup>

Davranışçı öğrenme ilkelerinin çoğu hayvanlar üzerinde gerçekleştirilmiş ve kapalı laboratuvar ortamlarında üretilmiştir. İvan Pavlov’un geliştirdiği Klasik Koşullanma, Davranışçı akımın en çok bilinen öğrenme kuramıdır.

“Öğrenmeyi Pavlov gibi koşullanmış tepki olarak açıklayan Guthrie öğrenmedeki tüm zihinsel öğeleri reddetmektedir. Ona göre öğrenme uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiden ibarettir. Belli bir durumda bir davranışta bulunan birey, benzer durumla karşılaştığında hep aynı davranışı gösterir. Guthrie’ye göre öğrenmenin oluşabilmesi için ödül veya pekiştirmeye de gerek yoktur. Ona göre, öğrenme tepkinin uyarıcıya karşı ilk gösterilişinde gerçekleşmiştir.”<sup>16</sup>

Thorndike’in Edimsel Koşullanması davranışçı yaklaşımın en iyi bilinen çalışmalarından bir diğeridir. Thorndike, öğrenmeyi deneme-yanılma yoluyla gerçekleşen bir olgu olarak açıklar. Bunun için de yaptığı kedi-balık deneyini referans gösterir. Bu deneyde kedi, kafes yaklaştırılıp kafesin dışındaki balığa ulaşmak için sıçradığında tesadüfen kapı mandalına bağlı ipi çekmiş, kapıyı açarak dışarı çıkmıştır. Bu deneyin tekrarlanmasında tekrar sayısı arttıkça kedinin deneme-yanılma davranışı azalmıştır. Deneyin sonunda kedi mandalın bağlı olduğu ipi çekerek dışarı çıkmayı öğrenmiştir.

“Skinner, Thorndike’in çalışmalarından yola çıkarak organizmanın davranışlarının uyarıcılara gösterilen otomatik bir tepki olmadığını, bu davranışların kasıtlı olduğunu kabul eder. İnsanların karmaşık uyarıcılara karşı gösterdiği davranışlara operant (edim) adını veren Skinner, bu operantların, kendilerinden sonra gelen sonuçlardan etkilendiğini düşünmektedir. Operant Koşullanma ya da Programlı Öğrenme olarak bilinen Skinner’ın bu çalışması insanlar davranışları sonucu olumlu bir durumla karşılaştıklarında o davranışın tekrarlanma olasılığı artar, görüşünü ortaya koymaktadır. Bu çalışma, davranışçı yaklaşımın en somut

<sup>15</sup> Demirel, Ö., Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1997, s.38

<sup>16</sup> Özden, Y., a.g.e., s.22

örneklerinden biridir ve davranışçı ilkelerin pek çoğunu oldukça iyi yansıtmaktadır. Örneğin programlı öğretimin geliştirilme gerekçelerinden birisi; sınıfta uyarıcıların aynı anda bütün öğrencilere sunuluyor olmasıdır. Bu ise, öğrencilerin öğrenme hızının farklılığı nedeniyle konunun herkes tarafından aynı anda, aynı şekilde anlaşılmasına yol açmaktadır.”<sup>17</sup> Bu gerekçe tam da nesnelci anlayışa denk gelen, nesnelci anlayışı temsil eden bir gerekçedir. Sınıftaki öğrenciler, konuyu aynı anda, aynı şekilde öğrenmelidirler. Programlı eğitim, öğrencilerin öğrenme olasılıklarını arttırmak için çeşitli yönelimler-çabalar içindedir. Buna göre öğretim olabildiğince bireyselleştirilmiştir. Öğrenci belirlenmiş, düzenlenmiş öğrenme-öğretme durumlarını kendi öğrenme düzeyi ve hızı ile öğrenir. Belirli ve bilinçli bir şekilde parçalara bölünmüş aşamaları izler ve sürekli geribildirimlerle öğrenmenin durumu ölçülür.

“Bunların yanı sıra, davranışçı öğretim uygulamalarında, öğrencilerin öğrenirken hangi etkinliklerde bulunacakları da önceden onlar adına öğretmen ya da uzmanlar tarafından kararlaştırılır.”<sup>18</sup> Örneğin, ders kitaplarında-kaynaklarında, öğreten tarafından sağlanan kaynaklarda, soru, özet, dikkat çekme, eğik, koyu yazma, altını çizme, bilgisayar alıştırması gibi etkinlikler davranışçılık kökenli etkinlikler olarak göze çarpmaktadırlar. Bu durum yine kontrolün öğretileninde olması anlamına gelir. Bu öğretme çabasında öğrenci algılarının oluşması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin öğrenmeye dair olumlu tepkiler vermesi ile anlam kazanır. Bu tutum, biraz da öğrencinin yerine düşünme, algıyı kolaylaştırma çabası anlamına gelir. Bilginin yapılandırılması aşamasında öğrencinin katkısı neredeyse yok gibidir; çünkü önceden yapılandırılmış bilgilerin, deneyimlerin kullanılmasına olanak tanımayan bir öğretme biçimidir. Bu tür öğretme anlayışında zaten önceki bilgilerin kullanılmasından çok bilgi aktarımı ön plana çıkar.

“Davranışçı kuramın öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.”<sup>19</sup>

- 1) Yapararak öğrenme esastır. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenmede öğrencinin yapararak öğrenmesi esastır. Çünkü, öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir.
- 2) Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Davranışlar, onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir.

<sup>17</sup> Fidan, N., Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme, İstanbul, 1986, s.40

<sup>18</sup> Şimşek ve Deryakulu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Adana, 1994, s.9

<sup>19</sup> Fidan, N., Erden, M., Eğitime Giriş, İstanbul, 2001, s.149

3) Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. İnsan, konuşma, yabancı dil, müzik aleti çalma v.b. becerileri tekrar yapmadan öğrenemez. Tekrar, öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır.

4) Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması lazımdır. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir.

“1970’lere kadar etkili olan davranışçılık akımına bu tarihten sonra yöneltilen eleştiriler yoğunlaşmıştır. Aşağıda bu eleştirilerin başlıcalarına değinilmiştir.”<sup>20</sup>

- 1) Yalnızca gözlenebilir etkinlikler üzerinde durulması.
- 2) Öğrenmeyi U-T bağının oluşmasına indirgemek.
- 3) Pekiştireçlerin işlevi.
- 4) Davranışı bağlamdan kopuk açıklamaya çalışmak.
- 5) Öğrenme sürecinde öğreneni edilgin olarak görmek.
- 6) Hayvan deneylerinin sonuçlarının insana genellenmesi.

Görüldüğü gibi davranışçı yaklaşımlarda önemli olan gözlenebilen, başlangıcı ve sonu olan, dolayısı ile ölçülebilen davranışlardır. Öğrenme süreçlerinin açıklanmasında ve kavranmasında davranışçı kuram zihinsel etkinlikleri gözlemleyememekte; bu nedenle de zihinsel etkinliklerin etkisine ve rolüne yer vermemektedir. Oysa öğrenme süreçlerinde zihnin önemini yadsımak olası değildir. Davranışçılık kuramında zihnin öğrenme sürecindeki yerinin ve öneminin görmezden gelinmesi, zamanla bu kuramın yerine bilişsel yaklaşımın öne çıkmasına neden olmuştur.

### **1.2.2. Bilişsel Kuram**

Bilişsel kuramlar, öğrenmeyi, bireyin çevresindeki olgu, durum ve olaylara bir anlam yüklemesi olarak açıklarlar. Bu kuramlara göre kişinin davranışının çözümlenebilmesi için karşılaştığı durumlara nasıl tepkiler verdiğinin, olayları veya sorunları nasıl

---

<sup>20</sup> Açıkgöz, Ü., K., a.g.e., s.79

değerlendirdiğinin anlaşılması gereklidir. Bu tür bir anlayış içindeki “bilişsel kuramın” temeli Gestalt Psikolojisine dayanır.

“Bilişsel kuramlara göre öğrenme doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu akımın temsilcileri olan Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner’e göre, öğrenme kişinin davranımda bulunma kapasitesinin gelişmesidir. Bilişsel kuramlara göre davranışçuların davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımadır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durur. Davranışçı akım eğitimin amaçlarını davranış yönünden tamamlar ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiğini belirler. Onlara göre okuldaki eğitimin dış dünyaya transfer edilebilmesi için her ikisi arasındaki benzerliklerin artırılması gerekir. Bilişsel akımın öncüleri ise öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin ilkeler kazandırmayı tercih ederler. Öğrenmenin bilişsel yönüne işaret eden Gestalt psikologları algılama ile ilgili aşağıdaki ilkeleri ileri sürmektedirler.”<sup>21</sup>

- 1) İnsanlar gördüklerini bir bütün olarak algırlarlar. Bütünü oluşturan parçaların bütünle ve birbirleriyle olan ilişkisi önemlidir. Bir parçanın veya nesnenin algılanışı, onun bütünle ve diğer parçalarla olan ilişkisine göre değişir.
- 2) İnsanlar çevrelerini bir ahenk içerisinde görme eğilimindedirler. Eşya ve olaylar, parçası oldukları bütün içerisinde anlam kazanırlar.
- 3) İnsanların davranışı, içinde buldukları durumu algılamalarına bağlı olarak değişir. Öğrenme, kişinin çevresini algılama ve yorumlama sürecidir. Bundan dolayı, öğrenmede önemli olan kişinin olayları ve durumları anlaması, diğer bir deyişle, eşyaya ve olaylara anlam yüklemesidir.
- 4) Bütün, onu meydana getiren parçaların toplamından daha farklı ve büyüktür. Bundan dolayı bir konuyu oluşturan parçaların ayrı ayrı incelenmesi bütünü ortaya koymaz, dahası, bütünün kaybolmasına yol açar.

“Bilişsel kurama dayalı öğrenme yaklaşımlarından bazıları; Bruner’in Buluş Yoluyla Öğrenme, Ausbel’in Anlamlı Öğrenme ve Gagne’nin Bilgi İşlemeye Dayalı Öğretim Modeli’dir. Bunlardan buluş yoluyla öğrenmede “keşfetme” süreci ön plandadır. Bilgi-işleme

---

<sup>21</sup> Özden, Y., a.g.e., s.24

yaklaşımında bilgilerin belleğe “kodlanması” süreci vurgulanmaktadır. Anlamli öğrenme yaklaşımında ise öğrenilecek içeriğin öğrenciye önceden dikkatlice düzenlenmiş ve sıralanmış biçimde “sunulması” üzerinde durulmaktadır.”<sup>22</sup>

Bilişselciliğe göre öğrencinin bildikleri ve bilgiye ulaşma biçimleri öğrenmenin kendisini oluşturur. Buradaki öğrenme davranışçılıkla farklılıklar gösterir. En belirgin farklılık öğrenmenin dış çevreye bağlanmamasıdır. Asıl önemli olan öğrencinin içselleştirdiği bilişsel süreçlerdir. Durumun böyle olması bile bilişsel yaklaşımlar, sorunların çözümü için kendilerine yüklenen anlamlara yeterince uygun yanıtlar verememiş; gerekli değişimleri sağlayamamıştır. Çünkü bilişselciler de zihinsel süreçleri kullanırken sadece öğrencide dışsal gerçekliği oluşturma amacıyla kullanmışlardır. Onlara göre zihnin öğrenmedeki işlevi, dışsal etkilerin-gerçekliğin zihinde yeniden üretilmesini-yapılandırılmasını sağlamaktır. Mesela bilişselcilerin çok sık vurguladığı “bilgi işleme” aslında bir öğrenme sürecinden çok sunulan bilgilerin belleğe aynen kodlanması amacını taşımaktadır. Bu da öğrenmeden çok ezberlemeye yönelik bir durumdur.

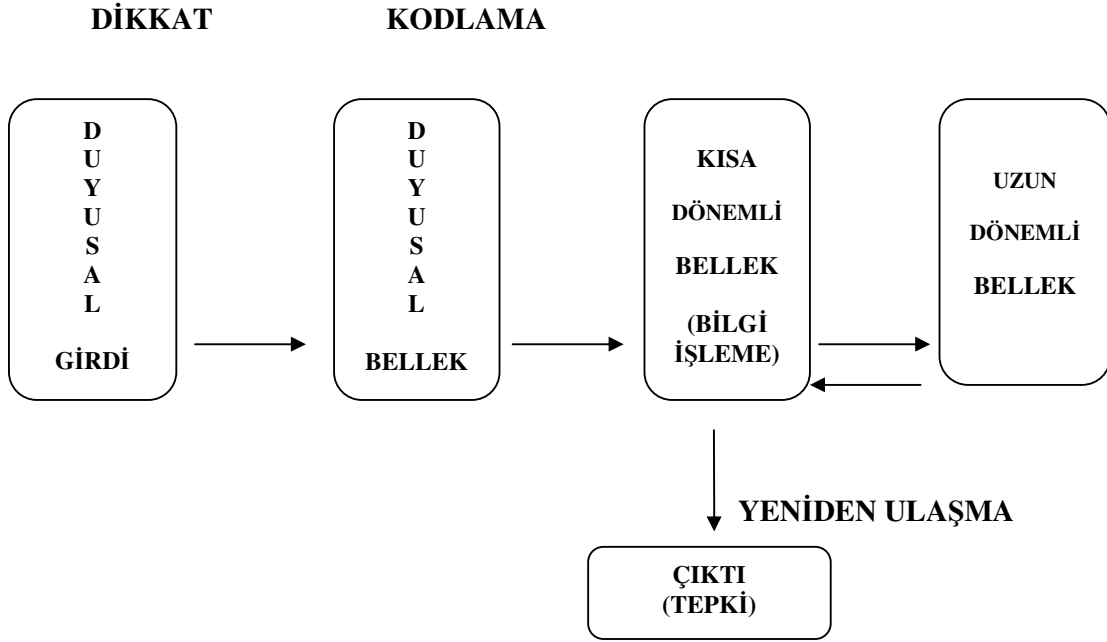
Bu kuram, öğrenmenin gerçekleşmesinin açıklanmasında insan belleğini; duyuşsal bellek, kısa dönemli bellek (faal bellek), uzun dönemli bellek gibi bölümlere ayırarak kavramsallaştırmaktadır.

Duyuşsal bellek, duyu organları ile çevreden alınan bilgilerin kısa bir süre tutulduğu bellektir. Dış çevreden alınan her bilgi duyuşsal bellekte işlenmemekte, alınan bilgilerden sonra bireyin seçici dikkati devreye girerek algılanan bilgiler içinden dikkati çekenler veya bir amaç için gerekli bulunanlar kısa dönemli belleğe aktarılmaktadır.

---

<sup>22</sup> Fidan, N., a.g.e., s.46





ŞEKİL 2: Bilişsel Kurama Göre Bellekte Bilginin İşlenişini gösteren bir model.<sup>23</sup>

Kısa dönemli bellek, algılanan yeni bilgileri öğrenilmiş bilgilerle ilişkilendirilen, yeni ve eski bilgileri yapısal açıdan yeniden düzenleyen ve bütünleştiren bellektir. Bu bellekteki bilişsel işleme, duyu organları aracılığıyla algılanan ham bilgilerin (information) anlamlı bilgi (knowledge) haline getirilmesi şeklindedir. Bu nedenle de bu bellek ve buradaki işlem öğrenme açısından oldukça önemlidir. “Dolayısıyla hangi bilgilerin elenerek silineceği veya uzun süreli bellekte depolanacağı kısa süreli belleğin işleyiş biçimine bağlıdır.”<sup>24</sup>

“Uzun süreli belleğin uzamı sınırsızdır. Buna göre bireyin uzun süreli belleği, uygun öğrenme yaşantılarıyla desteklenirse, sınırsız bir gelişme kapasitesi gösterir. Bu nedenle uzun süreli bellek uzamı, bilgisayarlara benzetilmektedir. Başka bir deyişle bilgiyi depolama ve bilgiye ulaşma yolları milyonlarca çeşitlilikteki ağlarla karşılıklı olarak örülmüştür. Önemli olan bireyin bu sınırsız öğrenme ve gelişme kapasitesine sahip olan sihirli makineyi,(magic machine) kullanma becerisi kazanmasıdır.”<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Driscoli, M., P., Psychology of Learning For Instruction, Boston, 1994, s.69

<sup>24</sup> Aydın, A., Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara, 2007, s.167

<sup>25</sup> Aydın, A., a.g.e., s.169

“Davranışçı yaklaşımla Bilişsel yaklaşım arasındaki temel farklılıklar aşağıdaki gibi özetlenebilir.”<sup>26</sup>

- 1) Davranışçı Psikologlar, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları gözleyerek, öğrenmeye açıklık getirmeye çalışmışlardır. Bilişsel kuramcılar ise, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren, bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenmektedirler.
- 2) Davranışçı yaklaşıma göre davranış öğrenilir. Bilişsel yaklaşıma göre ise bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişme davranışa yansır.
- 3) Her iki yaklaşım da pekiştirece önem verir. Davranışçı yaklaşımda pekiştireç davranışı kuvvetlendirir ve dıştan verilen pekiştireçler öğrenen için yaptığı davranışın doğruluğu hakkında dönüt sağlar. Öğrenmede başarılı olma, belirsizlikten kurtulma gibi içsel pekiştireçler önemli rol oynar.
- 4) Her iki yaklaşımda da öğrencinin aktif olması gerekir. Ancak davranışçı yaklaşımda öğrenen, uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için aktif olmalıdır. Bilişsel yaklaşımda ise öğrenen dikkatini kontrol ederek, uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hale getirip kodlayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılır.
- 5) Davranışçı kuramcılar daha çok kontrollü laboratuvar ortamında çoğunlukla hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak öğrenmeyi açıklayan genel ilkeleri bulmaya çalışmışlardır. Bu nedenle genellikle basit davranışların kazandırılması üzerinde durmuşlardır.

Bilişsel kuramcılar ise insanların doğal çevre içinde değişik durumlarda nasıl öğrendiklerini araştırmışlardır. Bilişsel kuramcılar, kavram ve ilke öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü ağırlık taşıyan daha karmaşık davranışların öğrenilmesini açıklamaya çalışmışlardır.

Bilişsel yaklaşım, kuramın tartışılmasında, olgunun teorik düzeydeki tartışmalarında önceliği zihinsel(içsel) etkinliklere veriyor olmasına rağmen uygulamalarda kendisiyle çelişmekte, bu durumun tam tersi etkinliklere yer vermektedir. Uygulamada davranışçılıktan pek fazla bağımsızlaşmamış, yine dış çevrenin düzenlenmesi ön plana çıkmıştır. Öğrencinin dikkatinin dışsal etkilerle sağlanmaya çalışılması, güdüleme süreci, pekiştirme anlayışı,

<sup>26</sup> Erden, M., Akman, Y., Eğitim Psikolojisi, Gelişim- Öğrenme- Öğretme, Ankara 2007, s.157

içeriğin yapılandırılması gibi... Anlatılan bu nedenlerden dolayı bilişsel yaklaşım kendisine yüklenen anlam doğrultusunda beklenen değişimi gerçekleştirememiştir.

Brooks ve Brooks, öğrenmenin doğası üzerinde çalıştıkları kitaplarında “Öğrenme daha çok şey keşfetmek değil, düşünce ve olgular yoluyla daha çok şey yorumlamaktır.”<sup>27</sup> demektedirler. Onlar, öğrenenin kendisine ulaşan bilgileri olduğu gibi almadığını, öğrenmede çok daha aktif olduklarını düşünmektedirler.

Nesnelci görüşü rehber edinen davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramını yol haritası olarak seçen öğretim uygulamalarında öğrenenlerin amaç, içerik ve bilgiyi öğrenme yöntemleri konularında karar verme ve uygulama olanakları bulunmamaktadır. Uygulamalarda amaçlar, içerik, yöntem ve değerlendirme etkinlikleri, öğrenenler dışındakilerce yani; öğretmenler, program geliştirmeciler, öğretim tasarımcıları tarafından belirlenmekte, öğrenciler de bunlara uymaktadırlar. Bu durum da etkin öğrenci katılımını, öğrenmede demokrasi kavramını engellemektedir.

Nesnelci öğretim uygulamaları öğrenenlerin belirlenmiş amaçlara, belirlenmiş etkinliklerle ulaşmalarını vurgulamaları nedeniyle yönlendirmeci yaklaşımlar olarak nitelendirilmektedirler. Öğrencilerin kendi amaçlarını oluşturmalarına, yararlanacakları öğrenme deneyimlerine kendilerinin karar vermelerine, öğrenme süreçleri üzerinde öğrenenin kendi denetçiliğini sağlayan oluşturmacı görüşe dayalı uygulamalar ise demokratik yaklaşımlar olarak kabul görmektedirler.

### 1.3 OLUŞTURMACI ÖĞRENME ANLAYIŞI

Oluşturmacı görüş, hem eğitim ve öğrenme kavramlarını hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuramdır. Bu kuram; bilme, bilen, bilinen, bilgiyi oluşturma süreci, bu süreci etkileyen etkenlerle ilgili birçok açıklama içermektedir.

“Oluşturmacılık post-yapısalcı bir teori olarak, öğrenmeyi, etkin öğrencilerin çevreleriyle-fiziksel ve sosyal dünyayla etkileşimi sonucu ortaya çıkan yorumlayıcı, öz-yineleyici ve doğrusal olmayan bir inşâ süreci olarak tahlil eder. Öğrenmenin bir psikolojik teorisi olarak, sadece yapıları ve düşünce basamaklarını karakterize edenden ya da uyarıcılar sayesinde öğrenilen davranışları izole etmeden daha çok yapıların, dilin, etkinliğin ve anlam

<sup>27</sup> Brooks, J.,G., Brooks, M.,G., The Case for Constructivist Classrooms, Virginia, ASCD Alexandria, USA, 1993, s.7

üretmenin nasıl ortaya çıktığını tanımlar. Bu teori evrim ve gelişmenin karmaşık modelleri üzerine dayandırılabilir.”<sup>28</sup>

Her birey bilgiyi yapılandırmaya ihtiyaç duyar; çünkü yapılandırılmamış bilgi bireyin yaşamına bir şey katmaz, bireyin gelişimine katkı sağlamaz. Birey, bilginin yapılandırılması gereksinimini, yaşadıklarını anlamlandırmaya çalışırken hisseder. Birey, içinde olduğu/yaşadığı çevreyle sürekli bir iletişim içindedir. Bu sürekli iletişim, çözülmesi gereken birtakım sıkıntıları da beraberinde getirir. Bireyin bu sıkıntılarla başa çıkabilmesinin tek yolu yaşadıklarından elde ettiği bilgileri yapılandırmasıdır. Bu süreç yaşam boyu sürecek bir döngü şeklindedir. Öğrenmenin sürekliliği de sorunlarla başa çıkabilmek için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Birbirinden farklı ortamlarda ve farklı zamanlardaki yaşamlar beraberinde farklı sorunları da getirir. Birey önceden oluşturduğu bilgilerle bu sorunları ortadan kaldırmaya çalışır, çözüm yolları arar. Bulunan çözümlerden işe yarayanları ilerleyen zamanlarda kullanılmak üzere depolanır. Bazı yazarlar bu kullanılmış ve sonuç alınmış bilginin saklanması durumuna “şema” demektedirler. Bu şemalar karşılaşılan yeni durumlarda/sorunlarda tekrar tekrar kullanılabilirler. Bir sorun karşısında çözüm yolları düşünülürken önceden oluşturulmuş ön bilgiler, kavramlar, alışkanlıklar, değerler çözümü, yani yeni oluşturulacak yapıları doğrudan etkilerler. Oluşturmacılığa göre, yapıların, yapılandırılmış bilgilerin bireye özgü olmasının nedeni de budur. Bireyler farklı deneyimlere/yapılandırılmışlıklara sahip oldukları için üretilen yapılar da farklılık gösterir.

“Bunun anlamı; dünyada bulunan varlıklar, özellikler, ilişkiler ve nesnel bakımından ‘doğru’ ya da ‘gerçeklik’ olarak kabul edilebilecek tek bir yapı olmadığıdır. Bir diğer söyleyişle; nesnel bir gerçeklik yoktur, anlam bireylerin deneyimleri ışığında yine birey tarafından yapılandırılır. Herhangi bir olay ya da olgu ile ilgili birçok anlam ve bakış açısı vardır.”<sup>29</sup>

Oluşturmacılıkta bütün dikkat öğrenmenin gerçekleşme biçimine yönelmiştir. Öğrenmenin gerçekleşmesinin nasıl olacağı, nasıl gerçekleşeceği ile ilgili çaba sarf edilmiştir. Bu görüşün öğrenme tanımı, öğrenenin duyuları aracılığıyla algıladığı nesne, olay veya olguya ilişkin bilgiye ulaşması ya da deneyimlerinden yararlanarak gerçeği yorumlayabilme

<sup>28</sup> Fosnot, T., C., Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama, (Çeviri Editörü: S.,Durmuş), Ankara, 2007, s.38

<sup>29</sup> Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N., a.g.e., s.56

yetisine ulaşması şeklindedir. İnsanlar, doğduğu andan itibaren çevresinde yaşam bulan her durumun, olayın bir şekilde etkisinde kalır. İşte bu etkinin oluşturduğu deneyimlerin ve bu süreçte kendi anlamlı bilgisini oluşturmuş bir zihinsel yapıya sahiptir. Bu yapı, uzun dönemli bellek, bilgi tabanı, bilişsel çerçeve gibi adlarla da anılmaktadır. Öğrenenler, karşılaştıkları yeni, işlenmemiş bilgileri zihinsel yapılarıyla karşılaştırıp yeni bilgiye zihinsel yapı içinde bir yer bulmaya çalışırlar. Burada önemli olan yeni bilginin önceki bilgilerle çelişmemesi; yeni bilgi ile önceki bilgiler arasında tutarlı bir ilişki oluşturulabilmesidir. Çelişki yoksa yeni bilgi zihinsel yapı içinde kendine bir yer bulur ve bu yapının bir parçası haline gelir. Bu süreç içerisinde, konu ve kişi ile hiç ilgisi yokmuş gibi görünen işlenmemiş bilgi edinilmiş bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilip harmanlanarak anlamlı, öğrenilmiş bilgiye dönüştürülür.

Yeni bilgi, öğrenenin oluşturduğu zihinsel yapıya uygunluk göstermiyorsa, eski ve yeni bilgiler birbirleriyle çelişiyorsa öğrenen, yeni bilgiye paralel olarak zihinsel yapıda bazı değişikliklere gider. Böylelikle bu çelişkiyi ortadan kaldırmaya, oluşan çatışmayı çözmeye çalışır. Bu çatışma ve çelişkilerden de anlaşılacağı üzere her yeni bilgi öğrenenin zihinsel yapısını yeniden yorumladığı, eklemeler yaparak geliştirdiği, gerekli gördüğünde değişikliklere gittiği bir içsel deneyim sürecidir. Öğrenen, fiziksel ve zihinsel anlamda sürekli bu sürecin içindedir. Oluşturmacı yaklaşımın “bilgi yapılandırma” olarak adlandırdığı bu etkinlikler anlatılan tüm bu süreçleri kapsar.

“Oluşturmacı görüşe dayalı öğretim uygulamalarında öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimleri öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmektedir.”<sup>30</sup>

Oluşturmacı yaklaşımın savunduğu biçimle, öğrenenin kendi bilgisini, yorumunu, anlamını yapılandıracağı görüşü, öğrenenin birbiri ile ilgisi olmayan bilgiler, anlamlar, yorumlar oluşturacağı anlamına gelmez. Öğrenenin, öğrenme deneyimi, ön bilgisi, becerileri, konuya bakıştaki tarafsızlıkları gibi ölçütleri diğer öğrenenlerle eşit olmayabilir; ya da eşit aynı geçerlilikte olmayabilir. Buna rağmen oluşturmacı yaklaşıma göre öğrenen, süreç sonunda kendi bireyselliği içinde anlamlandırdığı bilgi ve yorumlara ulaşmış olmalıdır.

---

<sup>30</sup> Deryakulu, D., Şimşek, A., Türetimci Öğrenme ve Dikkat Odaklamının Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Eğitim Bilimleri Kongresi’nde Sunulan Bildiri, Bursa, 1996, s.4

Oluşturmacı yaklaşımın genel işleyişine ve yapısına bakıldığında öğrenmenin tek başına, bireysel bir süreç olmadığı görülür. Birey, öğrenme süreci ile doğrudan ilgili olduğu kadar toplumla da ilgilidir. Öğrenme ortamında yer alan diğer bireylerle de sürekli bir etkileşim içindedir. Her öğrenenin, kendi çevresi ile bir etkileşim içinde olduğu düşünülürse öğrenme sürecinin hem bireysel bir etkinlik hem de toplumsal bir etkinlik olduğu görülür.

Oluşturmacı görüş, “bilişsel yönelimli oluşturmacılık” ve “toplumsal yönelimli oluşturmacılık” şeklinde iki farklı eğilimi barındırmaktadır. Bilişsel yönelimli görüşe göre öğrenme bireysel bir girişimdir. Bu yönelime göre her öğrenen öğrenme ortamına daha önce edinmiş olduğu bilgi ve deneyimlerle gelmektedir. Önemli olan öğrenenin yeni bilgileri özümsemesi, önceden öğrendikleriyle yeni bilgilerin bütünleşme süreci ve birleşmenin nasıl gerçekleşeceği konusudur. Öğrenme esnasında öğretmenin çeşitli etkinliklerle, sorularla öğrenenlerde yeni bilgilerle zihinsel yapıları arasında bir takım soru işaretleri/çelişkiler yaratmaktadır. Ardından da bu çelişkilerin/soru işaretlerinin çözülmesini, bir sonuca/öğrenmeye ulaşmalarını sağlamaktadır. Öğrenenlerin bilgileri yapılandırması soru işaretlerini/çelişkileri çözmek için uğraştıkları, çözüm üretmek için seçenekler oluşturması esnasında gerçekleşir.

Toplumsal görüşe göre ise öğrenme bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapı ve kültürel ortam içinde gerçekleşir. Fakat bu gerçekleşme kendiliğinden değil bilinçlidir. Öğrenenlerde, anlamlı bilgi, toplumsal ve kültürel çevre ile olan ilişkileri esnasında yapılır. Öğrenme ortamı aynı zamanda toplumsal bir yerdir; dolayısı ile toplumun kültürünü yansıtır. Bu nedenle, öğrenenlerin bireysel olarak yapılandıkları bilgi, aynı zamanda toplumun küçük bir yansıması olan öğrenme ortamındaki diğer öğrenenlerle paylaşılan bilgilerin bu paylaşım esnasında özümsemesi anlamına da gelmektedir. Bu

eğilime göre en önemli konu öğrenenlere bilgi yapılandırma sürecinde, diğer öğrenenlerle ve öğretene etkileşimin sağlıklı olabileceği bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Bu öğrenme ortamı aynı zamanda toplumsal bir çevre anlamına da gelmektedir.

Bilişsel ve toplumsal yönelimli oluşturmacı görüşlerde öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma süreci bireysel veya toplumsal bir etkinlik süreci olarak görülüyor olsa bile birçok oluşturmacı öğretim uygulaması bu iki yönelimin harmanlanması şeklindedir. Uygulama yapanların çoğu öğrenenlerin öğrenme süreçlerinin hem bireysel hem de toplumsal olarak yapılandığını düşünmektedirler. Öğrenme ortamındaki konu tartışmaları, öğrenene, diğer öğrenenlerin ve öğretenin konu ile ilgili görüşlerini tanıma fırsatı vermekte, öğrenen

kendi görüşleri ile diğer görüşleri karşılaştırma olanağı bulmakta; kendi görüşlerini de sunarak diğer görüşleri de benimseme ya da reddetme ortamını bulmaktadır. Bu düşünceye göre, öğrenme ortamının toplumsal yapısı, öğrenene bir konudaki bireysel yapılandırmayı toplumsal olarak deneme ortamı da sunmaktadır. Böylelikle öğrenme ortamını paylaşan öğrenenler kendi görüşlerini açıklama, başka görüşleri dinleme, anlama, benimseme veya benimsememe, başka görüşlere saygı duyma, insanların düşündüklerini söyleyebilme haklarına saygı duyma gibi demokratik beceri ve tutumları kazanmaktadır. Yani öğrenilmeye çalışılan konu üzerinde her öğrenen önce kendi görüşünü oluşturup sonra da herkesin üzerinde uzlaştığı, herkesin paylaştığı bir ürüne/sonuca ulaşmaktadır.

“Öğrenmenin bilgilenme değil, bilgi üretme olduğunu söyleyebiliriz. Böyle bakıldığında, öğrenme süreci, diploma için katlanılması gereken sıkıcı bir süreç olmaktan çok uzak, insanın doğal gelişmesinin bir parçasıdır. Senge’ye göre öğrenme insan olmanın gerçek anlamıdır. Senge, öğrenmenin bireye daha önce yapamadığı bir şeyleri yapabilme gücü verdiğine ve kapasitesini sürekli olarak geliştirme fırsatı sağladığına inanmaktadır. Eğer bir sınıfta bunlar gerçekleşiyorsa gerçek bir öğrenmeden söz edilebilir. Öğrenme ile bireyin dünyaya ilişkin algısının değiştirildiğini ve dünya ile olan ilişkilerini yeniden düzenlediğini kabul eden Senge, bu sürece kısaca ‘ Kişinin kendini yeniden yaratması’ demektedir.”<sup>31</sup> Dolayısıyla, böyle bir öğrenme sürecinin, geleneksel sınıf ortamlarında gerçekleştirilemeyeceği ortadadır.

#### **1.4. Oluşturmacı Öğrenme Anlayışına Dayalı Modeller**

Oluşturmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının nasıl yapıldığını, öğrenme süreçlerinin nasıl olduğu ile ilgili oluşturmacı yaklaşım modellerinden birkaçını incelemek yaklaşımı tanımak açısından önemlidir.

##### **1.4.1. Türetimci Öğrenme Modeli**

Bu model, oluşturmacı yaklaşımla aynı paralelde, oluşturmacılığın savundukları ile tutarlılık içerisinde bir görüşe sahiptir. Buna göre birey bilgiyi alma esnasında edilgen değildir. Birey kendi bilgisini oluşturur. Bu bilgiyi oluşturma esnasında ise kendi anlam ve yorumlarını tutarlı bir anlayış içinde yapılandırır. Bu anlayışa göre öğrenciler öğrenme esnasında bilgiyi depolamazlar. Kendilerine anlamlı gelen bilgileri işleyerek yeni bilgiyi yapılandırır. Yeni bilgilerin oluşturulmasında etkileşim (yaşanmışlıklar /deneyim) önemli

<sup>31</sup> Özden, Y., a.g.e., s.26

bir yere sahiptir. Bu öğrenme modeli, not alma, soru oluşturup yanıtlama, öğrenme sürecini belirleme, metin oluşturma vb. gibi etkinlikleri kullanmayı içerir.

#### **1.4.2. Durumlu Öğrenme Modeli**

Bu öğrenme gerçek durumlar üzerinde yoğunlaşır. Bireyin gerçek bir sorunu çözebilmesi için gerekli donanıma sahip olabilmesini sağlayacak örnek bir olaya ya da probleme dayalı bir etkinlik süreci izlendir. Bu öğrenme modelinde öğrenci kendisine sunulan karmaşık ve gerçekçi sorunlara çözüm bulmak için aktif olarak çalışır. Verilen konu ile çevresel faktörlerin birbirleri ile ilişkisini kullanarak, ortaya çıkararak bilgiye kendisi ulaşır.

#### **1.4.3. Bilişsel Çıracılık Modeli**

Bilişsel çıracılık modeli herhangi bir iş kolundaki bir çırağın yetiştirilmesi sürecini taklit eder. Edinilmiş bilgilerin, teorinin pratikte kullanılabilmesi konusunda geleneksel usta-çırak etkileşimindeki bazı durumlar (etkinlikler, çalışma biçimi, süreci) uyarlanılarak kullanılır.

#### **1.4.4. Bilişsel Esneklik Modeli**

Bu model, öğrenmenin-öğretmenin yalnızca bir bakış açısından değil, konu ile ilgili oluşmuş farklı görüş ve çalışmaların da değerlendirilmesini savunmaktadır. Bu konu ile ilgili görüş belirtenlerin, bu modeli benimseyenlerin üzerinde durduğu en önemli konu bilgi oluşturma sürecinin ve bilginin aşırı bir şekilde basitleştirilmesidir. Bu modeli savunanlara göre etkili olmak ve süreci verimli kılmak adına aşırı basitleştirilmiş bir öğrenme biçiminden kaçınılmalıdır. Basitlik yerine ilişkide olunan gerçek dünyanın karmaşıklığı seçilmelidir.

Nesnelcilik ve oluşturma ile bu görüşlere dayalı uygulama örnekleri kısaca tanıtıldıktan sonra bu görüşleri, aralarındaki temel farklılıklar açısından karşılaştıralım.



**Tablo 1. Nesnelci ve Oluşturmacı Öğrenme- Öğretme Anlayışlarının Temel Özellikleri**

NESNELCİ	OLUŞTURMACI
Öğretme	Öğrenme
İçerikten Bağımsız Bilgi	İçeriğe Bağımlı Bilgi
Bağımsızlaştırma	Bağlam Sağlama
Yapılandırılmış İçerik	Esnek İçerik
Bireyselleştirme	Ortaklaşa Etkinlikler
Öğretmen- Program Denetimi	Öğrenci Denetimi
Tümdengelimci	Tümevarımcı
Ürün Değerlendirme	Süreç Değerlendirme
Alandan Bağımsız Tasarım	Alana Bağımlı Tasarım

## 2. OLUŞTURMACILIĞI GELİŞTİRENLER VE ÖĞRENME ANLAYIŞLARI

Oluşturmacılık kuramının oluşmasına yazılarıyla ve araştırmalarıyla katkıda bulunan birçok araştırmacı ve kuramcı vardır. Bunların en önemlileri: Jean Piaget, Jarome Bruner, John Dewey, Lev Vygotsky, Von Glasersfeld'dir.

### 2.1. Jean Piaget'e Göre Oluşturmacılık

Bilişsel alan kuramcılarında Piaget, büyüme ve gelişme süreçleri üzerinde durmuş ve bireyin doğumdan olgunluk çağına kadar olan süredeki bilişsel gelişimini aşamalar halinde açıklamaya çalışmıştır.

