

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

12. SINIF DİL VE ANLATIM DERS KİTABININ YAPILANDIRMACI
ÖĞRENME YAKLAŞIMINA UYGUNLUĞUNUN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
FİDAN GEDİZ

ANKARA 2014

**12. SINIF DİL VE ANLATIM DERS KİTABININ YAPILANDIRMACI
ÖĞRENME YAKLAŞIMINA UYGUNLUĞUNUN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Fidan GEDİZ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Fidan

Soyadı : GEDİZ

Bölümü : Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı
Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : 12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme
Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre
Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : The evaluation of the properness of the 12th Grade Language and
Expression Course Book to the Constructive Learning Approach
According to Teachers' Opinions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ÖRNEĞİ

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Fidan GEDİZ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fidan GEDİZ tarafından hazırlanan “12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)
(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezinAnabilim Dalı’nda
Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

**12. SINIF DİL VE ANLATIM DERS KİTABININ YAPILANDIRMACI
ÖĞRENME YAKLAŞIMINA UYGUNLUĞUNUN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Fidan GEDİZ

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran 2014**

ÖZ

Bu çalışma, 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan 12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının, bu programa uygun olup olmadığının öğretmen görüşleri dâhilinde incelenmesi için hazırlanmıştır. Aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanma sorunlarının saptanmasına, bu konuda öğretmenlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesine katkı sağlaması amaçlanmıştır. 2012-2013 öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi Anadolu Lisesi, Genel Lise ve Meslek Liselerine bağlı okullarda görev yapmakta olan 150 edebiyat öğretmenine konu ile ilgili olarak hazırlanmış olan “12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı anket uygulaması yapılmıştır. Anketin yanı sıra sözel olarak da öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda 12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olup olmadığı konusunda belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, çok daha anlaşılır olması için grafik tablolar haline dönüştürülmüştür. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yapılan Dil ve Anlatım dersinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Anketin uygulandığı öğretmenler, 12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının yapılandırmacı öğretim modeline uygun olarak hazırlandığını, fakat bu programın uygulanmasında çeşitli problemlerin ve eksikliklerin var olduğunu ifade etmişlerdir. Bu eksikliklerin giderilmesi için çeşitli çalışmaların yapılması, bazı eğitimlerin verilmesi ve yardımcı kitapların hazırlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme, dil ve anlatım.

Sayfa Adedi: 128

Danışman: Doç. Dr. Hamiye DURAN

**The evaluation of the properness of the 12th Grade Language and
Expression Course Book to the Constructive Learning Approach
According to Teachers' Opinions
(M. Sc. Thesis)**

Fidan GEDİZ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2014

ABSTRACT

This study has been prepared in order to examine if the 12. Grade Language and Expression Course Book which was put into practice in 2005 according to constructive learning approach was proper to this programme or not including the teachers' opinions. At the same time, it was aimed to contribute to ascertain the suggestions and opinions of teachers about this subject and to ascertain the problems of practicing the constructive learning approach. The questionnaire was applied called "The evaluation of properness of the 12. Grade Language and Expression Course Book to the constructive learning approach according to teachers' opinions" which was prepared on the subject, on 150 literature teachers working at Vocational High Schools, General State High Schools and Official Anatolian High Schools of National Education Ministry in 2012-2013 education term. Beside the questionnaire, teachers' opinions were asked orally. According to that, it was ascertained if the 12. Grade Language and Expression Course Book was proper to constructive learning approach or not. These results were changed into graphical charts in order to be more understandable. After evaluating the results of data, it was seen that Language and Expression lesson which was applied according to the constructive learning approach affected the success of students in a positive way. Teachers on which the questionnaire was applied expressed that the 12. Grade Language and Expression Course Book was prepared according to the constructive learning approach but had various problems and lacks on practising this programme. In order to remove this lacks they emphasized the necessity of doing various studies, preparing workbooks and training of teachers on the subject.

Science Code:

Key Words: Constructive Approach, student centered learning, Language and Expression.

Page Number: 128

Supervisor: Doç. Dr. Hamiye DURAN

ÖNSÖZ

Gelişen çağımız ile birlikte, bilim ve teknolojiye meydana gelen küresel çaplı değişimler birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da meydana gelmiştir. Ülkemizde eğitim konusundaki en büyük değişiklikler, 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programında yapılmıştır. Bu değişikliklerle birlikte öğretim programlarının içerik ve sunumları, öğrenme-öğretme süreci ile öğretmen ve öğrenci rollerinde önemli değişimler gündeme gelmiştir.

Sürekli değişim içerisinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayabilen ve kendi üzerine düşen görevlerin farkında olabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde bireylerin sadece aktarılan bilgiyi olduğu gibi kabul eden değil araştıran, bulan, üreten ve yorumlayan bireyler olmaları beklenmektedir. Yapılandırıcı eğitimin en önemli özelliği bireyin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Bu kapsamda değişen eğitim programları üreten, araştıran, sorgulayan bir öğrenci modelini temel alan yapılandırıcı eğitimi esas almıştır.

Bu araştırma 12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının, 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırıcı öğretim modeline uygun olup olmadığının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacı ile hazırlanmıştır. Bu amaçla konu ile ilgili literatür kaynakları taranmıştır. Yapılandırıcı eğitim programları ile ilgili kaynaklar incelenmiştir. 12. Sınıf müfredat programının temel kazanımları göz önünde bulundurularak ve uzman görüşüne başvurularak bir anket hazırlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi Anadolu Lisesi, Genel Lise ve Meslek Liselerine bağlı okullarda görev yapmakta olan 150 edebiyat öğretmenine anket uygulaması yapılmıştır. Uygulanan anketin değerlendirilmesi sonucunda 12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı görülmüştür.

‘12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi’ başlıklı bu çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi,

varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümünü literatür tarama ve kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Bu bölümde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı hakkında bilgi verilerek ve ilgili araştırmalara değinilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın tarihi gelişimi, temel özellikleri, yapılandırmacı yaklaşımın çeşitleri hakkında bilgi verilmiştir. Yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşımların karşılaştırılması yapılmış, yapılandırmacı öğrenim kuramıyla ilgili görüşler anlatılmıştır.

Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, araştırmaya ait bulguların ve yorumların değerlendirmesi yapılarak, tablolar üzerinde gösterilmesi sağlanmıştır. Çalışmanın son bölümü olan beşinci bölümde ise araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan öneriler yer almıştır.

Bu araştırmanın her aşamasında tecrübesi, bilgisi, önerileri ve sonsuz hoşgörüsü ve sabrıyla yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Hamiye DURAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Anket çalışmalarımın hazırlanması, değerlendirilmesi ve her an her aşamada yardımını esirgemeyen Arş. Gör. Emel TÜZEL'e, anket uygulamasını yaptığım Antalya ili Kepez ilçesindeki okulların saygıdeğer müdürlerine ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Bunun yanında özel ve meslekî hayatım boyunca her zaman yanımda olan, beni her konuda destekleyen, bu çalışmamın neticelenmesinde beni yalnız bırakmayan sevgili babam Mustafa GEDİZ'e ve annem Gülçin GEDİZ'e en derin sevgi ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	ix
GRAFİKLER LİSTESİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMA VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Öğretim Programı	14
2.2. Eğitim Programı	14
2.2.1. Eğitimde Program Geliştirme.....	15
2.3. Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Aşamaları.....	16