“Piaget'e göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirinden farklıdır. Piaget, bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır.”<sup>32</sup>

Piaget'e göre bu süreçler:<sup>33</sup>

- 1) Duyuşsal-Motor Dönem (0-2 yaş): Bu dönemde çocuklar refleks tepkilerle başlıyor, sonra çevreye göre karmaşık duysal motor tepkiler vermeyi öğreniyor.
- 2) İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Objeler ve olaylar sembolik anlam taşımaya başlıyor. Kavramları yaşantı yoluyla öğrenmeye başlıyor. Örnek, elma, portakal, armut meyvedir ( meyve kavramını bu objelere dokunarak ve yiyerek öğreniyor.)
- 3) Somut İşlemler Dönemi ( 7-11 yaş): Bilgileri mantıklı ilişkiler yoluyla organize ediyor, problem çözmeye, muhakemeye başlıyor, işlemleri tersine çevirebiliyor.
- 4) Soyut İşlemler Dönemi ( 11 yaş ve sonrası): Soyut işlemler yapabiliyor. Soyut konuları mantıklı düşünebiliyor, değerlendiriyor, hipotezler oluşturuyor ve çıkarım yapabiliyor. Öğrenme, kişinin bilişsel potansiyeline ve yaşantılarına bağlı olarak oluşuyor.

Görüldüğü gibi her bir evrenin kendine özgü bir yapısı vardır ve oluşturmacılık kuramı da, bilginin oluşturulmasında bu evrelerin özelliklerini göz önünde bulundurur. “Ancak

<sup>32</sup> Senemoglu, N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Ankara, 2003, s.39

<sup>33</sup> Günce, G., Çocukta Zihin Gelişimi: Piaget Kuramına Toplu Bakış, Ankara, 1973, s.27

Piaget'in önerdiği bu yaş sınırları bilimsel olarak tam olarak kanıtlanamamıştır. Çoğu zaman bireylerin dönemler arasında daha ileri yaşlarda geçiş yaptıkları gözlenmektedir. Piaget'e göre sınıf öğretmenleri öğrencilerinin bireysel farklılıklarını bilişsel gelişim açısından dikkate almalı ve öğrencilerden bilişsel gelişim düzeylerinin üstündeki etkinliklerde başarılı olmaları beklenmemelidir."<sup>34</sup>

Piaget'in oluşturmacılığının çocukların ruhsal gelişimi ile ilgili görüşlerine dayandığını söyleyebiliriz. Piaget, eğitimle ilgili düşüncelerini topladığı *To Understand is to Invent* (Anlamak Kesfetmektir) adlı kitabında, öğretmenlere çocuk zihninin gelişim aşamalarını anlamalarını önermiştir. Ona göre öğrenmenin temeli *kesfetmektir*.

Piaget, oluşturmacılık yaklaşımına göre elde edilen bu bilgiyi üçe ayırmaktadır: Sosyal bilgi, fiziksel bilgi ve kavramsal bilgi. Sosyal bilgi, sosyal etkileşim sonucu bireylerin çevresiyle olan ilişkileriyle kazanılır. Fiziksel bilgi, fiziksel objelerin özelliklerine dayalı bilgidir. Kavramsal bilgi ise, bireyin zihninde oluşturduğu mantıksal ve matematiksel bilgidir.

"Ayrıca; Piaget bilginin doğasıyla ilgili üç terim kullanmaktadır. Bunlar şema, kavram ve yapıdır. Şema, fiziksel ya da zihinsel olabilmekte ve bir çocuk tarafından amaca ulaşmak ya da bir problemi çözmek için tekrar tekrar kullanılan süreçleri ya da hareketleri ifade etmektedir. Gelişimde şemaların rolünü çalışmanın yanında; zaman, uzay, nedensellik, sayı, korunum ve sınıflama gibi değişik kavramlara da yönelen Piaget, hedef yönelimli süreçler içermeyen kavramların olabildiğince anlamayı sağladığını ve bu yönüyle şemalardan ayrıldığını ileri sürmektedir. Piaget, kavramların ortaya çıkışının zamanla olacağını ve yavaş yavaş gelişeceğini savunmaktadır. Piaget'in "şema" ve "kavram" yanında bilgiyi tanımlamak için kullandığı üçüncü terim ise "yapı"dır. Yapı, bilginin ve fikirlerin organize edilmiş şeklini açıklamaktadır."<sup>35</sup>

Görüldüğü gibi Piaget, eğitimin uygun yaşantılarla desteklenmesi gereğine dikkat çekmektedir. Piaget, eğitimi, bireyin yeteneklerini olabildiğince geliştirerek, bireyin başarılı bir biçimde sosyal yaşama uyumunu sağlamak, olarak düşünmektedir. Bu nedenle, bireyin

<sup>34</sup> Özmen, H.; "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme", 2004, Turkish Online Journal of Education Technology, Vol.3, Issue.1, Article 14 <http://www.tojet.net/articles/3114.htm>, 01.04.2005.

<sup>35</sup> Yurdakul, B., Eğitimde Yeni Yönelimler ( Ed. Ö. Demirel), Ankara, 2005, s.42

bilişsel gelişimiyle içinde bulunduğu ortamı ilişkilendirerek bilginin bu ilişkiyle ortaya çıktığını ve birey tarafından bilinçli bir şekilde oluşturulduğunu belirtmiştir

## 2.2. Jerome Bruner'e Göre Oluşturmacılık

Piaget'ten sonra bilişsel gelişim kavramını evresel bir anlayışla irdeleyen önemli bir başka isim de Jerome Bruner'dir.

“Bruner'e göre bilişsel gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Gelişim; eylemsel, imgesel ve sembolik olarak adlandırılan belli başlı üç gelişim aşamasında oluşur. Eylemsel evrede çocuk, nesnelere doğrudan etkileşerek, başka bir anlatımla yaparak, yaşayarak öğrenir. Örneğin yürümeyi ya da bisiklet kullanmayı öğrenme, eylemsel etkinliklerle gerçekleşir. Dolayısıyla yetişkinler de bazı eylemleri, sınama yanılma olarak tanımlanabilecek böyle bir yöntemle öğrenirler. İmgesel evrede bilgi, sözcükler ve kavramlar yoluyla edinilir. Bu evrede gelişmiş olan dilsel ve görsel algılar yoluyla değişik durum ve yaşantılar imgeler halinde formüle edilerek zihne aktarılır. Gardner'ın mekânsal zekâ türü olarak tanımladığı bu evre, Piaget'in işlem öncesi dönemini karşılamaktadır. Sembolik evre ise yaşamın tümüyle mecazlar, formüller ve simgeler yoluyla kavranmasının anlatımıdır. Buna göre bilim adamları, doktorlar ve müzisyenler yaygın biçimde sembolik sistemi kullanırlar.”<sup>36</sup>

“Bruner, öğretime kavram öğretimi ve buluş yoluyla öğretim ile iki önemli katkı sağlamıştır. Bruner, kavram öğretimi sürecinde kavramın adı, kavramın tanımı, kavramın özellikleri ve kavramla ilgili örnekler adımlarının izlenmesi gerektiğini savunur.”<sup>37</sup>

Bruner öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görmekte ve öğretimin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirilmesini önermektedir. Ona göre öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı ancak buluş yoluyla öğretim ile mümkündür. Buluş ya da keşfetme yaklaşımı belli bir problemle ilgili verileri toplayıp analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğretimde öğrenci aktifliğine dayalı, güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır. “Bruner'e göre öğretmenin rolü paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok, öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır. Ona göre bunu sağlamanın yolu da buluş yoluyla öğretimdir. Çünkü bu yaklaşım düşünme, deneme ve bulmayı esas alır. Bunun için de öğretmen öğrencilere

<sup>36</sup> Aydın., A., a.g.e., s.44

<sup>37</sup> Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D., Turgut, M.,F., Kimya Öğretimi, Ankara, 1997, s.22

kavramları, ilkeleri kendisinin vermesi yerine, öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri ve kavramları bulmaya teşvik etmelidir.”<sup>38</sup>

Görüldüğü gibi Bruner’e göre öğretmenin görevi öğrenene belirlenen konu ve alanları öğretmek, onların belleğine sonuçları dışarıdan dayatmak değil, öğrenene bilgiye ulaşmadaki sürece katılabilmeyi öğretmektir. Yani öğrenmenin oluşmasındaki süreçte öğrenen aktif rol almayı öğrenmelidir. Bruner, buluş yolu ile eğitimin, öğrencilerin zihinsel düzeylerine göre, bağımlı buluş yoluyla öğretim, yarı serbest buluş yoluyla öğretim ve serbest buluş yoluyla öğretim olmak üzere üç şekilde uygulanabileceğini savunur. Bağımlı buluş yoluyla öğretimde öğretene öğrenenlere problemle birlikte çözüm için gerekli metotları verir, çözümü öğrenenlere bırakır. Bu uygulama bilişsel düzeyi düşük öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda uygulanır. Yarı-serbest buluş yoluyla öğretimde öğretene sadece problemi ortaya koyar. Çözüm yöntemlerini ve çözümü bulmak öğrencilere kalır. Normal bilişsel seviyeli ve bilişsel becerileri ortalama düzeydeki öğrenenlerin oluşturduğu sınıflarda uygulanabilir. Serbest buluş yoluyla öğretimde hem problem hem çözüm için gerekli yöntemler hem de çözüm öğrenene bırakılmıştır. Öğretene, çalışmanın sonunda kontrolleri yapar, kontrollerden sonra öğrenene geri bildirimde bulunur. Bu yöntem, bilişsel gelişmişlik düzeyi yüksek olan öğrenenlerde uygulanabilir. Buluş yoluyla öğretim, öğrenme ile ilgili önemli olmasına karşın birtakım olumsuzlukları da bünyesinde barındırmaktadır. Öncelikle öğrenme süresinin uzun bir zaman dilimine yayılması öğrenmedeki niceliği olumsuz etkileyecektir. Yine uygulayıcıların bu yöntemi çok iyi biliyor olması gereklidir. Aksi takdirde öğrenme ortamının ve sürecinin bir kargaşa ve öğrenememe ortamına dönüşmesi riski oldukça yüksektir. Ayrıca, bu uygulamalardaki çokça araç-gerece ihtiyaç duyulması yüksek maliyeti de beraberinde getirmektedir.

“Bruner, oluşturmaçılığa en son katkısı ise anlatıyı-anlatımı merkeze koyarak yapar. Buna göre insanlar dünya bilgilerini ve deneyimlerini anlatı yoluyla oluştururlar. Hikâyeler, masallar, mitler, bir şeyi yapamadığımız için özürler ve sebepler bulma gibi araçlarla, dahası giriş-gelişme-sonuç çerçevesinde oluşturulan anlatımlarla dünya ile ilgili bilgiler oluşturulur. Anlatılar kültürler ve alt-kültürlere göre çeşitlilik gösterirler. Bireyler de bunları gelenek olarak kabul ederler, gösterdikleri gerçeklikleri sorgulamazlar, bu şekilde de anlatılar bireylerin gerçekliğinin bir parçasını oluştururlar. Anlatılar insan belleğinin ayrılmaz bir parçasıdır anlatılar insan deneyimi gibi, başları ve sonları ile bütünlük

<sup>38</sup> Taşdemir, M., Eğitimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara, 2000, s.7

içerisindedirler. Anlatıların bağlı ve sıralı olmalarıyla da insan yaşamının taklidi ve simgesidirler.”<sup>39</sup>

### 2.3. Robert Gagne’e Göre Oluşturmacılık

Öğrenmenin gerçekleşmesi için dersin amaçlarının öğrencilerde meydana gelecek davranış değişiklikleri şeklinde yazılması Gagne’nin öğretime getirdiği en önemli yeniliklerden biridir. Gagne’ye göre öğretim basitten karmaşığa doğru basamaklandırılmalıdır. Asıl önemli olan ulaşılabilecek hedeflerin belirlenmesi, öğretim etkinliklerinin belirlenen hedeflere göre düzenlenmesidir.

Gagne’nin savunduğu bu görüşe göre amaç en başa konmalı, amaca ulaşabilmek için gerekli yöntemleri ve alt amaçları basitten karmaşığa doğru sıralamak önemlidir. Her aşama bir öncekinden daha karmaşık olmalıdır. Aşamalar üst üste geldikten sonra en başa yazılan kazanıma/amaca ulaşılmalıdır.

Gagne, öğrenme sürecini birbiri ile ilişkili sekiz kategoriye ayırmıştır. Bu sürecin başına da öğrenmenin en basit şeklini, işaretle öğrenmeyi koymuştur. Diğer öğrenme çeşitlerini de zorluk derecesine göre sıralandırmış, en sona ise en karmaşık öğrenme çeşidini, problem çözmeyi koymuştur.

“Bu sekiz kategori şunlardır”<sup>40</sup>

- 1) İşaretle Öğrenme: Bu öğrenme işaretle verilen tepkidir. Örnek: Fare görünce korku tepkisinin verilmesi gibi...
- 2) Uyarıcı Davranım Öğrenme: Belli bir uyarıcıya tepki verme, operant koşullanma gibi. Örnek: Otur emrine uyan öğrencinin davranışı.
- 3) Zincirleme Öğrenme: Öğrendiği uyaran tepki bağıncı zincirleme ve doğru yaptığında pekiştirilmesi. Örnek: Bir araba sürücüsünün arabayı kullanması...
- 4) Sözel Bağlaşım Öğrenme: Daha karmaşık bir beceri geliştirmek amacı ile iki ya da daha fazla sözlü uyaran tepki birimini birleştirmek. Örnek: Bir yabancı dili öğrenmek...

---

<sup>39</sup> Tuncer, C., a.g.t., s.20

<sup>40</sup> Demirel, Ö., Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1997, s.45

- 5) Çoklu Ayırt etmeyi Öğrenme: Belli bir kümenin farklı bir şekilde maddelerine farklı tepkiler verme. Örnek: çim ve ağacı ayırt etme.
- 6) Kavram Öğrenme: Uyarıcıya soyut bir şekilde tepki verme. Örnek: Kavramlar, gramer ve buna benzer tepkiler.
- 7) İlke Öğrenme: İki ya da daha fazla kavram ilişkilendirme. Örnek: Hayvanların yavruları olur, sıfat adı niteler ilkesini öğrenme.
- 8) Problem Çözme: Bildiği kural ve ilkeleri kullanarak yeni bir problem çözme. Örnek: İki kenarı verilen bir üçgenin alanını bulma gibi.

“Gagne’ye göre okul öğrenmelerinde en çok kullanılan öğrenme türleri ayırt ederek öğrenme, kavram öğrenme, kural öğrenme ve problem çözmedir. Eğitimin en önemli amacı ise öğrencilerde problem çözme davranışlarını geliştirmektir.”<sup>41</sup>

Gagne’ye göre öğreten ders etkinliklerini planlarken öncelikle asıl amacı belirlemelidir. Asıl amaca giden yolda katkı sağlayacak alt amaçları belirlemeli ve öğrencileri kendi savunduğu sekizli hiyerarşiye göre yerlerini tespit edip öğretimini buna göre planlamalıdır. Gagne de kuramında öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine doğrudan katılmaları ve öğrenme sürecinde sorumluluk almaları gerekliliğini savunmaktadır.

#### 2.4. David Ausubel’e Göre Oluşturmacılık

“Ausubel’e göre birçok konu anlamlı olarak öğrenme ile öğrenilmektedir. Alarak öğrenmede öğrenme malzemesi öğrenciye son şekliyle yazılı ya da sözlü olarak sunulur. Öğrencinin yapması gereken, öğrenme malzemesini içselleştirmek ve onu ezberlemeden, anlamlı olarak öğrenmektir. Öğretmenin yapması gereken ise hem bilgiyi sunarken hem sonrasında öğrencinin anlayarak öğrenmesine yardım etmektir.”<sup>42</sup>

Ausubel’in bu psikolojik temelleri esas alarak geliştirdiği ve üç basamaklı olarak uygulanan modelin adı “sergileyici öğretim”dir.

<sup>41</sup> Erden, M. ve Akman, Y., Gelişim ve Öğrenme, Ankara, 2001, s.70

<sup>42</sup> Açıkgöz, Ü., K., a.g.e., s.75

Bu basamaklar şunlardır:

1) Öğreneni, konuyu kavramaya hazır hale getirmek için ön düzenleyiciler kullanılması. Bazı terimlerin ve sözcüklerin anlamlarının öğrenene verilmesine “ön düzenleyiciler” olarak adlandırılır. Önceden verilen bu bilgilerle öğrenenin dikkati konuya çekilerek öğrenmeye hazır hale getirilmiş olur. Ön düzenleyiciler, öğrenilecek konunun kazanımlarının ve kavramlarının önceki konu ile ilişkilendirilmesine olanak sağlarlar. Ön düzenleyiciler, karşılaştırmalı ve sergileyici ön düzenleyiciler olarak ikiye ayrılırlar.

2) Yeni konunun ayrıntılarının aşama aşama sergilenmesi. Burada işlenen yeni konu ile ilgili detayların öğrenene verilmesi söz konusudur. Fakat bu detaylar öğrenene karmaşık bir halde değil belirli bir sıraya ve düzene göre verilir.

3) Yeni konunun ana ilkesinin çeşitli örneklere uygulanarak öğrenenin birleştirme, kaynaştırma ve bağdaştırma gibi zihinsel süreçlerini geliştirmesinin sağlanması. Yeni konuda öğrenme ile ilgili asıl amacın öğrenme süreci, etkinlikleri içinde öğrenciye aktarılmalıdır. Bu şekilde, öğrenenin parçalardan bir bütün oluşturması, var olan bilgileri ile yeni bilgileri bütünleştirilmesi sağlanacaktır. Dolayısı ile öğrenende, muhakeme yetisi, önceki bilgilerini yeni bilgilerle kaynaştırma ve bağdaştırma gibi süreçlerin gelişmesini sağlayacaktır.

Ausubel, öğrenme süreçlerini yaşayan bireylerin zihinlerinde gerçekleştirdikleri öğrenmelerin sonraki öğrenmelere temel teşkil ettiğini savunur. Her öğrenmenin temelini oluşturan bu öğrenmeler her zaman, her durumda mutlak doğru olmayabilirler. Yani öğrencilerin daha önce yapılandıkları bilgiler arasında yanlışlar da bulunabilir. Bu nedenle öğretmenin ilk yapması gereken bu yanlışları belirlemek ve öğretimini bu yanlışlıkları ortadan kaldıracak bir şekilde planlamaktır. Çünkü zihinde yanlış olarak kalan bilgi sonraki süreçlerde anlamada sorun yaratacaktır. Bu sorun bazen yeni karşılaşılan bilgilerin öğrenilmesini engellemek kadar ciddi olabilmektedir.

## 2.5. John Dewey’e Göre Oluşturmacılık

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenmenin gerçekleşmediğini, bu yöntemlerin sonradan çabucak unutulmuş, bilginin ezberlenmesi gibi bir duruma yol açtığını düşünen John Dewey, öğrenciyi düşündürecek, öğrenmeye yönlendirecek ortamların ve yaşantıların sağlanması gerektiğini savunmuştur. Bu nedenle her ortamın öğrenmeye etki ettiğinden hareketle öğrencinin çevre ile etkileşim içinde olmasına, bilginin öğrenciye sunulan bir



süreçten çok öğrencinin bilgiyi keşfetmesine ve bunu kendi yaşamına uygulamasına olanak tanıyacak süreçlerin yaşatılmasına önem verilmelidir. Dewey’e göre insan beynine sünger muamelesi yaparak her şeyi doldurmaya çalışmak anlamsızdır. Bunun yerine sadece sınıf ortamında öğrenciyi pasif alıcı konumuna düşüren çalışmalardan çok, öğrencilerin bilgiye ulaşabilmelerini sağlayacak yaşantı ortamları ve fırsatları sağlanmalıdır. Bu süreç aynı zamanda öğrencinin kendi sürecini denetlemesini de sağlayacaktır.

“John Dewey’e göre bilmek, gerçekliğin insan tarafından kaydedilmesi değil, insanın gerçekliğe dahil olması sürecidir; bilgi de dışsal, bağımsız ve nesnel bir gerçeklik değil eyleme dahil olan bir süreci ifade eder.”<sup>43</sup>

Buraya kadar bahsedilen kuramcılarının ortak yönleri, geleneksel öğrenme-öğretme anlayışının yerine farklı öğrenme yolları sunmak, şeklinde özetlenebilir. Adı geçen kuramcılar, 20. yüzyılın başından beri eğitimle ilgili görüşleri ile öne çıkmış kuramcılardır. Bu kuramcılar, davranışçılığın git gide terk edilmesine ve aktif öğrenme uygulamalarının geliştirilmesine ortam hazırlamışlardır. Daha önce de belirttiğim gibi her kuram öğretme-öğrenme etkinliklerine önemli katkılar sağlamıştır. Önceki kuramların birini bile yok saymak anlamlı olmadığı gibi öğretme-öğrenme süreçlerindeki bir halkayı yok saymak anlamına gelir ki, bu da öğrenme-öğretme süreçlerinin gelişimi açısından oldukça tehlikelidir.

---

<sup>43</sup> Yiğit, K.,U., Dil ve Anlatım Yardımcı Ders Kitabı 10. Sınıf, İstanbul, 2006, s.27

## II. BÖLÜM

### OLUŞTURMACILIĞIN EĞİTİMLE İLİŞKİLENDİRİLMESİ

#### 1. EĞİTİMDE OLUŞTURMACILIK

“Bu kurama göre öğrenmede bilgi işleme önemlidir ve öğrenciler öğrenmeleri için gerekli bilgiyi kendileri elde ederler. Bireyler kendi çevrelerindeki yaşamdan bilgiyi anlamlandırır. Oluşturmacılık bir öğretim stratejisi değildir, o öğrencinin öğrenmeyle aktif olarak meşgul olduğu esnek bir öğrenme çevresidir. Öğretmenin görevi ise bu aktif çevreyi yaratmaktır. Oluşturmacılıkta öğrenciler içeriği, eski bilgilerine dayalı olarak ve problem çözerek öğrenirler. Öğretmenler, benzetimler yaratırlar ve sorular sorarlar. Öğrencilerin kendi sonuçlarına ulaşmalarını sağlarlar. Bunun oluşması için öğrenciler bilgiyi aramaya, kararlar vermeye ve kavramları yeni durumlarda uygulamaya ihtiyaç duyarlar. Bu görevlerin her biri hem eleştirel düşünme becerileri hem de aktif katılım gerektirir. İşte bu oluşturmacı öğrenme çevresidir. Öğrencilerin bilgiyi pasif olarak kabul etmeleri yerine kendi bilgilerini oluşturmaya yardım edilir. Öğrenciler pasif öğrenciler değildir. Onlar bilgiyi işleme ve oluşturma sürecine aktif olarak katılırlar.”<sup>44</sup>

“Yani, ezberleme ve bilginin yeniden üretimi yerine anlamayı vurgulamak ve anlam oluşturmada sosyal etkileşim ve işbirliği önemli olmaktadır. Oluşturmacı kuram var olan geleneksel kuramlara ( davranışsal ve bilişsel) alternatif bir yöntem olarak ve teknolojik çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilmiştir. Bu kuram daha çok öğrencinin gerçek yaşamda kazandığı deneyimler ile ilgilenmektedir. İnsanlar gerçek yaşantı deneyimleri ile karşılaştığı zaman bilgiyi kendi hafızalarında oluştururlar. Bir bilginin öğrenilmesi için gerçek yaşantı içinde bizzat yaşanması ve karşılaştırılması gerektiğini ve herhangi bir bilgiyi anlamak için deneyim ile temellendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.”<sup>45</sup>

Her insanın yaşantısında oluşan ve süreklileşen bir bilişsel yapısı vardır ve her insan karşılaştığı her yeni olaya bu bilişsel yapı ile yaklaşır. Bilişsel yapıdaki bilgi donanımı yeni olayları kavramayı etkiler; çünkü insanlar yeni olayları bilişsel yapıyı kullanarak anlamaya

<sup>44</sup> Doğanay, A.,Tok, Ş., Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, 2007, s.216

<sup>45</sup> İşman, A., Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu: Yapısalcı Yaklaşımın (constructivism) Eğitim Öğretim Ortamına Etkisi, Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, 1999, s.118

çalışırlar. Bilgi oluşumu zamana yayıldığı için bilgilerini oluşturmayı süreklileştirip kendi bilişsel yapılarını geliştirmeye devam ederler. Çünkü her insan, her olaya/duruma kendi bilgileri ve deneyimleri ile yaklaşır, gözlemler, kendince çıkardığı sonuçları önceki bilgilerin üzerine ekler.

Oluşturmacı yaklaşım, bilginin oluşumunun nasıl olduğu ile ilgili olarak, bilişsel oluşturmacılık (cognitive constructivism) ve sosyal oluşturmacılık (social constructivism) şeklinde ikiye ayrılır. Bu iki başlığa ek olarak bir de radikal oluşturmacılık vardır. Fakat radikal oluşturmacılık öğretimi pek etkilememiş, öğretimi asıl etkileyen, bilişsel, özellikle de sosyal oluşturmacı yaklaşım olmuştur.

### 1.1. Bilişsel Oluşturmacılık

Bilişsel oluşturmacılık, bilginin oluşumunun nasıl olduğunu açıklamak için Piaget'in öğrenme teorisini kullanır. Bu yaklaşımı savunanlar, öğrenmeyi, Piaget'in bilişsel denge, özümleme ve düzenleme teorileriyle açıklarlar.

“Piaget, özümleme ve düzenlemenin birbirine zıt çalıştığını düşünmektedir. Yapılandırıcılık açısından düşünüldüğünde, bir şeyi özümlediğimizde zihnimiz ‘Fikirlerimin var olan yapısı ve doğruluğu iyi. Bu yeni bilgi için boşluk bul.’ biçiminde, düzenlemede ise ‘Fikirlerimin var olan yapısı iyi değil. Bilgileri yeniden yapılandır ve yeni bir alan yarat.’ Biçiminde çalışmaktadır. Zihin aynı anda bazı şeyleri hem aynı tutup hem de değiştirememektedir. Özümleme ile düzenleme arasında bir denge kurulduğunda anlama daha yüksek bir düzleme erişmektedir. Ancak dengesizlik de bilişsel gelişim için önemli görülmektedir. Bu bağlamda, Piaget'e göre bilişsel gelişimin denge ile sonuçlandığı ileri sürülebilir. Denge, özümleme ve düzenleme süreçleriyle çevrenin ihtiyaçları ve bilişsel yapıları örtüştürmek olarak kabul edilebilir. Piaget, farklı fikirlerle karşılaşmanın bilgi gelişimi açısından önemli olduğunu savunmaktadır. Ona göre, çocuklar kendilerinin oluşturduğu fikirlere zıt düşen bilgileri hiç duymamış ya da yaşamamışlarsa bilişsel gelişim sağlanamamaktadır.”<sup>46</sup>

Kişinin o ana kadar biriktirdiği bilgiler ve bu bilgilerin yarattığı bilişsel yapı bilişsel oluşturmacı yaklaşımın başlangıç noktasıdır. Bu bilişsel yapı dengededir ve kişi yeni bilgiyi

---

<sup>46</sup> Yurdakul, B., a.g.e, s.43

anlamlandırmada bu bilişsel yapıyı kullanır. Yeni bilgi öncekilerle çelişmiyorsa bilişsel yapı tarafından özümсенir. Bu özümсенme sonucunda kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşmış olur.

Yeni bilginin önceki bilişsel yapıyla çeliştiği durumlarda yeni bilginin özümсенmesi gerçekleşmeyecektir. Bu durumda bilişsel dengesizlik oluşur ve kişi yeni bilgiyi özümseyebilmek için bilişsel yapısında yeni bir düzenlemeye gider. Düzenleme gerçekleşirken yeni bilginin bilişsel yapıya özümсенmesi de gerçekleşir. Bunların sonucunda da kişi yeni bir bilişsel dengeye sahip olur.

Bilişsel oluşturmıcılık, bireyin, çevresiyle etkileşimi sonucu anlamlar oluşturduğunu, çevreyi gözlemediğini, yorumladığını, çeşitli kritikler yaparak bilgiyi yapılandırdığını öne sürer. Buna göre oluşturmıcılık, bilgi kişinin kafasında yapılandırılır, anlayışından ortaya çıkmış, geliştirilmiştir.

## 1.2. Sosyal Oluşturmıcılık

Sosyal oluşturmıcılar, görüşlerini Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkarak geliştirmişlerdir. Dolayısı ile oluşturmıcılığın kurucusu olarak Vygotsky kabul edilir. Vygotsky'ye göre birey, öğrenme sürecinde yetişkinlerden yararlanır. Öğrenme, sosyal bir etkileşim sürecinde gelişir. Birey, önce yetişkinlerle girdiği etkileşim sonucunda öğrendiklerini zihninde oluşturur ve geliştirir. Vygotsky, öğretmeni, anne-babayı, oyun arkadaşlarını, okulu ve evin içinde yaşayan diğer bireyleri sosyal çevre olarak kabul eder. Çocuğun bilişsel gelişiminde bu belirtilen bireylerin rolü oldukça büyüktür.

“Vygotsky öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye gereksinim olduğunu ve öğrencinin daha deneyimli akran ve öğretmenlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının geliştiğini vurgulamaktadır.”<sup>47</sup>

Sosyal oluşturmıcıların, oluşturmıcılığa sundukları en büyük katkı dilin ve sosyal çevrenin öğrenmedeki önemidir. Sosyal oluşturmıcılar, oluşturmıcılığın sosyal boyutunu ortaya çıkarmışlardır. Vygotsky'in görüşlerinden hareketle, öğrenmenin bireyin dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevre ile etkileşim sonucu oluştuğunu savunmuşlardır. Sosyal çevrenin öğrenmeyi etkilediğini, bu çevrenin kaliteli olması gerektiğini, oluşacak etkileşimin

<sup>47</sup> Duman, B., Öğrenme- Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim, Ankara, 2004, s.58

bilişsel gelişimi hızlandırabileceğini savunurlar. Sosyal oluşturmacılar göre bilişsel gelişimin sonu yoktur ve sürekli gelişir.

“Vyotsky’nin sosyal oluşturmacılar alanına kazandırdığı önemli bir kavram “yakınsal gelişim alanı”dır. Vygotsky buna “Zone of Proximal Development” adını vermiştir. Vygotsky’e göre kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarıya doğru kayan bir yakınsal gelişim alanı vardır.”<sup>48</sup> Bu alan, çocuğun karşılaştığı problemleri çözmeye yetişkinlerin yardımını aldığı alandır. Çünkü çocuk, gelişim düzeyi itibarıyla sorunların tamamını çözmeye yetisine sahip değildir. Çözemediği sorunlar için çevreden yardım alarak sorunun üstesinden gelmeye çalışır. Çözüm esnasında çocukların yetişkinlerle olan sosyal etkileşimi önemli bir yere sahiptir.

Öğrenenin öğrenmesini en iyi şekilde destekleyecek öğrenme ortamının planlanmasında yakınsal gelişim alanı kullanılabilir. Ortam öğrenen için anlam ifade eden, var olan bilgilerini veya yeni bilgileri uygulayabileceği, yardıma ihtiyaç duyduğunda bu yardımı alabileceği şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Öncelikle öğrenenin çözebileceği problemlerden başlanmalıdır. Devamında daha karmaşık problemleri çözmeleri desteklenmelidir. Süreç bu şekilde işletilerek gelişimin sürekliliği sağlanmalıdır.

Öğrenmenin toplumda, kültürde ve yaşamda karşılığını bulabilmesi için öğrenme ortamındaki etkinlikler öğrenme ortamı dışındaki etkinliklerle ilişkilendirilmelidir. Vygotsky öğrenme üzerinde toplumun ve kültürün önemli ölçüde etkili olduğunu savunduğu için sosyal oluşturmacılar da öğrencilerin toplumsal çevre içinde eğitilmelerini, okulda öğretilenlerin de sosyal çevreden kopuk, yaşamda karşılığını bulmayan, disiplinler arası bilgi transferine olanak tanımayan, dolayısı ile muhakeme yetisini geliştirmeye yönelik katkılardan uzak bilgiler olarak kalmaması gerektiğini savunurlar.

Bilişsel ve sosyal oluşturmacılar sadece bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklarken ayrılırlar. Yoksa ikisinin de kabul ettiği şey: “Bilginin kişinin dışında ve aktarılacak bir gerçekler bütünü olmadığı, kişi tarafından içselleştirilerek oluşturulduğu” dur.

Bilişsel oluşturmacılar göre bilgi birey tarafından bilişsel olarak oluşturulur. Bilişsel oluşturmacılar için çevre ile etkileşim de önemlidir; ancak çevre ile iletişim konusunda sosyal oluşturmacılar kadar hassas değildirler. Sosyal etkileşim, sosyal oluşturmacıların, öğrenme

<sup>48</sup> Senemoğlu, N., Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Ankara, 1997, s. 454

açıklamalarında bile önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda sosyal oluşturmıcılık ve bilişsel oluşturmıcılık birlikte düşünölmeye başlanmıştır. İki anlayışı “oluşturmıcılık” başlığı altında birleştirip anlatan makaleler bile kaleme alınmıştır. Bu elbette tesadüfen yapılan bir birleştirme değildir. Bilişsel oluşturmıcıların sosyal etkileşime verdikleri önemin gittikçe artması bu iki anlayışın birlikte düşünölməsi eğilimini güçlendirmiştir.

“Sonuç olarak, bilişsel kuramcılar düşünceyi bireyde yer alan düşünsel süreçler anlamında değerlendirirken, sosyoköltürel kuramcılar sosyal-hareket- halindeki-bireyi değerlendirme birimleri olarak alırlar. Bu ikinci bakış açısında asıl mesele, sosyal etkileşimlere ve költürel olarak düzenlenen etkinliklere katılmanın psikolojik gelişimi nasıl etkilediğini açıklamaktır.”<sup>49</sup> Sosyal etkileşimin eklenmesiyle bilişsel oluşturmıcıların öğrenmeye yaklaşımı oldukça zenginleşmiş, oluşturmıcılık yeni ve zengin bir boyut kazanmıştır. Son yıllarda ölkemiz öğretiminde de tartışılan ve uygulanmaya çalışılan oluşturmıcılık anlayışı, sosyal oluşturmıcılığın ve bilişsel oluşturmıcılığın bir sentezidir.

### 1.3. Radikal Oluşturmıcılık

“Radikal yapılandırıcılığa göre, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklılık gösterir, birbirinin ve dış dünyadakinin aynısı olmasa da hepsi değerlidir. Bilgi, dış dünyayı yansıtmak zorunda değildir. Önemli olan bilginin yaşayabilirliğidir. Yaşayabilirlik için bilginin; (1) önceki yapı öğeleri, (2) diğer bilişsel organizmalar, (3) yaşantı alanı ve (4) bilgiyi oluşturan bilişsel yapı ağlarının tümü gibi sınırlılıkları aşması gerekmektedir.”<sup>50</sup>

Radikal oluşturmıcılık, bilginin göreceliliğini savunur. Von Glasersfeld, bilgiyi, kavramsal yapılar oluşturmak, şeklinde düşünmektedir. Piaget, Vygotsky ve Von Glasersfeld, birçok konuda benzer görüşlere sahip olmalarına rağmen bilginin gerçekliği konusunda birbirlerinden farklı düşünürler. Radikal oluşturmıcılık, bilginin göreceli olduğunu savunduğu için birey dışında bir gerçeklik varsa da bireyler bunu bilmez ve bu yüzden bireyin bilgi oluşturma süreci deneyimler gerektirir.

<sup>49</sup> Fosnot, T., C., a.g.e., s.45

<sup>50</sup> Açıkgöz, Ü. ,K., Aktif Öğrenme, İzmir, 2006, s.63

“Radikal oluşturmada bir öğrenci sınıfta sayısız benzersiz yaşantılar geçirebilir. Örneğin kendi kültürü ve sosyal geçmişine göre yaşantıları oluşur. Her öğrenci olayları kendi anlamasına göre yorumlar ve öğrenci kendi kişisel bilgisinin yaratıcısı olarak aktiftir.”<sup>51</sup>

Radikal oluşturmada, düşüncelerin birileri tarafından öğrenene iletilmesini değil, öğrenenin düşünce oluşturma çabasının yönlendirilmesini ve desteklenmesini savunur. Yönlendirme işinde öğretene öğrenenlerin kavramsal yapıları ve öğrenme düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Çünkü öğrenme sürecinde, öğrenenlerin zihinsel yapısında olup bitenleri bilmek olanaklı değildir. Bundan dolayı öğretene öğrenme sürecinin değerlendirilmesi esnasında öncelikle gözlemlenebilir veriler üzerine yönelmelidir. Bundan sonra da problem çözümünde, etkinlik uygulanmasında veya bir davranışın gerçekleşmesinde uygulanan yaklaşımın, sonuca ulaşmayı ne şekilde etkileyeceğine/işe nasıl yarayacağına dair düşünceler üzerine yoğunlaşmalıdır.

## 2. GENEL ÖZELLİKLERİYLE OLUŞTURMACILIK KURAMI

“Oluşturmada, öğrencilere bilgilerin hazır sunulmasından çok, öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları bir öğrenme yaklaşımıdır.”<sup>52</sup>

Bu kuramda önemli olan bilgiyi işlemedir; öğrenen öğrenmenin oluşması için ihtiyaç duyduğu bilgiyi kendisi elde eder. Bilginin anlamlanması ise öğrenenin kendi çevresindeki yaşamla olur. Yani, birey bilgiye, gözlemleri, okumaları, dinleme ve izleme gibi etkinlikleri ile ulaşır. Birey, bu deneyimlerle elde ettiği verilere zihninde bir anlam yükler. Böylece öğrenme gerçekleşmiş olur. Birey, deyim yerindeyse, tüm yaşantısı öğrenmeyi etkilediği için öğrenme sürecine katılmak, öğrenme etkinliklerini yaşantısıyla ilişkilendirmek durumundadır. Daha açık bir ifadeyle, birey, yeni olayları, durumları, olguları daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirmek durumundadır. Öğrenmenin oluşabilmesi için bu zorunlu bir durumdur.

Yaşantı, deneyim ve ön bilgiler bilginin yapılandırılması sürecini önemli ölçüde etkileyen etmenlerdir. Bunların yanı sıra sürecin içinde bulunduğu ve kendini bağlı hissettiği

---

<sup>51</sup> Yanpar, T. ve Öztürk, C., Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırma Bir Yaklaşım, Ankara, 2006, s.94

<sup>52</sup> Doğanay, A., a.g.e., s.216

sosyokültürel ortamdır. Bireyin yetişmesi ve şekillenmesi içinde bulunduğu kültürel ortamla doğrudan ilgilidir. Bunun doğal bir sonucu olarak da etkileşimde bulunduğu nesnelere, varlıklara ve insanlara yaşadığı kültürün kendisini şekillendirdiği biçimde bakar ve bu doğrultuda anlamlar yükler. Aslında bireyin içinde yaşadığı kültürel ortam bireyin yaşantısına/deneyimlerine birtakım sınırlar/kısıtlamalar getirir. Bu da öğrenmenin bir anlamda sosyokültürel ortamlara göre şekillendiği anlamına gelir. Sözelimi dil farklılıklarında olduğu gibi bir sözcüğe küfür anlamı yüklenmişken başka bir dilde aynı sözcüğe şaka anlamı yüklenmiş olabilir. Çeşitli kültürlerde kullanılan vücut dilleri de farklı anlamlar içerebilir.