2.3.1 Öğretimin Planlanması	17
2.3.2 Öğrenme Stratejileri	17
2.3.3 Öğretimin Uygulanması.....	17
2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Modeli ve Kuramsal Temelleri	18
2.4.1. Yapılandırmacılığın Tarihî ve Felsefi Geçmişi	19
2.4.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Temel Özellikleri.....	23
2.4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımlar	29
2.4.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	31
2.4.3.2. Radikal Yapılandırmacılık	35
2.4.3.3. Sosyal Yapılandırmacılık	37
2.5. Yapılandırmacılığın Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yansımaları.....	40
2.5.1. Yapılandırmacılık ve Eğitim	42
2.5.1.1. Türk Eğitim Sistemindeki Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramları	44
2.5.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme	45
2.5.2. Yapılandırmacılıkta Öğrenme.....	47
2.5.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....	48
2.5.2.2. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel İlkeleri	52
2.5.2.3. Yapılandırmacı Öğretim Modelinin Aşamaları	54
2.5.2.4. Yapılandırmacı Kuramda Etkili Öğrenme Süreci.....	55
2.5.2.4.1. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi	55
2.5.2.4.2. Merak uyandırma.....	55
2.5.2.4.3. Yeni bilgilerin kazandırılması (araştırma ve keşfetme)	56
2.5.2.4.4. Bilginin yapılandırılması (çözümleme ve derinleştirme)	56
2.5.2.4.5. Bilginin uygulanması (paylaşma ve yaşantıya uygulama)	56
2.5.2.4.6. Bilginin değerlendirilmesi	57
2.5.2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Öğretim Teknikleri	57
2.5.3. Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması	58
2.5.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretmen Modeli.....	60
2.5.5. Yapılandırmacı Yaklaşım Kuramıyla İlgili Görüşler.....	65

2.5.5.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Hakkındaki Olumlu Görüşler	65
2.5.5.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Hakkındaki Olumsuz Görüşler	66
2.6. İlgili Araştırmalar	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli.....	71
3.2. Evren ve Örneklem.....	71
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	71
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR.....	73
4.1. Öğretmenlerin 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımaya Uygunluğuna İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar	73
4.2. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımaya Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	94
4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımaya Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar	95
4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımaya Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar	96
4.2.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımaya Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar	97

4.2.4. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar	98
---	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER	101
5.1. Sonuç	101
5.2. Öneriler	102
KAYNAKLAR	105
EKLER	107
Ek 1. Anket Formu	110
Ek 2. Araştırma İzni	111
Ek 3. Özgeçmiş	112

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin 1 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	74
Tablo 2. Öğretmenlerin 2 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	75
Tablo 3. Öğretmenlerin 3 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	76
Tablo 4. Öğretmenlerin 4 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	77
Tablo 5. Öğretmenlerin 5 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	78
Tablo 6. Öğretmenlerin 6 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	79
Tablo 7. Öğretmenlerin 7 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	80
Tablo 8. Öğretmenlerin 8 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	81
Tablo 9. Öğretmenlerin 9 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	82
Tablo 10. Öğretmenlerin 10 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	83
Tablo 11. Öğretmenlerin 11 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	84
Tablo 12. Öğretmenlerin 12 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	85
Tablo 13. Öğretmenlerin 13 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	86
Tablo 14. Öğretmenlerin 14 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	87

Tablo 15. Öğretmenlerin 15 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	88
Tablo 16. Öğretmenlerin 16 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	89
Tablo 17. Öğretmenlerin 17 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	90
Tablo 18. Öğretmenlerin 18 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri	91
Tablo 19. 12. Sınıf Dil ve Anlatım Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ($\bar{X}$), Standart Sapma Değerleri (S) ve Katılım Durumu	92
Tablo 20. Öğretmenlerin 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ($\bar{X}$), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları	95
Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri İle 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkiye Ait Ortalama Puanlar ($\bar{X}$), Standart Sapma Değerleri (S) Ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	96
Tablo 22. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirme Düzeylerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	97
Tablo 23. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	98

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Öğretmenlerin 1 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	74
Grafik 2. Öğretmenlerin 2 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	75
Grafik 3. Öğretmenlerin 3 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	76
Grafik 4. Öğretmenlerin 4 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	77
Grafik 5. Öğretmenlerin 5 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	78
Grafik 6. Öğretmenlerin 6 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	79
Grafik 7. Öğretmenlerin 7 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	80
Grafik 8. Öğretmenlerin 8 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	81
Grafik 9. Öğretmenlerin 9 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	82
Grafik 10. Öğretmenlerin 10 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	83
Grafik 11. Öğretmenlerin 11 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	84
Grafik 12. Öğretmenlerin 12 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	85
Grafik 13. Öğretmenlerin 13 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	86
Grafik 14. Öğretmenlerin 14 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	87
Grafik 15. Öğretmenlerin 15 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	88
Grafik 16. Öğretmenlerin 16 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	89
Grafik 17. Öğretmenlerin 17 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	90
Grafik 18. Öğretmenlerin 18 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım.....	91

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Çağımızda artık bilginin hazır bulunup tüketilmesinden çok bilginin üretilmesi istenmektedir. Bireyler aktarılan bilgileri aynen kabul etmek yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamın ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadırlar.

Bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğu ve buna bağlı diğer sorular uzun yıllar araştırılıp, tartışılmıştır. Pozitivist paradigmaya göre, gerçek nesneldir, kişinin dışındadır, keşfedilir ve ortaya çıkarılır. Daha sonraları bu paradigmaya karşı farklı bir görüş ortaya çıkmış ve nesnellikten kaçınılmaya başlanmıştır. Sözü edilen bu yeni paradigmaya göre bilgi keşfedilmez, yorumlanır. Bundan dolayı bilgi, kişinin dışında (nesnel) değildir. Tersine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşüncelerinden meydana gelir ve öznelidir. İşte bu öznel gerçeklik üzerine kurulan kuram “yapılandırmacılık” olarak adlandırılmıştır. Bir başka açıklamaya göre eğitimde yapılandırmacılık, öğrencinin geçmişteki öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir (Özbay, 2009: 9).

Bilginin hızla yenilenerek geliştiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye, özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin düşünsel alt

yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır.

Yirmi birinci yüzyıldaki eğitim programları, öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırmaktadır. Soyut, eleştirel, yaratıcı, bağımsız düşünmeyi, problem çözmeyi ve iletişim becerilerini, bilgi üretmeyi, farklılıklara saygı göstermeyi ortaya çıkartmaktadır. Bu bağlamda, bugün uygulanmakta olan öğretim programlarının dayandığı teorik alt yapı, yapılandırmacı bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacılık kuramı, eğitime bütüncül bir dünya görüşü, işbirliği, başarıya ulaşmada rehberlik etme, eğitim uygulamalarını değerlendirme, hayatı her açıdan tartışma gibi görüşlerin getirilmesine katkı sağlamaktadır.

Etkili, verimli, ilgi çekici, öğretim çalışmalarının temelinde çoğu zaman sağlam bir öğrenme kuramı vardır. Bu öğrenme kuramını, uzun ve geniş araştırmalar sonucunda insanların nasıl öğrendiğine dair ortaya koyduğu çeşitli genelleme ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak çerçevelemek mümkündür. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı içeren varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla öğretim amaçları, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi konular ve olaylar seçilmiş olan öğrenme kuramını ya da onun temelinde yer alan felsefi görüşü anlatır (Özbay, 2009: 1).

İnsanların birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilmesinde ve bu iletişimin kalitesinin arttırılmasında en önemli rol dile düşmektedir. Dil, düşüncenin, eylemin ve toplumsal ilişkilerin içine önemli bir biçimde girmeyi başarabilen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle insanın var olma mücadelesinde kullanabildiği en etkin araç da dil olmaktadır. Çünkü insan, diliyle varlığının anlamını kazanır ve toplum içerisinde kendisini ifade edebilmesinde, anlatabilmesinde dil en büyük yardımcısı olmaktadır.

İnsanın düşüncelerini, duygularını, inançlarını, tutumlarını, değer yargılarını ifade etmede ve öğrenmede, görüp algılamada, yaşanan olaylarla ilgili kültür birikimini nakletmede, soru sormada, emir vermede, istekte bulunmada ve benzeri durumlarda ilk başvurduğu iletişim aracı dildir. Fakat bunların sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için kişinin dili doğru ve etkili kullanabilmesi gerekmektedir. Dilin bu noktada taşıdığı önem, ana dili öğretimini de gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan okullarda yapılan ana dili öğretiminde, bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dili öğrencilere kazandırmak hedeflenir. Birey ana dilini ilk olarak ailesi ve çevresinin aracılığıyla

öğrenmeye başlar ve bu bilgilerle birlikte zihinsel gelişimi dikkate alınarak okullarda düzenli, planlı bir ana dili eğitimine tabii tutulur.

Eğitim öğretim kurumlarında Türkçenin ana dili olarak öğretiminde amaç, bireylerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Çünkü dil, bu dört beceriye dayanmaktadır. Birey bu dört becerinin karşılıklı etkileşimi içinde anlama evrenini oluşturmaktadır. Böylelikle hem anlama hem de duygu, düşünce ve hayallerini rahatça anlatabilme becerisini kazanmış olmaktadır. Bu becerilerin bütünlük içerisinde öğrenciye kazandırılması gerekir, aksi takdirde bütünlük sağlanamazsa bir becerinin eksik olması diğer becerilerin de tam olarak kazanılmasını engellemiş olur.

Okullarda ana dili öğretiminde en önemli sorumluluk Türkçe dersine verilmektedir ve bütün derslerin temeli olarak Türkçe dersi görülmektedir. Türkçe dersi aracılığıyla öğrencilere dört temel dil becerisi en iyi şekilde kazandırılmak istenmektedir. 2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda ana dili öğretimiyle birlikte dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireylerin yetiştirilmesi de hedeflenmektedir. Bu becerilere bakıldığı zaman Türkçe dersiyle birlikte öğrencilerin zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Eyüp, 2012: 966).

Türkçe öğretimi genellikle metinlerle yapılır. Bu metinler aracılığıyla öğrencilere Türkçenin güzellikleri kavratılmaya çalışılır. Aynı zamanda metinlerde ele alınan duygularla, düşüncelerle ve olaylarla ilgili farklı bakış açıları da kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla ders kitapları için seçilen metinlerin farklı edebî türlerde olmasına özen gösterilmektedir. Çünkü farklı metin türleri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yaşamlarının gelişmesinde ve zenginleşmesinde önemli rol oynar (Eyüp, 2012: 967).

Bu özelliklerden hedeflere ulaşmak için gerekli olan içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi ders kitaplarıyla ilgilidir. Ders kitaplarının kazandırılacak hedeflere göre düzenlenmesi yani öğrenmeyi kolaylaştırması beklenir. Bu nedenle ders kitaplarının, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını kolaylaştırabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Ülkemizdeki

ders kitapları incelendiğinde genel olarak öğretmenlere hitap ettiği söylenebilir. Gelişmiş ülkelerde ders kitapları set halinde hazırlanmakta ve bu set içinde öğretmen kılavuzu, öğrenci kitabı, CD gibi görsel materyaller bulunmaktadır (Tay, 2005: 210).

Eyüp'ün (2012: 968) ifade ettiğine göre, özellikle Türkçe öğretmenleri sınıfta işledikleri metinler aracılığıyla öğrencinin dünya görüşünü zenginleştirecek sorularla dersi yönlendirebilmektedir. Soracağı sorular öğrencilerin düşünme, eleştirme, kritik etme, kanıt geliştirme yeteneklerini geliştirmeli, öğrencileri öğrenmeye isteklendirmelidir. Çünkü düşünmenin olmadığı bir ortamda öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir.

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999: 8).

Yapıcı öğrenme modeli son yıllarda geliştirilen yeni anlayışların kendi çatısı altında toplanmaya çalışan bir yaklaşımdır. Yeni anlayışları derli toplu bir biçimde ve bir arada sunmaktadır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarında birey bilgiyi ezberlemek yerine, bilgiye nasıl ulaşacağını öğrenmektedir. Önceki bilgileri yeni öğreneceği bilgiye temel olmakta ve birey bilgiyi kendisi sentezlemektedir (Senger, 2007: 10).

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993: 9). Bir başka deyişle yapılandırmacılık çevre ile insan beyni arasında güçlü bir bağ kurmadır.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999: 7)

Var olan her bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden kazanılmış bilgilerin üzerine bina edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme var

olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir.

1.1. Problem Durumu

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçerken, bilim ve teknolojiye meydana gelen küresel çaplı değişimler, birçok alanda olduğu gibi eğitim sistemini de derinden etkilemiştir. Böylece, daha önceleri ağırlıklı olarak pozitivist felsefe ve davranışçı eğitim yaklaşımına dayalı eğitim sisteminin yapı ve işleyişinde postmodern felsefe ve yapılandırmacı yaklaşım egemen olmaya başlamıştır. Bu gelişme, eğitimde çok önemli bir dönüşümüne işaret etmektedir.

Bu değişimlerle birlikte öğretim programlarının içerik ve sunumları, öğrenme-öğretme süreci ile öğretmen ve öğrenci rollerinde önemli değişimler gündeme gelmiştir. Böylece, uyum ve itaati öğretmeyi amaç edinen geleneksel eğitim yaklaşımının yerini, esnek ve çerçeve bir öğretim program anlayışı, çoğulculuk, özgünlük ve farklılıkları ön plana çıkaran, ilgi odağı öğrenme olan yapılandırmacı anlayış almaya başlamıştır (Hesapçioğlu, 2001). Bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığı esasına dayalı bu yaklaşımda, öğretmenin bilinen niteliklerine rehberlik ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolleri eklenmiştir (Hesapçioğlu, 2001; Sevinç, 2005; Oktay, 2001; Çakmak, 2001).

Eğitimde yaşanan küresel ölçekli bu değişimler sonucunda ABD, Avustralya, Finlandiya ve Yeni Zelanda başta olmak üzere birçok gelişmiş ülke, eğitim sistemlerini yapılandırmacı yaklaşım ışığında yeniden düzenleme gereği duymuşlardır. Türk Eğitim Sistemi'nin, 21. Yüzyıla ayak uydurabilmesi için eğitim alanında meydana gelen söz konusu değişimlere kayıtsız kalması düşünülemez.

Eğitimde yaşanan değişimlere paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2002 yılından beri eğitimde yoğun bir reform çabası içine girmiştir. Başta Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkeler olmak üzere, gelişmiş ülke eğitim sistemleri dikkate alınarak düzenlenen bu programlar, öğrenciyi merkeze alan, İlerlemecilik Eğitim Felsefesine dayanan, Yapılandırmacılığı ve İşbirliğine Dayalı Öğrenmeyi temel alan, bireysel farklılıklara önem veren çağdaş bir anlayışla hazırlanmıştır. Böylece MEB, modernleşme sürecinin

Davranışçı yaklaşımı yerine, Yapılandırmacı anlayışa dayalı bu programlarla yeni bir dönüşüm planlanmıştır (Arslan, 2007: 72).