“Mergel’e göre, davranışçı öğrenme kuramı, zihinde herhangi bir şeyin var olduğu düşüncesinden çok, gözlemlenebilen davranışlara odaklanmıştır. Oluşturmacılık da çok yönlü bakış açılarını kabul ederek, davranışçılık ve bilişsellik üzerine gelişmekte ve öğrenmenin çevre ile kişisel bir etkileşim olduğunu iddia etmektedir. Öğrenen, öğrenme biçem ve deneyimlerine uygun öğrenme kuramı bulur ve seçerse davranışsal stratejiler oluşturmacı öğrenme durumunun bir parçası olabilir. Oluşturmacılığın, şema ile ön bilgi ve deneyim üzerine dayanması nedeniyle bilişselcilikle bağlantısı vardır. Belki de en önemli fark değerlendirmededir. Nesnelcilikte (davranışçı ve bilişselci) değerlendirme nesnelken, oluşturmacılıkta öznelidir. Bu nedenden dolayı ayrı bakış açıları yansıtmaktadırlar. Bununla birlikte bilişselcilikle oluşturmacılık arasında bazı paylaşımlar vardır. Bilişselcilik sistem yaklaşımını benimserken, oluşturmacılık bunu benimsememektedir.”<sup>53</sup>

Yukarıda anlatılanlardan hareketle bilgi oluşturabilmenin en az dört koşulunun olduğu sonucuna varabiliriz. Cevat Celep’e göre bunlar:

- Birey,
- Nesne, olgu veya olay,
- Birey ile nesne, olgu veya olay arasında oluşan bir etkileşim
- Bireyin söz konusu nesne, olgu veya olaya yüklediği kişisel anlam

Oluşturmacılık, birtakım bilgi ve becerilerin öğrenene kazandırılması gerekliliğini reddetmez; fakat bireylerin düşünme, anlama, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma ve kendi

---

<sup>53</sup> Celep, C., Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama, Ankara, 2008, s.108



davranışlarını kontrol etme gibi yönlerinin gelişmesini gerekli görür. Daha doğrusu birey, bir öğrenme sürecinin her boyutunda sorumluluğun kendisinde olduğunu öğrenmelidir. Oluşturmacılığın temeli, başkalarının bilgilerini doğrudan bireylere aktarmak değil, bireylerin kendi bilgilerini oluşturmalarıdır. Aslında bilginin doğasında da bu vardır.

“Bilginin yapılandırılması süreci üzerinde oluşturmacıların farklı görüşleri olmasına rağmen aşağıdaki özellikleri konusunda çoğu hemfikirdir.”<sup>54</sup>

- Öğrenciler kendi bilgisini kendileri oluşturur.
- Yeni öğrenme, mevcut bilgilere bağlıdır.
- Öğrenme sosyal etkileşimle kolaylaşır.
- Anlamli öğrenme otantik (gerçek) öğrenme görevleriyle oluşur.

“Oluşturmacı teori, aşağıdaki on temel öğrenme ilkesini ileri sürmektedir.”<sup>55</sup>

- Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
- Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir. Öğrenme, bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
- Öğrenme, öznelidir. Öğrenme, bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
- Öğrenme, durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir; öğrenciler, egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
- Öğrenme sosyaldir. Öğrenme, bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve problemleri işbirliğine dayalı olarak çözümlenmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
- Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir: Bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler

<sup>54</sup> Doğanay, A., a.g.e., s.218

<sup>55</sup> Saban, A., Öğrenme- Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Ankara, 2000, s.126

ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyon.

- Öğrenme işinin niteliği, öğrenme sürecinde önemlidir; öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu, öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.
- Öğrenme, gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan etkilenir.
- Öğrenme, öğrenci merkezlidir. Öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.
- Öğrenme, sürekli dir. Öğrenme, belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer ve zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.

### 3. EĞİTİMCİLERİN OLUŞTURMACILIĞA BAKIŞLARI

Toplumlar, her alandaki hızlı değişimler karşısında diğer toplumlarla rekabet edebilmek için modern çağın bilgilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Çağı yakalamak, diğer toplumların gerisine düşmemek için büyük çabalar sarf etmektedirler. Bu çabalar özellikle öğrenme alanlarında kendini göstermektedir. Toplumlar da, sadece temel bilgi ve becerileri kazanmış bireyler, çağı yakalamak için yeterli olmamaktadır. Bu yeterlilikleri kazanmış bireylerin yanında ufku geniş, yaratıcı, yeniliklere açık, tüketmekten çok üreten, öğrendiklerini uygulayabilen, inisiyatif sahibi, düşünen, problemlerden kaçmayan, çözüm odaklı insanlara ihtiyaç vardır. Bütün bunlar düşünüldüğünde öğretmeyi doğrudan bilgi aktarma durumundan farklı düşünmek gerekir. Dolayısıyla farklı yöntem ve tekniklerin de uygulanması gerekir.

Ülkemizde de farklı bir yöntem olarak oluşturm acılık birkaç yıldır denenmektedir. Bunun doğal bir yansıması olarak oluşturm acılıkla ilgili her şey yerli yerine oturmamıştır. Yani bir geçiş süreci yaşanmaktadır. Oluşturm acılıkla ilgili eğitenlerin de ciddi bir eğitim sürecinden geçmeleri, oluşturm acılıkla ilgili işleyişi, süreci ve en önemlisi oluşturm acılık anlayışını içselleştirmeleri gerekmektedir. Yine öğretmenlerle birlikte velilerin de bu süreci anlamaları ve bu öğretme sürecine doğrudan katılmaları, destek vermeleri gerekmektedir. Öğretmen ve veli ile ilgili bu çalışmalar yapılmadığı sürece yıllarca geleneksel anlayışa göre

şekillenmiş olan öğretmenler nasıl bir süreç izleyecekleri konusunda bocalamalar yaşamaktadırlar. Yine beklentiler anlamında geleneksel eğitim sürecine göre biçimlenmiş veliler de süreci anlamayarak “Ders yapılmıyor, ödev verilmiyor.” gibi kaygılara kapılıp öğretmenleri zaten anlayamadıkları süreci uygulamaktan vazgeçmeye zorlamaktadırlar.

Oluşturmacılık anlayışının anlamına uygun bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin donanımlı olması birinci koşuldur. Öğretmen sadece kendi alanına değil diğer alanlarda da (diğer branşlarda) bilgili olmalıdır. Uygulanacak etkinlikleri tasarlarken diğer disiplinlerle ilişkilendirmek bunu gerekli ve önemli kılmaktadır. Oysa geleneksel anlayışta böyle bir donanıma ihtiyaç yoktur. Öğretmen sadece kendi dersi ile ilgili konulara/bilgilere sahip olarak dersini anlatabilir. Dolayısı ile gerekli donanıma sahip olabilmek ve oluşturmacılıkla ilgili etkinlikler yaratmak ve uygulamak geleneksel anlayışa göre biçimlenmiş öğretmenlere zor gelmektedir. Bunun için de kaçamak yollar bulup “Biz bunu zaten yapıyorduk.” gibi klişe sözlerin arkasına sığınmakta, oluşturmacılığı görmezden gelmektedirler. Daha da vahim olanı, bilgiyi powerpoint sunumu haline getirip öğrencilere dikte etmeyi ya da öğrenciyi tahtaya kaldırıp öğrencinin ders anlatmasını sağlamayı oluşturmacılık olarak algılamaktadırlar.

Yukarıda anlatılan nedenlerden dolayı günümüz koşullarında öğretmen merkezli ders anlatım tekniğinin birçok kişi tarafından yeterince etkili olmadığı savunulmaktadır. Bu savunmaya paralel olarak da yeni yöntemler, yeni yaklaşımlar getirilmektedir. Her yaklaşım kendi içinde birtakım yöntemleri barındırmaktadır. Öğretme etkinlikleri esnasında teknoloji ile birlikte yaratıcı drama, öyküleme veya çeşitli oyunlardan faydalanmak yararlı olabilir, öğrenmeyi sevimli hale getirebilir. Burada her öğrencinin öğrenme düzeyinin aynı olduğu düşünülmemelidir. Dolayısı ile her öğrencinin anlamasını sağlayacak ortalama bir düzey tutturulmalıdır. Öğrenmenin çevre ile doğrudan ilişkisinin olması nedeniyle, mesela bir konunun öyküleştirilmesi, öyküleştirilen konunun dramatisasyonu, öğrencilerin konuyu çevre ile ilişkilendirmesini, önceki bilgileri ile karşılaştırmasını, dolayısı ile konuyu kolay anlamasını ve çabuk unutmamasını sağlayacaktır.

Araştırmalar, kavramların, basitten karmaşığa, oluşturulmuş bilgilerden oluşturulmamış (öğrenilmemiş/bilinmeyen) bilgilere, somuttan soyuta şeklinde aşamalandırılmış olmasının bireylerde öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Öğretilmek istenen bilgi, bireyin yaşamında bir anlam oluşturmalıdır. Aksi takdirde öğrenme ya gerçekleşmez ya eksik ve karmaşık bir öğrenme durumu ortaya çıkar ya da bilgi

ezberlenerek kalıcı olmayan bir öğrenme gerçekleşir. Sözcüklerin, cümlelerin yapıları, kazandıkları anlamlar bakımından öğrencilerin yaşamlarında karşılığını bulacağı için sözlü ve yazılı anlatımların öğrenilmesi aşaması çeşitli dramatizasyon, yaratıcı yazı çalışmaları ile sağlanabilir. Bunlar içinse roman, öykü, şiir gibi tamamen yaratıcılığa dayalı türler kullanılabilir. Bu türlerin kullanılması, bilginin öyküleştirelmesi, öğrencilere kendi aralarında tartışma fırsatının verilmesi öğrenme sürecinin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Daha önce de sözünü ettiğimiz gibi Bruner de oluşturmaçılığı anlatıyı-anlatımı merkeze koyarak açıklamıştır. Ona göre insanlar dünya bilgilerini ve deneyimlerini anlatı yoluyla oluştururlar. Bruner, araştırmalarında, öykülerin en basit matematiksel kavramlardan daha hızlı ve kolay öğrenildiğini, bu nedenle öğretmede öykülerin kullanılmasının öğrenme üzerinde daha verimli sonuçlar oluşturacağını savunmuştur. Bettelheim, Egen gibi araştırmacılar da konu ve kavramların öğretilmesinde, her kültürde zaten bulunan öykü, masal, efsane gibi anlatı türlerinin kullanılmasının öğrenmeyi hızlandıracağını ve öğrenmenin bu şekilde daha kalıcı olacağını vurgulamışlardır.

Adı geçen türlerin diğer derslerde kullanımının bile öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağladığı düşünülürse Türk Edebiyatı derslerinin içerisinde yer alan bu türlerin öğretilmesinin daha kolay olacağını düşünmek yanlış olmaz. Her öykü, şiir, masal, efsane ait olduğu kültürün özelliklerini taşır. Her yazar veya şair de içinde yaşadığı/büyüdüğü topluma göre şekillenir. Bu şekillenme şair ve yazarın ortaya koyduğu eserlerde de kendini gösterir. Öğrenmenin toplumsal bir süreç olduğunu düşünürsek şair, yazar ve ortaya konulan eser üçgeninde öğrenme sürecini de toplumla ilişkilendirmek zor bir durum değildir. Dolayısı ile bir eserin üretim aşamasında hem bir öğrenme gerçekleşmekte hem de toplumla ilişkilendirilen bir eser ortaya konduğu için bu şair veya yazarları anlamak kolaylaşmaktadır. Çünkü öğrenci de yazarı/şairi hem toplumun bir parçası olarak görmekte hem de yazdıklarını kendi yaşamı ile ilişkilendirebilmektedir. Örneğin bir şiirin anlaşılmasını sağlamak için öncelikle şiiri yazan kişinin yaşadığı toplumsal çevre ve tarih dilimi göz önüne alınabilir. Şiirin yazıldığı dönemle dönemin toplumsal yapısının şair üzerinde ne derece etkili olduğunun ortaya konulmasından sonra, öğrencinin yaşadığı dönem, dönemin insanları nasıl şekillendirdiği tartışılabilir. Benzerlikler ve farklılıklar ortaya konarak yaşantılarla ilişkilendirilebilir. Şiirde bulunan, öğrencilerin anlamını bilmediği sözcükler varsa bunlar çıkarılır, anlamları üzerinde tartışılır, şiire kattıkları anlamlar üzerinde durulabilir. Bu sözcüklerden yola çıkarak “güzel yazı” / “yaratıcı yazı” çalışmaları yapılır. Öğrencilerin, şairle empati kurmaları sağlanarak kendilerini o şairin yerine koyup birinci ağızdan kendi

öykülerini yazmaları istenir. Öğrenciler, bu şekilde şairin yaşamını kendi yaşamları ile ilişkilendirmiş olurlar. Ortaya koydukları öyküler aynı zamanda hem kendilerinin öyküsü hem de şairin öyküsü olur. Dolayısı ile kendi yaşamları ile ilişkilendirmek daha kolay olur. Öğrencinin kendi yaşamı ile ilişkilendirdiği bilgi ise kalıcı bilgidir.

Eğitim sistemlerindeki çeşitli uygulamalardan dolayı bir sonraki adımlarını atabilmek açısından ve bu adımların veliler ve öğrencinin eğitim gördüğü okullar açısından “başarı” olarak kabul edildiği için öğrenciler yoğun bir bilgi bombardımanına tutulmaktadırlar. Böyle bir süreçte hem öğrenci olumsuz etkilenmekte hem de veliler gergin durumlar yaşamaktadırlar. Oluşan gerginliğin sonucu veli-öğrenci iletişimi gerektiği gibi olmamakta kesintiye uğramaktadır. Aynı şekilde veli-öğretmen, öğrenci-öğretmen iletişimleri de gerekli doygunluğa ulaşamamaktadır. Her öğrenci sınıfındaki arkadaşlarını aynı zamanda bir rakip olarak görmekte; çoğu zaman gelişebilecek samimi arkadaşlık ortamları bu gerginliğe kurban gitmektedir. Oysa öğrenmenin çevre ile ilişkilendirilmesi birbirini rakip olarak görmeyen, bilgiye birlikte ulaşmaya çalışan samimi ortamlara ihtiyaç duymaktadır.

Yoğun ve kısa süreli öğrenmelere (ezberleme) doğru yönlendiren bir sistem geleceğe dair gerçek bir öğrenme sürecini oluşturamamış olur. Sistemin öğrenmenin gerçekleştiği kurumların yetersizliğini ortaya koyması tamamen ticari ara kurumların gelişmesine olanak sağlar ve bu durum da öğrencide kendi sistemine/öğretmenine bir güvensizliğin oluşmasına neden olur.

#### **4. ÖĞRETİMDE OLUŞTURMACI YAKLAŞIM**

Aslında tüm öğrenme ortamlarının görevi öğrencileri yaşama hazırlamaktır. Bu hazırlanma sürecinde ve sonrasında her öğrencinin iyi bir problem çözücü olması hedeflenir. Öğrenciler, (aslında tüm insanlar) kendi başlarına karar verebilme/davranışta bulunabilme yetilerinin gelişmesini isterler. Bu, aynı zamanda öğrencilerin topluma uyum sağlayan vatandaşlar olmalarını sağlar. Yani, eleştirel bakmak, muhakeme etmek toplumla ayrı düşmek/uyum sağlayamamak anlamına gelmez. Öğrencilerin okuldan ayrılması öğrenmenin bittiği anlamına gelmez. Okulda kazandıkları ile sonraki gerek özel gerekse iş yaşamlarında birçok soruya yanıt arayacak, birçok durumu anlamlandırmaya çalışacaklardır. Belki de birçoğu hızla değişen teknolojinin sonucu olarak şu anda var olmayan birçok işte çalışacaklardır. Burada sadece bireylerin ne istediği değil toplumun istedikleri ve ihtiyaçları

da önemlidir. Bu ihtiyaçların da yaşamın yönlenmesine dair önemli etkileri olacaktır. İlk aşamada toplumun istediği şey, diğer bireylerle iletişim içinde olan, kendi iş alanında verimli çalışabilen bireylerin yetişmesidir. Burada asıl sorumluluk eğitim kurumlarının, dolayısı ile öğretmenindir. Her fabrikasyon çalışmada elde edilen hatalı bir ürünün telafisi mümkündür; ancak eğitim/öğretim insana yöneliktir ve yapılan çalışmalar insan eğitmeye yönelik olduğu için telafisi mümkün değildir. İnsan yetiştirmedeki hatanın geri dönüşü yoktur. Açıkça görülüyor ki bu anlamda öğretmenlere düşen görev son derece ciddi ve hassastır.

Oluşturmacı öğrenme kuramı tam da bu hassas durumda devreye girebilir. İnsan yetiştirmede önemli bir kilometre taşı olma özelliğine sahip olan bu kuram gerçek anlamıyla uygulanabildiğinde araştıran, öğrenen, tartışan, kendi özelliklerinin farkında, kendine güvenli bireylerin yetişmesine önemli katkılar sağlayabilir.

“Yapılan pek çok çalışma klasik yöntemlerle öğretimin etkinliğinin son derece düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Trenman yaptığı bir incelemede yetişkinlerden oluşan bir sınıfta 15 dakika radyo konuşması dinleyenlerin gerçek hatırlama testinden 41, 30 dakika dinleyenlerin 25 puan aldıklarını saptamıştır. Araştırmacı bu sonucu şöyle yorumlamaktadır. ‘Yalnızca sesli bir anlatımı dinleyen öğrenciler için ikinci 15 dakika çok daha az yararlı olmuş ve öğrencilerin dikkatleri oldukça körelmiştir.’ Araştırmacının anlatım üzerinde yaptığı bu küçük çalışmanın öğretmenlerin etkinliklerine yansımaları gerekmektedir.”<sup>56</sup>

Yukarıda örneklenen sürekli bir biçimde uzun bir zaman diliminde sürekli anlatıma dayalı klasik yöntemler öğretmen/öğreten merkezli yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenen merkezli, modern yöntemlerden farklı olarak bu yöntemde tekdüze bilgi ve becerilerin verilmesi üzerinde durulmaktadır ki bu da öğrenenin yaratıcılığını, kendi fikirlerini ortaya koymasını, problem çözme yeteneğini, grup çalışmasını engellemektedir.

“Zoharik, oluşturmacı öğretim yaklaşımının beş temel ögesi olduğunu ileri sürer. Ancak, uygulamada bu öğeler birbirinden tamamıyla bağımsız veya birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmış olarak düşünülmemelidir.”<sup>57</sup>

## 1. Eski bilginin harekete geçirilmesi

<sup>56</sup> Küçükahmet, L., Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, 1995, s.37

<sup>57</sup> Celep, C., a.g.e., s.109

2. Yeni bilginin kazanılması

3. Bilginin anlaşılması

4. Bilginin uygulanması

5. Bilginin farkında olunması

“Öğretimde oluşturmacı yaklaşımı kullanacak öğretmenler bilimsel süreçleri iyi bilmeli ve bu süreçleri öğrenme ortamlarında öğrencilerine yaşatmalıdır. Bu süreçler şöyle sıralanmaktadır: “<sup>58</sup>

1. Gözlemeleme: Doğa bilimlerini öğrenirken öğrenciler bilim adamlarının doğayı incelemede kullandıkları yöntemlerden birisi olan gözlemeyi kullanırsa bilimsel süreçleri geliştirebilirler.

2. Sınıflama: Gözlemeleme sonuçlarını bilimsel süreçler içinde kullanabilmek için belli ölçütlere göre ayrılması işlemidir. Bu işlem öğrencilere kavramları, olguları, olayları daha iyi anlama fırsatı verir.

3. Ölçme ve Sayıları Kullanma: Doğada meydana gelen olaylar bazı durumlarda sadece gözlem yolu ile anlaşılabilir. Olayların daha iyi kavranabilmesi için belli ölçekler yardımıyla verilerin ölçülmesi sürecidir.

4. Uzay ve Zaman İlişkileri Kullanma: Gözlem, sınıflama ve ölçme işlemleri ile elde edilen verileri grafik, şemalar vb. göstererek betimleyebilmelidir.

5. Yordama: Çeşitli süreçler ile elde edilen bilgileri belli bir bilimsel sıraya ve işleme tabii tutarak verilere anlam kazandırma sürecidir.

6. Önceden Kestirme: Doğada meydana gelen olayları takip ederek daha sonra meydana gelebilecek olan olayları önceden yorumlayabilme işidir.

7. Hipotez Kurma ve Yoklama: Doğada gerçekleşen olayları anlamak öğrenciler için bazen hiç kolay değildir. Bu karışık olayları anlamak için veriler çeşitli yollarla düzenlenmeli ve sıraya dizilmeli, kontrol edilmelidir. İşte bu olaylar zinciri hipotez kurma ve yoklama olarak isimlendirilir.

---

<sup>58</sup> Turgut, M., F., İlköğretim Fen Öğretimi, Ankara, 1997, s.26

**8. Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme:** Doğada gerçekleşen olaylar sadece bir etken altında olmaz. Olaylar çoğu zaman birden fazla etkenin kontrolü altında olabilir. Farklı etkenleri çözümlenme ve bunların doğadaki olayları nasıl etkilediğini ortaya çıkarma sürecidir.

**9. Yaparak Tanımlama:** Doğada meydana gelen olayların birebir benzerlerini olayları tanımak amaçlı olarak yapmak ve yapılan faaliyetlerden öğrenmenin meydana gelmesi sürecidir.

**10. Model Oluşturma:** Doğadaki olayların prototipini hazırlayarak laboratuvar ortamında hazırlayarak izlenmesi güç olan olayları tehlike altına girmeden izleme ve sonuçları gözleme sürecidir.

**11. Deney Düzenleme ve Yapma:** Doğada meydana gelen olayları daha iyi anlayabilmek için doğadaki şartların laboratuvar ortamına getirilmesi ve hangi değişkenlerin daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla değişkenleri birer birer test etme işlemidir.

Edebiyat dersleri; öğrencilerin çevreleriyle iletişimde, güzel ve etkili konuşmalarında, kullanmakta oldukları dile hâkim olmalarında, özgüvenli olmalarında önemli bir paya sahiptir. Oluşturmacı yaklaşımın Türk Edebiyatı dersinde uygulanması öğrencilerin okudukları bir şiir, öykü veya romanla ilgili ya da bir gazete, dergi veya raporla ilgili kalıplaşmış bilgilerden yola çıkarak çözüm üretmesini istemez. Öğrencilerin, konu ile ilgili bilgileri araştırması, ortaya çıkarması, görüşler oluşturarak ulaştığı sonuçları bir edebiyatçı gibi yorumlayıp sonuca ulaşması gibi süreçlerin oluşmasını ister.

Oluşturmacılıkla ilgili her derste olduğu gibi edebiyat öğretiminde de öğrencinin önceden oluşturduğu bilgi ve deneyimler başlangıç noktasını oluşturur. Edinilmiş bilgiler önemlidir; çünkü oluşturmacılığın temeli önceki bilgilerin üzerine yeni bilgiler konulmasını sağlamaktır. Bilgi ancak önceki bilgi ve deneyimlerle anlam kazanır. Bundan dolayıdır ki öğretmen, öğrencilerin düzeyleri ile ilgili bilgi sahibi olmalı, konu ile ilgili güdüleyici, dikkat çekici malzemeleri öğrenciye sunarak bilginin öğrenciler tarafından keşfedilmesini ve öğrenilmiş bilgilerle yenilerinin ilişkilendirilmesini sağlamalıdır.



#### 4.1. Oluşturmacı Öğretmen

Oluşturmacı eğitimde öğretmen daha önceki alışkanlıklarından arınmalıdır. Doğrudan bilgi aktarımından vazgeçmelidir. Öğretmenin görevi doğrudan disiplin sağlayıp öğrencinin öğrenmede aktif rol almasını engellemek değildir. Aksine öğretmen yıllardır sürdürdüğü geleneksel tavırlardan vazgeçmeli, öğrenme sürecini verimlileştirecek bir rehber pozisyonunda olmalıdır. Sürece doğrudan katılmak yerine ihtiyaç duyulduğunda başvurulabilecek bir konumda olmalıdır. Bu nedenle de öğretmen, her zamankinden daha donanımlı olmak, yöntem ve teknikleri iyi bilmek, alanına her zamankinden daha hâkim olmak zorundadır.

Oluşturmacı kuram, her bireyin öğrenme sürecinde aktif hale getirilmesini savunur. Bu aktif olma durumu öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi anlamına da gelir. Bu nedendir ki öğretmen, yöntem çeşitliliğini arttırmalıdır. Öğrenme ile ilgili stratejileri sıklıkla kullanmaya bağlı olarak, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözümüne dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, örnek olay incelemesi gibi stratejilerden yararlanmalıdır. Anlatım yöntemlerinin çokluğu öğrenmedeki süreci kısaltacak ve öğrenmenin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

“Brooks ve Brooks, oluşturmacı bir öğretmenin genel özelliklerini ve sınıfta öğretimi gerçekleştirirken neleri yapması gerektiğini şöyle özetlemektedir.”<sup>59</sup>

1. Öğrencinin kendi kendini yönetmesini ve girişimlerini destekler ve cesaretlendirir.
2. Öğrencilerin düşüncelerini, bakış açılarını, içerik ve kavramlar hakkında ne düşündüklerini değerlendirerek, öğrencilerin gereksinimlerine ve ilgilerine dayalı bir öğretim gerçekleştirir.
3. Öğretmen, öğrencilerin kişisel varsayımlarını dikkate alarak ne bildiklerini ve ne düşündüklerini sorar, varsayımlarını karşılaştırıp dünya görüşlerini paylaşarak dersleri onlara göre yapılandırır.
4. Öğrencilerin günlük etkinliklerinin ders programlarıyla bağlantısını göstererek, onların öğrenmedeki ilgilerini genişletebilir.

---

<sup>59</sup> Celep, C., a.g.e., s.117

5. Dersleri küçük bilgi parçaları halinde değil, büyük fikirler çevresinde yapılandırır. İlk önce bilginin tümüyle öğrencileri yüz yüze bırakır. Öğrenciler bilginin tümünü ayırttıklarında kendilerine uygun parçacıkları belirlemelerine yardım eder. Yani öğretim yaklaşımı olarak tümden gelim yaklaşımı benimsenir. Öğrencilere beklenmedik sorular sorarak öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirmeye özendirir.
6. Öğrencilerine hem sorular, hem de bakış açıları, düşünme biçimleri oluşturmaları ve ilişkiler kurmaları için süre tanır.
7. Öğrencilerin öğrenmesini ayrı bir test, kalem, kağıt vb. araçlar kullanarak değil de günlük sınıf etkinliği bağlamında değerlendirir. Bu konuda ham verileri ve ilk kaynakları kullanır.
8. Öğrencilerin içeriği değiştirmelerine, öğretim yaklaşımlarını değiştirmelerine ve dersi yönlendirmelerine izin verir.
9. Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri destekler.
10. Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra, öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanır.
11. Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, çözümlenme, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verir.
12. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe gider.
13. Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf eder.
14. Öğrencilerin birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek araştırma yapmalarını özendirir.
15. Öğrencilerin ilk yanıtlarını genişleterek, onlara eklemeler yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuları aydınlığa kavuşturmaya çalışır.
16. Öğrencilere yönelttikleri sorulara yanıt verebilmeleri için yeterli zaman tanır.

17. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur.
18. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir.
19. Öğretmen, öğrencileri birbirleriyle ve kendisiyle konuşmaya özendirir.
20. Öğretmen, öğrenme döngüsünü kullanarak, öğrencilerinin doğal meraklarını uyandırmaya çalışır. Bu aşama üç adımdan oluşur;
  - a) Keşif: Öğretmen, öğrencilere açık uçlu bir görev verir ve seçilen materyallerle uğraşmalarını sağlar.
  - b) Kavram Tanımı: Öğretmen, bu aşamada ilgili kavramları öğrencilere tanıtır.
  - c) Kavramları Kullanma: Öğretmen, bu aşamada öğrencilerin kavramları kullanarak yeni sorunlar üzerinde çalışmalarını sağlar.

Anlaşılacağı gibi oluşturmacı öğrenme modelinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğretmenin sınıftaki rolü de değişmektedir. “Bu teoriyi kabul edip sınıflarında kullanan öğretmenlerin aşağıdaki davranışları göstermesinin bekleneceği ifade edilmektedir.”<sup>60</sup>

1. Aynı kelimelerin aynı olayı tanımlayıp tanımlamadığından emin olmak için öğrenci cevaplarını doğru veya yanlış oluşlarına dikkat etmeden sorgular.
2. Öğrencilerin verdikleri cevapları açıklamaları için ısrar eder.
3. Öğrencilerin açıklayamadıkları kelimeleri veya eşitlikleri kullanmalarına izin vermez.
4. Öğrencileri kendi cevaplarını vermeleri konusunda cesaretlendirir, bu ise öğrenme sürecinin temel bir parçasıdır.

---

<sup>60</sup> Nakipoğlu, C., Kimya Öğretmeni Eğitiminde Bütünleştirici Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı 11, İzmir, 1999, s.271

Oluşturmacılığa göre bilgi, öğrenen tarafından oluşturulan bir yapıdır ve bireye özgüdür; çünkü bilgi oluşturma sürecinde daha önceden yapılandırılmış bilgiler önemli bir yer tutar. Bilginin bireye özgü olmasından dolayı, oluşturduğu bilgileri başkasına aktarması mümkün değildir. Durum böyle olunca öğretmenin kendisi için oluşturduğu bilgileri öğrencinin zihnine aktarması da olanaksızlaşır. Öğretmen böyle bir çaba içinde olsa dahi anlattıkları öğrenciler tarafından aynı şekilde alınamaz. Öğrenciler, anlatılanları önceden oluşturdukları bilgilerle yorumlayıp dönüştürme çabasına girerler. Öğrencilerin öğretmen tarafından anlatılanları aynı şekilde öğrenememesinin nedeni budur. Buna göre oluşturmacılığın savunduğu şey öğretmenin öğrenci ile eğitim programı arasındaki ilişkiyi sağlamasıdır. Yine öğretmen, öğrenme sürecinde yanlış yönelmelerden koruyarak öğrenciye rehberlik etmelidir.

“Hiçbir öğretmen öğrencilerinden öğretmenin açıklamalarını ya da kitaptaki bilgileri kayıt etmelerini istemez. Eğer öğrenciler gerçekten “kavramayı” kayıt edebilselerdi, öğretim çok kolay olurdu. O zaman öğretmenler sadece bilgiyi sunar, öğrenciler kayıt eder ve sunulduğu şekilde depolar ve gerektiğinde geri çağırırdı (hatırlama). Öğrenciler bilgiyi kayıt etmedikleri için öğrenme çok daha karmaşıktır. Var olan bilgileriyle birlikte öğrencileri deneyimleri, güçlü bir şekilde öğrencilerin oluşturdukları anlayışı etkiler.”<sup>61</sup>

Bu yargılara bakıldığında öğretmenlerin rolünün ve donanımının ne kadar önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır. Öğretmen hem bilgiye hem de oluşturmacılık kuramına hâkim olmak durumundadır. Doğru yönlendirmelerin yapılabilmesi, öğrencinin yanlış yönelmelerden korunması, etkinliklerin amaca uygun yapılabilmesi, öğretmenin bilgi sürecine, oluşturmacılığa ve konulara hâkim olması ile doğrudan ilgilidir. Bu ilgiyi anlamak için sürecin işleminde yadsınamaz bir görev üstlenen öğretmenin rollerini de gözden geçirmek gerekir.

---

<sup>61</sup> Doğanay, A., a.g.e., s.217

#### 4.1.1. Oluşturmacı Öğretmenin Rollerini

“Oluşturmacı öğrenmeye ilişkin, öğretmenin, sınıf yönetimi çerçevesinde yapması gereken bazı rolleri vardır. Bunlar temel roller, öğretim rolleri, iletişim rolleri, etkileşim rolleri, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirme rolleri, değerlendirme rolleri vb. olmaktadır.”<sup>62</sup>

- a) **Temel Roller:** Öğretmen bilgi aktarma ve emir verme rolünden rehberlik yapma ve öğrenmeyi destekleme rolüne geçmiştir. Öğretmenin birinci temel rolü öğrencilerini öğrenenler olarak kabul etmek ve onlara en iyi şekilde rehberlik etmektir. İkinci temel rolü, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye aktarmak ve öğrencilerin kendilerine güvenlerini sağlamaktır. Öğrencinin sorumluluk almasını sağlamak için öğretimi onlarla birlikte planlamak, öğrenme sonuçlarını onlarla birlikte değerlendirmek önemlidir. Öğrenciye sorumluluk vermek için işbirlikli öğrenmeye ağırlık verilmelidir.
- b) **Öğretim Rollerini:** Oluşturmacı öğretim sürecinde, öğrencinin dikkatli ve aktif olmasını sağlamada öğretmene büyük görevler düşmektedir. (Bunlar içerisinde ön çalışma, etkinlik üretimi, öğrenme ortamının düzenlenmesi, grupları oluşturma ve koordine etme gibi görevleri sayabiliriz.)
- c) **Sınıf Yönetimi Rollerini:** Bu noktada öğretmene üç önemli rol yüklenmektedir. Bunlar düzenleme, düşündürme ve iletişim kurma rolleridir. Düzenleme rolü, bilgileri düzenlemeyi, düşündürme rolü öğrencinin zihnini düzenlemeyi, iletişim rolü ise sınıfta iletişimi düzenlemeyi içermektedir.

“Görüldüğü gibi oluşturmacı yaklaşım kendinden önceki kuramlarda öğretmenlere biçilen rollere ciddi farklılıklar getirmiştir. Oluşturmacı kuramda öğretmen artık sadece bilgileri aktaran kişi değildir. Öğretmen, öğrencilerin önceki ve yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik eder. Öğretmenler, aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerinde onlara öncülük, modellik ederek yardımcı olur. Öğretim ortamını düzenlemede, içeriği çoklu yöntemlerle sunmada da önemli bir rol oynar.”<sup>63</sup>

<sup>62</sup> Güneş, F., Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi, Ankara, 2007, s.79

<sup>63</sup> Duman, B., a.g.e., s. 64

Bu roller için öğretmenin, bilgi ve becerilerini oluşturmacı anlayışa göre geliştirmesi, alanına dair ciddi bir donanıma sahip olması, günceli ve bulunduğu ortamları sürekli gözlemleyip yorumlar geliştirmesi gerekmektedir. Bu gelişmeleri ve bu yorumları öğretme etkinliklerinde uygulaması beklenmektedir. Öğretme etkinlikleri bir ya da birkaç kazanımı hedefleyip bu kazanımlara ulaşma yöntemi olarak kullanılmalı ve gerçekçi olmalıdır. Bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektiren bu etkinliklerin, paylaşımcı ve işbirlikçi çalışma ortamlarında yürütülmesi amaca ulaşılabilmesi açısından önemlidir. Her sosyal alanı bir öğrenme ortamı olarak gören oluşturmacı eğitime göre paylaşım ve tartışmalar, bilgilerin paylaşarak yeni öğrenmelerin oluşmasına katkı sağlarlar. Etkinliklerin çeşitli olması öğrenme ortamlarını çekici kılarak öğrenmeyi keyifli hale getirir.

Bu etkinliklere örnek olarak aşağıdakileri sıralayabiliriz:

- “ \* Araştırma ya da proje hazırlamak,
- \* Benzetim ya da rol çalışmaları yapmak,
- \* Çoklu öğrenme ortamları yaratmak,
- \* Durum çalışmaları yapmak,
- \* Sözlü durum çalışmaları yapmak,
- \* Sorgulamaya dayalı konuşma/ tartışma ortamları yaratmak.”<sup>64</sup>

#### **4.1.2. Öğretmenin Oluşturmacı Edebiyat Öğretimindeki Rolü**

Ayrı kuramları benimseyen herkeste olduğu gibi oluşturmacı edebiyat öğretmeni ile geleneksel edebiyat öğretmenin de öğretme sürecindeki rolleri birbirinden farklıdır. Geleneksel edebiyat öğretmeni başka kaynaklardan aldığı bilgileri öğrencilerine aktarmaktadır. Buna karşın oluşturmacı edebiyat öğretmeni çeşitli etkinliklerle öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlamaya çalışır. Yani oluşturmacı öğretmen bilgi aktarıcı değil, bilgiye ulaşılmasını sağlamaya çalışan bir yol göstericidir.

---

<sup>64</sup> Akar, H., Yıldırım, A., Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması, Bir Eylem Araştırması, Sabancı Üniversitesi, İyi Örnekler Konferansı 17.11.2004 tarihinde [http:// www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/](http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/) adresinden indirildi.

Oluşturmacı edebiyat öğretmenin rollerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin aynı olmadığını farkında olmalıdır. Bu, öğrencinin bilimsel düşünüp ortaya farklı şeyler koyabilmesi açısından önemlidir.
2. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, kaynak, araç, gereç bakımından kendini yenilemelidir. Günlük, haftalık, aylık yayınları takip eder, öğrencileri ile paylaşır. Edebiyatın yaşamın bir parçası olduğunu unutmaz, öğrenme sürecinden sonra bilgilerin kalıcı olduğunu desteklemek için öğretme etkinlik ve araçlarını da yaşamın içinden seçer.
3. Edebiyatın öğretilmesinde öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli, öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri de değerlendirmeye alınmalıdır. Çünkü bilginin kalıcılığı, yani yapılaşması öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması ile doğrudan ilgilidir.
4. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, öğrenme sürecinde öğrencileri doğrudan işleyişin içine çeker. Öğrenmenin öğrencide bir ihtiyaç olarak şekillenmesi buna bağlıdır. Bilginin ihtiyaç olarak görülmesinin sağlanması, öğrenme esnasında da öğrencinin süreci oluşturmaya, sürece katkı sunmasına olanak tanınması, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik aktif olarak çalışmasını sağlar. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, bu süreçte öğrenci farklılıklarını, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözler.
5. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, öncelikle öğrencilerin var olan bilgileri ve öğrenme düzeyleri hakkında fikir edinmeye çalışır. Önceden yapılandırılmış bilgilerin düzeyi edebiyat dersi açısından önemlidir. Birçok diğer derste olduğu gibi edebiyat dersinde de konular birbirini tümleyici niteliktedir. Oluşturmacılığın savunduğu gibi yeni bilgiler edinilmiş bilgilerin üzerine yapılandırılmaktadır. Bu nedenle oluşturmacı edebiyat öğretmeni, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır.
6. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, öğrencilerin, öğrenme ortamında öğretmenle ve arkadaşları ile iletişim içerisinde olmasını destekler, öğrenciyi bu yönlü teşvik eder. Bu yönlendirme, bilgilerin etkili bir biçimde yayılmasını ve oluşmasını sağlar. Öğrencinin, konu ile ilgili farklı düşüncelerin de olduğunu görmesini sağlar.

7. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, derslerin öğrenci merkezli olmasını sağlamak için öğrencilerin birbirleri ile tartışmalarını, birbirlerine sorular sormalarını destekler. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, Öğrenme ortamında baskıcı bir tavır izlememelidir. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılmalarını sağlamalıdır.
8. Oluşturmacı edebiyat öğretmenin desteklediği önemli şeylerden biri de öğrencideki sorumluluk duygusunun geliştirilmesidir. Edebiyatla ilgili hemen her şey ciddi bir çalışmayı gerektirdiği için öğrenciler, bir edebiyat tarihçisi gibi çalışıp araştırmalar, incelemeler yapmak durumunda olduğu için öğrencilerde sorumluluk duygusunun gelişmesine çok önemli katkılar sağlamaktadır. Sorumluluk duygusunun gelişmesi öğrencinin kendini geliştirmesi için bir açılım oluşturmaktadır.
9. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, öğrenme ortamlarında öğrencilerin grup çalışmaları yapmalarını, çeşitli varsayımlar geliştirmelerini destekler. Öğrenci gerekli yönlendirmelerle ihtiyaç olarak algıladığı bilgilere ulaşmak amacıyla gruplar oluşturarak veya var olan gruplara dahil olarak bilgiye ulaşmak için yöntemler geliştirip kullanır. Edebiyat dersine dair bilgilere, öğretmenin yol göstericiliğinde, öğrenci tarafından ulaşılması esas amaçtır. Dolayısı ile öğrencilerin uygun gruplarda yer alması öğrenme için önemlidir. Böylelikle kubaşık (işbirliğine dayalı öğrenme) öğrenme için uygun koşullar oluşmuş olur.
10. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, sorulan sorulara yanıt alınabilmesi için yeterli olacağını düşündüğü bir bekleme süresi verir. Bu süre, öğrencinin düşünmesini, grubundakilerle tartışmasını ve oluşturulmuş bilgiler ışığında yeni yöntemler geliştirmesini sağlar.
11. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, öğrencilerin konular arası ve disiplinler arası bir bütünleme yapmalarını, bilgi transferi yapmalarını sağlamaya çalışır. Edebiyat dersindeki konular, birbirini tamamlar nitelikte olduğu için öğretmen, öğrenmenin sadece bir konuda değil, tüm konuları kapsamı gerektiğini bilir. Dolayısı ile öğrencileri, konular arası ilişki kurma ve farklı derslerdeki oluşturulmuş bilgileri kullanma bakımından yönlendirir.
12. Oluşturmacı edebiyat öğretmeni, öğrencideki ilgi alanlarını görüp geliştirmeli, ilgideki farklılıklara dikkat etmeli, öğrenciye ilgi alanlarının yaşamdaki ve öğrenmedeki önemini mutlaka anlatmalıdır. Edebiyat konularının fazlalığı ve kapsamı, öğrencinin,



ilgi alanlarına dair bilgi sahibi olması ve bu alanları geliştirmesi bakımından önemli bir katkı ve olanak sağlamaktadır.

13. Yazılanlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenin rolü, öğrencilerin düşünmesi, tartışması, araştırması ve anlamı yapılandırması için yol gösterici olmaktır. Öğrenmenin başlaması ve sağlıklı bir şekilde yürümesi için öğrenme ortamındaki bireyler arasında ortak bir dil kurulmalıdır. Bunun için öğretmen bazı temel kavram ve tanımları öğrenciye vermelidir. Problem bu temel kavram ve terimler verildikten sonra ortaya atılmalıdır. Öğrencilere, grupla ya da bireysel olarak problemlerle ilgili çalışabilmeleri, düşünce üretebilmeleri için belli bir sürenin tanınması, öğrencilerin düşüncelerini açıklarken kendilerini güvende hissetmeleri önemlidir. “Mutlak doğru, öğretmenin söylediğidir.” gibi bir düşünce yerine; “Aynı probleme her bireyin farklı bir bakış açısı getirebileceği” düşüncesi içselleştirilmiş olmalı, her grup ya da birey kendi yaklaşımını savunabilmelidir. Durumun böyle olması yaklaşım çeşitliliğini arttıracaktır. Önemli olan bu çeşitlilik içerisinde en uygulanabilir olanının seçilebileceği; ama bunun da bir zorunluluk olmadığı anlayışının yerleşmesidir.

#### 4.1.3. Oluşturmacı Öğretmenin Görevleri

Her dönemde eğitimde dönemin teknolojisini kullanmak önemli ve gerekli olmuştur. Bu önemin/gerekliliğin öğretmedeki önemi ne kadar büyük olursa olsun eğitime asıl anlamını veren, eğitimi işlevsel kılan, verimli hale getiren ve eğitime canlılık katan en önemli öge kuşkusuz öğretmendir. “Çünkü yapılan çeşitli değerlendirmeler, teknolojinin sunmuş olduğu olanakların eğitim sürecinde etkili ve işlevsel olarak işe koşulmasının yetişmiş insan gücüne bağlı olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.”<sup>65</sup> Bu nedenle uluslar eğitimde önceliği eğiticilerin eğitime vermeli, bu konuya hassasiyet göstermelidir.

“Öncelikle bir duygu insanı olarak öğretmeni analiz edecek olursak karşımıza öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek öğretmen davranışları çıkar. Bu anlamda öğretmen; ön yargılardan uzak, eleştiriye açık ve karşıt düşüncelere saygılıdır. Kendisiyle ve toplumla barışıktır. İnsanı, doğayı ve yaşamayı sever. İnsan ilişkilerinde

<sup>65</sup>Hızal, A., Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Eskişehir, 1989, s.26

başarılı, bilimsel gelişmelere açık, sanat etkinliklerine duyarlıdır. Siyasi örgütler ve baskı gruplarının etkilerinden uzaktır. Demokratik yaşamın ilkelerine ve insan haklarına saygılıdır. Tüm bu özellikleri anlamlı kılan ise öğrencileri sevmek ve onlara güvenmektir.”<sup>66</sup> Bu anlamda öğrencilerle oluşturulan karşılıklı güven duygusu akademik yaşama da olumlu katkılar sağlayacaktır. Her şeyden önce öğrencilerin derslere daha ciddiyetle eğilmelerini sağlayacak, öğrenciler, verilen yönergeleri daha ciddiyetle yerine getirmeye çalışacaklardır.

“İyi bir öğretmen, önce davranışlarında tutarlı, olgun ve dengeli bir kişi olmalıdır. Sınıfta, demokratik bir çalışma ve ilişki ortamı oluşturmalıdır. Sorumluluklar vererek öğrencilerde kendi kendilerini denetleme yeteneğini geliştirmelidir. Olumsuz durumlarda öğrencilere sınıf önünde aşağılayıcı bir imada bulunmaktan kaçınmalıdır. Duyarlı bir öğretmen, her şeyden önce ruh sağlığının eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğunu kavramış, bireylerin iç dünyalarına gereken önemi vermiş biridir.”<sup>67</sup> Öğretmen, öğrencileri yetişkin birer birey olarak algılar ve onlara yetişkin bir birey gibi davranırken gelişmekte olduklarını unutmaz, duygu anlamında hassas bir süreçten geçtiklerini ve kırılgan bir yapıda olduklarını göz ardı etmez. Böyle bir öğretmenle çalışma şansı bulan öğrenciler çalışmalarını da bu olumluluk içerisinde yürütürler.

“Öğretmenin kişiliği çevresinde gelişen bu özellikler, öğrencinin ve öğrenme ortamının genel karakterini belirler. Öğrencinin öğrenmeye karşı geliştireceği ileriye yönelik tutum, öğrenen ve öğreten kişinin ortak paylaşımlar içinde geliştirebileceği akademik kişilik etkileşimlerine bağlı olmaktadır. Kişilikle devinime geçen davranışlar ve bunların yansımaları bireyin bu durumlara karşı nasıl bir tepki göstereceğini tayin eden bir hazır olma faaliyetidir. Öğretmen tutumu; öğretmenin bir duruma, eşyaya, insana tepki göstermeye hazır olduğu durumu tasvir eder. Bu durum, öğrenciyi yakından etkiler. Çünkü çocuk özellikle çevresindeki ana baba ve öğretmenin davranışlarını özümseyerek farklı rollere bürünmekte ve giderek bu davranışları kişiliğinin bir parçası haline getirmektedir. Bireyin çevresindeki bu

---

<sup>66</sup> Aydın, A., Sınıf Yönetimi, Ankara 1998, s.132

<sup>67</sup> Yörükoğlu, A., Çocuk Ruh Sağlığı, İstanbul, 1991, s.91

kişilerin gösterdikleri tepkiler ne denli olumlu ise, bireyde kendi özelliklerini bu yönde değerlendirir.”<sup>68</sup>

Her öğrenci için öğretmen oldukça önemlidir. Öğretmenin her sözü, her davranışı çoğu zaman öğrenci için bir anlam ifade etmektedir. Yani öğretmen farkına varsa da varmasa da öğrenci için bir rol modelidir. Bu nedenle davranışlara dikkat edilmesi, çocuğun benimsendiğinin kendisine hissettirilmesi özgüvenin yükselmesini ya da oluşmasını sağlamaktadır. Öğrencinin görmezden gelinmesi, önemsenmemesi ise özgüven oluşumunu zedelemektedir. Bunların yanı sıra öğrenme ortamı için biçimsel birtakım uygulamalara/ön çalışmalarına da ihtiyaç duyulur:

1. Öğretmen, öğrenme ortamını, bilginin yapılandırılması için uygun hale getirir. İhtiyaç duyulan malzemeyi ve ortamı sağlar.
2. Öğretmen, oluşturulacak bilgi sarmalına esas oluşturacak ilk bilginin anlamlandırılmasını ve somutlaştırılmasını sağlamada rehberlik eder.
3. Öğrencideki, oluşturulmuş bilgileri ve öğrencinin öğrenmeye hazırlıklı olma durumunu gözden geçirir, kontrol eder ve öğrencinin öğrenmeye hazır hale gelmesini sağlar.
4. Öğrenme ortamını, öğrenciye uygulama, deneme, ortaya çıkarma gibi fırsatlar sunacak duruma getirir, öğrenciye bunları yaşayabileceği fırsatlar sunar.

#### **4.1.4. Sınıf İçi Öğretimde Uygulanabilecek Oluşturmacı İlkeler**

“Sınıf yönetimi, okullarımızda yaşanmakta olan en önemli sorunlardan biridir. Öğretmenlerin öğretimsel zamanın önemli bir kısmını sınıfın düzenini ve dersin akışını sağlamaya çalışarak geçirdikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin disiplin bozucu davranışları nedeniyle azarlanmaları, hakarete uğramaları ve hatta dövülmeleri, öğretmenlerin ise gerilmeleri ve sınırlarının bozulması, sıradan olaylar durumuna gelmiş bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgili, dikkatli ve saygılı davrandıkları ortamlarda öğretmenlik bir zevk iken, bunun tam tersi ortamlarda oldukça sıkıntılı bir işe dönüşmektedir.”<sup>69</sup>

<sup>68</sup> Tan, H., Psikolojik Danışma ve Rehberlik , İstanbul, 1992, s. 103

<sup>69</sup> Açıkgöz, Ü., K., Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir 2007, s.129

Yukarıda sözü edilen sorunlar çoğu öğretmenin kaçamak bir yol izlemesine neden olmaktadır. Oysa bu sorunlardan kaçmak öğretme süreçlerini olumsuz etkilemekte öğrenmenin tam ve anlamına uygun gelişmesini engellemektedir. Sorunların üzerine gitmenin, sorunları çözenin öğrenme sürecine olumlu katkılar sağladığı su götürmez bir gerçektir. Bilindiği gibi öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine, farklı temellere sahip olmaları sınıfların karmaşık bir durum sergilemesi anlamına gelmektedir. Bu durum öğretme sürecinde birden fazla durumla/sorunla karşılaşılabilceği anlamına da gelir. Sorunların üstesinden gelebilmek için hızlı karar alma süreçleri yaşanabilir. Alınan bu kararların sıftaki durumu, zamanın kullanımını ve güdülemeyi, dolayısı ile öğrenci başarısını etkilediği unutulmamalıdır.

Birbirinden farklı sınıf yönetimi modellerinin incelenmesinden ortaya çıkan sonuç, sınıf yönetimi ile ilgili sorunların daha ortaya çıkmadan önlenmeye çalışılmasının önemli olduğudur; çünkü bilinçli ve çok boyutlu bir öğrenci gelişimi için oluşturmacı sınıf yönetimi bunu gerekli kılmaktadır. Sözü edilen durumlardan yola çıkarak oluşturmacı öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki öğretim ilkelerini aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür.

Oluşturmacı anlayışı benimsemiş bir öğretmen, öğrencileriyle sürekli işbirliği içinde kalarak öğrencilerin bilgiyi oluşturma süreçlerinde özerk kalmalarını ve çeşitli girişimlerde bulunmalarını destekler.

Öğrenme, öğrencinin kendi sorumluluk alanı olmalıdır. Bu alanın sınırlandırılmaması gerekir. Oluşturmacı öğretmenin hassas olması gereken konu öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almaları konusudur. Öğretmen, kontrolündeki öğrenme sürecinde öğrencileri olabildiğince özgür bırakır. Öğrenciler, öğrenmeye dair kendi yaklaşımlarını belirleyip öğrendikleri ve öğrenecekleri bilgiler arasındaki ilişkileri kendileri ararlar. Bu ilişkileri ortaya çıkarmak için sorular oluşturma, oluşturulan sorulara yanıt verme ve yanıtlar oluşturulurken tartışma süreci tamamen öğrencinin kontrolündedir. Belirleyici olan öğretmen değil, öğrencidir.

Öğretimde materyal ve ortam çeşitliliği önemlidir. Bunların yanı sıra henüz olgunlaşmamış verilerin kullanımı, bilgi kaynakları kullanımının ilk elden olması bilginin doğru bir biçimde oluşturulmasına önemli katkılar sunar. Oluşturmacılık, öğrenmeyi en basit

---

biçimiyle, gerçek sorunlara geçerli ve sorunu ortadan kaldırmaya yarayacak çözümler arama etkinliği şeklinde açıklar.

Var olan soruna sağlıklı çözümler oluşturmanın yolu sorunu tek bakış açısıyla ele alan kaynaklardan geçmez. Bu tür kaynaklar, öğrenme sürecinde etkili olan önceki bilgilerin kullanılmamasına, farklı bakış açılarının öğrenilememesine ve sunulan tek bakış açısıyla sınırlı bir anlayışın gelişmesine neden olurlar. Bu da oluşturmacı anlayışın benimsediği bir durum değildir. Oluşturmacı eğitimin önemli hedeflerinden biri de öğrencilere, belirli bir konuya dair farklı bakış açılarını göstermek, öğrencilerin, bu farklılıkları kullanarak kendi anlayışlarını oluşturmalarını sağlamaktır.

Öğrenme sürecinde ortak bir dil oluşturmak öğretene-öğrenen iletişiminde önemli kolaylıklar sağlar. Bu ortak dilin oluşumu için öğretmen, öğrencilere öğrenme esnasında ve sürecinde kullanacakları birtakım kavramları verir. Bu alana giren “belirlemek”, “karşılaştırmak”, “sınıflamak”, “çözümlemek”, “oluşturmak” gibi kavramlar aynı zamanda üst düzey bilişsel etkinliklerde kullanılacak görevleri de kapsar. Öğrenme görevi oluşturulurken öğrenilecek konunun basit bir şekilde ezberlenmesine ortam oluşturacak görevlendirmelerden kaçınılmalıdır. Ezberlenen bilgilerin unutulması çok çabuk gerçekleşmekte ve ilerde ihtiyaç duyulduğunda kullanılması mümkün olamamaktadır. Bu nedenle öğrencilere sunulan öğrenme görevleri, onların öğrenilen bilgilerle, gerçek yaşamda karşılaşılan sorunlarla baş edebilmelerine olanak sağlayan nitelikte ve içerikte olmalıdır.

Öğrenme görevi oluşturulurken görevin gerçek yaşamda karşılığının olması, hatta en az gerçek yaşamda karşılaşılanlarla aynı düzeyde karmaşık olması önemlidir. Öğrencilerin yerine getirmeleri gereken öğrenme görevlerinin, öğrenecekleri içeriğin karmaşık ve ayrıntılı olmasına dikkat edilmelidir. Başka türlü bir görevlendirme durumunda öğrenilen bilgiler, gerçek yaşamda karşılığını bulamayacağı ve somut anlamda bir işe yaramayacağı için hedeflenen öğrenme gerçekleşmemiş olur. Gerçek yaşamda karşılığını bulan öğrenme yeni durumlarla karşılaşıldığında kolayca transfer edilir, öğrenmenin birbirini tamamlayan bir süreç olduğu durumu kendini iyice hissettireceğinden yeni bilgi merakı ve ihtiyacı da kendini ortaya koyar. Bu da öğrencinin, kendini sürekli geliştirmesine, yaşamda daha başarılı olmasına, toplumda sadece tüketen değil de sürekli üretime katkı sağlayan bir olgunluk oluşmasına olanak tanır.

Öğrenme görevi oluşturma esnasında görevi parçalara ayırma yoluna gidilmemeli, görev, bir bütün halinde tasarlanmalıdır. Sunulacak konuların düzenlenmesi esnasında karşıt durumlar, sorunların gerçek ve karmaşık olması ve ayrıntılar göz önünde bulundurulmalıdır. Konunun kapsamlı ve bütünsel olarak öğrenilmesi öğrenilecek bilgi ve düşüncelerin bütünsel bir tutarlılık göstermesi ile doğru orantılıdır. Geleneksel metotlarda bu durum görmezden gelinir ve verilmek istenen bilgi ya da düşünceler küçük bölümler halinde sunulur. Bu durum da öğrencilerin küçük parçalardan anlamlı bir bütün oluşturmasını zorlaştırır. Dolayısı ile öğrenme kendi içinde bir bütünlük oluşturmaz, bilgiler birbirinden kopuk bir şekilde öğrenilir; bütünlük kavranamaz.

Öğretim stratejileri ve içeriği öğrenci tepkilerine göre şekillenmeli, gerektiğinde çeşitli değişikliklere gidilmelidir. Öğrencilerin ilgisini çekmeyen bir konuda ısrarcı olmak yerine ilgi duyulan alanlara ağırlık verilmeli, ilgi duyulmayan konular ertelenebilmelidir. Öğrencinin ilgi duyduğu konulara yönelmek öğrencinin öğrenme ve derse katılma isteğini de canlı tutacak, öğrenmenin gerçekleşmesine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Öğretmen, öğrenilmesini sağlayacağı konu ile ilgili kendi görüşlerini öğrenciye aktarmadan önce öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini paylaşmalarını sağlamalıdır. Öğretmen, önce kendi görüşlerini ifade etmeyi seçerse öğrencilerin kendi görüşlerini paylaşıp bu görüşler üzerinde düşünmelerinin önüne geçmiş olur. Bu da öğrencilerin genellikle doğru yanıt olarak öğretmenin görüşlerini benimsemelerine neden olur. Öğrenci görüşlerinin paylaşılıp tartışılmadığı bir öğrenme ortamında öğrenme süreci sekteye uğrar, öğrenme tam olarak gerçekleşmez. Öğrencilerin kendilerine özgü bir görüş oluşturmaları da engellenmiş olur ki bu da öğrenmenin oluşturmacı öğretimle hiç ilgisi olmayan bir öğrenme biçimine dönüşmesi anlamına gelir. Kaldı ki öğretmenin, öğrencilerin konuya dair düşüncelerini bilmesi, onların düşünme biçimlerine dair fikir sahibi olması, uygulanacak yöntem ve teknikler hakkında öğretmene ipuçları verir. Böylelikle öğrencilerini anlayan, onların ne düşündüğünü, nasıl düşündüğünü kavrayan bir öğretmen, öğretme sürecinde hangi etkinliklerden yararlanacağını, hangi yöntemleri izleyeceğini kolaylıkla belirler. İlk başta öğrenciler tarafından ortaya atılan görüşlerden hatalı olanları, eksik olanları, öğrenme-öğretme sürecinin başlangıç noktası ve ağırlıklı olarak hangi ayrıntılara yer verileceği konusunda öğretmene önemli olanaklar sağlar.

Öğretme sürecinin en başında karşıtlıklardan, farklı düşüncelerden yararlanılarak öğrencilerin konu üzerinde düşünmeleri, tartışmaları sağlanmalıdır. Her bireyde olduğu gibi

öğrencilerde de öğrenilecek konu ile ilgili sabit düşünceler oluşmuş olabilir. Bu nedenle öğretmenin kendi görüşlerini sunarak oluşmuş sabit fikirliliği hemen ortadan kaldırması mümkün değildir. Bu durumda öğretmen, konu ile ilgili farklı düşünce ve sonuçları öğrenciye sunarak, görüşler arasında birbirine yakın olan düşünceleri, birbiri ile çelişen durumları ortaya koyarak öğrencilerin konuya dair yeniden bir düşünme sürecine girmelerini sağlayabilir. Böylelikle bir konu ile ilgili sadece bir doğrunun olmadığı, bireylerin kişisel yorum geliştirebileceği, insanların farklı doğrularının olabileceği ılımlılığının da önü açılmış olur.

Öğrenmenin başlangıç aşamasında ilk hedef öğrencilerin ilgisini çekmek olduğu için ortaya bu yönlü sorunlar atılmalıdır. Oluşturmacı öğretmen, ilgi çekilebilecek sorunları bulmalı ya da oluşturmalıdır. Öğretme aşaması, ortaya atılan bu sorunların çözümü yönünde gerçekleşmelidir. Öğrenilen konuya ilginin oluşması öğretmenin bulacağı ya da oluşturacağı sorunun oluşturacağı ilgi ile birinci derecede ilgilidir. Derse ilgiyi çekecek geçerlilikte oluşturulan ya da bulunan sorun, öğrencinin, çözüm için geçerli olup olmadığının denenebilirliği olan bir yargı oluşturmasını gerektirmesinin yanı sıra çoklu çözüm seçeneklerinin kullanılabilineceği nitelikte/geçerlilikte olmalıdır. Sorunun karmaşıklığı ve çok yönlülüğü de buna göre ayarlanmalıdır.

Oluşturmacılığa göre öğrenme sosyal bir ortamda gerçekleştiği için öğrenme ortamında öğrencilerin hem öğretmenle hem de ortamdaki diğer öğrencilerle iletişimi, bilgi alışverişi, tartışması desteklenmelidir. Oluşmuş eksik bilgileri, yanlış yargıları değiştirmenin önemli bir yolu da edinilmiş bilgilerin, konu ile ilgili görüşlerin içinde bulunulan sosyal ortamla paylaşılmasını sağlamaktır. Bu türde öğrenme ortamları, (sınıf) öğrencilerin kendi düşüncelerini sınıftaki diğer öğrencilere anlatmaları, kişisel düşüncelerini/yargılarını toplumla paylaşıp toplumdaki diğerlerinin de görüşlerini dinleyerek düşünceleri karşılaştırma, yeni görüşler oluşturma, yeni sonuçlara/yargılara ulaşma gibi düşüncelerini gerçek anlamda sınayabileceği türde ortamlardır. Bu nedendir ki, sınıfta, öğrencilere öğrenme ortamında hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle iletişim kurabileceği rahatlık, ortam ve fırsatlar tanınmalıdır.

Öğrenciler, birbirlerine soru sorabilme olanağına sahip olmalı, bu anlamda desteklenmelidir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere derinlikli, anlamlı, onları düşünmeye sevk eden, düşünme seviyesini üst düzeyde tutacak sorular sormalıdır. Bu tür sorular, öğrencilerin, öğretilen konuya dair kendi görüşlerini oluşturmalarını sağlayacaktır. Hazırlanan yönerge ve sorular, ezber gerektirmemeli, öğrenciyi çok yönlü düşünmeye özendirilmeli ve yine yanıtın

öğrenci tarafından geliştirilmesine/oluşturulmasına hizmet eder nitelikte olmalıdır. Çünkü bu tür soruların genelde birden fazla yanıtı vardır ve bu yanıtlar için de öğrencilerin konuyu ciddi bir biçimde araştırmalarını gerektirir. Öğrenmeye dair konuyu derinlemesine araştırmayı sağlayacak sorular değerlidir. Yoksa her soru öğrenmeye hizmet eder, gibi bir yanılgı içinde olmamak gerekir.

Öğrencilerin sorulara yanıtlar oluşturabilmeleri için gerekli zamanı tanımak gerekir. Bu zaman aceleye getirilmiş/sıkıştırılmış bir süre olmamalıdır. Çünkü bir soruya yanıt ararken, öğrencinin, önceden oluşturduğu bilgilere ihtiyacı vardır. Oluşturulmuş bilgilerin ham bilgilerle karşılaştırılması, yorumlanması ve yeni bilgiyi oluşturabilmesi için zamana ihtiyacı vardır. Bir öğrenci sorulan soruya henüz yanıt ararken, yanıtın, ya öğretmen tarafından ya da başka bir öğrenci tarafından verilmiş ve geçilmiş olması hatalı bir durumdur. Yanıtın hemen istenmesi konu üzerinde düşünülmesini engeller. Böyle bir olumsuzluğu düşünerek ortaya atılan sorulardan sonra öğrencilerin yanıt oluşturmaları, zihinsel karşılaştırma yapmaları ve bir sonuca ulaşabilmeleri için zaman konusunda son derece dikkatli olunmalıdır.

Öğrenmede, öğrenmeye dair araştırmaya yönelteceği, isteklendirmeyi gerekli olan en üst düzeye yükselteceği için öğrenmenin ilk adımı olarak doğal merak oldukça önemlidir. Doğal merakı beslemek için “öğrenme döngüsü modeli” kullanılmalıdır. Öğrenme döngüsü modeli keşfetme, kavramı tanıma ve uygulama olmak üzere üç ayaaktan oluşmaktadır. Öğrencilerde konuya dair merak oluşturmak için öğretilmede kullanılacak materyallerle öğrenciler yüz yüze gelmeli, öğrenci kullanılacak materyalleri tanımalıdır. Bu süreç, yani keşfetme süreci, öğrencilerin konulara ilişkin soru ve görüşler oluşturma sürecidir. Sonraki süreçte ders, öğrencilerin oluşturduğu soru ve görüşlere odaklanılarak işlenir. Yine bu süreçte yani, kavram tanıma sürecinde öğretmen konu ile ilgili kavramları ve terimleri öğrencilere verir. Öğrenme döngüsü modelinin son ayağı, yani uygulama süreci, üzerinde çalışılan kavram ve terimlere dair yeni düşünce ve görüşler geliştirmeye katkı sağlayacak yeni sorunlar üzerinden sürdürülür.

Oluşturmacılık, öğrencilerin performans ve düşünme süreçlerini önemser. Öğrenme de bu süreçler üzerinden şekillenir. Oluşturmacılık, ezberleme yeteneklerine bağlı olarak bir konuya dair bilinenlere dayalı bir eğitimi benimsemez. Bu nedenle tek bir doğrunun esas alındığı bir ölçme-değerlendirme sisteminden çok süreç odaklı değerlendirmeye önem verir. Süreç odaklı performans değerlendirmesi öğrencinin gelişim düzeyinin ölçülmesinde tek ve



mutlak doğrular aramaktan çok, farklı zamanlarda ve farklı konulardaki öğrenmelerin bir bütün halinde değerlendirilmesidir. Bu da öğrenmenin ölçülmesinin sınırlandırılmasının önüne geçerek sağlıklı ve inandırıcı bir ölçme sürecini kapsar.

Oluşturmacılıkta ölçme, aslında oluşturulmuş bilgilerin üzerine yeni düşünce ve bilgilerin koyulup koyulmadığına bakmak anlamına gelir. Bu nedenle ölçme, belirli aralıklarla yapılan sınavlar şeklinde değildir. Sürecin tamamı değerlendirilir. Öğrenme sürecinde öğrenci tarafından oluşturulan ürünlerin tamamı değerlendirme alanı içindedir. Öğrencinin sınıf içinde yaptığı çalışmalar, katıldığı tartışmalar, yazılı ve sözlü ifadeler, aldığı görevler, proje çalışmaları, grup çalışma ürünleri gibi öğrenme ile ilgili akla gelebilecek her durum ve ürün değerlendirme kapsamı içinde yer alır. Bu da daha geniş ve ayrıntılı bir değerlendirmeye olanak tanır. Dolayısı ile öğrenci sınırlı bir şekilde değil detaylı bir şekilde değerlendirilmiş olur. Değerlendirmenin bu şekilde olması öğrencinin de sürekli aktif olmaya çalışması, yapılan çalışmalarda yer alma isteğinin sürekli olması anlamına gelir. Bu, aynı zamanda bireysel gelişimin sürekliliği, yaratıcı etkinliklerin sürekliliği ve sorumluluk bilincinin gelişmesine de önemli katkılar sağlayacaktır. Burada en önemli durum geribildirim ayrıntılı olmasıdır. Değerlendirme alanları ne kadar çeşitlilik gösterirse değerlendirme biçimi ve sonucu da o kadar sağlıklı olmaktadır.

#### **4.1.5. Oluşturmacı Öğretimde Öğretmen Tepkileri**

Oluşturmacı eğitimin gerçek anlamda uygulanabilmesi öğretme ve öğrenme sürecinde köklü değişiklikler anlamına gelmektedir. Bu değişikliklerin öğretme süreçlerinde uygulanabilmesi demek öğrenme anlamında da ciddi bir yükselme anlamına gelmektedir. Asıl uygulayıcılar, yani öğretmenler sistemin oldukça olumlu olduğunu, öğrencinin öğrenme sürecinde asıl rolün sahibi olmasını eğitim adına oldukça olumlu bulmaktadırlar. Oluşturmacılık anlayışını benimsemiş, öğrenmiş bir öğretmenin uygulamaları daha bilinçli olarak yönlendireceği, öğrenmenin daha olumlu ve başarılı geçeceği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

“Bununla birlikte yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceğini, ayrıca yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapının ve olanakların yetersiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Okullardaki altyapı ve olanakların yetersiz olması uygulamada başarının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Eğitim etkinliklerinde kullanılacak materyalin sağlanamayacağı endişesi,

sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması, öğrencilerin oturma düzeni için masa ve sıraların uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulların donanım yetersizliği dikkat çekilen konulardır. Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak, bu yaklaşımın, öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracağı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağı görüşlerine tamamen katılmaktadırlar.”<sup>70</sup> Öğretmenler, yöntemi tamamen benimsemekle beraber sistemi ve işleyişi tam olarak algılamamanın önemi ile ilgili yeteri kadar hassas davranmamaktadırlar. Sistemi kavramaya ilişkin süreç yoğun çaba gerektirmekte, bu öğretim sistemi, sonrası için de öğretmenleri yıllardır alışageldikleri öğretim biçimlerini terk etmeye zorlamaktadır.

“Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının başarıya ulaşmasında okul yönetiminin de bu eğitim anlayışını kavramış olmasının ve desteğinin, okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli ve önemli olduğu görüşlerine de tamamen katılmışlardır.”<sup>71</sup>

#### **4.2. Öğrencilerin Oluşturmacı Edebiyat Öğretimindeki Rollerini**

“Oluşturmacı öğrenme, öğrenenin kendi yetenekleri, güduları, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Birey öğrenme sürecinde seçici yapıcı ve etkindir.”<sup>72</sup>

Öğrenme, bireyin kontrolünde gerçekleşir. Birey öğrenmeye yön verirken en büyük yardımcısı öğretmendir. Bu yönlendirme esnasında, önceki yaşantılar, öğrenme üslubu, bakış açısı ve öğrenmeye hazır olma durumu gibi unsurlar öğrenmede önemli roller üstlenirler. Bu süreçte öğrenenin kendi kararlarını kendisinin alması önemlidir.

---

<sup>70</sup> Çınar, O.; Teyfur, E. , Teyfur, M., İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı: 11, Bahar 2006, s.47

<sup>71</sup> Çınar, O.; Teyfur, E. , Teyfur, M., İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı: 11, Bahar 2006, s. 64

<sup>72</sup> Ülgen, G., Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar, Ankara, 1994, s.144

Birey, zihinsel bağımsızlığını kullanarak öğrenme sürecinde etkili olur. Bu süreçte öğrenmede yapıcı olmak için çeşitli sorular yoluyla öğretmen ve diğer öğrenenlerle iletişim içinde olur, öğrenme ortamlarındaki diğer öğrenenlerin gelişimine katkı sağlar. “Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar.”<sup>73</sup>

Bu bilgilerden yola çıkarak diğer disiplinlerde olduğu gibi Türk Edebiyatı öğretimi de öğrenci merkezli bir eğitim sürecidir, diyebiliriz. Yine diğer disiplinlerdeki yapılandırmacı uygulamalarda olduğu gibi öğrenen Türk Edebiyatı öğreniminde de aktif olmak, sürece doğrudan katılmak zorundadır. Bu süreçte öğrenen, öğretmenin de yönlendirmeleri ile yeni bilgilere ulaşır. Öğrenilenleri yorumlar ve yeni bilgiler, edinilmiş bilgilerin üstüne öğrenilmiş olarak eklenir. Bu öğrenme süreçleri esnasında bazı öğrenme biçimleri devreye girer:

**Kubaşık Öğrenme:** Bu öğrenmede öğrenciler öğretmene ihtiyaç duymazlar. Araştırdıkları bilgileri öğrenme grubu içinde tartışır, gruptaki diğer bireylerin araştırma sonucu edindikleri bilgileri tartışarak doğru bilgiye ulaşmak için kendileri çaba harcarlar. Öğretmen buradaki tartışmalara doğrudan etki etmez, sadece yön vermeye çalışır. Bu esnada ulaşılan doğru çıkarımları destekler, yanlış çıkarımları ise yine sorular yoluyla doğru çıkarımlara gidilmesi için açıklımlar sağlamaya çalışarak

**Kendi Öğrenmesinden Sorumlu:** Bireyler kendi öğrenmelerinden kendileri sorumludur. Neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceklerine kendileri karar verirler. Öğrenme öğrenilmek istenen konularda grup veya bireysel çalışmalarla gerçekleşir.

**Araştırmacı Öğrenme:** Karşılaşılan sorunların çözümü öğrencinin kontrolündedir. Sorunların üstesinden gelmeye çalışılırken hazır bilgilerden çok araştırmalar sonucu elde edilen bilgilerden yararlanılmalıdır. Öğretmen için bunun anlamı çözüm esnasında kaynak kullanımı konusunda rehberlik etmek olmalıdır. Bu durumdan anlaşılması gereken şey öğrenme ortamındaki kitaplardan ya da başka kaynaklardan edinilen bilgilerin sınıfa sunumu olmamalıdır. Bunun yerine öğretmen, öğrenme ortamındaki bireylere problemler sunup

---

<sup>73</sup>Yaşar, Ş., Yapısalcı Kuram ve Öğrenme- Öğretme Süreci, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998, s.695

bunların çözümü için öğrenenlere rehberlik etmek, yönlendirici olmak esasına göre hareket etmelidir.

**Problem Çözücü Öğrenme:** Öğrenciler araştırmaya yönlendirilmelidir. Bu araştırmalar sonucu elde edilen bilgilerin yapılandırılması sağlanmalıdır. Yoksa öğretmenden ve kitaplardan doğrudan elde edilen bilgiler oluşturmacıyla ters düşen bir öğrenme süreci anlamına gelir.

Teknoloji kullanıcısı: Öğrencilere, sınıf, okul dışında araştırma yapabilecekleri, teknolojiden doğrudan yararlanacakları ortamlar oluşturularak onların bilgiye ilk elden ulaşmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin ulaştıkları bu bilgileri sınıf ortamına taşıyarak arkadaşları ile paylaşmalarına ve arkadaşlarının da bu bilgileri öğrenmelerine ortam hazırlanmalıdır.

Yaşam Boyu Öğrenen Bireyler: Bilgiye ulaşma biçimi oluşturmacı öğretime göre şekillenmiş öğrenciler, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmiş oldukları için öğrenme yaşam boyu devam edecektir.

Yukarıda belirtilen öğrenci rollerinin ve bu rollerdeki öğretmen davranışlarının Türk Edebiyatı'nın öğretiminde önem düzeyi oldukça yüksektir. Hem öğretmenin hem de öğrencinin bu önem düzeyini dikkate almaları ve buna göre davranmaları gerekmektedir.

#### **4.2.1. Oluşturmacı Öğrencide Bulunması Gereken Nitelikler**

Oluşturmacı öğrencide bulunması gereken nitelikleri şu şekilde maddeleştirebiliriz:

- \* Mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olmalıdır.
- \* Bilgiyi araştırıp kendisi keşfetmelidir.
- \* Sorumluluk sahibi olmalıdır.
- \* Çevresi ile iletişim kurabilmelidir.
- \* Olaylara, durumlara eleştirel gözle bakabilmelidir.
- \* Öğrendiklerini yaşamda kullanabilmelidir.

- \* Öğrenme sürecinde aktif olmalıdır.
- \* Öğrendiklerini önceden yapılandırıldığı bilgilerle harmanlayıp anlamlandırabilmelidir.
- \* “Öğrenmeyi öğrenmek” en önemli hedefi olmalıdır.