Bu açıdan araştırmacı tarafından incelenecek olan Dil ve Anlatım 12.sınıf ders kitabının programda ifade edilen bu amaçlara ne derece uygun olduğu, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına ne derece katkı sağladığı, bir problem olarak görülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

2005 Öğretim Programına göre hazırlanan ortaöğretim 12. sınıf Dil ve Anlatım ders kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Yapılandırmacı yaklaşım; bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esasen öğrenme dediğimiz şey, bu anlamlandırma ya da anlam yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşımda

- Öğretme değil öğrenme ön plandadır.
- Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
- Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
- Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin “eğlenme” ihtiyacını da göz önünde bulundurmaktadır. Eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmanın, oyun kadar eğlenceli ve keyifli olduğunu öğrencilere yaşatmayı amaçlamaktadır. Öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmaktan ziyade bilgiyi öğrencinin bulması, daha önceki bilgileri ile ilişkilendirmesi bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada 12. sınıf Dil ve Anlatım ders kitabının yapılandırmacı yaklaşıma ne kadar uygun olduğu, kitabın öğrenciyi bilgiyi buldurmaya sevk edip etmediği araştırılacaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüz toplumunda hızla değişen dünya şartlarına ayak uydurabilmek ancak kendini geliştirmek ve yenilemekle mümkündür. Bilgiyi araştırarak değil aktarıldığı gibi kabul eden ve yine aktarıldığı kadarla yetinen bir öğrenci profili eğitim anlayışımızın tamamen dışındadır. Bilgiyi araştırıp bulacak, eğitime aktif olarak dahil olacak böylece daha kalıcı öğrenmeler sağlayacak bireyler yetiştirebilmek bizim amacımız olmalıdır. Bunun için eğitim-öğretim faaliyetlerinde işe koşulacak he türlü ögenin bu amaca hizmet etmesi gerekir. Ders kitapları eğitim faaliyetlerinde en işlevsel olan materyaldir. Her öğretmenin yanından ayırmadığı, her derste ilk ve öncelikli olarak kullandığı ders kitaplarının, öğrencileri bilgiyi yapılandırmaya ne derece sevk ettiğini, araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanıp hazırlanmadığını saptamak bizim açımızdan önemli görülmüştür.

2005 programına göre hazırlanmış olan Ortaöğretim 12. sınıf Dil ve Anlatım ders kitabının yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygunluğunu inceleyen herhangi bir çalışma olmaması araştırmanın önemini oluşturan bir diğer nedendir.

1.5. Varsayımlar

Ortaöğretim 12. sınıf Dil ve Anlatım ders kitabının 2005 müfredat programına uygun olarak yapılandırmacı eğitime katkıda bulunacak şekilde hazırlandığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma Ortaöğretim 12.sınıf Dil ve Anlatım ders kitabındaki metinler, sorular ve etkinliklerin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ortaöğretim: İlköğretimden sonra öğrenimini sürdürmek isteyen öğrencileri üniversiteye veya teknik ve meslek alanlarında hazırlamak için planlanan öğretim dönemi, lise, orta tedrisat (Türkçe Sözlük, 2005: 1515).

Program: belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlence (Türkçe Sözlük, 2005: 1627).

Öğretim Programı: Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı (Türkçe Sözlük, 2005: 1533).

Yapılandırımcı Eğitim: Yapılandırımcı öğrenme var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

Ders Kitabı: Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eserlerdir.

Dil Bilgisi: Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer (Türkçe Sözlük, 2005: 529).

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMA VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yanı sıra eğitim ve eğitim kurumlarında da çeşitli ilerlemeler ve yenilikler meydana gelmektedir. Bu yeniliklere bağlı olarak öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında da önemli ölçüde değişimler görülmüş, yeni öğrenme kuramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yeni öğrenme kuramlarının ve uygulamaların geliştirilebilmesi için bireylerin sunulan bilgileri, temel unsurları, kuralları ve sistemleri sorgusuz olarak kabul etmek yerine, farklı bakış açısı ile birlikte çeşitli ölçütlerle değerlendirebilmeleri gerekmektedir. Bu tarz bir eğitim anlayışı, önceki sistemin tekrarlanması yerine yeni ve yaratıcı icatlar yapan bireylerin yetişmesini sağlamaktadır.

Bu anlamada ‘**eğitim**’, hemen her alanda sıklıkla başvurduğumuz unsurlar arasında yer almaktadır. Bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreç olarak görülen eğitim, oldukça geniş bir anlama sahiptir. Bu süreç, bireylerin çeşitli konularda bilgi ve beceri kazanmalarında, davranışlarında çeşitli gelişmelerin yaşanmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Türkçe Sözlük’te (2005: 606) eğitim, “*Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye.*” olarak tanımlanmıştır. Bu noktada eğitim, bireylerin toplum kurallarını, ölçülerini, inançlarını ve yaşama yollarını benimsemelerinde etkili olan sosyal süreçlerden biri olarak kabul edilebilmektedir. Aynı zamanda bireylerin yaşadıkları toplum içerisinde değerli olarak kabul edilen yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirme imkânı bulabildikleri süreçlerin tümüdür. Eğitim, önceden belirlenmiş kurallar göre bireylerin tutum ve davranışlarında belli gelişmeler yaşanmasına katkı sağlayan programdır.

Eğitim, genel anlamda bireyin yaşadığı topluma ve döneme uyum sağlama sürecidir. Eğitim ile birlikte bireylerin zihniyetinde, olaylara bakışında, değerlendirme tarzında duygu ve zevklerinde, çevresindeki problemleri görme ve çözme kapasitesinde bir değişme meydana gelmesi beklenir. Demirel'in (2011: 6) ifade ettiğine göre eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Bu nedenle eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçüleri değişmektedir.

Bütün bu tanımlardan yola çıkılarak eğitimin; bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde belirli amaçlar doğrultusunda değişme meydana getirme süreci olduğu söylenebilir (Çam, 2010: 10). Bu anlamda Uzunboylu ve Hürsen'in (2012: 67) ifade ettiğine göre ise eğitim çocuklara, ergenlere ve yetişkinlere kazandırılacak zihinsel ve bedensel yeteneklerin tümünü kapsayan her çeşit yetiştirme ve eğitme sürecidir. Aynı zamanda bireyde kendi yaşantısı yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.

Bireylerin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedefleyen eğitim, belirli bir plan çerçevesinde, önceden düşünülmüş bir yetiştirme işidir. Bu konuda Yücel'in (2007: 11) ifade ettiğine göre eğitim, önceden belirlenmiş ilkelere uygun olarak insanların davranışlarında belirli gelişmelerin meydana gelmesini sağlayan planlı etkinlikler dizgesidir. Benzer şekilde Baran (2010: 19), eğitimin modern ve dinamik bir toplum yaratmak için başvurulan bir araç olmakla birlikte politik, ekonomik ve kültürel bağımsızlığın sağlanması için de gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer verilen tanıma göre ise eğitim, mevzuata dayalı her türlü iş ve işlemlerin hedefi olan ve Türk milli eğitiminin amaçlarında belirlenen insan tipinin yetiştirilmesidir. Kültürel değerlerin aktarıldığı sonraki kuşakların, genel geçer ölçütlere göre iyi bir vatandaş ve iyi bir insan olarak yetiştirilebilmesi için milletlerin uyguladıkları faaliyetlerin bütünüdür (Beyreli, 2010: 437).

Yapılan bu tanımlardan ve açıklamalardan yol çıkılarak eğitimin, bireylerin toplum yaşayışında yerlerini alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve kavramları elde etmelerine, kişiliklerini ve davranışlarını geliştirmelerine yardım etmekle birlikte istenilen yönde değiştirme ve terbiye etme olarak ifade edilmesi mümkündür. Bunların yanı sıra eğitim, öğretim ve öğrenme faaliyetlerinin iç içe kavramlar olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Birbirleriyle etkileşim içerisinde olan eğitim ve öğretimin amacı öğrenmeyi sağlamaktır. Bu kapsamda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşması için öğrenmenin

gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrenmenin olmadığı bir durumda eğitimden ve öğretimden söz etmek mümkün değildir.

Bu kapsamda **öğretim**, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Bireylerin ihtiyaç duydukları bilgilerin verilmesi ve eğitilmesi işidir. Bireylerin ihtiyaç duyabilecekleri düzeydeki bilgiye ulaştırılmalarıdır.

Türkçe Sözlük'e (2005: 1533) göre öğretim, "*Belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim; öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi.*" şeklinde tanımlanmıştır. Çam'ın (2010: 10) ifade ettiğine göre ise öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Öğretim öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gerekli araç ve gereçleri sağlama ve rehberlikte bulunma fiilidir.

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesi ile birlikte ortaya çıkan **öğrenme** ise, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda duygu, düşünce ve davranışlarında meydana gelen değişikliklerin bütünüdür. Türkçe Sözlük'te (2005: 1533) öğrenme, "*Bilgi edinme, belleme, yetenek ve beceri kazanma.*" şeklinde tanımlanmıştır.

Zengin'in (2010: 22) Gagne'den aktardığına göre öğrenme, çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte depolanması, bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlemlenebilen davranışlara dönüştürülmesi gibi bir dizi işlemi kapsayan bütünlüğü olan bir süreçtir. Demirel'in (2011: 10) ifade ettiğine göre öğrenme, yaşantı ürünü ve çok az kalıcı izli davranış değişikliğidir.

Yaşam süresince çevresiyle iletişim içerisinde bulunan bireyler, çeşitli niteliklerde bilgi, beceri, tutum ve davranış kazanmaktadırlar. Kazanılan bu değerler, öğrenmenin temelini oluşturmaktadırlar. Bu nedenle öğrenme, bireylerde çeşitli değişimlerin yaşanmasını sağlamaktadır.

Çam'ın (2010: 10) ifade ettiğine göre, çevresi ile etkileşim içerisinde olan birey, sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp-verir. Bu nedenle, öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı sürece sürekli bir şeyler öğrenirler. Bir konuyu öğrenen insan artık öncekinden farklı biri olmuştur. Bu farklılaşma, bireyin davranış ve tavırları ile birlikte kişiliğini de değiştirmektedir.

Benzer şekilde Tay'ın (2005: 211) ifade ettiğine göre, öğrenme yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşimleri sonucu kişilerde oluşan kalıcı davranış

değişmeleridir. Öğrenmeden söz edebilmek için öncelikle davranışın yaşantı ürünü olması ve kalıcı izli olması gerekmektedir. Öğrenmenin varlığından söz edebilmek için davranışta yaşantı sonucunda gözlenebilir bir değişme olması, bu değişimin nispeten sürekli olması ve davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmaması gerekmektedir.

Bu anlamda insanı toplumsal bir varlık yapan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisinin öğrenme yeteneği olduğu söylenebilir. Doğduğu zaman bilinçli hiçbir davranış göstermeyen insanoğlu, yaşaması için gerekli olan tüm davranışları çevre etkisi ve doğuştan sahip olduğu güçlerinin yardımıyla öğrenir. Öğrenme, değişik biçimlerde tanımlanmakla beraber, psikologların çoğu öğrenmenin, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu oluştuğu ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirdiği görüşünde birleşmektedirler (Memişoğlu, 2008: 3).

Bununla birlikte öğrenme, her bireyin sahip olduğu bireysel hafızayı bilgiyle doldurma olgusuna indirgenemez. Öğrenme ve kaydetme olarak iki eşit ayak üzerinde yer alan bu klasik model eskilere, çok eskilere dayanır. Mısırlı ve Mezopotamyalı düşünürler bu tür fikirleri çok önceden ileri sürmüşlerdi. Bu toplumlar için bilgi, öğretmenin öğrenciye doyurucu ve saygılı bir şekilde öğrettiği tutarsız bir kavramlar zinciriydi. Bütün bilgileri alan öğrenci sırası geldiğinde öğretmen olurdu (Giordan, 2008: 121).

Göçmen'in (2003: 94) ifade ettiğine göre, öğrenme faaliyetinin yönetilmesi için öncelikle öğrenme faaliyetinin planlanması, öğrenme sırasında bu planın gözden geçirilmesi ve öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrenmenin gerçekleşebilmesi için belirli şartların oluşmasına ihtiyaç vardır.

Bu kapsamda Kant, öğrencinin belleğinde var olan geçmiş bilgiler ile öğrenilenler arasında ancak bir ilişki kurduğunda, öğrenmeye çalıştığı yeni kavramların, yeni bilgilerin ve yeni düşüncelerin anlam kazanacağını ve tam olarak kavranabileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak, Johnson okuma alanının okuyucunun okuduğu metindeki bilgiyle ve metnin konusu ile sıkı bir işbirliği içersine girmek suretiyle o metni anlayabileceğini öne sürmektedir. Ausubel, geçmişte edinilen bilgilerin bilinçli öğrenme ve okuma-anlamada ne şekilde etken oldukları konusunda yaptığı çalışmalarda anlamının her nerede olursa olsun öğrencinin edindiği ve kaydettiği bilgiler ile doğrudan ilintili olduğunu ortaya koymuştur (Bada ve Bedir, 1999: 327). Bu noktada öğrenme, geçmişteki bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesinin yanı sıra okunan metin hakkında bilgi edinilmesi ile de bağlantılı olduğu görünmektedir.

McKeachie'nin de ifade ettiğine göre, öğrencilerin öğrenme etkinliği, kullandıkları stratejilerin kapsamına bağlıdır. Öğrenciler genellikle en etkin biçimde kullanacakları stratejiyi seçemez ve öğrenim amaçlarına en uygun stratejiyi belirleyemezler. Bu durum öğretmenler öğrencilere, kendileri için en etkin öğrenme stratejilerini saptamalarını öğretmek ve daha geniş öğrenim yöntemi repertuarlarını nasıl kullanabileceklerini göstermek gibi görevlere sahiptirler (Soltis, 2005: 80).

Bununla birlikte başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenciler iyi bir okumaya ve anlamaya, dilbilgisi ve sözcük bilgisi yanında uygun yönteme veya yöntemlere de ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yöntem veya yöntemlerin hemen hepsinde de öğrencilerin geçmişte edindikleri bilgileri okudukları metne taşımlarının büyük bir önemi vardır. Okuyucu okuduğu metindeki kavramlar ile kendinde var olan geçmişten kayıtlı kavramlar arasında bir ilişki kurmak suretiyle çok daha anlamlı bir şekilde öğrenir ve belleğindeki kavram zincirine daha başka kavramlar da ekler. Bu yeteneği elde eden bir okuyucu, okuduğu bir metindeki anlamı çıkarırken geçmiş bilgileri ile yeni okuduğu metin arasında bir ilgi kurarak anlamada neyin uygun ve gerekli olduğu konusunda kendine özgü savunu oluşturur (Bada ve Bedir, 1999: 328).