Eğitim alanındaki yeni gelişmelere önderlik edecek olan oluşturmacı yaklaşımın bu özellikleridir. Bu özelliklere bakıldığında öğrencilerin öğrenme ortamlarında bilgiyi inşa eden, bağımsız düşünüp davranabilen, problem çözebilen, bilgiye ulaşmaya çalışırken bocalamayan, ne yaptığını ve yapacağını bilen bireyler haline gelmelerini beklemek tam da yerinde bir beklenti olur. Bu yaklaşımlarla bireyler hazırlanmış ve sunulan bilgileri kullanmaya değil, düşünmeye ve kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmasına yönlendirildiğinden bilişsel yönleri gelişir. Böylece öğrenen öğrenme sürecindeki aşamaları aşılması gereken zorluklar olarak değil keşfedilecek gizemlilikler olarak görür. Dolayısı ile uyanan merak unsurunun giderilmesi için de bilgiye ulaşmak, onu keşfetmek için gerekli motivasyonu da sağlamış olur. Merakla birlikte yükselmiş olan öğrenme isteği onu yeni ve farklı öğrenme etkinliklerine yönlendirmiş olur.

#### **4.2.2. Oluşturmacı Öğretimde Öğrenci Tepkileri**

Oluşturmacı öğretim anlayışında öğrenciler sürece doğrudan katıldıkları için öğrenme süreci sıkıcı olmaktan çıkıp daha sevimli bir hale gelmiştir. Öğrenciler, öğretmeni, eskiden olduğu gibi bir taraf olarak görmeyip süreci yönlendiren, kendileri ile birlikte öğrenme, bilgi oluşturma, araştırma sürecine katılan bir yandaş olarak görmeye başlamışlardır. Öğrenme ortamlarında özellikle grup çalışmalarında sosyal bir süreç işlediği için öğrenciler kendilerini daha mutlu hisseder duruma gelmişlerdir. Her bilgiyi araştırarak, yeniden keşfederek kendileri oluşturduğu için özgüvenleri olumlu yönde etkilenmiştir.

Bu süreçte geleneksel sürece alışmış öğrencilerde “Ne zaman ders işleyeceğiz?” ya da “Derse geçecek miyiz?” gibi süreci algılayamama gibi bir durum söz konusu olsa da onlar da yaklaşımın sürekliliği ile duruma uyum sağlamaktadırlar.

#### **4.3. Oluşturmacı Öğretimde Velinin Rolü**

Oluşturmacı anlayış öğrenmenin sürekliliğini savunur. Buna göre her alan bir öğrenme alanıdır. Öğrenenin okul dışı öğrenmelere de ihtiyacının olduğu ve bunu kabul ediyor olması oluşturmacı yaklaşımın temel özelliklerinden biridir. Bu durumda öğrenen okul dışı öğrenmelerinde

kendisine rehberlik edecek birilerine ya da çevreye ihtiyaç duyar. Bu görevi de en yakınındakiler, yani anne ve babalar üstlenirler.

Öğrenci, çevredeki kültürel etkinliklerle birlikte sosyal etkinliklere bir yetişkinin rehberliğinde dâhil olur. Dolayısı ile yetişkin de bir öğretmen gibi davranır, öğrencinin problem çözüme süreçlerinde ona rehberlik eder.

Bu rehberlik ve öğrenme sürecinde anne-babalar öğrenciye hem model oluşturur, hem de öğrencinin problem çözümünde ve bilgiyi yapılandırmasında öğrenciye yol gösterirler. Bu yol göstericilik esnasında anne-babalar sürece doğrudan müdahale etmemelidir. Öğrencinin yerine düşünmeye, araştırmaya kalkmamalı, bu süreçte sadece “katılımcı gözlemci” olmaya özen göstermelidir.

Bu katılım çözüm yollarının bulunmasına yönelik düşünmeyi sağlamalı, araştırma esnasında birçok alanda düşünüp disiplinler arası bağlantılar kurulmasını sağlayacak düzeyde olmalı ve öğrenmeyi tamamlamaya katkı sağlar nitelikte olmalıdır.

#### **4.4. Oluşturmacı Öğrenme Ortamı**

“İlköğretim yıllarında çocuğun edineceği bilgi, beceri ve alışkanlıkları onun gelecekteki tüm öğretim hayatını etkiler. Bu nedenle öğrencinin iyi bir eğitim öğretim ortamında gelişmesi ve yetişmesi sağlanmalıdır. Bunun için onların gelişmesini teşvik eden bir öğrenme atmosferi kurulmalıdır.”<sup>74</sup> Bu öğrenme atmosferi, hem sistemi iyi kavramış öğretmenlere, hem de ciddi bir alt yapıya ihtiyaç duymaktadır. Sistemi iyi kavramış öğretmenlerin öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenme ortamı açısından önemi oldukça büyüktür.

“Oluşturmacı anlayışın başarılı uygulandığı ortamlar, gerçek demokrasinin yaşandığı yerlerdir. Bu ortamlarda hem eğitici hem de öğrenci etkin olarak çalışırlar. Öğrenci, öğrenme ortamına, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar.”<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Ünlünen, S., Sınıfımda Başarıya Nasıl Ulaşırım, Ankara, 1983, s. 43

<sup>75</sup> Deryakulu, D., a.g.e., s.53

Anlaşılabacağı üzere öğrenme ortamı dediğimizde hem fiziki ortam hem de sosyal ortam akla gelmelidir.

“Sınıf, tüm eğitim ve öğretim işlemlerinin aktif bir şekilde geliştiği mikro deneyim sahasıdır. Bu bağlamda sınıf ortamının düzeni, tasarımı, içeriği ve havası sınıf yönetimini yakından etkiler. Kolektif bir varoluşu simgeleyen sınıf, farklı sosyo-ekonomik yapılardan gelen ve her biri diğerinden farklı çocukların birçok şeyi paylaştığı çok boyutlu ve dinamik bir çevredir. Sosyal yapının ve demografik niteliklerin küçük bir kesiti olan sınıf, standartları değil, o bölgenin yerelliğini niteleyen süreçler toplamıdır. Kısacası sınıf, çocuğun kendini evindeymiş, mahallesindeymiş gibi hissedeceği, rahat edeceği bir yerdir. Böyle bir ortamın çekiciliği, sınıftaki fiziki öğelerin belli değişkenler ışığında tasarımını gerekli kılmaktadır.”<sup>76</sup>

Oluşturmacı öğretimde sınıf ortamı öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu uygunluk, öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrencileri motive edebilecek biçimdedir. Ortamın bu anlamda uygun olmaması öğrenme sürecinin aşamalarından birinin eksik olması anlamına gelir ki bu da öğrenmeyi engelleyen önemli bir faktördür.

Sınıf yönetimi değişkenlerinin sadece fiziki olarak planlanması ve uygulanması bu anlamda yeterli değildir. Oluşturmacı anlayışa göre her ortam bir öğrenme alanıdır, düşüncesinden hareketle fiziki olarak planlanan ortama öğrencilerin ve öğretmenlerin hazırlıklı olması gerekmektedir. Bu hazırlıklı olma hem zihinsel anlamda, hem anlayış olarak hazırlıklı olma anlaşılmalıdır.

Oluşturmacılık anlayışı öğretmeyi konu almaz. Oluşturmacılık insanın öğrenme biçimi ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde geliştirilmiş bir teoridir. İnsanlarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve bilginin nasıl yapılandığı bilirse uygun bir öğrenme ortamının oluşturulabileceğini savunur.

“Oluşturmacı öğrenmeyi destekleyecek ortamların taşınması önerilen özellikler şunlardır:”<sup>77</sup> Aşırı basitleştirmeden kaçınmak üzere gerçek yaşamın doğal karmaşıklık düzeyini yansıtmak

---

<sup>76</sup> Özel, A., Bayındır, N., Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi, Ankara, 2008, s.53

<sup>77</sup> Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N., a.g.e., s.71

- Bir konuyla ilgili çoklu bakış açılarını sağlamak
- Bilgilerin birden fazla (çoklu) biçimlerde sunumuna olanak vermek
- Bilginin ve anlamın öğrenci tarafından yapılandırılmasına yönelik etkinlikleri sağlamak.
- Bağlama ve içeriğe bağımlı bilgi yapılandırmayı desteklemek.
- Öğrenmeyi gerçekçi ve ilgili bağlamlarda bütünleştirmek.
- Öğretimi soyutlaştırmaktan kaçınmak üzere gerçekli görevleri sağlayarak bağlamlaştırmak.
- Öğrencinin yansıtmacı etkinlikleri kullanmasını sağlamak.
- Önceden belirlenmiş öğretim döngüsü yerine gerçek dünyaya ait durumlara dayalı öğrenme ortamları sağlamak.
- Ortaklaşa etkinlikleri destekleyerek, işbirliği ve iletişimi arttırmak.
- Öğrencinin kendi öğrenmesi üzerinde daha çok sorumluluk almasını sağlamak üzere öğrenci denetimini desteklemek.
- Öğrenme sürecine öğrencinin etken katılımını ve kendini ifade edebilmesini sağlamak.
- Öğrenme ile toplumsal deneyimleri bütünleştirmek.
- Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, etkili düşünme, sorun çözme usullerine, öz denetim gibi becerilerini geliştirecek olanaklar yaratmak.
- Öğrenciler arası yarışma yerine toplumsal anlaşmaya dayalı bilgi yapılandırmayı desteklemek ( kubaşık öğrenme gibi)
- Çoklu biçimlerde bilgi sunumunu ve bunlara erişimi desteklemek üzere etkileşimli teknolojilerin kullanımına ağırlık vermek.
- Rastlantısal öğrenmeyi desteklemek.
- Öğrencinin öğrenme sürecinde yaptığı hatalardan yararlanmak.



- Tümevarımcı ( keşfetmeye dayalı) etkinlikleri kullanmak.
- Gerektiğinde tümdengelimci ( doğrudan) öğretimden de yararlanmak.
- Öğrencinin ilgi, gereksinim, içten gelen güdülenme ve dikkatini sağlayacak çekicilikte ve ilginçlikte deneyimleri sağlamak.

Oluşturmacılığa göre öğrenme ortamındaki asıl öge öğrenendir. Dolayısı ile öğrenme etkinliği, öğrenme süreci, öğrenme ortamı, yani, her şey, öğrenen üzerinden şekillenir. Çünkü süreç içerisinde, yaşamdaki problemlerin karmaşıklığına dair olan öğrenmeler öğrenenin yaşamın her anında kullanacağı bilgilere, tecrübelere dönüşmelidir.

“Oluşturmacı yaklaşımda eğitim ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin öğrencinin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmalarının yapıldığı düşünme, uslamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir.”<sup>78</sup> Bu nedenle öğrencinin bu ortamlarda kendini rahat hissedeceği, araştırmaya yöneleceği, anlamlı diyaloglar oluşturabileceği ortamlar yaratılmalıdır.

Oluşturmacı öğrenmede ortamın düzenlenmesi oldukça önemlidir: “Oluşturmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler.”<sup>79</sup>

#### 4.4.1. Oluşturmacı Öğretimi Sınıfta Nasıl Gerçekleştiririz?

Öğretmen, oluşturmacı öğretimi uygulama aşamasında bazı düzenlemeler yapmak durumundadır. Bu düzenlemelerin yanı sıra öğretmenin yapması ve uyması gerekli bazı süreçler vardır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

##### 1. Kaynakları Seçiminde yardım:

Öğrencilerin öğrenme esnasında ihtiyaç duydukları veya ihtiyaç duyacakları ön görülen farklı kaynakları ve etkinlikleri belirleme. Çeşitli okuma ve öğrenme düzeylerine sahip

<sup>78</sup>Şaşan, H., Yaşadıkça Eğitim, Ankara, 2002, s.52

<sup>79</sup> Y., Şefik, a.g.e., s.701

öğrencilere göre etkinlikler hazırlamanın yanı sıra üst düzeyler için karmaşık veya alt düzeyler için daha basit etkinlikler sağlama.

## **2. Öğrencileri Öğrenmeye Hazırlama**

Öğrencileri öğrenmeye güdüleme, dikkatlerini çekme, konuya dair düşünmeye yönlendirme ve yapılandırılmış önceki bilgilerin hatırlanmasına yardım etme. Bunun için görsel okuma (film, klip, karikatür, resim yorumu) kullanılabilir. Ya da görsel ve yazılı medya haberleri, bir romandan bölümler, bir öyküden bölümler okuma gibi etkinlikler kullanılabilir.

## **3. Öğrencilerin Keşfetmeye Yönlendirme**

Öğrencilerin bilgi toplamak için araştırma yapmalarına, düşünceleri ve planlama yapmaları için ihtiyaç duyulan süreyi sağlama, açık uçlu soruların yanıtlanması ihtiyaç duydukları bilgi kaynaklarını okumalarını sağlama, sunum gibi...

## **4. Öğrencilerin Açıklamaları İçin Ortam Sağlama**

Öğrencilerin ortaya çıkardıkları bilgilerin tartışılması, analizinin yapılması, öğrencilerin bu bilgileri ortamla paylaşmalarını isteme. Bu bilgi keşiflerinde bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak için etkinlikler hazırlama, uygulama. Bu süreçte bilgiye ulaşmak için yapılandırılmış sorgulama, okuma tartışma etkinlikleri, kategorilere ayırma, tasnif etme, soyutlama ve somutlama gibi düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler düzenler.

## **5. Öğrencilerin Ekleme/Ayrıntı Yaptıklarına Rehberlik Etme**

Öğrencilerin terim ve kavram anlayışı bakımından birikim sahibi olmalarına ve sağladıkları bu birikimleri teorik durumdan uygulamaya geçirmelerine, yani pratikte kullanmalarına olanaklı durumlar yaratma. Bunun için inisiyatif geliştirme, deneysel araştırmalar yapmalarını sağlama, tartışma, düşünme ve muhakeme etme becerilerine yönelik etkinlikler yapılabilir.

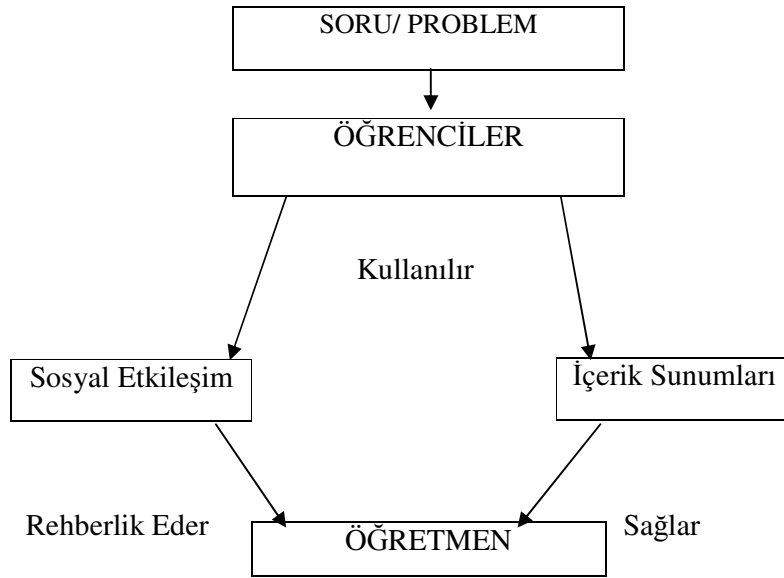
## **6. Değerlendirme**

Değerlendirmeler sonuç değil, süreç odaklı olmalıdır. Bu süreci değerlendirmek için başlangıçta öğrencilere aşamalandırılmış puanlama ölçütleri/araçları (rubrik) verilmelidir. Bu puanlama araçları, daha önce benzer konularda oluşturulmuş olanların dönüştürülmesi şeklinde olabileceği gibi, öğretmen tarafından o konuya ilişkin geliştirilmiş özgün araçlar da

olabilir. Ya da puanlama araçlarının dönüştürülmesi veya geliştirilmesi sürecine öğrencilerin de katılarak katkı sağladıkları araçlar olabilir. Öğrencilerin rubrik oluşturma sürecine katılmış olmaları, öğretmenin öğrenme sürecine ilişkin beklentilerini anlamaya/kavramaya yardım eder. Değerlendirme ölçütünü kendilerinin belirlediği konularda öğrencilerin düzeyi yüksek standartlar geliştirmelerine olanak tanır.

Şekil 3'teki model oluşturmacı derslerin dört önemli görünüşünü görselleştirmeye yardım eder:

1. Oluşturmacı dersler çözülecek ya da yanıtlanacak bir problemle başlar.
2. Ders problemin çözümü ya da sorunun yanıtına odaklanır. Açıklamalar ve yanıtlar öğretmenden değil, öğrencilerden gelir.
3. Açıklamalar ve yanıtlar içerik sunumlarından ve sosyal etkileşimden gelir.
4. Öğretmenler sosyal etkileşime rehberlik ederek, içerik sunumları sağlayarak öğrencilerin anlayış oluşturmalarına yardım eder.



Bilgiyi oluşturmayı kolaylaştırmak için

Şekil 3. Oluşturmacı Öğrenme Etkinliklerini Yürütme<sup>80</sup>

<sup>80</sup> Doğanay, A., a.g.e., s.222

#### 4.4.2. Geleneksel ve Oluşturmacı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması

Oluşturmacı bir sınıf ortamı ile geleneksel bir sınıf ortamı arasında önemli bazı farklılıklar vardır.

“Bir sınıfın fiziksel organizasyonu, o sınıftaki öğrenmenin dinamiğini etkileyen en önemli etmenlerden birisidir. Dolayısıyla, sınıf organizasyonu, öğrencilerde arzu edilen bilgilerin, becerilerin, tutumların ve anlayışların kazandırılmasında etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabilir. Ancak, günümüz okullarının birçoğundaki tipik bir sınıf düzenlemesinin, genellikle sıraların ve masaların arka arkaya dizili olduğu bir yapıdan ibaret olduğu gözlemlenmektedir. Bu türdeki bir sınıf düzenlemesi ise bu sınıftaki öğretmenin ve öğrencilerin rollerinin ve davranışlarının neler olacağını ve nasıl olacağını da büyük ölçüde belirlemektedir. Nitekim bir sınıf yapısının düzenleme şekli, öğrencilerin o sınıfta pasif veya aktif bir role sahip olup olmadıklarının da önemli bir belirleyicisidir.”<sup>81</sup>

**Tablo 2. Geleneksel ve Yapısalcı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması**

Geleneksel Sınıflar	Oluşturmacı Sınıflar
1. Eğitim programı, temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verir ve parçadan bütüne doğru işlenir.	1. Eğitim programı, kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir.
2. Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	2. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.
3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.	3. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.

<sup>81</sup> Saban, A., Öğrenme- Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Ankara, 2000, s.131

<p>4. Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı “boş kutular” veya “boş depolar” olarak algılanırlar.</p> <p>5. Öğretmenler, bilgiyi öğrencilere aktaran yegâne kaynak olarak algılanırlar.</p> <p>6. Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.</p> <p>7. Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testlerle eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.</p> <p>8. Öğrenciler, sınıfta genellikle yalnız çalışırlar.</p>	<p>4. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.</p> <p>5. Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.</p> <p>6. Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu hakkında çeşitli görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler.</p> <p>7. Öğrenci değerlendirmesinin öğretim sürecine entegrasyonu sağlanır ve değerlendirme eğitim programı devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi çağdaş yaklaşımlarla gerçekleştirilir.</p> <p>8. Öğrenciler, sınıfta genellikle grup içinde ve diğerleriyle birlikte çalışırlar.</p>
--	---

“Oluşturmacı ders, zamanla sınırlı değildir. Çığırkan ve “dersten kurtuldunuz” habercisi bir gürültü (zil sesi) ile bölünen eğitim- öğretim davranışçı öğretim modelinin en belirgin sembollerinden birisidir. Bugün hâlâ aynı alışkanlığın devam ettiği görülmektedir. Oysa ders zili oluşturmacı öğretimde işlevini tamamlaması ve terk edilmesi gereken bir uygulama olarak düşünülmelidir. Ders bir bütündür. Ders içinde yapılan etkinlik o etkinlik bitirilinceye kadar sürdürülmesi gereken deneysel bir süreç olarak düşünülmelidir. İki saatlik bir derste etkinlik zil sesi ile bölünmemelidir. Etkinlik; bu iki saatlik zaman diliminde, en yavaş- en hızlı öğrenci profili gözetilerek planlamalı ve yapılmalıdır. Bu süreç içinde, etkinliğini bitiren öğrenci/öğrenciler dilediği gibi davranabilmelidir. Bu, dersliği terk etme olabileceği gibi başka bir şeyle uğraşma da olabilir. Bunun gerçekleşebilmesi için dersliklerin fiziksel ses yalıtımına sahip olması gerekir.”<sup>82</sup>

Oluşturmacı ders tek bir ortamla sınırlı değildir. Konunun içeriğine, uygulanacak etkinliklere ve koşulların elverişliliğine göre mekân sınıf dışında herhangi bir yer olabilir. Elbette bu süreçte öğretmen birtakım bürokratik işlemlerle sınırlandırılmamalı, öğretme sürecinde yetkileri ve hareket alanları kısıtlanmamalıdır. Öğretmen de bu süreçte gelişigüzel davranmamalı, öğretme sürecine dair planlamalar yapılırken sınıf dışı veya okul dışı etkinlik alanları önceden belirlenmiş olmalıdır. Planlama ve öğretme süreçlerinde okul yönetimi planlamanın işleyişi için kolaylaştırıcı ve teşvik edici olmalıdır. Okul dışı etkinliklerin belirlenmesinde dış çevrenin önemi de göz ardı edilmemelidir; çünkü etkinlik, okulun bulunduğu ve etkinliğin yapılacağı çevrenin sosyal ve kültürel yapısına, ekonomik durumuna göre şekillenecek, öğrenme sürecinde etkili veya etkisiz olacaktır.

Yukarıda sayılan etkenler/durumlar dışında oluşturmacı ders için öğrenme ortamı olarak her dersin kendi dersliği olmalı, bu derslikler oluşturmacı öğretime göre donanmış olmalıdır. (Türkçe, Türkçe dersliğinde, İngilizce, İngilizce dersliğinde gibi...)

Oluşturmacılıkta önceden belirlenmiş öğretme yöntemleri ilgili uygulamalar, kurgulamalar geçersizdir. Bu öğrenme biçiminde geleneksel öğretme yöntemleri kullanılamaz. Bunların yerini duyuşsal tutum ve davranışları geliştirmeyi amaçlayan işbirlikli öğrenme, canlandırma(dramatizasyon), beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler almalıdır. Oluşturmacı öğrenme sürecinde kullanılan bu yöntem ve tekniklerin ne olduğuna, nasıl bir

---

<sup>82</sup> Yapıcı, M., Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, “Yapılandırıcı Ders” Ankara, Aralık 2007, Cilt 2, s.27

süreç gerektirdiğine, öğrenmeye dair ne tür katkılar sunduklarına da bakmak süreci anlamak açısından oldukça önemlidir.

#### 4.4.2.1.İşbirlikli Öğrenme

“İşbirliğine dayalı öğretim geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak geliştirilen bir yaklaşımdır. Kısaca geleneksel öğretim yöntemleri yarışmacı ve rekabet üzerinde odaklanırken, işbirliğine dayalı öğretim, paylaşma ve uzlaşma ilkelerine dayanmaktadır. Bu nedenle işbirlikçi öğretim katılımcı ve çoğulcu özellikler gösteren demokratik bir yaklaşımdır. Dolayısıyla öğrenme ortamının demokratikleşmesi ve insancillaştırılmasına katkıda bulunduğu için, eğitim çerçevelerinde yaygın biçimde kabul görmektedir.”<sup>83</sup>

“İşbirlikli öğrenmenin bu denli çok ilgi görmesinin başlıca nedenleri şunlardır:”<sup>84</sup> İşbirlikli öğrenmenin bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha olumlu etkileri vardır.

1. İşbirlikli öğrenmenin güdü, kaygı, tutum vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkileri vardır.
2. İşbirlikli öğrenme, olumlu bir öğrenme çevresinin yaratılmasını sağlamaktadır.
3. İşbirlikli öğrenme; liderlik, paylaşma, eleştirme vb. destekleyici öğrenme ürünlerinin oluşmasına elverişli bir ortam yaratmaktadır.
4. İşbirlikli öğrenmenin uygulanması, özel düzenlemeler ve harcamalar gerektirmez.
5. İşbirlikli öğrenme, öğretimin bireyselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır.

---

<sup>83</sup> Aydın, A., a.g.e., s.289

<sup>84</sup> Açıkgöz, Ü., K, İşbirlikli Öğrenme: Avantajları, Anlamı, Bazı Yanılgılar ve Türkiye’deki Durumu, Eğitim Bilimleri Dergisi, Buca Eğitim Fakültesi Yayın Organı sayı 8, s.21

İşbirlikli öğrenme ile ilgili bazı yanlışlıklar vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

- İşbirlikli öğrenme; düz anlatım, tartışma, vb. yöntemler gibi tek bir öğretim yöntemi değildir.
- İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin grup çalışması yapması özelliğinden hareketle küme çalışmasıyla aynı sanılmaktadır. Oysa işbirlikli öğrenme küme çalışması değildir. Küme çalışmasında görev dağılımı yapıldıktan sonra öğrenciler kendi konularına hazırlanarak bu çalışmayı bireysel çalışmaya dönüştürürler.
- Öğrencileri küçük gruplara bölüp birlikte çalışmaya yönlendirmek işbirlikli öğrenme değildir. Bu tür bir uygulama verimli olmaz; çünkü bazı öğrenciler hiç katkı sunmadıkları halde bir projede hazır konabilirler, bazı öğrenciler tüm işleri yaparak sömürüldüğü için rahatsızlık duyabilirler, başarılı olan öğrencilerin başarısız olan öğrencilerin önerilerine güven duymaması gibi durumlarla karşılaşılabilir. İşbirlikli öğrenme şu noktalara dikkat edilerek oluşturulursa verimli olur.

- a) Grup ödülü
- b) Olumlu bağımlılık
- c) Bireysel değerlendirilebilirlik
- d) Yüz yüze etkileşim
- e) Sosyal beceriler
- f) Grup sürecinin değerlendirilmesi
- g) Eşit başarı fırsatı

İşbirliğine dayalı öğretimin yararları şunlardır:

1. Toplumsal yaşamda işbölümü ve dayanışmanın önemli bir yeri vardır. Öğrenciler işbirliği sayesinde hem kendilerini hem de birbirlerini tanıma fırsatı bulurlar, birlikte çalışma alışkanlığı kazanırlar, empati kurmayı öğrenirler.
2. İşbirliğine dayalı öğretim, öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin isteyerek görev almasını sağlar.



3. İşbirliğine dayalı öğretim, öğrencilerin öğrenecekleri konu üzerinde yoğunlaşmalarını, dikkatlerini bu konuya odaklamalarını sağlar.
4. İşbirliğine dayalı öğretim, öğrencilere arkadaşlarının düşüncelerini ve bakış açılarını bilme fırsatı verir. Bu sayede öğrencilerin farklı düşüncelere saygı duyma, tartışma, eleştirel bakış açısı kazanma, hoşgörülü olma gibi demokratik yaşamın temel ilkeleri olan bazı anlayışları kazanmaları sağlanır.
5. İnsan sosyal bir arlıktır. Bu doğasından dolayı başkalarıyla çalışmak onu mutlu eder. İşbirliğine dayalı öğretim de sosyal bir öğrenme ortamı hazırlamasından dolayı öğrenmeyi keyifli hale getirir. Öğrenme ve bağımsızlaşma süreci öğrenmenin keyifli olmasıyla sağlıklı bir işleyiş seyri izler. Bu ortamlar yetkin bir insan olmanın ön koşulu olan olumlu benlik algısının gelişmesine katkı sağlarlar.
6. İnsan, doğasında bulunan kabul görme, ait olma, bağlanma, sevgi gibi gereksinimlerini bu öğrenme biçimiyle karşılar.
7. İşbirliğine dayalı öğretimde öğrenciler birbirlerinden ve kendi deneyimlerinden yararlanarak öğrenirler. Öğrenme ortamının öğrenci merkezli bir yapıya kavuşmasını sağlayan işbirlikli öğretim ayrıca öğrencinin sınıfta aktif bir konuma geçmesini de sağlar.
8. Birçok öğrencide görülen heyecan, hata yapma kaygısı gibi başarısızlık nedenleri İşbirliğine dayalı öğretim sayesinde ortadan kalkar. Çünkü bu yaklaşımda öğrencilere yetenekleri ölçüsünde öğrenme olanağı sağlanır.
9. İşbirliğine dayalı öğretim, farklı dinsel, etnik ve kültürel yapıların benimsenmesini bu yolla toplumsal bütünlüğün bozulmamasına katkıda bulunur.

#### **4.4.2.2.Drama**

“Drama Yunan dilinden gelme bir sözcüktür. Sözlük anlamı “oyun” dur. Eğitimde dramanın anlamı ise “yapmak, uğraşmak” tır. Bir başka deyişle eğitimin oyunlaştırılmasıdır. Bilindiği gibi eğitim ve öğretimde esas olan, duyu organlarını harekete geçirmek, aktif hale

getirmektir. Bu gerçekleşirse yapılacak eğitim ve öğretim etkili, verimli, başarılı ve kalıcı olur. İşte bu noktada drama söz konusu olmaktadır.”<sup>85</sup>

Drama bütün derslerin öğretme biçimleri içerisinde yer alabilir. Türk edebiyatı, özellikle anlama ve anlatmaya dayalı bir ders olduğu için drama bu derste daha da önem kazanır. Oyun, oyunlaştırma, dramatizasyon Türk Edebiyatı plan ve programlarında sıkça geçen kavramlardır. Bu kavramların içerikleri ve uygulamaları da dersin doğası gereği edebiyat derslerinde kullanılmalıdır. Durum böyleyken bile bu kavramların dersle ilgili uygulamalarda yeterince karşılık bulduğunu söylemek mümkün değildir. Drama, canlandırmadır, duyguların ifadesi, düşüncenin ifadesi jest, mimik ve sözlerle yaşam bulmasıdır. Dolayısı ile anlatılanın yaşantıya dönüşmesi anlamına gelmektedir. Konu ya da durumun yaşantıya dönüşmesi oluşturmacılık anlayışı ile doğrudan örtüşmektedir.

Dil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel beceriyi kapsar. Konuşma ve yazma anlatmayı; dinleme ve okuma ise anlamayı belirgin kılar. Bu nedenle drama yöntemi, Türkçe'nin ve edebiyatın, etkin ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi için oldukça önemlidir. Drama yönteminde öğrenci, yaparak, oynayarak öğrendiği için pasif dinleyici durumundan, aktif ve katılımcı bir duruma geçer. Drama ile öğrenme, öğrenme sürecinde çok farklı ve yararlı kazanımları aynı anda sağlar. Drama ile farklı kimlikleri anlatmaları gerektiği için empati yetisinin gelişmesine yardımcı olur. Yaşamlarının kalan bölümünde yaşayacaklarına dair düşünceler geliştirmesine, duyguların kontrolüne, kaygı ve sorunların ifade edilmesine ortam oluşturur. Drama ile öğrenciler, insan ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesini sağlarken, çözüm üretme yeteneği, insanlar arası iletişim ve etkileşim gibi artılara kavuşurken tam anlamıyla bir sosyalleşme de gerçekleşmiş olur.

Dramanın sağladığı bu olumlulukların yanı sıra; öğrencilerin, farklı kimlikleri canlandırmaları sonucunda saygıyı, hoşgörüyü, farklılıklara saygıyı, sevgiyi, dostluğu, arkadaşlığı, ortam ve bilgi paylaşımını, birbirlerini geliştirmeye yardımcı olmanın önemini ve grup çalışmalarının gerekliliğini kavrayıp içselleştirdiklerini görebilmek mümkün olacaktır.

Kuru bilgiye, aktarmaya, ezbere dayalı dersler yalnızca işitme duyusuna hitap ettiğinden onun da eğitimdeki payı istatistikî verilere göre sadece % 13 olduğundan yetersiz

---

<sup>85</sup> Türkçe- Edebiyat Eğitiminde Sorunlar- Çözümler Yeni Yaklaşımlar, Türkçe Edebiyat Öğretimi Sempozyumu, Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları 3, İstanbul, 1997, s.31

kalmaktadır. Yukarıda da vurguladığım gibi eğitim ve öğretimde esas olan, olabildiğince çok duyu organını harekete geçirmek, onları aktif hale getirmektir. Bununla birlikte dersler ve konular bir yaşantı haline getirilirse, unutulmaz bir biçimde algılanır ve öğrenilir.

#### 4.4.2.3.Beyin Fırtınası

“Beyin fırtınası, bir gruba ait öğrencilerin, açık fikirli olarak, bir konu, olay veya problem durumu hakkında düşünmelerini ve mantıklı olup olmadığı endişesine kapılmadan olabildiğince çok sayıda fikir üretmelerini istemek olarak tanımlanabilir. Beyin fırtınası stratejisinin temel amacı, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini pratik etmelerini sağlamaktır. Beyin fırtınası stratejisi, küçük ve büyük gruplar içinde kullanılabilir. Bu stratejinin amacı, öğrencilerin belli bir işi (örneğin, bir hikâyeye başlık bulmayı, bir aile bütçesini dengelemeyi veya bir evi ısıtmayı) başarmak için, mümkün olduğunca çok sayıda alternatifleri göz önünde bulundurmalarını sağlamaktır. Beyin fırtınası stratejisinde başarı için öğrencilerin bütün fikirlerinin kaydedilmesi ve yargısız olarak kabul edilmesi gerekir.”<sup>86</sup>

Beyin fırtınasının birtakım sınırlılıkları da vardır. Mesela beyin fırtınası esnasında her öğrenciyi tek tek değerlendirebilmek oldukça güçtür. Yine bu esnada öne sürülen fikirlerin yazılması zorunluluğu fikirlerin hızını yavaşlatabilir. Beyin fırtınasının yönlendirilmesi için iyi bir başkan ve not tutan biri olmalıdır ki başarı sağlanabilsin.

Yukarıda belirttiğim sınırlılıkların yanında beyin fırtınasının yararlarını da şu şekilde özetleyebiliriz: Beyin fırtınası öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi geliştirir, öğrencilerin kısa sürede herhangi bir konuya ait çok sayıda fikir üretmelerini sağlar, öğrencileri öğrenmeye motive eder, öğrencilerin farklı görüş ve düşünceleri kabul etmelerine, başkalarının fikirlerine saygı göstermeyi öğrenmelerine yardımcı olur.

Öğrencilerin beyin fırtınası aktivitelerinde problemleri tersinden ele alarak irdelemesine “tersine beyin fırtınası” denir. Bu teknikle olayların olumsuz yönleri vurgulanarak dolaylı çözüm önerileri geliştirmek amaçlanır.

“Diğer teknik eğlenti (Carousel) tekniğidir. Burada birkaç konu sınıfın duvarlarına asılır. Sınıf eşit sayıda gruplara ayrılır. Her gruptan üç beş dakikalık sürede, istediği konuda fikirlerini söylemeleri ve duvardaki kağıda kaydetmeleri istenebilir. Süre bitince grup saat

---

<sup>86</sup> Saban, A., a.g.e., s.194

yönünde döner ve yeni konunun bulunduğu posterin önüne gelir ve daha önce o konuda üretilen fikirleri okur, o grup da o konu hakkında ürettiği fikirleri kâğıda yazar. Her grup kaydedilen her fikri görene kadar çember dönüşüne devam edilir.”<sup>87</sup>

Hızlı beyin fırtınası adlı bir diğer etkinlikte birbirinden farklı konular farklı köşelere asılır. Asılan her bir konu için bir grup belirlenir. Belirlenen gruplar ilgili oldukları konunun altında toplanır. Toplanma sürecinden sonra her grup birkaç dakika konu ile ilgili düşüncelerini anlatır.

Bunun dışında “mektup daveti” adı verilen bir teknik daha vardır ki bunda da sınıf dört beş gruba ayrılır. Bu teknikte yine her gruba farklı konu ya da problem verilir. Her grubun bireylerinin belirlenen konuda görüşlerini/çözümlerini bir kâğıda yazmaları istenir. Yazılan görüşlerin daha önceden temin edilen zarflara koymaları sağlanır. Grupların ürettikleri çözüm panoya asılarak ya da tahtaya yazılarak diğer öğrencilerle paylaşılır.

“Beyin fırtınasının yaratıcı düşünme ve imgeleme sağlayabilmesi için dört temel koşulu vardır. Bu koşullar yerine getirilmediğinde beyin fırtınası beklenen sonucu vermez.”<sup>88</sup>

1. Eleştiri kapı dışında bırakılır. Kişinin hayal gücünü rahatça kullanabilmesi ve zihinde imgeleme yapabilmesi için düşüncelerinin yargılanacağı endişesinden uzak olması gerekir.

2. Sınırsız düşünme. Üretilen fikirlerin acayip olmasından çekinilmez, aksine bu tür fikirler teşvik edilir. Acayip fikir ve düşünceler yeni çözüm yollarının ortaya çıkmasına yardımcı olur.

3. Nicelik aranır. Temel prensip, mümkün olduğunca çok sayıda fikir üretmektir. Amaç iyi bir çözüm bulma olasılığını arttırmaktır.

4. Kombinasyon ve geliştirme aranır. Bu şekilde, düşünce listesi daha da uzar. Beyin fırtınası esnasında öğrenciler birbirlerinin fikirlerinden esinlenerek değişik imgelemeler yaratacaktır.

---

<sup>87</sup> Doğanay, A., a.g.e., s.186

<sup>88</sup> Özden, Y., a.g.e., s.127

## 5. TÜRKİYE’DE OLUŞTURMACI YAKLAŞIM I UYGULAMA ÇABALARI

Türkiye’de öğrencinin sınıfta daha etkin olabilmesi, öğrenmenin kalıcı olması ve bireylerin yaratıcılığının gelişmesi için ciddi ve köklü bir değişime gidilmiştir. Bu değişim öncelikle program üzerinde sağlanmış ve program da hemen uygulanmaya konulmuştur. Programın sağlıklı yürütülebilmesi için bazı öğretmen ve yöneticiler eğitimden geçirilmiştir. Bu eğitimin, süresi ve yerleşikliği ile ilgili yıllardır geleneksel eğitim veren öğretmenlerin dönüşümünü ne kadar sağladığı tartışılabilir. Kaldı ki eğitmenlerin oluşturmacılıkla ilgili eğitimi ülkedeki tüm öğretmenlere verilebilmiş değildir. İhtiyaç duyulan gereçler ve ortam da bu eğitime göre tamamen yapılandırılmamıştır. Bununla birlikte daha önceden yapılan pilot uygulamalardaki sonuçların yeterince değerlendirilmemiş olmasına rağmen 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülke düzeyindeki bütün ilköğretim okullarında kademeli olarak uygulamaya konmuştur.