Eğitim sürecinin merkezinde davranışlarında değişiklik oluşturulacak olan birey yani öğrenci bulunmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin davranışlarında değişiklik yapabilmek için çeşitli öğretme stratejileri kullanılmaktadır. Bu stratejiler kullanılırken uyulması gereken bazı kurallar vardır. Öğretmen bu kurallara dikkat ederek öğrencilerinin öğrenmesini gerçekleştirmeye çalışır. Fakat öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenin gayretleri tek başına yeterli olmayabilir. Asıl olan öğrencinin öğrenme işine bizzat kendisinin girmesidir. Öğrencinin öğrenme işine katılması öğrenme stratejilerini ne kadar bilebildiğine ve bu stratejileri ne kadar uygun olarak kullanabildiğine bağlıdır. Öğretme stratejilerinin kullanılması kadar, öğrenme stratejilerinin de bilinip uygulanması, öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli unsurların başında gelmektedir (Tay, 2005: 210).

Tüm bu tanımlardan anlaşılacağı üzere, çevre ile etkileşim içerisinde olan insanlar bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmaktadırlar. Öğrenmenin temelini bu kazanımlar oluşturmaktadır. Çevreden gelen veriler birey tarafından değerlendirilir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkilerde bulunulur. Bu noktada insanın çevresi ile etkileşimi sonucunda düşünsel, duyuşsal veya davranışsal değişim meydana geliyorsa öğrenmeden söz edilebilir.

Paykoç'un (2005: 47) Hein'den aktardığına göre, halen geçerli olan öğretim ilkelerini şöyle özetlemiştir: *“Öğrenme aktif bir süreçtir. İnsan öğrenmeyi öğrenirken öğrenir. Anlamlı öğrenme zihinsel bir süreci gerektirir. Öğrenmede dil gereklidir. Öğrenme sosyal/etkileşimsel bir etkinliktir. Öğrenme ortama bağlıdır. Öğrenmede bilgiye ihtiyaç vardır. Öğrenme zaman alır. Motivasyon öğrenmenin temel bileşkenidir.”*

2.1. Öğretim Programı

Öğretim programı, belli seviyedeki sınıflarda ve derslerde, eğitim programının amaçları doğrultusundaki hedefleri gerçekleştirmeye yöneliktir. Çam'ın (2010: 12) ifade ettiğine göre öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir

Öğretim programı, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir. Okul içi yaşantılara dayalı bu program, okulda okutulan dersleri ya da kursları kapsayan bir kılavuz kitap ya da doküman durumundadır. Eğitim programı içerisinde ağırlık taşıyan öğretim programı, belli bilgi kategorilerinden oluşan bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2011: 11).

2.2. Eğitim Programı

Çoğu zaman ‘eğitim programı, öğretim programı, ders programı’ kavramları birbiriyle karıştırılmaktadır. Bunlardan ‘Eğitim Programı’, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler aracılığıyla kazandırılan öğrenme yaşantıları sistemidir. Bu sistem eğitim programları ile işlerlik kazanmaktadır.

Çam'ın (2010: 11) ifade ettiğine göre, belli başlı program tanımlardan bazıları şöyledir: Program terimi Latince'dir ve bir işin veya oluşun akışına işaret eder. Eğitim anlamında ise öğrenilen ve öğretilene işaret etmektedir. Yönetim ağırlıklı bir anlam yüklendiği görülür. Okul yönetimi ve rehberliği çerçevesinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan tecrübelerin bütününe kapsar ve önerilen ders veya ders konuları ile ilişkili bilgilerin öğrenilme ve öğrenim etkinliklerinin ayrıntılı ve sistematik bir planı görünümündedir. Program kelimesi,

ne çalışıldığı, nasıl ve ne zaman çalışıldığı sorularının cevabı olan konu, metot, öğretim ve zaman düzenlemesi anlamında kullanılmıştır.

Demirel (2011: 10-11) eğitim programını, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Eğitimde planlanmış etkinliklerin önemi büyüktür. Eğitim bir bakıma kasıtlı kültürleme yolu olarak görüldüğünden eğitim programlarının planlı olması gereği bu deyişle kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak, eğitim programları aracılığı ile sağlanmaktadır.

Eğitim programı oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Bu nedenle tanımı yapılırken çeşitli zorluklar ve farklılıklarla karşılaşilmektedir. Bu durum genellikle, tanımı yapan kişilerin eğitime bakış açılarına, düşüncelerine, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşlerine bağlı olarak değişmektedir.

2.2.1. Eğitimde Program Geliştirme

Türkçe Sözlük'e (2005: 1627) göre program, *"belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlençe"*dir. Program, hedeflere ulaşmak için yapılan etkinliklerin yer aldığı belgedir. Bireye çeşitli konularda yeterlik kazandırmayı amaçlayan planlı etkinliklerin tamamını oluşturur. Çilenti'nin (1991: 13) Saylor ve Alexander'dan aktardığına göre program, okulun okul içi ve dışındaki bütün durumlarda arzu edilen sonuçlara ulaşmak için giriştiği çabaların tümüdür.

Bu kapsamda Çam'ın (2010: 13) ifade ettiğine göre, 'program geliştirme' en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir. Program tanımları ve anlayışlarındaki farklılıklar, program modellerine de doğal olarak yansımaktadır.

Eğitim alanındaki programların, yaklaşımların ve uygulamaların tarihsel bir analizi yapıldığında ve çeşitli toplumlarda belli dönemlerde benimsenen yaklaşımlar arası ilişkiler kurulduğunda yaklaşımların farklı durumlarda, problemlerde ve ortamlarda mevcut yaklaşımlara tepki olarak ya da onları tamamlamak üzere yeniden geliştirildiği ve 'yeni' olarak karşımıza çıktığı gözlenmektedir (Paykoç, 2005: 47).

Bu kapsamda program geliştirme süreci sosyolojik, psikolojik, ekonomik birçok ayrıntıyla birlikte değerlendirilmesi gereken bir süreçtir. Herhangi bir alanda iyileştirme çalışması

yapmak için öncelikle problemin belirlenmesi gerekir. Yapılacak çalışmada problem alanları belirlendikten sonra izlenecek süreç; o alanın sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve kültürel alt yapısının iyi tanınması ve ardından da bu yapıya uygun stratejilerin geliştirilmesi ve uygulama planlarının çıkarılmasıdır (Çam, 2010: 14).

Program geliştirilmesinde ve yeni yaklaşımların ortaya çıkartılmasında, öğrenme ile ilgili olarak değişen özellikler ve ilkeler önemli bir etkiye sahiptir. Farklı adlar altında incelenen bütün programların ve yaklaşımların bazı ortak yönleri vardır. Paykoç'un (2005: 48) ifade ettiğine göre bu ortak yönler şöyledir:

- “1- Öğrenme ve öğrenci merkezlidir.*
- 2- Uygulama ve karar vermede yansıtıcı öğretmene ihtiyaç vardır.*
- 3- Yansıtıcı öğrenci yetiştirmek amaçlanmıştır.*
- 4- İnsanın bütünlüğü ele alınmıştır.*
- 5- Farklılıklara duyarlı ve çok yönlüdür.*
- 6- Sağlam temele dayanan, derinliği ve niteliği olan bir programı gerektirir.”*

Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların ne zaman orta çıktığı ya da hangi kuramların etkisinde oluşturulduğu tartışma konusudur. Nitelikli, kapsamlı ve etkili bir programın oluşturulması ve uygulanabilmesi için öğrencinin çok daha iyi ve ayrıntılı bir şekilde tanınması gerekmektedir. Bu tanıma sonucunda da yeni yaklaşımlar ve programlar üzerinde çalışılması gerekmektedir.

2.3. Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Aşamaları

Öğrenme ve öğretme sürecinin başarılı bir sonuca ulaştırılabilmesi ve amaçlanan hedeflerin yakalanabilmesi için belirli aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bu aşamalardan herhangi birisine gereken önemin verilmemesi ya da nitelikli bir şekilde uygulanmaması, sonraki aşamaların da ilerlemesini olumsuz yönde etkileyecektir.

Bu anlamda Senemoğlu'nun (2002: 292) ifade ettiğine göre, öğrenmede ilk adım dikkat etmektir. Öğrenci herhangi bir şeyi fark etmeden ya da algılamadan o bilgiyi işlemeye başlayamaz. Ayrıca öğrencilerin, özellikle de küçük yaştaki öğrencilerin, dikkatleri çok daha kısa sürelidir. Ders sırasında öğrenciye sunulan bütün bilgilerin eşit derecede önemli gibi gösterilmesi, öğrencilerin bazıları temel bilgilere dikkat etmemelerine neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencinin öğrenmesi gereken uyarıcılara dikkatini

yönelmesi ve ortamdaki diğer uyarıcıları elemesi için öğretme-öğrenme durumlarını çok iyi planlaması gerekmektedir.

Bu kapsamda öğrenme ve öğretme sürecinin aşamaları şöyledir:

2.3.1. Öğretimin Planlanması: Öğretimin planlanması başarının yakalanmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan iyi bir plan, derslerin çok daha akıcı olmasına, gereksiz faaliyetler yerine daha amaçlı faaliyetlerin yer almasına ve öğretimin çok daha nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Öğretimde hedeflenen amaca ulaşılması için gerekli planlamanın yapılması ve uygulanması oldukça önemlidir.

Memişoğlu'nun (2008: 4) ifade ettiğine göre, öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilmesinde ilk aşama olarak görülen planlama, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin, nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini, önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde belirtmektir. Bu kapsamda iyi bir öğretim planı öğrencilerin neler öğrenmeleri gerektiğini açıklar, bu öğrenmelerin nasıl gerçekleşebileceğini gösterir ve öğretim faaliyetlerinin nasıl değerlendirebileceğini gösterir.

2.3.2. Öğrenme Stratejileri: Öğrenme işinin gerçekleşebilmesinde, öğrenme işini gerçekleştirecek olan öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşabilmekte ve bu sorunları çözememektedirler. Bu sorunların çözülebilmesi için, öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda çeşitli bilgilerin verilmesi gerekmektedir.

Tay'ın (2005: 213) Weinstein ve Mayer'den aktardığına göre iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi kapsar. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin öğretilmesi ve ders kitaplarında yer alması, bireylerin iyi bir şekilde eğitilmesi açısından önemli bir yere sahiptir.

2.3.3. Öğretimin Uygulanması: Etkili bir öğretimin gerçekleştirebilmesi için planlamanın nitelikli bir biçimde uygulanması gerekmektedir.

Memişoğlu'nun (2008: 7) ifade ettiğine göre, öğrenme etkinliklerini uygularken dikkat edilmesi gereken noktalardan bazıları şöyledir:

“Ön bilgilerde ilişki kurma: Eski bilgiyi harekete geçirmek yani öğrenilecek bilginin yeni öğrenilecek bilginin kolay ve etkili öğrenilmesini sağlar. Anlamli öğrenme, ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurulduğunda gerçekleşir. Bu nedenle öğrenme etkinliklerinin uygularken öncelikle öğrencilerin ön bilgileri hakkında bilgi sahibi olunmalı, ön bilgileri harekete geçirici etkinliklere yer verilmelidir.

Kazanımlardan haberdar etme: Öğrencilerin kazanımlarda ve yapılacak etkinliklerden haberdar olması, derse olan ilgisini artırmaktadır. Öğretmen dersin giriş aşamasında öğrencilerin ders sonunda kazanacakları davranışları belirtmeli ve bu kazanımların önemli öğrencilerle tartışmalıdır.

Öğrenci dikkatini sağlama: Bilgiyi işleme ve anlamlandırma süreci dikkatle başlamaktadır. Bu nedenle, öğrenmenin gerçekleşmesi açısından öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve ders süresince sürdürülmesi gerekmektedir. Merak uyandıran sorular, örnekler, gerçek yaşamdan bir anı, fıkra, şiir, duygu uyandıran olaylar, farklı öğrenme etkinlikleri ve materyallerin kullanılması öğrencilerin dikkatini çekmek için kullanılabilir.

Güdüleme: Öğrencilerin öğrenemeye karşı, ilgi, istek ve ihtiyaç duyması öğrenme düzeyini yükseltir. Güdülenme düzeyi yüksek öğrenciler öğrenme etkinliklerine daha fazla ve daha istekle katılır. Öğretmenler dersin özellikle giriş aşamasında öğrencileri güdülemeli, öğrencilerde ilgi, istek ve ihtiyaç uyandırmalıdır.”

Verilen bu bilgiler ışığında Zengin'in (2010: 14) ifade ettiğine göre, öğrenme ve öğretme kuramları öğrenirken ve öğretirken öğrencinin öğrenme sürecine (öğrenme yaşantısına, etkinliklerine, motivasyon düzeylerine, hazır bulunuşluğuna, yaşına, nöropsikolojik yapısına vb. gibi) etki eden faktörlerin neler olduğunu, kendi paradigmalarına göre açıklamışlardır. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan kuramlar nesnelci (objective) ve öznelci (subjective) olarak adlandırılmaktadır. Bu kapsamda öğrenme ikiye ayrılmaktadır:

1- Nesnelci (Objective): Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımlar

2- Öznelci (Subjective): Yapılandırmacı Yaklaşım

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Modeli ve Kuramsal Temelleri

Bilgi, eğitimin en önemli konuları arasında yer almaktadır. Bilginin her an değiştiği, yenilendiği çağımızda bireylerin ve toplumların da kendilerini değiştirmeleri gerekmektedir. Çağın gerisinde kalmamak için gelişen ve değişen bilgi yakından takip edilmelidir. Özellikle eğitim sisteminde bilgi yakından ve sürekli olarak takip edilmeli, çağın gerisinde kalmaması sağlanmalıdır.

Eğitimde önemli olan bilgidan çok onu elde etme yoludur. Çünkü yöntem bilgiye göre daha yavaş değişebilir. Kişiyne bilgi aktarılacağına, bilgiyi elde etme yolu ve yöntemlerini

öğreneceği zengin ortamlar sağlanmalıdır. Yapılandırmayı benimseyen kişi bilgi, beceri, yaşantılarındaki eksik ve yanlışları belirleyip, eksikleri ve yanlışları giderip soruna yeniden bakar ve bu işi sorunu çözene kadar sürdürür (Sönmez, 2011: 147).

Bu kapsamda birçok ülke yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim sistemlerini tartışmakta ve kullanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli malzemelerinden birisi de bilgidir. Özbay'ın (2009: 7) ifade ettiğine göre yapılandırmacılık, öğrencinin geçmiş öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir.

Yapılandırmacılar, bilginin kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığını, çevreden pasif bir biçimde alınmadığını savunmaktadır. Yapılandırmacı kuramın temeli, başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması görüşüne dayanmaktadır. Bu görüşe göre öğrenme, ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanır (Mert, 2009: 5).

Yapılandırmacı yaklaşımın özünde, bireyin yaşamı sonucunda elde ettiği bilgiyi yaşantısı ile içselleştirmesi söz konusudur. Bu süreç yaşanırken birey, ön bilgilerinden yararlanarak karşılaştığı kavramlara kendine özgü anlamlar yükleyebilir.