Türkiye’deki hiyerarşik yapılanma, toplumsal doku ve kültürel yapı dikkate alındığında ast-üst yapılanmasında astın üste uyma zorunluluğu söz konusudur. Bu nedenle programın eğitim ve öğretimde asıl uygulayıcı olan tabanın, yani öğretmenlerin kendi görüşlerinden öte emredilenin yerine getirilmesi biçiminde şekillendiği görülür. Onun için hükmedilen öğretmenin böyle bir eğitimi ne kadar içselleştirdiği ve uygulayabilir hale geldiği tartışılır.

Türkiye’deki toplumsal yapıdan ve önceki eğitim anlayışından dolayı öğrencide sorgulama anlayışı ya sınırlıdır ya da yoktur. Öğrencinin sınırlı sorgulama anlayışına dahi izin verilmemiş olması öğrencide mutlak itaat anlayışının gelişmesine yol açmıştır. Oysa sorgulamak, bağımsız bilgiler üretmek, çaba sarf etmek ve risk üstlenmek anlamına gelir. Toplumsal yapı ve öğretme anlayışı nedeniyle öğrenci böyle bir gelişmeden uzak kalmıştır. Ailelerin oluşturmacı eğitim anlayışından ve işleyişinden bihaber olmaları öğrencileri ayrıca sıkıştıran bir olguya dönüşmüştür. Öğrenci iki arada kalmış, nasıl davranacağını bilemez hale gelmiştir. Bir taraftan oluşturmacı yaklaşımı yeterince içselleştirememiş öğretmenin tavrı, bir taraftan ailelerin oluşturmacılığı bilmedikleri için beklentilerini netleştirememiş olmaları, bir taraftan da yıllardır geleneksel öğrenme anlayışına göre şekillenmiş öğrenci anlayışı, öğrenmeyi içinden çıkılmaz bir hale getirmiştir. Bu olumsuzluklarla şekillenmiş bir öğrenciden “kendi bilgisini üretme”sini beklemek çok da insaflıca olmaz. Zaten öğrenci, yetiştirilme biçiminden dolayı bilgi üretmeyi denemeyecek, hazır bilgilerin kendisine verilmesini bekleyecektir. Bilginin yerine geleneksel kültürün öne çıkması ve toplumsal

yaşayış biçimi öğrencinin kendi bilgi şemasını oluşturmasını büyük ölçüde engellediğinden öğrencinin kendi değerlendirmesini yapmasının da önü büyük ölçüde kesilecektir. Oluşturmacı eğitimin yerleşebilesi için öğretmenin eğitimine büyük önem verilmesi, ailelerin bu anlamda bilinçlendirilmesi, öğrencinin dönüşümünün de süreç odaklı değerlendirilmesi gerekmektedir.

## 6. OLUŞTURMACI TASARIMA YAPILAN ELEŞTİRİLER

Hiçbir öğretim kuramı bütün sorunları ortadan kaldırma iddiasında değildir. Oluşturmacı kuram da bu anlamda öğretim süreci ile ilgili bütün sorunları çözebilecek tek yol olarak algılanmamalıdır. Uygulamada, gerek uygulama kaynaklı, gerek araç-gereç kaynaklı, gerekse uygulama anlayışı kaynaklı birtakım sınırlılıklar ve sorunlar bulunmaktadır. Değerlendirmeler ve uygulamalar sonucunda yapılan eleştiriler, oluşturmacı yaklaşımın uygulanabilir, tutarlı ve mantıklı hale gelmesine katkı sağlayacaktır.

Basın yayın organlarında veya çeşitli eğitim kongrelerinde bu konuyla ilgili çeşitli görüşler zaman zaman yer almakta ve tartışılmaktadır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

“Hükümet çevrelerinin ‘eğitimde reform’ söylemi içinde yer alan uygulamaları ise bütüncül bir yaklaşımdan yoksun olduğu için sorunu çözmek yerine eğitime yeni sorunlar ilave ediyor. Bu reformla eğitimin davranışçı/ezberci yaklaşımı yerine yapılandırıcı yaklaşımı ikame edilmek isteniyor. Kuşkusuz getirilmek istenen yenilik çağdaş ülkelerin küreselleşen dünyanın gereklerine uygundur. Ancak, merkeziyetçi bir eğitim sistemine yapılandırmacı eğitim felsefesini aşlamak abesle iştiğal gibidir.”<sup>89</sup>

“Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin 2000 programındaki değişimden haberdar oldukları ancak, eski ve yeni arasındaki farkları ortaya koymakta yeterli olmadıkları, materyal geliştirme, laboratuvar becerisi, öğrenciye iyi bir rehber olma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir.”<sup>90</sup>

“Kaynak ve araç gereç eksikliği, ders kitabı yetersizliği, laboratuvar ortamlarının yetersizliği ya da etkili kullanılamaması, sınıf mevcutları ve öğretmenlerin programın

<sup>89</sup> Torun, İ., Eğitimde Yeniden Temcit Pilavı, Radikal 2, 11Kasım 2007

<sup>90</sup> Akdeniz, A., R., Yiğit, N., Kurt, Ş., Yeni Fen Bilgisi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmenlerin Düşünceleri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, 2002

uygulanmasına yönelik bilgi eksikliği gibi nedenlerden dolayı, programı istenilen düzeyde yürütülememiştir.”<sup>91</sup>

Akinoğlu ve diğerleri yaptıkları araştırmada TTKB tarafından onaylanan fen bilgisi ders kitaplarını incelemişler ve ulaştıkları sonuçları şu şekilde belirtmişlerdir. “İncelenen Fen Bilgisi ders kitaplarında öğretmenlere uygulamaları önerilen yeni yöntem, teknik ve stratejilerin yer almadığı ya da çok sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Yine elde edilen bulgulara göre ciddi boyutta kavram yanılgıları ve kavramlar arası ilişkilerin kopuk olduğu gözlenmiştir.”<sup>92</sup>

Bu kuramda davranışsal amaçlar önceden saptanmamıştır. Davranışlardaki değişim ve hedef davranışlara dair kısımların eksikliği bu kuramın etkili olma durumunu tartışılır hale getirerek verimliliği konusunda da ciddi şüpheler oluşturmaktadır. Bu kuram, öğrencilerin özellikle giriş davranışları konusunda ilgisiz olmaları ile birlikte öğrenilecek bilginin ne olacağı tartışmalarına maruz kalmaktadır. Ölçme-değerlendirme durumu da oluşturmacı öğrenme çevrelerince üzerinde uzlaşmış bir konu değildir. Değerlendirmenin ölçütleri, neye göre yapılacağı, kime göre yapılacağı konusu da çok net değildir. Dolayısı ile değerlendirme sonuçlarının mukayesesi zorlaşmaktadır. Sürecin değerlendirilmesi anlamlı bulunurken bu süreç de çok net değildir.

Oluşturmacı yaklaşım en çok geliştirmesinin pahalılığı, teknolojiye çok ihtiyaç duyması ve değerlendirme süreçlerinin zorluğu gibi konularda eleştiri almaktadır. Bu eleştirel yoğunluklar aslında altyapı oluşturma süreçlerinin zorluğu ve karmaşıklığı anlamına gelmektedir. Teknoloji ihtiyacı, teknolojik süreçlere hâkim öğretmenlere de duyulan ihtiyacı beraberinde getirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitimi anlamına gelir ki bu da fazladan zaman, mekân ve maddi ihtiyaçlar demektir.

Ortamların oluşturmacılığa hazırlanması, değerlendirme süreçlerinin ve ölçütlerinin netleşmesi, uygulayıcıların eğitilmesi ve süreçleri işleyebilir hale getirmesi gibi yapılanmalar tamamlandığında elbette öğrenme ile ilgili en verimli öğretim anlayışı olarak görülmelidir.

Oluşturmacılıktaki gelişim evrelerine ve getirmek istediği anlayışa bakıldığında eğitim-öğretim alanlarında ciddi değişikliklere ve yapılanmalara gidilmesi gerektiği

<sup>91</sup> Savran, A., Çakıroğlu, Ö., Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yeni Fen Bilgisi Programlarına Yönelik Düşünceleri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, 2002

<sup>92</sup> Akinoğlu, O., Şahin, F., Gürdal, G., Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Kavram Haritası Çizilerek Değerlendirilmesi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, 2002

görülmektedir. Bu değişimler ve yapılanmalar iyi analiz edilmeli ve değerlendirilmelidir. Değerlendirmeler iyi yapılmadığında öğretim ortamları çok hızlı ve kolay bir şekilde kaos ortamlarına dönüşebilir. Bu tehlikenin en önemli önlemi olarak, oluşturmacı uygulamalarından önce oluşturmıcılığın ne olduğu, etkinliklerin yapılandırılması iyi değerlendirilmeli ve anlaşılmalıdır.

Bu kavrama ve değerlendirme süreçlerine, bütün kararlılıklara rağmen oluşturmacı öğrenmenin gerçekleştirilememe gibi bir olasılığı her zaman vardır. Bunun nedeni oluşturmıcılığın öğrencinin nasıl öğrendiğini açıklaması, öğretimin yapılabilmesi ile ilgili bir yönlendirmede ve açıklamada bulanamamasıdır. Ancak etkin öğrenme yöntem ve uygulamaları bu açığı gidermekte ve oluşturmacı öğretim sürecinin öğrenme-öğretme ortamlarında uygulanmasını mümkün hale getirmektedir.

Öncelikli olarak anlaşılması gereken şey bütün öğretim yaklaşımlarında yaklaşımı kullanacak öğreticinin eğitim süreci, yetiştiği ve eğitimini aldığı toplum yapısı ve toplumsal ilişki ve iletişimlerle ilgili biçimlenişi seçilen öğrenme-öğretme anlayışının kullanılmasında ve etkinliklerin seçiminde ve uygulamasında belirleyici olduğudur.

## 7. OLUŞTURMACILIK VE TEKNOLOJİ

Oluşturmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alır. Dolayısı ile öğrenme süreçlerinde öğrenci araştıran, sunan, tartışan bir yönelim izler. Daha doğrusu oluşturmacı eğitim öğrenciyi bu yöneline teşvik eder. Bu araştırma ve sunma, yani öğrenme süreçlerinde bilginin ortaya çıkmasında, öğrenme ortamlarındaki ve süreçlerindeki diğer bireylerle iletişimde teknoloji önemli ve belirleyici bir rol üstlenir. Öğrencinin anlamasını kolaylaştırmak, öğrenme ürününü ortaya çıkarırken ve çıkarılan ürünlerin kalıcı hale gelmesi aşamalarında teknoloji hep önemli bir yer tutmaktadır.

Teknoloji öğrenme ortamlarının vazgeçilmezidir. Teknoloji öğrencilere oldukça zengin bir öğrenme ortamı sunar. Teknoloji öğrencinin öğrenmeye olan ilgisini çeker, motivasyonu artırır; öğrenilmiş bilgilerin yeniden hatırlanmasını sağlar. Öğrenmeye hazırlanan bireyler öğrenme süreçlerinde kendilerine sunulan karmaşık bilgilerin ayrıştırılmasını sağlar. Bu ayrıştırmanın sonunda öğrenme süreci yaparak-yaşayarak gelişir. Örneğin, gerçek yaşamda denenmesi tehlikeli olan bazı deneyler ve çalışmalar bilgisayar ortamında canlandırılarak öğrenmeye katkı sağlanır. Bu deneyleri öğrencilerin kendileri yapar, deney sonuçlarını gözlemleyip yorumlayabilir.



Teknoloji, doğru ve amacına uygun kullanıldığında öğrenmeye sayısız katkılar sağlar. Dünya inanılmaz bir hızda değişmekte, gelişmektedir. Bilgiye her geçen gün daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü her gün yeni bir teknolojik ürün insanlığın hizmetine sunulmakta, toplumlar değişen çağa ayak uydurabilmek için dünyadaki gelişmelere ilişkin sürekli bir bilgi akışına ihtiyaç duymaktadırlar. Bilgi akışlarının ve yeni bilgilerin yaşam bulduğu yerlerden biri de eğitim alanlarıdır. Eğitim alanları için ihtiyaç duyulan teknoloji de son yıllarda hızlı bir gelişme göstermiştir. Bu gelişmişlik öğrenme ortamlarını da geliştirmeye, değiştirmeye zorlamaktadır. Bu zorlama hem ortamların gelişmesini sağlamakta, hem de öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilir hale gelmesini sağlamaktadır. Oluşturmacı eğitimin yapılabilmesi için öğretmenlerin teknolojiden büyük oranda yararlanmaları gerekir. Yapılan araştırmalar eğitimde teknolojinin kullanımının öğrenmeye büyük katkılar sağladığını göstermektedir. Ayrıca teknolojinin öğrencileri öğrenmenin içine çekmeye sağladığı katkı da görmezden gelinmemelidir.

“Eğitimde kullanılan teknolojinin öğrenmeye olan katkıları aşağıdakiler gibi sıralanabilir.”<sup>93</sup>

**1. Serbesti:** Eğitim teknolojilerinin kullanımı ile ortaya çıkan iletişim teknolojileri temelli eğitim sistemi ile öğretmen ve öğrenciye istediği zaman eğitim yapabilme imkânı sunmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmen televizyon, internet, vb. iletişim teknolojileri ile ders materyallerini öğrenciye ulaştırma imkânına ulaşmıştır. Böylece öğrenci ihtiyacı olduğu zaman bu materyallere rahatça ulaşip kendine uygun olan zamanlarda dersine çalışabilmektedir. Böylece öğrenciye yaşamı boyunca her zaman eğitim fırsatı sunulmaktadır. İkinci bir fırsat ise öğretmen dersi öğretirken kendine ve öğrenciye uygun yöntemleri kullanarak zenginleştirilmiş kaliteli materyaller geliştirme imkânına sahiptir.

**2. Birinci Kaynakta Bilgi:** Eğitim teknolojisi yoluyla öğrenci ve öğretmen birinci kaynaktan bilgi edinebilmektedir. Örneğin internet sistemi ve telekonferanslar yardımıyla öğretmen ve öğrenciler konu uzmanları ile birebir görüşebilirler ve ilgili konuları bizzat kendileri sunabilirler. Bu sistemde öğrenciler ilgili bilgileri doğrudan öğrenecekler ve konu hakkında birinci kaynağa yani konu alanı uzmanına soru sorma imkânına sahip olacaklardır.

---

<sup>93</sup> İşman, A., Sevinç, V., Altıntaş, E., Fen Bilgisi Öğretiminde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları, 2. Fen Bilgisi Öğretimi Konferansı, Trabzon, 1998

Diğer bir fırsat ise öğrenci araştırma yaparken ulaşamayacağı kaynaklara internet üzerinden hizmet veren kütüphaneler ve üniversitelerin web sayfalarından ulaşabileceklerdir.

**3. Fırsat Eşitliği:** Eğitim teknolojisinin sağladığı fırsatlar ile geliştirilmiş ve zenginleştirilmiş olan eğitim imkânı ülkenin her yanında ve hatta dünyanın dört bucağında yaşayan insanlara eğitim imkânını sunma fırsatı sağlamıştır. Böylece her bireye eğitimden eşit bir şekilde yararlanma fırsatı sunulacaktır.

**4. Çeşitlilik ve Kalite:** Eğitim teknolojilerinin kullanılması bireysel, ortak ve kitlesel öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde katkı sağlar örnek olarak öğretmen ilgili dersi öğretmek için elektronik sunum programlarından biri yardımıyla dersi daha canlı ve ilgi çekici hale getirebilir. Ayrıca bu programlar yardımıyla öğretmen etkili ve kaliteli ders materyalleri geliştirebilir.

**5. Bireysel Öğretim:** Öğretmenler eğitim teknolojileri ile öğrencilerin yeteneklerine uygun öğrenme ortamları meydana getirebilirler. Bunun sayesinde bireysel olarak çalışmayı seven ya da başarıyı bu yolla daha çok arttırabilen öğrencilere yeni bir imkân sağlanmış olur. Öğrenciler bu yöntem ile daha çok çalışarak başarı düzeylerini arttırabilirler.

**6. Üretken Eğitim ve Hızlı Öğrenme:** Eğitim teknolojisi geliştirdiği yeni ortam ve metotlarla üretkenliği ve öğrenme hızını arttırmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenler daha etkili öğrenme ve öğretme ortamlarının tasarımını yapabilirler. Bu tasarımı yapılan öğrenme öğretme ortamları öğrencilerin yeni fikirler ortaya çıkarmasında ve ders içinde yapılan öğrenme öğretme faaliyetlerine katılmasında katkılar sağlayabilir. Öğretmenler de yeni eğitim teknolojileri ile öğrenme ve öğretme ortamları için daha değişik yöntemler geliştirebilir. Her iki olayda üretkenlik artmakta ve öğrencilerin hızlı öğrenmeleri gerçekleşmektedir.

Yukarıda da anlatıldığı gibi oluşturmacı eğitimin uygulanabilmesi için gerekli koşullar eğitimde kullanılan teknolojiler sayesinde mümkün olmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımına öncelik veren bir öğretmen derste bilerek veya bilmeyerek oluşturmacı yaklaşım uygulamalarından yararlanmış olacaktır. Oluşturmacı yaklaşıma hâkim olan ve bu yaklaşımı kullanan bir öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerinde bilimsel bir düşünme biçimine doğru yönelerek ciddi bir değişime de tanıklık edecektir.

## 8. OLUŞTURMACI ÖĞRENMEDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Oluşturmacı yaklaşımın eğitim amaçlarına, eğitimimin içeriğine ve yöntemlerine getirdiği değişimler oldukça önemlidir. Bu değişimlerin sonucu ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesine etki etmiştir.

Ölçme ve değerlendirme süreçleri oluşturmacılıkla birlikte sonuç odaklı olmaktan çıkıp süreç odaklı bir ölçme-değerlendirme biçimine dönüşmektedir. Bu ölçme biçiminde değerlendirilen, gerçekleştiği düşünölen öğrenme değil öğrencinin zihinsel becerilerinin gelişim düzeyidir. Oluşturmacılığa göre değerlendirme süreci öğrencinin yargılandığı bir süreç değil, onun gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir. Bu nedenle öğrenci öğrenme sürecinde hem zihinsel olarak gelişmekte, hem de sürekli bir değerlendirme olgusu yaşamaktadır.

“Oluşturmacı değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak yerine; bilgiyi yeni durumlara uygulama, açıklama ve kestirimleri içermektedir. Öğrenme, süreçte ve karmaşık öğrenme durumlarında sınanmakta; ancak bunun için geleneksel sınav türleri tercih edilmemektedir. Yazılı sınavlar düşük düzeydeki bilişsel edimlere işaret ettiğinden; kısa yanıtlı sınavlar yüksek düzey yeterlikleri ifadelendirmede yazılı sınavlara göre daha az yeterli olduğundan; çoktan seçmeli testlerle üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilebilmesine karşılık test maddesi yazımında Bloom’un kavrama düzeyinin üstüne nadiren çıkabildiğinden oluşturmacılıkta kullanılamamaktadır. Ancak test ya da kısa sınav, oluşturmacı öğrenme süreçlerinde anlamayı gerektiriyorsa kullanılabilir. Çünkü salt test ya da kısa sınav, sınıfın oluşturmacı olup olmadığı konusunda fikir vermemektedir. Buna karşın öğrenme süreçlerinde ve bu süreçlerin sonunda, daha çok öğrenenlerin kendi öğrenmelerindeki ilerlemelerini ve öğrenme stratejilerindeki gelişmelerini yansıttıkları kendini değerlendirmeler kullanılmaktadır.”<sup>94</sup>

Aslında oluşturmacılığın değerlendirme anlayışı ortaya konulan ürünle ilgili değildir. Ürünün oluşturduğu sürecin gözlemi daha önemlidir. Öğrencinin gelişiminin izlenmesi, öğrenciyi merkeze alan etkinlik uygulamalarına ağırlık verilmesi, öğrenci gelişimi ile ilgili bilgilerin düzenli bir biçimde takip edilmesi, toplanması oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, öğrencinin kendi gelişim sürecinde söz sahibi olmasının sağlanması, kazanılan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi, değerlendirilme süreçlerine öğrencinin kendini ve ailesinin

<sup>94</sup> Yurdakul, B., a.g.e, s.53

katılımının sağlanması gibi konular oluşturmacı anlayışın benimsediği ve önemseydiği konulardır.

“Ölçme, varlıkları ve varlıkların özelliklerini sayılarla ifade etme anlamına gelmektedir. Örneğin öğrenci sayısı, sınıfın genişliği, çantanın ağırlığı gibi... Değerlendirme, öğrencinin gelişim durumunu belirleme işlemidir. Bu belirleme işlemi için gerekli veriler ölçme yoluyla elde edilmektedir. Değerlendirme öğrencinin durumunu incelemek, açıklamak, anlamak, tanımlamak ve diğerleriyle karşılaştırmak için ölçmek demektir.”<sup>95</sup>

“Bu nedenle öğrencinin sadece akademik başarısını ölçme üzerinde durulmamalıdır. Öğrencinin gelişimini inceleme, açıklama, belirleme gibi çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin ne kadar geliştiğini, hangi düzeye ulaştığını belirlemek için yapılan bu ölçümler iyi hazırlanmalıdır.”<sup>96</sup>

### **8.1. Değerlendirme**

“Bu aşama öğrenilen bilginin ne derece öğrenildiğinin ve kullanılmaya hazır hâle gelip gelmediğinin belirlenmesi aşamasıdır. Öğretmen öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat sağladığı gibi, sınıfın genel durumunu da bu bölümde değerlendirmelidir. Çıkan sonuçlara göre tedbirler alınmalıdır.”<sup>97</sup>

Değerlendirme, başlangıç, süreç ve sonuç olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

#### **a) Başlangıç Değerlendirme:**

Eğitimin başlangıcında bu değerlendirme yapılır. Bu değerlendirme ile öğrencilerin eğitime başlarken ki bilgi ve öğrenmişlik düzeyleri ölçülür. Bu ölçüm, uygulanacak eğitimin aşamalandırılması açısından önemlidir. Bu ölçüme araç olarak da çeşitli gözlem formları, kapalı testler, duruma uygun sorular, dil gelişimini anlamak için görsel okuma ve öyküleme etkinlikleri olabilir.

<sup>95</sup> Güneş, F., Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara, 1997, s.57

<sup>96</sup> Güneş, F., a.g.e., s.81

<sup>97</sup> Yiğit, U., K., Öğretmen ve Öğrenci Kılavuzu Türk Edebiyatı Yardımcı Ders Kitabı, İstanbul 2006, s.16

### **b) Süreç Değerlendirme:**

“Belirli aralıklarla ve düzenli olarak yapılan bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme, uygulama süresince belirli aralıklarla öğrenci gelişim düzeyini belirlemek için gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda yapılan eğitim çalışmalarının uygunluğunu saptamak için kullanılmaktadır. Bir başka ifadeyle, öğrencinin ilerlemesinin doğru yolda olup olmadığı veya belirli gelişmelerin sağlanıp sağlanmadığının ölçülmesidir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre, eğitim çalışmalarına yön verilmektedir. Çalışmalar esnasında öğrenci gözlemleri, ev ödevleri ve ders esnasında sorulan sorular, süreç değerlendirmesi kapsamına girmektedir.”<sup>98</sup>

Süreç değerlendirme, öğretmene eğitim süreci ve planlaması için kararlar alabilme, öğrenci ihtiyaçlarını ve düzeylerini belirleme gibi konularda yardım eder. Bu değerlendirme için öğretmen, öğrenci ürünlerini inceleme, gözlem yapma, öğrencilerin yaptıkları çalışmaları değerlendirme gibi olanaklar tanımaktadır. Bu çalışmalarla öğrencinin düzeyinin görülmesi, öğrenmeye dair psikolojik tutumunun belirlenmesi gibi saptamalar yapılmaktadır.

### **c) Sonuç Değerlendirme:**

Bu değerlendirme uygulanan programın ya da dönemin sonunda yapılmaktadır. Dönem sonunda ya da programın sonunda hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi, öğrenme düzeyi, kaynakların kullanımı, kullanılan yöntem, teknik ve uygulamaların yeterliliği ve geçerliliği gibi durumlar değerlendirilmiş olmaktadır. Bu değerlendirme biçimi süreci değil sonucu ölçmekte, öğrenme düzeyine ilişkin bir yargı oluşturma çalışması olarak görülmektedir. Bu değerlendirme öğrencilerin notlarının saptanması çalışması olarak kullanılmaktadır.

#### **8.1.1. Değerlendirme Etkinlikleri**

“Değerlendirme sürecinde öğrenciyle ilgili başvurulacak kaynak, sadece sınav sonuçları olmamalıdır. Proje üretimi, ekip çalışmaları, topluca yapılan etkinlikler, katılım gibi ölçütler, bu yaklaşımda devreye girmektedir. Her çocuğun bir ürün dosyası olmalı ve bunlarda çocukların hangi biçimde, nasıl daha kolay öğrendikleri ve kişisel özellikleri yer almalıdır.

---

<sup>98</sup> MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2004, s.13

Böylece öğrencinin başarısızlık yerine, nerelerde başarı gösterdiği vurgulanır. Bu yolla elde edilmek istenen; başarı neredeyse ya da hangi alandaysa, onu bulup ortaya çıkarmak, sonrasında ise geliştirmektir.”<sup>99</sup>

Becerilerin ve öğrenmenin gelişimini için önerilen çeşitli değerlendirme araçları vardır. Önerilen bu değerlendirme yöntem ve araçları aşağıda açıklanmıştır.

**a) Sunular:** Öğrencilerin yaptıkları, hazırladıkları etkinlikleri öğretmene ve diğer öğrencilere sunup tartışmaya açabilecekleri yöntemdir. Konuşma, canlandırma, dinleme ve görsel sunu gibi sunum özellikli etkinlik sunumları öğrencinin dil ve zihinsel becerileri ile ilgili veriler için uygun araçlardır.

**b) Gözlemler:** Gözlemlerin aksatılmadan yapılması gelişimin izlenmesi açısından önemlidir. Soru ve önerilere verilen yanıtlar, tartışmalara katılım düzeyi, grup çalışmalarındaki aktif katılım, okumalarla ilgili tepkiler, dil ve zihinsel öğrenmişliklerin kullanımındaki tavırlar ve gösterilen performanslar gözlemlerin yapılabildiği alanlardır.

**c) Öz Değerlendirme:** Herhangi bir konuda öğrencinin kendini, yaptığı çalışmayı, sunumunu, performansını değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öğrencinin kendini değerlendirmesi çalışmalarda ve genel anlamda eksik yanlarını, olumlu yanlarını anlamasına ortam hazırlar. Bunun için öğrencinin kendini değerlendirmesi, değerlendirmenin sağlıklı yürüyebilmesi için ortam hazırlanmalı, öğrencinin doğru ve objektif olabilmesini sağlayacak yönlendirmeler yapılmalıdır. Sağlıklı bir öz değerlendirme süreci öğrencinin doğru ve yanlış karşılaştırmasına, muhakeme yeteneğini kullanmasına olanak tanıyacak, öğrenmeye dair güdülenmesine ve gelişme sürecinin sağlıklı yürütmesine katkı sağlayacaktır.

**d) Ürün Dosyası:** Öğrencinin dönem, hatta öğrenim yaşamı boyunca bütün çalışmalarının toplandığı bir ürün dosyası oluşturulması süreç değerlendirilmesi anlayışının tüm özelliklerini taşımaktadır. Bu değerlendirme biçimi artık tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaktadır.

Ürün dosyası oluşturulması sistemli bir çalışma sürecini gerektirmektedir. Oluşturulan ürün dosyaları öğrencilerin kendi gelişim süreçleri ile ilgili gözlem ve yorum yapabilme şansını ortaya çıkarmaktadır. Bu gözlem ve yorum süreci öğrencinin kendi zayıf ve güçlü yönlerini görebilme, öğrenme ile ilgili amaç belirleme, kendi gelişimini izleme ve ileriki

---

<sup>99</sup> Büyükalın, S., F., Çoklu Zeka Kuramı, Eğitim ve Denetim Dergisi, Ankara,2003, Sayı1, s.53

öğrenmelere dair nasıl bir yol izlemesi gerektiğini belirleyebilme fırsatı sunmaktadır. Önemli bir yönü de öğretmen ve velilere gelişmeler açısından somut veriler sunmasıdır. Bu veriler, öğretmen ve veliler de izleyecekleri yolu belirleme açısından bilgiler sunmaktadır.

Ürün dosyası öğrencinin şu sorumlulukları almasını sağlar:

“ \* Öz denetim ve sorumluluk bilincini geliştirmesi.

\* Etkili bir değerlendirme yöntemi geliştirmesi.

\* Gelişimini örneklerle sağlıklı bir şekilde izleyebilmesi...

\* Becerilerini sergileme ve ilgi alanlarını geliştirme.

\* Kendi çalışmalarını değerlendirmesine yardım etmesi.

\* Okuma, yazma, anlama, düşünme vb. zihinsel becerileri arasında bağlantı kurması vb. sağlanmaktadır.”<sup>100</sup>

Ürün dosyası hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz.

Ürün dosyasında öğrenci, öğretmen ve velinin seçtikleri ürünler yer alır. Bu ürünler öğrencinin beğendiği ürünlerden kendisinin seçtiği yazı, resim, etkinlik gibi çalışmalardır. Bunlara ek olarak yine öğrencilerin ürünlerinden öğretmen ve veli tarafından seçilen ürünler de bu dosyaya eklenir.

Dosya oluşturulmasında öğretmenin görevi rehberlik etmektir. Öğretmen dosyanın kapsamını öğrenciye açıklar. Dosya içerisinde yer alacak ürünlerin sorumluluğu büyük oranda öğrencinin sorumluluğundadır. Buna rağmen bazı kararlar öğretmenle birlikte alınır. Ürün dosyasının değerlendirilmesi ise tamamen öğretmene aittir; ancak, öğretmen, süreci ve dosyayı değerlendireceği ölçütleri anlaşılabilir bir şekilde belirlemeli, öğrenci ve veli ile şüpheye yer kalmayacak şekilde paylaşmalıdır.

---

<sup>100</sup> MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2004, s.13

Dosya, öğrenciye ait ürünlerden oluşacağı için asıl önemli olan öğrencinin dosyada yer alacak ürünleri belirlemesidir. Öğrenci, çalışma süreçlerini, ürün oluşturma aşamalarını belgelemek isteyebilir. Bundan da önemli olan şey dosyada nelerin yer alacağını biliyor olmalıdır. Bu durum dosyanın hazırlanması süreci açısından önemlidir. Birtakım yönlendirmelerle kendi kararlarını verebilme aşamasında olduğunu da göstermek durumundadır. Doğru çalışma ve ürünlerin dosyaya konması sürecin sağlıklı değerlendirilebilmesi için önemlidir.

Ürün dosyası oluşturulması ve değerlendirilmesi ile ilgili öğrenci velisine de önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle işleyişi iyi kavramalıdır. Gelişim dosyasının öğretme sürecindeki anlamını, planlanan programdaki önemini ve yerini, değerlendirilmenin vazgeçilmez bir parçası olduğunu iyi anlamalıdır. Bununla da kalmayıp gelişim sürecinin sağlıklı işlemesi için ürün dosyasını sürekli izlemelidir.

**e) Performans Değerlendirme:** Yeni uygulamalardan biri de öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme öğrencinin bilgi ve becerilerinin gözlemlenmesi açısından büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Performans görevleri için, öğrencilerin öğrendiklerini yaşamda kullanmaya dair olanak sağlayan ya da en azından kullanılabilirliğini deneyen bir öğrenme sürecidir, bu anlamda yapılan etkinliklerin toplamıdır, diyebiliriz.

Öğrencinin gündelik yaşamda nasıl bir problem çözme yöntemi, yolu kullanacağını, önceden oluşturduğu bilgileri nasıl kullanacağı gibi detayları gözlemlemeye olanak tanır. Bu görev de süreç değerlendirme üzerine kuruludur. Çalışma süreci kısıtlı bir zamana sıkıştırılmamış, sürece yayılmıştır. Öğrenciyi strese sokacak bir sınav saati uygulamasından öte geniş bir zaman diliminde çalışma ve ürün oluşturma ortamları sağlanmış olur. Bu da öğrencilerin oluşturdukları yeni bilgileri zihinlerinde yapılandırmalarını kolaylaştırır.

Değerlendirme konusunda etkinliklerde sınırlılık yoktur. Oluşturmacı yaklaşım biçimi değerlendirme yapabilmek için çok çeşitli ve geniş bir alana olanak tanır. Bireysel ya da grup çalışmaları yapılabilir. Yine bireysel veya grup çalışmaları için proje, ödev, sunum gibi etkinlikler verilerek becerilerin yaşamda karşılığını bulma durumunu ölçen çalışmalar yapılabilir.

Görüldüğü gibi değerlendirmeler sonuç ya da yargı odaklı değildir. Oluşturmacı yaklaşımın değerlendirme biçimleri öğretmen ve öğrenci işbirliği ile yapılmaktadır. Amaç öğrenilenin ölçülmesinden öte öğrencinin gelişim düzeyinin belirlenmesidir. Düşünme,



anlama, kavrama, ifade etme, muhakeme, karşılaştırma, sonuç çıkarma, tahlil etme gibi gelişim düzeylerinin ölçümü için değerlendirme yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçları ile ilgili öğrenciler arasında bir karşılaştırma/kıyaslama yapılmaz. Ancak becerilerini geliştirmiş olduğu gözlenen öğrencilerin çalışma süreleri, çalışma biçimleri, yararlandıkları kaynak ve donanımları nasıl kullandıkları diğer öğrencilerle paylaşılır.

“Öğrenme yaklaşımlarındaki değişiklikler ve dolayısıyla değerlendirme yaklaşımındaki bu yeni gelişme ve değişimler ile birlikte öğretmenin değerlendirmeleri de çok boyutlu hale gelmiştir.”<sup>101</sup>

### 8.1.2. Oluşturmacılıkta Sınav Türleri

Oluşturmacılık da kullanılan sınav türlerinden bazıları şunlardır:

**a) Açık Uçlu Sınavlar:** Bu tür soruların özelliği öğrencinin kendi kendine düşünmesi yanıtı sadece kendisinin bulmak zorunda olmasıdır. Bu tarz sınavlarda öğrencilere birden çok soru sorulur, belli bir süre verilir. Öğrencilerin yanıtlarını bu süre içerisinde vermeleri istenir.

**b) Otantik Sınavlar:** Daha önceleri sınıfta yapılmış olan çalışma ve etkinlikler paralelinde çalışmalar verilir. Öğrenciler bu çalışmalar esnasında gözlemlenir. Bu gözlem sürecinin ölçütlerinin önceden öğrenci ile birlikte hazırlanmış olması önemlidir. Sürecin gözlemi, çalışma sonunda ortaya konan ürünün değerlendirilmesini de kapsamalı, puanlama buna göre yapılmalıdır.

**c) Performansa Dayalı Sınav:** Bilimsel beceri ve öğrenmelerin ölçüldüğü sınav biçimine denir. Bu sınavın da ölçütleri önceden belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütler, kontrol listesini, bir öykü ya da derecelenmiş ölçme aracını kapsar. Değerlendirmede hazırlanmış bu ölçütlerden yararlanır. Mesela bir öğrencinin yapmakta olduğu deneyi sesli düşünerek yapması istenir. Öğrenciye sorular sorulur. Bu süreçlerde öğrenci öğretmen tarafından gözlemlenir. Önceden belirlenmiş ölçütlere göre puanlama yapılır. Değerlendirme sonucunda öğrenciye belirlenen ölçütlerin hangilerinde başarılı, hangilerinde başarısız olduğu anlatılır.

**d) Kişisel Gelişim Listeleri (Portfolyo Uygulaması):** Daha önceden planlanarak uygulama sürecine geçilmiş kişisel gelişim dosyaları incelenir. Bu dosyaların incelenmesi sürecinde

<sup>101</sup> Türnüklü, E, Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 2003, Sayı 24, s.109

öğretmen, öğrenci ile birlikte değerlendirme ölçütleri oluşturur. Bir dönem veya ünite ile ilgili gösterilen gelişimi belirlemek için bu dosyalar değerlendirilir.

**e) Kişisel Görüşmeler:** Bu değerlendirmede öğretmen her öğrenci ile ayrı ayrı kişisel görüşmeler yapar. Bu şekilde öğrencinin bilgi oluşturma sürecinde nasıl bir yol izlediğini anlamaya çalışır. Bu değerlendirme için sorular önceden hazırlanmış olmalıdır. Hazırlanan bu sorular, öğrencinin gelişim sürecini ve bu süreçteki kişisel çabalarını ortaya koymaya yönelik sorular olmalıdır.

Oluşturmacı yaklaşımın sınav türleri yukarıda anlatılanlarla sınırlı değildir. Mutlaka açık uçlu sorularla desteklenmiş çoktan seçmeli sorular, sunumlar, raporlar, öğrencinin kendini değerlendirmeleri, tartışma ortamları ve tartışmalar, öğretmen gözlemleri gibi birçok verisel durum sınav olarak değerlendirilebilir. Sonuçta, oluşturmacı yaklaşım, sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir değerlendirme sistemine sahiptir. Süreç odaklı değerlendirme ve oluşturmacı yaklaşım hakkında kavrandığında uygulanacak sınavlar da süreç odaklı değerlendirme içerisinde oldukça fazla çeşitlilik gösterebilir, öğrencinin her davranışı ve öğrenme süreci değerlendirmeye tabii tutulabilir.

Oluşturmacı yaklaşımda sınavlar, aynı zamanda öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Dolayısı ile ölçme-değerlendirme ile ilgili tüm uygulama ve etkinlikler de bir öğrenme etkinliğidir. Gerek sınavlar, gerekse diğer ölçmeler aynı zamanda öğrenme amacına hizmet eder bir biçimde olmalıdır.

### III. BÖLÜM

## ORTAÖĞRETİM TÜRK EDEBİYATI EĞİTİMİNDE OLUŞTURMACI ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

### 1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Çalışmanın amacı öğrenme-öğretme süreçlerini yönlendirmede oluşturmacı yaklaşımın Türk Edebiyatı öğretimine yansımalarını gözlemleyerek sorgulamaktır. Her öğrenme-öğretme uygulaması birtakım kuramsal görüş ve yaklaşımlara dayanır. Uygulamaların bilimselliği de bu kuram ve yaklaşımlarla olan bağlantısındadır. Öğrenme-öğretmede, etkinlik ve uygulamalar rastlantılarla götürülemez. Rastlantısal durumdan kurtulmayı da kuram-uygulama bütünlüğünün kurulması sağlayacaktır.

Bu çalışmada inceleme alanı olarak “Oluşturmacılık Kuramı” seçilmiştir. İnceleme konusunu somuta indirgemede ise temel olarak “9. sınıf Türk Edebiyatı” dersi alınmıştır. Bu kurama dayanarak gerçekleştirilen uygulama alanı olarak da “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesi seçilmiştir. Buradaki hedef oluşturmacı ilkelerine dayanarak “9. sınıf Türk Edebiyatı” dersinin nasıl işlenebileceği ve oluşturmacı öğretim yönteminin öğrenci başarısına nasıl etki edebileceği sorusunu yanıtlayabilmektir.

### 2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Oluşturmacılıkta bilginin bireyin deneyimleri bağlamında içsel olarak yapılandırıldığına inanılır. Her bireyin geçmiş deneyimleri, inançları, algıları farklı olacaktır. Oluşturmacı görüşe göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi edilgin olarak edinmesi değil, bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bu bakış açısını savunabilmesi ve bu öğrenmenin günlük yaşam bağlamında, öğrencinin de bu bağlama katılımı ile gerçekleşmesi görüşüne dayalıdır. Bu anlayışa göre, öğrenciler bilgiyi dış dünyadan alıp, olduğu gibi belleklerine transfer etmezler, bunun yerine dünya ile etkileşimlerine ve geçmiş deneyimlerine dayalı olarak kendi anlam ve yorumlarını yaratırlar. Bu bağlamda oluşturmacı öğretimin temel hedefi; öğrencilerin kendi düşünce ve yorumlarını geliştirmeleri için onları desteklemektir. Öğretim, belirli bir bilgi kümesini aktarmak değil, etkili düşünme, akıl yürütme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin öğrencilere kazandırılması etkinliklerini içermelidir.

Oluşturmacı yaklaşım anlayışında öğrenenler öğrenme ortamlarında katılımcı bir öğrenme alanı bulacaklardır. Bilgiye ulaşma aslında tamamen kendi çabaları ile olacaktır. Öğreten burada sadece yönlendiricidir. Yönlendirmeyi yapabilmesi için de kendi alanına hakim ve alanındaki bilgilerin diğer disiplinlerle ilişkisi konusunda yetkin olmalıdır. Bu çalışmada öğrenenin kendi başına öğrenmeyi öğrenmesi ve bilgiye ulaşmasının önünün açılması, öğrenen ve öğretene arasındaki iletişimin ve öğretene güvenme olgusunun geliştirilmesi, düşünce ve yorumlara açık bir ortamın oluşturulması için 9. sınıf Türk Edebiyatı dersinden yola çıkılarak bir uygulama sunulmaktadır.

Aslında bütün kuramlar yaşama bir anlam verme çabasıdır. Hiçbir bilimsel görüş ya da kuram kendinden öncekilerin sağladığı verileri dışlamaz. Oluşturmacılık kuramı da bu yönden diğer kuramların bir devamı olarak görülebilir. Bu yönüyle de savunulan farklı görüşlerin yararlı yönlerinin nasıl bütünleştirilebileceği anlayışını kendinde barındırır. İnsan yaşamını yönlendiren kavramlar oluşturmacılık kuramı içerisinde de var olan kavramlardır (birey, toplum, çevre, kültür, gelişim, akıl yürütme, eleştiri, deneyim, bilgi...). Bu kuramda öğrenen bir varlık olarak insana bakış açısı eğitim-öğretimdeki uygulamalara da yön vermektedir.

Oluşturmacılık tek yönlülüğü reddeder. Bilgiye ulaşmada tek bir bakış açısı yerine birden fazla bakış açısının olabileceğini savunur. Dolayısıyla eğitim anlayışı da tek kaynaklı değil, çok kaynaklı olarak kabul edilmelidir. Bu aynı zamanda eğitimde çok yönlülüğü sağlamaya da katkı sunar. Günümüzdeki teknolojik gelişmelerdeki hızla doğru orantılı olarak bilgiye ulaşmak da oldukça kolaylaşmıştır. Yazılı ve görsel medyanın insanların düşüncelerine yön verecek düzeyde güçlenmiş ve yayılmış olması, eğitimin de çok yönlü ve kendinden emin olmasını gerekli kılmaktadır. Oluşturmacılık kuramı da bu manada eğitim sistemine ciddi ve önemli katkılarda bulunabilir.

Bu çalışmanın önemi, lise düzeyi edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesinin oluşturmacı öğretim yöntemi ile ve geleneksel yolla öğretiminin, öğrencilerin akademik başarısına etkilerini ve şiire karşı tutumlarına olan etkileri incelemektir.

Bu araştırma sonunda elde edilecek sonuçların;

- Konuya ilişkin gelecek çalışmalara zemin hazırlayarak temel oluşturacağı düşünülmektedir.

- Edebiyat dersi öğretmenlerine ve bu dallarda öğretmen yetiştiren fakültelere öğretim yöntemleri içinde güncel olan oluşturmacı öğretim yöntemlerinin uygulanması konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### 3. PROBLEM

Büyük bir hızla değişen dünyada yaşama ve bilgiye dair her şey yeniden şekillenmektedir. Gerek bilgi ve teknoloji, gerekse insanlar arası etkileşimde sınırlar neredeyse ortadan kalkmıştır. Bilginin ve gelişimin bu kadar hızlı değiştiği ve karmaşıklaştığı bu durum özelde bireylerin, genelde devletlerin yeni anlayışlar ve yaklaşımlar geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Önceden ortaya atılmış tezlerin, görüşlerin revize edilmesine, yeni geliştirilen görüşlerin daha önceki görüşlerle harmanlanarak insan yaşamını kolaylaştıracak sonuçlara ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, yeni dünyanın özelliklerini taşıyan çağdaş eğitim düzenlemelerini soyut bir durumdan çıkarıp somuta indirgemek ve bilgiye nasıl ulaşılacağını öğrenmekle giderilebilir.

Dünyanın vazgeçilmezlerinden biri olan internetin bilgiye ulaşmadaki zorlukları ortadan kaldırması, bireyler ve kurumlar arası ilişkileri teknoloji dünyasına taşıması, bilgi vermeye yönelik ve öğrenen değil öğreten merkezli geleneksel eğitim uygulamalarını modern dünyanın ihtiyaçlarına yanıt vermeyecek bir hale getirmiştir.

Günümüzde çeşitli kuramlar öne çıksa da özellikle sosyal bilimlerde her şeyi açıklayan, sorunları tamamen çözmüş olan, her çözümü kendinde toplamış olan bir kuramdan söz etmek mümkün değildir. Öğrenme ile ilgili çeşitli kuramlar ve çeşitli varsayımların etkisi ile 20. yüzyılda önemli düşünce değişiklikleri yaşanmıştır (I. Dünya savaşından sonra Davranışlılığın ön plana çıkması ve benimsenmesi, sonra reddedilişi; Bilişselciliğin yükselmesi...). Bu değişikliklerle beraber öğretim tasarımlarında da davranışlıktan bilişselciliğe ve bilişselcilikten oluşturmacılığa doğru bir değişim olmuştur.

Oluşturmacı yaklaşım bilgiye ve öğrenmeye bakışındaki farklılıklar ve anlamlı bir yaklaşım olarak kendini dayatması, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi, değişime ayak uydurulmasını zorunlu kılmıştır. Değişimin oldukça hızlı olduğu bir asırda oluşturmacı öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir rolü vardır.

Bu bilgiler ışığında, lise düzeyi edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesinin, öğrencilerin akademik başarısına etkilerini, şiire karşı tutumlarına olan etkileri, oluşturmacı öğretim paradigmasıyla tekrar analiz edilmektedir.

#### **4. HİPOTEZLER**

- Oluşturmacı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Oluşturmacı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin şiire karşı tutumları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin şiire karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Araştırma öncesinde, oluşturmacı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Araştırma öncesinde, oluşturmacı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin şiire karşı tutumları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin şiire karşı tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Araştırma sonrasında, oluşturmacı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Araştırma sonrasında, oluşturmacı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin şiire karşı tutumları ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin şiire karşı tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

#### **5. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Beşiktaş ilçesi Kabataş Erkek Lisesi'nin 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, okuldaki 9/E ve 9/F şubelerindeki öğrenciler iki çalışma grubu olarak yer almıştır. Çalışma grubunda toplam 50 öğrenci yer almaktadır ve öğrencilerin uygulama kapsamında ele alınan konu hakkında ön bilgileri bulunmamaktadır. Uygulamanın yapıldığı okula öğrencilerin OKS'den

yüksek puan alarak yerleşmiş olmaları, sorumluluk bilincinin yüksek öğrenciler olması açısından olumlu olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda uygulama esnasında derslere devamsızlık gösteren öğrenci sayısı ve ders adedi dikkat çekmeyecek düzeydedir. 9. Sınıf öğrencilerinin Kabataş Erkek Lisesine girdikleri 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında en düşük puanla giren öğrencinin puanı 458.600'dür, bu öğrenci Türkiye 2829.su olarak okula yerleşmiştir. En yüksek puanla giren öğrenci ise 475.025 puanla Türkiye 657.si olarak okula girmiştir. Görüldüğü gibi en düşük ve en yüksek puan aralığı 15'tir. Puan aralığının az olması öğrenme düzeyleri ve algılama açısından öğrenciler arasında bir fark olmadığını göstermektedir.

**Tablo 3. Çalışma Gruplarının Öğrenci Dağılımı**

GRUPLAR	ŞUBE	MEVCUT
Deney Grubu	9F	25
Kontrol Grubu	9E	25

## 6. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, sayıtlılar, sınırlılıklar, araştırmada kullanılan model, verilerin toplanma süreci veri toplama araçları sunulmaktadır.

### 6.1. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki maddelerde bahsi geçen varsayımlar kabul edilmiştir.

- Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının kapsam geçerliliği için uzman kanısının yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Her iki gruptaki öğrenciler de araştırma boyunca konuyla ilgili ek çalışma yapmamışlardır.
- Öğrencilerin veri toplama araçlarındaki soruları ciddi bir biçimde cevapladıkları varsayılmaktadır.

- Uygulamaya katılan grupların öğrenmelerinin değerlendirilmesinde kullanılan başarı testi ve (veya) soru formunun ölçmek istediği alanla ilgili bilgiyi ölçtüğü varsayılmaktadır.
- Sınıf şartlarının eşit olduğu ve başarı üzerine herhangi bir yan etkisinin bulunmadığı.

## 6.2. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- İstanbul ili Kabataş Erkek Lisesinde 9. sınıfta okuyan 50 öğrenciyle sınırlıdır.
- Araştırma dört haftalık 12 ders saati ile sınırlıdır.
- 2008-2009 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Yöntem açısından, kontrol gruplu ön test ve son test deneysel araştırma modeliyle, Lise 9. sınıf Türk Edebiyatı ders müfredatında yer alan “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesi ile sınırlıdır.
- Öğrencilerin tutumunun belirlenmesi ölçeklerde bulunan ifadelerle sınırlıdır. Uygulanan açık uçlu sınavlarda yer alan sorular “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” konularıyla sınırlıdır.

## 6.3. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada oluşturmacı öğretim yönteminin, öğrencilerin 9.sınıf “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesindeki başarısına olan etkisinin belirlenmesinde ve şiire olan tutum düzeylerine olan etkisinin belirlenmesinde ön test, son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada iki farklı sınıf kura ile biri deney diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Gruplardaki ön bilgi ve tutum düzeylerinin benzerliği, yapılan ön bilgi ve tutum testi sonuçlarına göre kontrol edilmiştir.



**Tablo 4. Çalışmada Kullanılan Araştırma Modelinin Şematik Gösterimi**

GRUPLAR	YANSIZLIK	ÖNBATEST	YÖNTEM	SONTEST
G1	R	Q <sub>11</sub> - Q <sub>12</sub>	X	Q <sub>13</sub> - Q <sub>14</sub>
G2		Q <sub>21</sub> -Q <sub>22</sub>		Q <sub>23</sub> -Q <sub>24</sub>

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

R: Yansızlık

Q<sub>11</sub>: Deney grubu için ön başarı testi

Q<sub>12</sub>: Deney grubu için ön tutum testi

Q<sub>21</sub>: Kontrol grubu için ön başarı testi

Q<sub>22</sub>: Kontrol grubu için ön tutum testi

X: Oluşturmacı Öğretim Yöntemi

Q<sub>13</sub>: Deney grubu için son başarı testi

Q<sub>14</sub>: Deney grubu için son tutum testi

Q<sub>23</sub>: Kontrol grubu için son başarı testi

Q<sub>24</sub>: Kontrol grubu için son tutum testi

#### **6.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Deney gurubu için oluşturmacı öğretim yaklaşımı, kontrol gurubu için geleneksel öğretim yöntemi esas alınarak ders planları hazırlanmış ve bu planlar çerçevesinde dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol gurubunu oluşturan 9/E sınıfı öğrencileriyle

birlikte dört haftalık uygulama sürecinde, konular düz anlatım yöntemiyle işlenirken, öğrencilerin yararlanabileceği tek kaynak ders kitapları olmuştur. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler ünitesi ele alınırken birinci hafta öğrenci tanıma anketi, açık uçlu uygulama soruları ve şiire karşı tutum ölçeği uygulanmıştır. İkinci hafta şiir inceleme yöntemi kapsamında; şiirde ahenk, konusu ele alınmış; üçüncü hafta şiir dili, dördüncü hafta ise şiirde yapı ve gelenek konuları ele alınmıştır.

Deney grubunu oluşturan 9/F öğrencileriyle birlikte dört haftalık uygulama sürecinde, grup çalışması, beyin fırtınası, şiir yazma tekniği, kartopu tekniği ve soru cevap yöntemleri gibi öğrencilerin daha aktif rol üstlendiği uygulamalara yer verilmiştir. Deney grubunda birinci hafta öncelikle öğrenci tanıma anketi, açık uçlu uygulama soruları ve şiire karşı tutum ölçeği uygulanmıştır, daha sonra beyin fırtınası yöntemiyle öğrenciler ilgili kavramlara yoğunlaştırılmış, şiir inceleme yöntemiyle ilgili günlük yaşantılarında edinmiş oldukları birikimleri sınıf ortamına taşımaları sağlanmıştır. Böylece bu kavramları bilimsel olarak yeniden oluşturmaları ve kavramlara derinlik kazandırılmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer derste ise sınıfça yapılan beyin fırtınasından ortak olarak edinilen kavram bilgisini oluşturan küçük gruplar içinde daha farklı kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmesi, daha sonra da bu küçük grupların geliştirdikleri kavramları sınıfça birleştirerek bir uzlaşıya varılması sağlanmaya çalışılmıştır.

İkinci hafta şiirde ahenk (vurgu, tonlama, ritim, ölçü, uyak türleri, uyak düzeni) konusu ile ilgili kavramlar üzerinde tartışılmış, yapılan beyin fırtınası ile öğrencilerin bilgilerini tüm sınıf ile paylaşmaları sağlanmıştır. Ayrıca bir hafta boyunca yaptıkları ön hazırlık ile ele alınan konulara dair farklı kaynaklardan buldukları farklı yaklaşımların sınıf ortamında paylaşılması sağlanmıştır. Ön hazırlıkla ve daha önceki yaşantılar sonucu edinmiş oldukları bu bilgileri şiir yazma tekniği ile pekiştirmeleri sağlanmıştır. Şöyle ki öğrenciler beşli gruplar halinde oturtulmuştur. Grup üyelerinin her birinin elinde birer kağıt ve kalem vardır. Gruptaki herkes, elindeki kağıda ahenk konusuyla ilgili oluşturduğu bilgilerden yola çıkarak bir dize yazmış ve yanındaki arkadaşına vermiştir. Bu işleme süre bitene kadar devam edilmiştir. Grup üyelerinden her biri en az üç dize yazmıştır. Uygulama yaptığımız sınıf beş gruba ayrıldığından uygulama sonunda ahenk konusuyla ilgili yazılmış beş şiir oluşmuştur. Konuyu içeren bu şiirler grup sözcüleri tarafından sınıfa okunarak en beğenilen şiir seçilmiş ve sınıf panosunda sergilenmiştir.

Üçüncü hafta, şiir dili (imge ve söz sanatları) benzer bir yöntemle ele alınmıştır. Bu konuyla ilgili sınıf iki gruba ayrılarak öğrencilere bir düz yazı paragrafı ve bir şiirden bir dördlük verilmiştir. Öğrencilerden düz yazıdaki dil ile şiirdeki dil arasındaki farkları bulmaları istenmiş, çıkan sonuçlar tahtaya yazılmıştır. Yine gruplardan paragraf ve dördlüğü kelime ve kelime gruplarına yüklenen anlam ve anlatım bakımından karşılaştırmaları istenerek ulaşılan sonuçları maddeler halinde tahtaya yazmaları sağlanmıştır. Böylelikle şairlerin şiir dilinde neden imgelere başvurdukları konusunda düşünceleri sağlanmıştır. Buradan hareketle imgelerin nasıl oluştuğu konusunda “kartopu tekniği” kullanılarak öğrencilerin tartışmaları ve sonuçlara ulaşmaları sağlanmıştır. Bu teknik şu şekilde uygulanmıştır. Konu ile ilgili öğrenciler önce tek başına düşünüp, sonra iki, sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışmışlardır. Grup giderek büyümüştür (kartopu denmesinin nedeni de grubun giderek büyümesidir) ve ulaşılan sonuçlar tahtaya yazılmıştır. İmgelerin oluşumu için edebi sanatlara başvurmak gerektiği sonucunu çıkaran öğrencilere yine günlük yaşamdaki şarkı sözlerinden yola çıkılarak bu sanatların aldığı adlar verilmiştir. Kendi buldukları şarkı sözleri üzerinde bu sanatları bulmaları sağlanarak konuyu daha iyi pekiştirmeleri sağlanmıştır.

Dördüncü hafta, ilk ders saatinde şiirde yapı (nazım birimi), ikinci ders saatinde şiirde gelenek konusu benzer yöntemlerle işlenmiş, soru cevap yöntemiyle bütün ünitenin genel tekrarı yapılmış, üçüncü derste ise gruplara sorular verilerek çözmeleri istenmiştir. Öğrencilerden rastgele gruplar oluşturulmuş, öğrencilerin soruları kendi aralarında tartışarak cevaplandırmaları sağlanmıştır.

Gerek deney, gerekse kontrol gruplarında dört haftalık uygulama bahsedilen yöntemlerle tamamlandıktan sonra başarı testi ve şiire karşı tutum ölçeği tekrar uygulanarak araştırma konuları ile ilgili veriler toplanmıştır.

## **6.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada verilerin toplanması için Öğrenci Tanıma Anketi, Şiir Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği, Açık Uçlu Uygulama Soruları kullanılmıştır.

### **6.5.1. ÖĞRENCİ TANIMA ANKETİ**

Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla öğrenci tanıma anketi oluşturulmuştur. Bu ankette öğrencilerin; sosyo-ekonomik durumları, anne ve

babalarının eğitim durumu, anne ve babalarının meslekleri, hane halkının gelir düzeyi ve arkadaş grubu ile sosyal ilişkilerini tespit eden 10 soru bulunmaktadır.

### 6.5.2. ŞİİR KONUSUNA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu çalışmada, öğrencilerin şiire karşı olan tutumlarını tespit etmek amacıyla 5'li likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Şiir konusuna yönelik tutum ölçeğinin hazırlanmasında, Elizabeth Fennema ve Julia A. Seherman tarafından hazırlanmış olan ve dünyada birçok ülke tarafından kullanılan tutum ölçeğinden yararlanılmıştır.

Tutum ölçeği öğrencilerin; özgüvenleri, öğretmenlerin kendilerine karşı tutumları, şiir konusundaki başarının cinsiyet ile ilişkili olup olmadığı ve şiir konusunun yararlı olup olmadığı konularındaki görüşlerini belirlemek amacıyla 36 maddeden oluşmaktadır. Maddeler tamamıyla katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum şeklinde seçeneleştirilmiştir.

Tutum Ölçeği sorularının güvenilirliğini belirlemek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri, 892 bulunmuştur. Tablo 5'te tutum maddelerinin güvenilirliğe olan etkileri incelendiğinde toplam anket güvenilirlik değerinin yakınları olan ,883 ilâ ,901 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin sonuca önemli etkileri bulunmadığı düşünülerek tutum ölçeğindeki sorular olduğu gibi korunmuştur.

**Tablo 5. Tutum Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayısı Analiz**

#### Sonuçları

Tutumlar	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Tutum1	113,1600	283,158	,483	,888
Tutum2	113,4800	271,724	,751	,883
Tutum3	113,9200	286,279	,429	,889
Tutum4	113,9200	277,953	,619	,886
Tutum5	113,0600	292,956	,148	,895
Tutum6	112,7000	283,357	,606	,887

Tutum7	113,8200	292,967	,258	,892
Tutum8	113,2000	297,633	,108	,894
Tutum9	113,4000	293,796	,272	,891
Tutum10	113,8000	278,939	,591	,886
Tutum11	113,2600	277,217	,563	,886
Tutum12	114,1000	277,969	,605	,886
Tutum13	113,5800	267,677	,786	,882
Tutum14	113,9800	305,857	-,137	,899
Tutum15	114,0000	291,714	,211	,893
Tutum16	114,1000	286,255	,516	,888
Tutum17	113,6000	282,735	,499	,888
Tutum18	112,7800	289,808	,399	,890
Tutum19	114,0800	281,055	,635	,886
Tutum20	112,5600	295,966	,170	,893
Tutum21	113,4600	289,600	,296	,891
Tutum22	114,4200	278,983	,724	,885
Tutum23	114,1600	274,341	,664	,884
Tutum24	113,8600	270,409	,761	,882
Tutum25	112,8200	273,538	,752	,883
Tutum26	113,4000	284,163	,474	,888
Tutum27	113,2600	278,564	,688	,885
Tutum28	114,2000	275,265	,590	,886
Tutum29	112,8200	282,191	,559	,887
Tutum30	114,5400	303,111	-,069	,896
Tutum31	114,2800	311,553	-,286	,901
Tutum32	112,9400	285,731	,530	,888
Tutum33	113,5600	290,782	,257	,892
Tutum34	114,6000	307,306	-,173	,900
Tutum35	112,7800	286,624	,484	,888
Tutum36	114,5000	292,541	,188	,894

### 6.5.3. AÇIK UÇLU UYGULAMA SORULARI

Açık uçlu sorularda, öğrencilerin “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesinde yer alan şiirde ahenk, şiir dili, şiirde yapı, gelenek konularındaki kavramaları gereken noktaların sorulmasına dikkat edilmiş, sorular ortaöğretim Türk Edebiyatı öğretimindeki temel amaç ve davranışlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Tespit edilen 10 soru ile “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesinde bilmeleri gereken temel noktalar ve kavramlarla ilgili şiir bilgilerinin ne olduğuna dair bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Açık uçlu soruların puanlanmasında, uzman görüşleri de alınarak 100 tam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Uygulama “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesinin Türk Edebiyatı öğretim programında yer alan zaman dilimi içerisinde işlenmiş, böylece normal öğretim müfredatından sapmanın önüne geçilmiştir.

## 7. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUM

Bu bölümde, 9.sınıf Edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesinin Oluşturmacı öğretim yöntemiyle işlenmesinin akademik başarıya ve şiire karşı tutuma olan etkisinin belirlenmesi amacıyla, uygulama öncesi ve sonrası yapılan başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri yapılmış ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan analizlerde anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulguların sunumunda izlenen sıralama; (1) Öğrenci tanıma formundan elde edilen betimleyici bilgilere ait frekans tablolarının bulgu ve yorumları (2) Deney ve Kontrol grubuna uygulama öncesi seviye farkını ortaya çıkarmak için yapılan ön testten ve ön tutum anketinden elde edilen bulgular ve yorum, (3) Deney grubuna uygulama öncesi ve sonrası başarı düzeyi farkını ölçmek için yapılan ön test ve son testten elde edilen bulgular ve yorum, (4) Kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrası başarı düzeyi farkını ölçmek için yapılan ön test ve son testten elde edilen bulgular ve yorum, (5) Kontrol ve deney gruplarının son test değerleri için yapılan analizden elde edilen bulguların karşılaştırılması ve yorum şeklindedir.

Öğrencilerin demografik özelliklerinin başarı faktörü ile olan ilgileri araştırılmıştır. Bu amaçla oluşturmacı öğretim yöntemiyle ders işlenen deney grubu öğrencileri ve geleneksel

öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri incelenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin demografik özellikleri incelendiğinde; tablo 6’da görüleceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %36’sı kız, %64’ü erkek öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 6. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kız	9	36,0	36,0	36,0
Erkek	16	64,0	64,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 7’de belirtildiği gibi uygulamaya katılan deney grubu öğrencilerinin önemli bölümünün %44 annesi ev hanımı olarak görülmektedir. Ev hanımlarını %36 ile diğer meslek grupları (diğer seçeneğini işaretleyen 9 öğrenciden 4 tanesi annesinin mühendis, 2 tanesi akademisyen, 1 tanesi muhasebeci, 1 tanesi mağaza çalışanı, 1 tanesi dış hekimi olduğunu belirtmiştir. ) ve %12 ile memurlar takip etmektedir.

**Tablo 7. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Meslek Dağılımı**

Meslekler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Ev hanımı	11	44,0	44,0	44,0
Öğretmen	2	8,0	8,0	52,0
Memur	3	12,0	12,0	64,0
Diğer	9	36,0	36,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Benzer şekilde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin babalarının mesleklerine bakıldığında, %68 ile önemli bölümünün diğer (diğer seçeneğini işaretleyen 17 öğrenciden 7 tanesi babalarının mühendis, 3 tanesi özel şirketlerde yönetici, 2 tanesi doktor, 1 tanesi mimar, 1 tanesi serbest meslek, 1 tanesi pazarlamacı, 1 tanesi akademisyen, 1 tanesi muhasebeci olduğunu belirtmişlerdir. ) seçeneğini işaretlediği Tablo 8’ de görölmektedir. Bunu %16 ile memur ve % 12 ile esnaf takip etmektedir.

**Tablo 8. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Babalarının Meslek Dağılımı**

Meslekler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Esnaş	3	12,0	12,0	12,0
Öğretmen	1	4,0	4,0	16,0
Memur	4	16,0	16,0	32,0
Diğer	17	68,0	68,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 9’da deney grubu öğrencilerinin annelerinin %52’sinin üniversite mezunu ve %24’ünün lise mezunu olduğu görölmektedir. Tablolarda da göröldüğu gibi ev hanımlarının çoğunun üniversite ya da lise mezunu olması dikkat çekicidir.

**Tablo 9. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumu Dağılımı**

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İlkokul mezunu	2	8,0	8,0	8,0
Ortaokul mezunu	1	4,0	4,0	12,0
Lise mezunu	6	24,0	24,0	36,0
Üniversite mezunu	13	52,0	52,0	88,0
Diğerleri	3	12,0	12,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	



Tablo 10’da öğrencilerin babalarının %72’sinin üniversite mezunu ve %16’sının lise mezunu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer seçeneğini işaretleyen 1 kişi velisinin yüksek lisans derecesine sahip olduğunu belirtmiştir. Anne ve babalarının eğitim durumlarını gösteren tablolara beraber bakıldığında öğrencilerin anne ve babalarının yarısından fazlasının üniversite eğitimi almış kişiler olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 10. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumu Dağılımı**

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İlkokul mezunu	2	8,0	8,0	8,0
Lise mezunu	4	16,0	16,0	24,0
Üniversite mezunu	18	72,0	72,0	96,0
Diğerleri	1	4,0	4,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 11’de öğrencilerin kendi dahil kardeş sayıları incelendiğinde, kendi dahil 2 kardeşi olanların %68 ile çoğunluğu temsil ettiği, ardından %16 ile tek çocuk olanlar ve daha sonra %8 ile 3 ve 4 kardeş olanların geldiği görülmektedir.

**Tablo 11. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayılarının Dağılımı**

Kardeş Sayısı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	4	16,0	16,0	14,0
2	17	68,0	68,0	84,0
3	2	8,0	8,0	92,0
4	2	8,0	8,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 12’de öğrencilerin hane gelirine verdiği cevaplar incelendiğinde, %40 ile 1500-2000 YTL seçeneği dikkat çekerken, %36 ile diğer seçeneği ikinci sırada gözükmektedir.

**Tablo 12. Uygulamaya Katılan Deney Grubu Öğrencilerinin Hane Gelirlerinin Dağılımı**

Gelir Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
500-1000 YTL arası	1	4,0	4,0	4,0
1000-1500 YTL arası	5	20,0	20,0	24,0
1500-2000 YTL arası	10	40,0	40,0	64,0
Diğer	9	36,0	36,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 13 verilerine göre öğrencilerin %64’ü kendilerine ait bir evde yaşarken, %36’sı kirada oturmaktadır.

**Tablo 13. Kirada mı oturuyorsunuz?**

Mülkiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	9	36,0	36,0	36,0
Hayır	16	64,0	64,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 14 verilerine göre öğrencilerin %88 gibi önemli çoğunluğunun ilköğretim öncesinde kreş, yuva veya anasınıfına gittikleri görülmektedir.

**Tablo 14. İlköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gittiniz mi?**

Eğitim	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	22	88,0	88,0	88,0
Hayır	3	12,0	12,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 15 verilerine göre öğrencilerin %84'ünün tatil için memleketleri haricinde bir yere gittikleri saptanmıştır.

**Tablo 15. Memleketinizden başka yere tatile gider misiniz?**

Seyahat	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	21	84,0	84,0	84,0
Hayir	4	16,0	16,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

“Sınıf arkadaşlarınızla iyi anlaşabiliyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların olduğu Tablo 16 verilerine göre, öğrencilerin %68'inin evet, %24'ünün genellikle yanıtını verdikleri saptanmıştır. Bu veriler ışığında öğrencilerin genel olarak sınıf arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinin olumlu olduğu söylenebilir.

**Tablo 16. Sınıf arkadaşlarınızla iyi anlaşabiliyor musunuz?**

Sosyal İlişkiler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	17	68,0	68,0	68,0
Genellikle	6	24,0	24,0	92,0
Bazilariyla	1	4,0	4,0	96,0
Hayir	1	4,0	4,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri incelenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet dağılımı incelendiğinde % 64'ünün erkek, % 36'sının kız öğrencilerden oluştuğu saptanmıştır.

**Tablo 17. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kız	9	36,0	36,0	36,0
Erkek	16	64,0	64,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Kontrol grubu öğrencilerinin de anne ve babalarının meslekleri incelenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin meslekleri incelendiğinde Tablo18’de belirtildiği gibi uygulamaya katılan öğrencilerin önemli bölümünün %48 annesi ev hanımı olarak görülmektedir. Ev hanımlarını %28 ile öğretmen, % 12 ile diğer meslek grupları ( diğer seçeneğini işaretleyen 3 öğrenciden 2 tanesi annesinin mühendis, 1 tanesi ise emlakçı olduğunu belirtmiştir.) ve %8 ile memurlar takip etmektedir.

**Tablo 18. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerin Annelerinin Meslek Dağılımı**

Meslekler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Ev hanımı	12	48,0	48,0	48,0
Öğretmen	7	28,0	28,0	76,0
İşçi	1	4,0	4,0	80,0
Memur	2	8,0	8,0	88,0,0
Diğer	3	12,0	12,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Benzer şekilde araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin babalarının mesleklerine bakıldığında, %64 ile önemli bölümünün diğer seçeneğini işaretlediği Tablo 19’da görülmektedir. (diğer seçeneğini işaretleyen 16 öğrenciden 6 tanesi babalarının mühendis, 2 tanesi doktor, 2 tanesi tekstilci, 1 tanesi subay, 1 tanesi mali müşavir, 1 tanesi muhasebeci, 1 tanesi emekli, 1 tanesi cumhuriyet başsavcısı, 1 tanesi de bankacı olduğunu belirtmişlerdir.) Bunu %16 ile esnaf ve % 12 ile memur takip etmektedir.

**Tablo 19. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Meslek Dağılımı**

Meslekler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Esnaf	4	16,0	16,0	16,0
İşçi	2	8,0	8,0	24,0
Memur	3	12,0	12,0	36,0
Diğer	16	64,0	64,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 20’de kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin %64’ünün üniversite mezunu ve %28’inin lise mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin eğitim durumu ve meslek dağılımı incelendiğinde de ev hanımlarının çoğunun üniversite ya da lise mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 20. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumu Dağılımı**

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İlkokul mezunu	1	4,0	4,0	4,0
Lise mezunu	7	28,0	28,0	32,0
Üniversite mezunu	16	64,0	64,0	96,0
Diğerleri	1	4,0	4,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 21’de kontrol grubu öğrencilerinin babalarının %76’sının üniversite mezunu ve %20’sinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Anne ve babalarının eğitim durumlarını gösteren tablolara beraber bakıldığında öğrencilerin anne ve babalarının yarısından fazlasının üniversite eğitimi almış kişiler olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 21. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumu Dağılımı**

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İlkokul mezunu	1	4,0	4,0	4,0
Lise mezunu	5	20,0	20,0	24,0
Üniversite mezunu	19	76,0	76,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 22’de kontrol grubu öğrencilerinin kendi dâhil kardeş sayıları incelendiğinde, kendi dahil 2 kardeşi olanların %72 ile çoğunluğu temsil ettiği, ardından %16 ile 3 kardeş olanlar ve daha sonra %12 ile tek çocuk olanların geldiği görülmektedir.

**Tablo 22. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kardeş Sayılarının Dağılımı**

Kardeş Sayısı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	3	12,0	12,0	12,0
2	18	72,0	72,0	84,0
3	4	16,0	16,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 23'te öğrencilerin hane gelirine verdiği cevaplar incelendiğinde, % 64'ünün diğer seçeneğini, % 24'ünün 1500-2000 YTL seçeneğini, %12'sinin diğer seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

**Tablo 23. Uygulamaya Katılan Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hane Gelirlerinin Dağılımı**

Gelir Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1000-1500 YTL arası	3	12,0	12,0	12,0
1500-2000 YTL arası	6	24,0	24,0	36,0
Diğer	16	64,0	64,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 24 verilerine göre öğrencilerin %68'i kendilerine ait bir evde yaşarken, %32'si kirada oturmaktadır.

**Tablo 24. Kirada mı oturuyorsunuz?**

Mülkiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	8	32,0	32,0	32,0
Hayır	17	68,0	68,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 25 verilerine göre öğrencilerin %88 gibi önemli çoğunluğunun ilkokul öncesinde kreş, yuva veya anasınıfına gittikleri görülmektedir.

**Tablo 25. İlköğretim okuluna başlamadan önce kreş, yuva veya anasınıfına gittiniz mi?**

Eğitim	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	22	88,0	88,0	88,0
Hayır	3	12,0	12,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 26 verilerine göre öğrencilerin %80'inin tatil için memleketleri haricinde bir yere gittikleri saptanmıştır.

**Tablo 26. Memleketinizden başka yere tatile gider misiniz?**

Seyahat	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	20	80,0	80,0	80,0
Hayır	5	20,0	20,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	



“Sınıf arkadaşlarımızla iyi anlaşabiliyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtların olduğu Tablo 27 verilerine göre, öğrencilerin % 48’inin evet, %36’sının genellikle yanıtını verdikleri saptanmıştır. Bu veriler ışığında öğrencilerin genel olarak sınıf arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinin olumlu olduğu söylenebilir.

**Tablo 27. Sınıf arkadaşlarımızla iyi anlaşabiliyor musunuz?**

Sosyal İlişkiler	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	12	48,0	48,0	48,0
Genellikle	9	36,0	36,0	84,0
Bazılarıyla	3	12,0	12,0	96,0
Hayır	1	4,0	4,0	100,0
Toplam	25	100,0	100,0	

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin türdeş gruplar olup olmadığını, birbirlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Anlamlı bir fark var ise başarıyı etkileyen bir faktör olup olmadığı araştırılmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencileri cinsiyet dağılımları, anne-baba eğitim durumu, aylık gelir, sınıf arkadaşları ile anlaşma durumu, kardeş sayılarına göre incelenmiş. Yapılan tüm bu ikili karşılaştırmalarda öğrencilerin demografik özelliklerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan teknikler verilerin normal dağılıp dağılmadığına göre değişmektedir. Bu nedenle veri setinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Tablonun Assymp.Sig. (Anlamlılık) satırındaki değerlerin istatistiksel anlamlılık hesaplamalarında sınır değeri kabul edilen 0,05’den büyük olması incelenen faktörlerin dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir.

**Tablo 28. Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Test**

Örneklem	önBasariTesti	sonBasariTesti	önTutum	sonTutum
N	50	50	50	50
Normal Mean Parameters(a,b)	22,3800	61,1800	116,8600	118,0000
Std. Deviation	11,22659	17,50999	17,37111	18,19284
Most Extreme Absolute Differences	,082	,068	,120	,113
Positive	,081	,053	,062	,081
Negative	-,082	-,068	-,120	-,113
Kolmogorov-Smirnov Z	,580	,480	,851	,799
Asymp. Sig. (2-tailed)	,890	,975	,464	,546

Tablo 28 Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov testi tablosu incelendiğinde; ön başarı testi ,890 ( $p>0,05$ ), son başarı testi ,975 ( $p>0,05$ ), ön tutum puanı ,464 ( $p>0,05$ ) ve son tutum puanı ,546 ( $p>0,05$ ) olduğu saptanmıştır.

**Tablo29. Homojenlik Testi**

Başarı ve Tutum	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
önBasariTesti	,320	1	48	,574
sonBasariTesti	1,950	1	48	,169
Ön Tutum Puanı	,230	1	48	,634
Son Tutum Puanı	1,163	1	48	,286

Homojenlik Testi tablosundaki Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerlerin 0,05'den büyük olması incelenen faktörlerin dağılımlarının homojen olduğunu göstermektedir. Tablo 29'daki Homojenlik Testi tablosu incelendiğinde; ön başarı testi ,574 ( $p>0,05$ ), son başarı testi ,169 ( $p>0,05$ ), ön tutum puanı ,634 ( $p>0,05$ ) ve son tutum puanı ,286 ( $p>0,05$ ) olarak

görülmektedir. Bu bilgiler ışığında veri setinin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilmekte ve istatistiksel analizler için parametrik testler uygulanabilmektedir.

**Tablo 30. Ön-Son Test ve Tutum Betimleyici Verileri**

Başarı ve Tutum	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
onBasariTesti	50	,00	54,00	22,3800	11,22659
sonBasariTesti	50	20,00	93,00	61,1800	17,50999
onTutumTOPLAM	50	79,00	150,00	116,8600	17,37111
sonTutumTOPLAM	50	63,00	149,00	118,0000	18,19284

Başarı ve tutum puanlarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası dağılımlarını görebilmek için Tablo 30 sunulmuştur. Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin konu hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadan karşılaştıkları ön başarı testinden minimum 0, maksimum 54 puan aldıkları görülmektedir. Uygulama sonrasında ise minimum puan 20, maksimum puan ise 93'e çıkmıştır. Tutum açısından bakıldığında ise uygulama öncesinde öğrencilerin şiiere karşı minimum tutum puanı 79, maksimum 150, ortalama puanın 116,86 olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin minimum tutum puanının 63'e maksimum tutum puanlarının 149'a gerilediği görülürken ortalama puanın 116,86'dan 118'e yükseldiği dikkat çekicidir.

Araştırma önemli bir noktası olan deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesindeki seviye farkını gösteren ön testin sonuçları tablo 31'de gösterilmiştir.

**Tablo 31. Deney grubu ve kontrol grubu ön test başarı puanları t-testi sonuçları.**

Gruplar	N	Ortalama	Std.Sapma	sd	t	p
Deney Grubu Ön Test	25	24,64	11,16	48	1,439	,157
Kontrol Grubu Ön Test	25	20,12	11,04			

Deney grubunun uygulama öncesi başarı testi ortalaması 24.64 iken, kontrol grubunun 20,12 olarak saptanmıştır. Bununla birlikte tablo 31'deki edebiyat dersi "Coşku ve Heyecanı

Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesindeki deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ön bilgilerinin ölçmek amacı ile kullanılan ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan t-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p=,157>,05$ ). Bu bulgular gruplar arasında uygulama öncesi başarı farkının olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın önemli bir noktası olan deney ve kontrol gurupları arasında uygulama öncesindeki seviye farkını gösteren ön testin sonuçları tablo 32’de gösterilmiştir.

**Tablo 32. Deney grubu ve kontrol grubu ön tutum puanları t-testi sonuçları.**

Gruplar	N	Ortalama	Std.Sapma	sd	t	p
Deney Grubu Ön Tutum Puanı	25	120,60	16,60	48	1,544	,129
Kontrol Grubu Ön Tutum Puanı	25	113,12	17,63			

Deney grubunun uygulama öncesi tutum puanı ortalaması 120,60 iken, kontrol grubunun 113,12 olarak saptanmıştır. Bununla birlikte tablo 32’deki edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesindeki deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ön tutumlarını tespit etmek amacı ile kullanılan ön tutum anketi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan t-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p=,129>,05$ ). Bu bulgular gruplar arasında uygulama öncesi tutum puanları arasında farkın olmadığını göstermektedir.

**Tablo 33. Deney grubu ön- son Başarı Testi t-testi sonuçları.**

Gruplar	N	Ortalama	Std.Sapma	sd	t	p
Deney Grubu Ön Başarı Puanı	25	24,64	11,16	48	-16,023	,000
Deney Grubu Son Başarı Puanı	25	69,32	13,42			

Deney grubunun uygulama öncesi başarı testi ortalaması 24,64 iken, uygulama sonrası başarı testi ortalamasının 69,32’ye yükseldiği görülmektedir. Başarı testi sonuçlarından da

anlaşılabilirliği gibi uygulama süreci deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını önemli derecede arttırmıştır. Tablo 33'teki edebiyat dersi "Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)" ünitesindeki deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ön başarı puanlarını tespit etmek amacı ile kullanılan ön başarı testi sonuçları ile uygulama sonrası son başarı testi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan t-testi sonuçları incelendiğinde, ön başarı ve son başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p=,000<,05$ ). Bu bulgular, uygulamanın deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur.

**Tablo 34. Deney grubu ön- son Tutum Puanı t-testi sonuçları.**

Gruplar	N	Ortalama	Std.Sapma	sd	t	p
Deney Grubu Ön Tutum Puanı	25	120,60	16,60	48	-447	,659
Deney Grubu Son Tutum Puanı	25	121,64	15,80			

Deney grubunun uygulama öncesi tutum puanı ortalaması 120,60 iken, uygulama sonrası tutum puanı ortalamasının 121,34'e yükseldiği görülmektedir. Tutum puanlarından da anlaşılabilirliği gibi uygulama süreci deney grubundaki öğrencilerin şiire karşı tutum puanlarını bir miktar arttırmıştır. Tablo 34'teki edebiyat dersi "Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)" ünitesindeki deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ön tutumlarını tespit etmek amacı ile kullanılan ön tutum anketi sonuçları ile uygulama sonrası son başarı testi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan t-testi sonuçları incelendiğinde, ön tutum puanları ile son tutum puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p=,659>,05$ ). Bu bulgular sonucunda uygulamaların deney grubu öğrencilerinin şiire karşı olan tutumlarını bir miktar olumlu etkilemiş olsa da, uygulamanın şiire karşı olan tutumu etkilemediği saptanmıştır. Tutum gibi uzun süreç sonucunda oluşan bir değişkende bir değişikliğin olmaması uygulama sürecinin dört hafta gibi kısa bir süreç içerisinde yapılmasıyla açıklamak mümkün olabilir.

**Tablo 35. Kontrol grubu ön- son Başarı Testi t-testi sonuçları.**

Gruplar	N	Ortalama	Std.Sapma	sd	t	p
Kontrol Grubu Ön Başarı Puanı	25	20,12	11,04	48	-8,646	,000
Kontrol Grubu Son Başarı Puanı	25	53,04	17,54			

Kontrol grubunun uygulama öncesi başarı testi ortalaması 20,12 iken, uygulama sonrası başarı testi ortalamasının 53,04'e yükseldiği görülmektedir. Başarı testi sonuçlarından da anlaşılacağı gibi uygulama süreci kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına önemli derecede arttırmıştır. Oluşturmacı yaklaşımın yapıldığı deney grubu gibi klasik eğitimin yapıtlığı kontrol grubunda da başarı puanının artması her iki eğitim yönteminin akademik başarıyı arttırdığını göstermektedir. Bununla birlikte Tablo 35'teki edebiyat dersi "Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)" ünitesindeki kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ön başarı puanlarını tespit etmek amacı ile kullanılan ön başarı testi sonuçları ile uygulama sonrası son başarı testi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan t-testi sonuçları incelendiğinde, ön başarı ve son başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p=,000<,05$ ). Bu bulgular, uygulamada kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 36. Kontrol grubu ön- son Tutum Puanı t-testi sonuçları.**

Gruplar	N	Ortalama	Std.Sapma	sd	t	p
Kontrol Grubu Ön Tutum Puanı	25	113,12	17,63	48	-467	,644
Kontrol Grubu Son Tutum Puanı	25	114,36	19,95			

Kontrol grubunun uygulama öncesi tutum puanı ortalaması 113,12 iken, uygulama sonrası tutum puanı ortalamasının 114,36'ya yükseldiği görülmektedir. Tutum puanlarından da anlaşılacağı gibi uygulama süreci kontrol grubundaki öğrencilerin şiire karşı tutum puanlarını bir miktar arttırmıştır. Tablo 36'daki edebiyat dersi "Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)" ünitesindeki kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ön tutumlarını tespit etmek amacı ile kullanılan ön tutum anketi sonuçları ile uygulama sonrası

son başarı testi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan t-testi sonuçları incelendiğinde, ön tutum puanları ile son tutum puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p=,644>,05$ ). Bu bulgular sonucunda uygulamaların kontrol grubu öğrencilerinin şiire karşı olan tutumlarını bir miktar olumlu etkilemiş olsa da, uygulamanın şiire karşı olan tutumu etkilemediği saptanmıştır. Tutum gibi uzun süreç sonucunda oluşan bir değişimde bir değişikliğin olmamasını uygulama sürecinin dört hafta gibi kısa bir süreç içerisinde yapılmasıyla açıklamak mümkün olabilir.

**Tablo 37. Deney grubu ve kontrol grubu son başarı Testi t-testi sonuçları.**

Gruplar	N	Ortalama	Std.Sapma	sd	t	p
Deney Grubu Son Başarı Testi	25	69,32	13,42	48	3,685	,001
Kontrol Grubu Son Başarı Testi	25	53,04	17,54			

Deney grubunun uygulama sonrası başarı testi ortalaması 69.32 iken, kontrol grubunun 53,04 olarak saptanmıştır. Tablo 37’deki edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesindeki deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası başarılarını tespit etmek amacı ile kullanılan son başarı testi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan t-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $p=,001<,05$ ). Bu bulgular gruplar arasında uygulama öncesi başarı farklarında anlamlı farklılık olmayan deney ve kontrol gruplarının, uygulama sonrasında anlamlı farklılığın oluştuğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında oluşan bu farklılığın uygulamada kullanılan yöntemlerden kaynaklandığı söylenebilir.

**Tablo 38. Deney grubu ve kontrol grubu son tutum puanları t-testi sonuçları.**

Gruplar	N	Ortalama	Std.Sapma	sd	t	p
Deney Grubu Son Tutum Puanı	25	121,64	15,80	48	1,430	,159
Kontrol Grubu Son Tutum Puanı	25	114,36	19,95			

Deney grubunun uygulama sonrası başarı testi ortalaması 121,64 iken, kontrol grubunun 114,36 olarak saptanmıştır. Tablo 38’deki edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile

Getiren Metinler (Şiir)’ ünitesindeki deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası tutumlarını tespit etmek amacı ile kullanılan son tutum anketi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan t-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p=,159>,05$ ). ). Bu bulgular gruplar arasında uygulama öncesi tutum farklarında anlamlı farklılık olmayan deney ve kontrol gruplarının, uygulama sonrasında da anlamlı farklılığının olmadığını göstermektedir. Bu bilgiler ışığında kullanılan yöntemlerin öğrencilerin şiire olan tutumlarını değiştirmede bir etkisinin olmadığını söylemek mümkündür.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya büyük bir hızla değişmekte, farklılaşmakta, insan yaşamına her gün yeni buluşlar, yeni olaylar etki etmektedir. İnsanlar her gün, bu değişimlere, yeniliklere ayak uydurma çabası içinde uyanmaktadırlar. Teknoloji dünyası da dünyadaki bu hızlı değişimi büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle bilgiye ulaşma teknoloji ile kolaylaşmış, ülkeler arasındaki sınırlar da bu anlamda işlevini yitirmiştir.

Toplumlar, her alandaki bu hızlı değişimler karşısında diğer toplumlarla rekabet edebilmek için modern çağın bilgilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Çağı yakalamak, diğer toplumların gerisine düşmemek için özellikle eğitim alanında yenilikler yapmak durumundadırlar. Çünkü sadece temel bilgi ve becerileri kazanmış bireyler çağı yakalamak için yeterli olmamaktadır. Bu yeterlilikleri kazanmış bireylerin yanında kendini ifade edebilen, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci, sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, çevresiyle uyumlu, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren insanlara ihtiyaç vardır.

Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda, oluşturmacı eğitim yaklaşımını benimsemiş ve öncelikle ilköğretimde 2004-2005 öğretim yılında, denemek üzere pilot olarak seçilen illerdeki okullarda bu yöntemi uygulamaya koymuştur. 2005-2006 öğretim yılından itibaren de Milli Eğitim Bakanlığı ülke genelinde tüm okullarda oluşturmacı eğitim yöntemini uygulamaya başlamıştır. Bu yeni yaklaşım ve bu yaklaşıma dayalı programlar 2005-2006 öğretim yılından önce öğretmen ve yöneticilere tanıtılmış; ancak bu tanıtma programının uygulanabilirliği noktasında yetersiz kalmıştır. Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olması iddiası ile eğitim sistemine önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan bu uygulamalarda bir geçiş dönemi olmasından kaynaklı aksaklıklar görülmektedir. Özellikle geleneksel yaklaşıma alışmış öğretmenlerde, öğrenenlerde ve velilerde davranışçı yaklaşımı birdenbire yok etmek mümkün olamamaktadır.

Yoğun ve kısa süreli ezberlemelere doğru yönlendiren eğitim sistemleri geleceğe dair gerçek bir öğrenme sürecini ortaya koyamamış olur. Oluşturmacı öğrenme kuramı gerçek anlamıyla uygulanabildiğinde araştıran, öğrenen, tartışan, kendi özelliklerinin farkında, kendine güvenli bireylerin yetişmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Bunun için de öğretmene, veliye, öğrenene birtakım görevler düşmektedir. Yine kaynak, araç gereç eksikliği, laboratuvar ortamlarının yetersizliği ya da etkili kullanılmaması, sınıf mevcutları

gibi olumsuz etkenlerin de ortadan kaldırılması gerekmektedir. Oluşturmacı kuram öğretim süreci ile ilgili bütün sorunları çözebilecek tek yol olmasa da önemli bir adımdır.

Bu yöntemin edebiyat derslerinde kullanılmasıyla dilini güzel kullanan, ufku geniş, yaratıcı, yeniliklere açık, öğrendiklerini uygulayabilen, çözüm üretebilen bireyler yetişecektir ki bu bireyler de ülkemizin geleceği ve aydınlık günlerin güvencesi olacaktır.

Yüzyıllarca önce Arşimet: “ Bana güçlü bir kaldıraçla güçlü bir dayanma noktası verin, dünyayı yerinden oynatayım.” demiş. Arşimet’in bu sözünü ünlü İngiliz yazar Joseph Conrad (1857-1924) sözcükler için kullanmış: “Bana sözcükleri yerli yerinde, güzel ve etkili bir biçimde kullanma gücünü verin, dünyayı yerinden oynatayım.” Bu söz kuşkusuz biraz abartılı; ama doğruluğu da göz ardı edilemez. Dil ve anlatımın insanlar üzerindeki etkisini vurgulamak açısından da oldukça önemli bir noktaya vurgu yapmaktadır. Şöyle ki kimi kişileri dinlerken, kimi yazar ve şairleri okurken insan yüreğinin derinliklerinde bir hareket, bir haz duyar. Anlatımlarında insanın duygu dünyasını hareketlendiren bir tat, bir hava vardır. Bu tat onların, dili doğru, iyi, yetkin bir biçimde kullanmalarından ileri gelir. Bu nokta da edebiyatın önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Doğru, güzel ve etkili anlatımın sadece bir bilgi işi, bir kural öğrenme işi olmadığını varsaysak da bu konunun başarılı ve başarısız örneklerini görmek, bunların incelenilip değerlendirilmesi konuyu kavrama açısından iyi bir yol göstericidir. Bu yüzden olumlu ve olumsuz etkenleri görebilmek anlama ve kavrama olgularının gerçekleşmesi için bilgi ve becerilerin alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Alışkanlığa dönüştürmenin temelindeki öge ise yaparak ve yaşayarak öğrenme biçimidir.

Oluşturmacı yaklaşım ile ilgili deneysel olarak yapılan bu çalışmada başlangıçta 9. sınıflar edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (şiir)” ünitesinde oluşturmacılık yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda bu iki gruba aynı test, son test olarak ikinci kez uygulanmış deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulgular gruplar arasında uygulama öncesi başarı farklarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmayan deney ve kontrol gruplarının, uygulama sonrasında anlamlı farklılığın oluştuğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında oluşan bu farklılığın uygulamada kullanılan yöntemlerden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen merkezli (klasik yöntemler)

olarak adlandırılan uzun bir zaman diliminde sürekli anlatıma dayalı yöntemlerde öğrencinin dikkatinin en fazla ilk 15 dakikada yoğunlaştığı, sonraki dakikalarda öğrencinin dikkatinin körelendiği yapılan deneylerde ve incelemelerde de görülmüştür.

Uygulamaların sonunda, 9. sınıflar edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (şiir)” ünitesinde oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna verilen tutum ölçeklerinden, almış oldukları puan ortalamaları karşılaştırıldığında, iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Daha öncede belirttiğim gibi tutum gibi uzun süreç sonucunda oluşan bir değişikende bir değişikliğin olmamasını uygulama sürecinin dört hafta gibi kısa bir süreç içerisinde yapılmasıyla açıklamak mümkün olabilir. Ayrıca sınıf düzeyi dikkate alındığında öğrencilerde önceki dönemlerde şiire veya herhangi bir edebi türe karşı önceden geliştirilmiş olması muhtemel tutumlar da göz ardı edilmemelidir. Yani uygulamanın yapıldığı düzey 9. sınıf öğrencileridir. Bu düzeye gelene kadar öğrenciler 6-7-8. sınıf ve hazırlık sınıflarında şiire veya roman, öykü vb. edebi türlere karşı zaten geliştirmiş olduğu tutumlar da mevcut olabilir.

Bu bulgulardan oluşturma yaklaşımı ile sunulan Türk Edebiyatı dersinin “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (şiir)” ünitesi ile ilgili derslerinin öğrenciler açısından bilişsel ve duyuşsal bakımdan bir farklılık yarattığı sonucu çıkartılabilir. Bu konuda yapılmış olan önceki çalışmalar incelendiğinde bu çalışmadaki bulgularla paralel sonuçlara ulaşan araştırmacıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın bulgularıyla zıt yönde yani geleneksel eğitim lehine sonuçlar bulan araştırmacıların da az da olsa olduğu görülmektedir. Zaten bu çalışmada da oluşturma yaklaşımının yapıldığı deney grubu gibi geleneksel eğitimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarısında da bir artış olması her iki eğitim yönteminin akademik başarıyı artırdığını göstermektedir. Ancak bu çalışmaya başlamadan önce yapılan literatür çalışmasından oluşturulan kanı da oluşturma yaklaşım lehine yoğunlaşan sonuçlara paralel bir sonuç elde etmeği. Bulgular da bu şekilde gerçekleşti.

Yapılan uygulamalarda görüldüğü üzere her iki grupta da başarının son test uygulamasında ön teste göre arttığını gözlemledik. Geleneksel eğitimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarısında da bir artış olmasının elbette türlü nedenleri olabilir. Bunlardan ilki okul türü kaynaklı olabilir. Herkes tarafından bilindiği üzere, Anadolu Liselerine girmek isteyen öğrenciler, ilköğretim son sınıfını yoğun bir tempo ile tamamlıyorlar. Eğitim Teknolojileri Genel

Müdürlüğü Sınavlar Dairesi Başkanlığının verilerine göre Kabataş Erkek Lisesi, 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılı OKS Türkçe neti ortalaması 13.79 olarak belirtilmiştir. Türkiye geneli ortalaması ile karşılaştırıldığında ciddi, anlamlı bir farkın olduğu görülür. Yüksek Türkçe netleri ile okula kayıt yaptıran deneklerimizin birçoğunun Türkçe - edebiyat dersine karşı zaten olumlu bir tutum içerisinde olduğu söylenebilir. Geçmişten gelen geleneksel eğitim süreçleri onları Türkçe ve edebiyattan uzaklaştıramamıştır. Bu sebeple bu öğrencilerin edebiyata karşı veya edebiyat dersindeki yeni bir üniteye karşı olumlu tutum geliştirmeleri için yeni bir yöntem ya da yaklaşıma ihtiyaçları olmadığı düşünülebilir. Evren ve örneklem kısmında da belirttiğim gibi 9. Sınıf öğrencilerinin Kabataş Erkek Lisesine girdikleri 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında en düşük puanla giren öğrencinin puanı 458.600'dür, bu öğrenci Türkiye 2829.su olarak okula yerleşmiştir. En yüksek puanla giren öğrenci ise 475.025 puanla Türkiye 657.si olarak okula girmiştir. Görüldüğü gibi en düşük ve en yüksek puan aralığı 15'tir. Puan aralığı arttıkça sınıf düzeyindeki başarı düşmektedir. Puan aralığının az olması homojen sınıfların öğrenci başarısı için daha uygun olduğunu göstermektedir. Öğrenciler belli bir seviyede oldukları için ve öğrenme düzeyleri eşit olduğu için fiziksel ortamdan, öğretmenden, konudan ya da anlatım tekniklerinden kaynaklanan olumsuzlukları bertaraf edebilmektedirler.

Öğrenciler “Orta Öğretim Kurumları Seçme Sınavı”na (OKS) hazırlanırken sınavın aynı zamanda bir zamanla yarış olduğu göz önüne alınarak birçok konu ve soru tipi öğrencilere ezberlettirilmiştir. Bu ezberleme biçimi savunulan kalıcı öğrenmeye hizmet etmese de öğrencilerin amaçladıkları okula girmelerini sağlamaya yardımcı olmuştur. Bu tarz yoğun çalışma temposuna ve disiplinine sahip olan öğrencilere daha başarılı olmaları için yeni bir yaklaşım getirmekle başarı ancak bir miktar daha artırılmış olabilir. Bunun yanında, tekrar vurgulamak da yarar görüyorum, son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık mevcuttur. Ancak geleneksel yaklaşımın tamamen etkisiz olduğunu söylemek de doğru olmayabilir.

Öğrenciler okula girebilmek için tutuldukları “çoktan seçmeli” sorulardan oluşan bir çalışma sürecinden sonra bu tarz sorularda gösterdikleri başarıyı “klasik tarz”daki (açık uçlu) sorularda gösterememektedirler. Eğitim-öğretim yılının başında Kabataş Erkek Lisesinde hazırlık sınıfı atlayarak 9. sınıfa geçmek için açık uçlu sorularla yapılan Türkçe sınavında bu öğrencilerin yüksek başarı göstermediği görülmüştür. Sözü edilen öğrencilerin OKS’de Türkçe sorularını tam yaptığı düşünüldüğünde yorum, sonuç çıkarma, yazılı ifade vb. gibi konularda yetersiz kaldıkları görülmüştür. Benzer durum benim bu uygulamamda deney ve kontrol gruplarına açık uçlu sorularla ön test ve son test olarak uyguladığım başarı testlerinde de görülmüştür. Öğrencilerdeki bu olumsuzluk ancak oluşturmaya yaklaşımındaki gibi öğrenciyi araştırmaya yönlendiren, tartışma

ortamları yaratan, her ortamı bir öğrenme alanı olarak benimseyen yaklaşımlarla giderilebilir. Çoktan seçmeli sınavların gerçek başarıyı, bilgiyi tek başına ölçmeye yetmediği ÖSYM tarafından da kabul edilmiş, ÖSYM, önümüzdeki yıllarda sınav sisteminde değişik uygulamalara gidileceğini açıklamıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi yapılan araştırmalarda birçok araştırmacı oluşturmacılığı olumlayan sonuçlar almıştır. Bu çalışmada da bulgular bu paralelde olmuştur. Araştırmacı, uygulayan olması sebebiyle sınıf ortamlarında yaptığı gözlemlerde, deney grubu öğrenenlerinin derse aktif katılımlarının kontrol grubuna göre daha fazla olduğu tespitine varmıştır. Deney grubu öğrenenlerinin bilgiye ulaşmada daha istekli oldukları ve kavramların özü hakkında daha meraklı oldukları görülmüş; düşüncelerini özgürce ifade ettikleri yorum gerektiren tartışmalarda başarılı ve istekli oldukları gözlemlenmiştir. Buna karşın kontrol grubu öğrenenlerinin kişisel yorum gerektiren tartışmalardan kaçındıkları, düşünmeye ve tartışmaya kapalı, bilginin hazırlanmış olarak kendilerine sunulmasını bekleyen bir tutum içerisinde oldukları gözlemlenmiştir. Ünite içerisinde verilen konu ile ilgili bir merak ve öğrenme isteği içerisinde olmadıkları, hemen konuyla ilgili notlar almaya yöneldikleri görülmüştür. Oysa deney grubunda öğrenenlerin konuya/bilgiye ulaşmaya dair daha istekli ve heyecanlı oldukları görülmüştür. Bu heyecan ve istek ilerleyen konularda da devam etmiştir. Bu devamlılığı öğrenenlerin düşünmenin, bilgiyi yeniden oluşturmanın tadına varmaları ile açıklamak mümkündür. Karşılaştıkları her yeni bilgiye karşı merak içinde oldukları, bilginin kaynağına ulaşma isteği, kaynağa ulaşma ile bilgiyi kendilerinin yeniden oluşturma isteği görülmüştür. Bilgiye ve konuya dair sınıf içerisinde heyecanlı tartışmalar yaşanmıştır. Bunlardan da anlaşılacağı gibi deney grubu öğrenenleri konuya ilgili, meraklı, aktif bir tavır sergilerken kontrol grubu çok fazla merak etmeyen, sınıf içinde pasif kalmayı tercih eden, bilginin kendilerine verilmesini bekleyen hazırcı bir tavır içerisinde olmuşlardır. Görülüyor ki öğrenen merkezli modern yöntemlerden farklı olarak öğretmen merkezli yöntemlerde öğrencinin yaratıcılığı, kendi fikirlerini ortaya koyma, problem çözme gibi becerileri ve grup çalışması yapmaları engellenmektedir.

Sonuç olarak istatistiksel veriler, araştırmacının literatür taraması ve gözlemleri oluşturmacı yaklaşımın geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu yönündedir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında yukarıda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki şekilde maddelenebilir:

- Edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesinin öğretilmesinde oluşturmacı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında, oluşturmacı öğretim lehine akademik başarı konusunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

- Öğrencilerin şiire karşı olan tutumlarıyla kullanılan oluşturmacı öğretim yöntemi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Benzer şekilde, öğrencilerin şiire karşı olan tutumlarında kullanılan oluşturmacı ve geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- Kullanılan öğretim yöntemleri ile öğrencilerin şiire karşı olan tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular göz önünde tutularak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Edebiyat dersi “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)” ünitesinin öğretilmesinde geleneksel öğretim yöntemi yerine oluşturmacı öğretim yöntemi kullanılarak akademik başarının artması sağlanabilir.
- Oluşturmacı öğretim yöntemi edebiyat dersinin diğer konularında da uygulanarak oluşturmacı öğretim yönteminin bu konulardaki akademik başarıya olan etkisi incelenebilir.
- Oluşturmacı öğretim yöntemi ortaöğretim müfredatı boyunca kullanılarak, öğrencilerin edebiyat dersine karşı olan tutumlarındaki değişiklikler incelenebilir.
- Başlangıçta, deney grubu öğrencilerinin ezberci eğitim alışkanlıklarını terk etmek istemeyerek tepki göstermeleri doğaldır. Araştırmacılara, öğrenciler zamanla bu tepkilerinden vazgeçecekleri için, kaygılanmamaları önerilir.
- Öğrenci ürünleri ödüllendirilmeli, başarılı ürünler okul panosunda/dergisinde/ders etkinliklerinde kullanılarak diğer öğrencilerle de paylaşılmalıdır. Bu tür etkinlikler öğrenciler arası rekabeti arttıracak gibi öğrencilerin konuya karşı tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir.
- Konunun gerekliliği, müfredat içindeki yeri ve amacı ve kazanımları öğrencilere iyi anlatılmalı; öğretme süreci iyi planlanarak etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için farklı uygulama ve metotlar geliştirilmelidir. Bu durum öğrencilerin derse/konuya dair olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır.

- Öğretmen ders işlenişinde öğrencilerini sürekli fikir üretme, soru sorma, eleştirme, kendilerini ifade edebilmeleri konularında cesaretlendirmelidir. Öğrencilere yol gösteren, rehberlik yapan bir role bürünmelidir. Öğrencilerinin bilgiyi kendilerinin oluşturmasına izin vermeli ve gerektiği yerde desteğini sağlayarak, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak bilgileri oluşturmasına olanak sağlamalıdır.
- Öğretmen, edebiyat derslerinde derse başlarken güdülemeyi iyi yapmalıdır. Öğrencilerin motivasyonunu sağlayacak, öğrenilmiş bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacak ilginç, öğrencileri düşündürecek, beyin fırtınasına ortam hazırlayacak sorular sormalı ve böyle ortamlar hazırlamalıdır.
- Öğretmenler edebiyat dersinde ilgiyi çekebilmek ve öğrencileri öğrenme sürecine katabilmek için öğrenme ortamını uygun hale getirmeli, teknolojik araç-gereçlerden olabildiğince yararlanmalıdır. İnternet, projeksiyon, TV, VCD, video, kaset-çalar vs. gibi gereçler bu etkinliklerde kullanılabilir araçlardır. Öğretmen bu araçların yardımıyla öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini etkin kılmalıdır.
- Teknolojik araçlar sürekli değişen ve gelişen bir seyir izlemektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin de bu değişime, gelişime ayak uydurmaları, günceli yakalamaları gerekmektedir. Oluşturmacılık eğitiminde akla gelebilecek her araç-gereç öğretme amaçlı kullanılabilir olduğundan öğretmenlerin teknik bilgi donanımı önemli ve gereklidir. Bu nedenle öğretmenlere teknolojik anlamda alan uzmanlarınca dönem dönem seminerler/kurslar verilmelidir.
- Oluşturmacı yaklaşımla ilgili yapılan uygulamalarda karşılaşılan sorunların giderilmesi üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu sorunların tespit edilmesinde gerçek uygulayıcı olan öğretmen görüşleri alınmalıdır.
- Oluşturmacı yaklaşım ve uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitimler sürekli hale getirilmeli, uygulayıcılar da bu konuda sürekli uygulamalı eğitimlerle iç içe olmalıdır.
- Oluşturmacılık eğitimi öğrenme ortamındaki tüm birimlerin aynı anlayışı benimsiyor olmaları ile daha anlamlı hale gelir. Ailelerin, diğer öğretmenlerin ve okul idaresinin oluşturmacılığı kavramış ve benimsemiş olması önemlidir. Böylelikle öğrenmeye olumsuz etki edecek diğer çevrelerin bilgisizlikten kaynaklanan tepkilerinin önüne geçilmiş olur.

- Öğrenme ortamındaki öğrenciler doğal olarak farklı bilişsel yapıda olabilirler. Öğretmen bu durumu göz ardı etmemeli, hazırladığı öğretim etkinliklerini tüm sınıfın kavrama ortalamasına göre hazırlamalı, şekillendirmelidir.
- Konu ile ilgili geri bildirim ve değerlendirmeler mümkün olduğunca her dersin sonunda yapılmalıdır. Zamanında yapılan geri bildirimler hataların hemen ortadan kaldırılmasına hizmet eder. Aksi takdirde yapılan hatalar alışkanlığa dönüşür. Bu durum da öğrenme açısından ciddi bir tehlike oluşturmaktadır. Eksiklerin giderilmesi, yeni konuların öğrenilmesine hazır hale gelinmesi ancak hataların ortadan kaldırılması ile mümkündür.
- “Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (şiir)” ünitesi çok genel bir başlıktır. Sözlü edebiyat döneminden başlayarak günümüze kadar çok farklı alanda ve tarzda oluşturulmuş türleri ve yine çeşitli milletlerin şiirlerinin de aşağı yukarı benzer süreçlerden geçerek gelişmiş olması ve birbirini etkilemiş olması nedeniyle bu ünite başlığı altında çok fazla bilginin olması anlamına gelmektedir. Dolayısı ile bilginin kalıcılığı, bilginin öğrenciler tarafından oluşturulmuş olması ile doğrudan ilgilidir. Bu durumda öğretmenler bilgiyi öğrencinin oluşturmasına izin vermelidir.
- Öğrenci ürünlerinin eğitim-öğretim yılı boyunca “kişisel dosya”larda toplanması öğrencinin gelişim sürecinin takip edilmesi açısından önemlidir. Bu takip etme ve öğrenci gelişiminin izlenmesi, yeni etkinlik ve uygulamaların hazırlanmasında önemli bir veri durumundadır.

Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde oluşturmacı öğretim yönteminin farklı ders ve konular üzerinde akademik başarıyı arttırdığı görülmektedir. Bununla birlikte oluşturmacı yaklaşım süreci içerisinde öğrencilerin aktif rol oynamaları bilgiyi gerçek hayata transfer etmelerinde önemli katkıda bulunabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin birlikte çalışmaları onların sosyal gelişimleri üzerinde de olumlu etkiler gösterebilmektedir. Bu nedenlerden dolayı Türkiye’de eğitim ve öğretimin tüm kademelerinde oluşturmacı anlayış tercih edilmelidir.



## KAYNAKÇA

Açıköz, Ü., K., Aktif Öğrenme, İzmir, 2005.

Açıköz, Ü., K. İşbirlikli Öğrenme: Avantajları, Anlamı, Bazı Yanılgılar ve Türkiye'deki Durumu, Eğitim Bilimleri Dergisi, Buca Eğitim Fakültesi Yayın Organı sayı 8.

Açıköz, Ü., K., Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir, 2007.

Akar, H., Yıldırım, A., Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması, Bir Eylem Araştırması, Sabancı Üniversitesi, İyi Örnekler Konferansı, İstanbul, 2004

Akdeniz, A., R., Yiğit, N., Kurt, Ş., Yeni Fen Bilgisi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmenlerin Düşünceleri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, 2002.

Akinoğlu, O., Şahin, F., Gürdal, G., Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Kavram Haritası Çizilerek Değerlendirilmesi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, 2002.

Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N., Eğitim Teknolojisine Giriş, Disiplin Süreç, Ürün, Ankara, 1995.

Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D., Turgut, M.,F., Kimya Öğretimi, Ankara, 1997.

Aydın, A., Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Ankara, 2007.

Aydın, A., Sınıf Yönetimi, Ankara, 1998.

Büyükalın, S., F., Çoklu Zeka Kuramı, Eğitim ve Denetim Dergisi, Ankara,2003, Sayı1.

Brooks, J.,G., Brooks, M.,G., The Case for Constructivist Classrooms, Virginia, ASCD Alexandria, USA, 1993.

Celep, C., Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama, Ankara, 2008.

- Çınar, O.; Teyfur, E. , Teyfur, M., İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı: 11, Bahar 2006.
- Demirel, Ö., Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1997.
- Deryakulu, D., Sınıfta Demokrasi, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2001.
- Deryakulu, D., Şimşek, A., Türetimci Öğrenme ve Dikkat Odaklamının Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Bursa, 1996.
- Doğanay, A.,Tok, Ş., Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, 2007.
- Duman, B., Öğrenme- Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim, Ankara, 2004.
- Driscoli, M., P., Psychology of Learning For Instruction, Boston, 1994.
- Erden, M. ve Akman, Y., Gelişim ve Öğrenme, Ankara, 2001.
- Erden, M., Akman,Y., Eğitim Psikolojisi, Gelişim- Öğrenme- Öğretme, Ankara, 2007.
- Fidan, N., Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme, İstanbul, 1986.
- Fidan, N., Erden, M., Eğitime Giriş, İstanbul, 2001.
- Fosnot, T., C., Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama, (Çeviri Editörü: S.,Durmuş), Ankara, 2007.
- Gökberk, M., Felsefe Tarihi, İstanbul, 1996.
- Günce, G., Çocukta Zihin Gelişimi: Piaget Kuramına Toplu Bakış, Ankara, 1973.
- Güneş, F., Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi, Ankara, 2007.
- Güneş, F., Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara, 1997.
- Hızal, A., Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Eskişehir, 1989.
- İşman, A., Sevinç, V., Altıntığ, E., Fen Bilgisi Öğretiminde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları, 2. Fen Bilgisi Öğretimi Konferansı, Trabzon, 1998.

İşman, A., Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu: Yapısalcı Yaklaşımın (constructivism)

Eğitim Öğretim Ortamına Etkisi, Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, 1999.

Kılıç, G., B., Kuram ve Uygulamada Oluşturmacı Fen Öğretimi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 1/1 Haziran, Ankara, 2001.

Küçükahmet, L., Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara, 1995.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2004.

Nakipoğlu, C., Kimya Öğretmeni Eğitiminde Bütünleştirici Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı 11, İzmir, 1999.

Özden, Y., Öğrenme ve Öğretme, Ankara 1997.

Özel, A., Bayındır, N., Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi, Ankara, 2008.

Özmen, H.; "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme", 2004, Turkish Online Journal of Education Technology, Vol.3, Issue.1, Article 14 <http://www.tojet.net/articles/3114.htm>, 01.04.2005.

Saban, A., Öğrenme- Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Ankara, 2000.

Savran, A., Çakıroğlu, Ö., Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yeni Fen Bilgisi Programlarına Yönelik Düşünceleri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara, 2002.

Senemoğlu, N., Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Ankara, 2003.

Senemoğlu, N., Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Ankara, 1997.

Şaşan, H., Yaşadıkça Eğitim, Ankara, 2002.

Şimşek ve Deryakulu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Adana, 1994.

- IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 15- 16 Ekim 1998 Pamukkale Üniversitesi-  
Denizli PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 2000, Sayı:8 (Özel Sayı).
- Ülgen, G., Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar,  
Ankara, 1994.
- Ünlenen, S., Sınıfımda Başarıya Nasıl Ulaştım, Ankara, 1983.
- Tan, H., Psikolojik Danışma ve Rehberlik , İstanbul, 1992.
- Tarhan, V., Lise II. Sınıfta Oluşturmacı Yaklaşımla Sunulan Trigonometri Öğretiminin  
Öğrencilerin Tutum ve Başarılarına Etkisi , Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2007.
- Taşdemir, M., Eğitimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara, 2000.
- Titiz, M., T., Ezbersiz Eğitim “Yol Haritası”, Ankara, 1997.
- Tuncer, C., Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve  
Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler  
Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2004.
- Turgut, M., F., İlköğretim Fen Öğretimi, Ankara, 1997.
- Türnüklü, E., Türkiye ve İngiltere’deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme  
Biçimleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, 2003, Sayı 24.
- Türkçe- Edebiyat Eğitiminde Sorunlar- Çözümler Yeni Yaklaşımlar, Türkçe Edebiyat  
Öğretimi Sempozyumu, Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları 3, İstanbul, 1997.
- Torun, İ., Eğitimde Yeniden Temcit Pilavı, Radikal 2, 11 Kasım 2007.
- Yanpar, T. ve Öztürk, C., Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir  
Yaklaşım, Ankara, 2006.
- Yapıcı, M., Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, “Yapılandırmacı  
Ders” Ankara, Aralık 2007, Cilt 2

Yaşar, Ş., Yapısalcı Kuram ve Öğrenme- Öğretme Süreci, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Konya Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül 1998.

Yıldırım, A.-Şimşek, H., Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, 1999.

Yıldırım, A.-Akar, H., Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Sabancı Üniversitesi İyi Örnekler Konferansı, 2004.

Yiğit, U., K., Öğretmen ve Öğrenci Kılavuzu 10. Sınıf Türk Edebiyatı Yardımcı Ders Kitabı, İstanbul, 2006.

Yiğit, K.,U., Dil ve Anlatım Yardımcı Ders Kitabı 10. Sınıf, İstanbul, 2006.

Yurdakul, B., Eğitimde Yeni Yönelimler ( Ed. Ö. Demirel), Ankara, 2005.

Yörükoğlu, A., Çocuk Ruh Sağlığı, İstanbul, 1991.

<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004pdf>

<http://www.tojet.net/articles/3114.htm>