Mert'in (2009: 5) Shotter'den aktardığına göre, bilginin gelişmesinde 'bulma' yerine 'yapma' çok daha önemlidir. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme teorilerinin sık sık yeni kavramlar geliştirdiğini söyleyen Sutinen, bu yaklaşımdaki temel amacın kavram bulmak yerine, kavram üretmek olduğu vurgusunu yapmaktadır. Çünkü bilginin 'bulunması' demek, var olan bir şeyin ortaya çıkarılması anlamına gelebilir. Oysa 'yapma' ya da üretme durumunda, bilginin çevresel etmenler yardımıyla içsel süreçlerden geçerek, bireyin duyu ve düşüncelerinde yeniden anlam kazanması, yani bireyin bilgiyi üretmesi söz konusudur.

2.4.1. Yapılandırmacılığın Tarihî ve Felsefi Geçmişi

Çok uzun yıllar boyunca felsefeciler ve bilim adamları bilginin ne olduğu ve nasıl meydana geldiği sorusu üzerinde tartışmışlardır. Pozitivist paradigma, gerçeğe nesnel yaklaşmış ve gerçeğin kişinin dışında olduğunu, keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Daha sonraları, buna zıt bir paradigma gelişmiş ve nesnellik terk edilmeye başlanmıştır. Yeni paradigma, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya

çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunmuştur. Bu paradigmaya göre bilgi artık kişinin dışında (nesnel) değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşmuştur ve öznedir. Öznel gerçeklik üzerine kurulan yaklaşım ‘yapılandırımcılık’ diye adlandırılmıştır. Yapılandırımcılık, insanların nasıl öğrendiği ve bilginin içeriği konusunda geliştirilmiş bir felsefi yaklaşımdır. Bu yaklaşım sadece belli bir bilim dalında değil birçok alanda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Öğrenme felsefesi olan yapılandırımcılığın tarihi, 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırsa onu anlayabildikleri görüşünü savunan felsefeci Giambatista Vico’nun çalışmalarına kadar uzanmaktadır. 1710 yılında Vico ‘bir şeyi bilen onu açıklayabilendir’ ifadesini kullanmıştır. Daha sonra bu fikir Immanuel Kant tarafından geliştirilerek, bilgiyi almada insanoğlunun pasif olmadığı görüşünü ortaya koymuştur. Bu görüşe göre öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu daha önceki bilgilerle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisi yapar (Aydın, 2008: 2).

Yapılandırımcılık temelini felsefe ve psikolojiden alır. Socrates ‘öğretmen ve öğrenen karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır’ fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırımcı olarak kabul edilebilir. Ayrıca Glasersfeld’e göre ilk yapılandırımcı Vico’dur. Kant, Hegel ve Dewey’de yapılandırımcılığa katkıda bulunan diğer felsefecilerdir (Gelebek, 2011: 51)

Bilginin ne olduğunu, nasıl oluşturulduğunu yani bilginin doğasını açıklamaya çalışan yapılandırımcılık son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmış ve uygulanmaya başlanmış olmasına rağmen yeni bir fikir olarak kabul edilmemektedir. Geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş, yeni bir kuram olmasına rağmen kökleri eskilere dayanmaktadır. Yapılandırımcılık ABD’de son yıllarda etkili olmaya başlayan birçok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bir bilgi kuramıdır. Yapılandırımcılık kuramının temelleri ‘bilgi sadece algıdır’ diyen Socrates, Plato ve Aristo’nun çalışmalarına kadar dayanmaktadır. Plato yapılandırımcılığı Socrates’in öğretim yöntemini izleyerek kullanmıştır. Sokrates öğretmez, düşünmeyi, çelişkileri, örtüleri açıp gerçek kavramları ortaya çıkarır (Özbay, 2009: 10).

Bunların yanı sıra yapılandırımcılığın tarihî gelişimi ile ilgili literatürde özellikle bazı isimler zikredilmekte ve onların düşünceleri bağlamında yapılandırımcılığın bugünkü temelleri üzerinde yorumlar yapılmaktadır. Bunlardan Fosnot, son yıllarda eğitim sistemleri üzerinde etkili olmaya başlayan, bir bilgi ve öğrenme yaklaşımı olarak kabul edilen yapılandırımcı yaklaşımın yeni olmadığını, temelini felsefe ve psikolojiden aldığını

ifade etmektedir. Sokrates ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilmekte ve yapılandırmacı felsefe ile ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte öğrenme ve epistemoloji ile ilgili tartışmaların binlerce yıl öncesinde de yer aldığını görebiliriz. Bilgi, onun doğası ve bizim nasıl bildiğimiz, yapılandırmacılar için temel düşüncelerdir (Zengin, 2010: 28).

Yapılandırmacı yaklaşımın temsilcilerinden biri olan Von Glasersfeld, basit matematiksel işlemleri bile yapamayan, doğru dürüst konuşamayan, yazamayan, okuyamayan bireylerin olduğundan bahsetmiştir. Bu durum, eğitim sistemindeki birtakım eksik veya yanlışlardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade, öğrencilerin bilgiyi kendisinin alıp yapılandırmasına olanak sağlamak daha doğru olacaktır (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 46).

Bununla birlikte Von Glasersfeld yapılandırmacılığı, ‘kökleri felsefe, psikoloji ve sibernetikte olan bir bilgi teorisi’ olarak tanımlamaktadır. Yapılandırmacı perspektifte bilgi, çevresi ile etkileşimi yoluyla birey tarafından yapılandırılmaktadır. Glasersfeld, 18. Yüzyıl felsefecilerinden Giambattista Vico’yu ilk yapılandırmacılardan saymaktadır. Vico’nun ‘bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir’ şeklindeki ifadeleri aslında yapılandırmacılığı savunmaktadır. Locke ile Hume gibi felsefeciler, bilginin ne olduğu ve nasıl üretildiğine yönelmiş, görelilik ve gerçekçiliğin ilkelerini ortaya koymaya çalışmışlardır (Zengin, 2010: 29 ve Özbay, 2009: 11).

Yapılandırmacılığın eğitimdeki anlamını oluşturan ‘Bilgi, dünyadaki etkinlik ya da işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar’ fikrini Vico’dan sonra Piaget kullanmıştır. Hatta John Dewey’in de bu iki felsefeciden etkilendiğini söylemek mümkündür. Yine ilk yapılandırmacılardan olarak kabul edilen Immanuel Kant ‘Saf Aklın Eleştirisi’ adlı tezinde yeni bilgi ve önceki yaşantının işlevsel uyumunu incelemiştir. O, zihnin kuralları doğadan çıkarmadığını, bu kuralları doğaya verdiğini düşünmüş ve gözlem, deney ve genel kurallara dayanan Newton psikolojisinin sayıtlılarına karşı olduğunu ifade etmiştir.

Kant’a göre bireyler bilgiyi aktif bir şekilde alır, önceden kabul ettiği bilgiye bağlar ve kendi yorumu haline getirirler. Kant ve Vico ile beraber Berkeley ve pragmatistlerde günümüz yapılandırmacılığına büyük katkıda bulunmuşlardır. 1920’lerde bilginin nereden geldiği konusun tartışılırken, deneyselciler (empiricism) ve doğalcıların (nativism) açıklamaları öne çıktı. John Locke ve Edward Thorndike gibi deneyselciler insanların doğduklarında zihinlerinin boş bir levha gibi olduğunu, bilginin sonradan bu levha üzerine yazıldığını savundular. Örneğin kişinin renklerle ilgili herhangi bir deneyimi yoksa ne

kadar zeki olursa olsun renk ile ilgili bir fikir oluşturmaz. Locke’a göre, bireyin öğrenmek için doğuştan getirdiği becerileri ve potansiyelleri vardır (Özbay, 2009: 11).

Öğrenenin bilgiyi yapılandırmada etkin katılımı fikrine destek veren ve eğitimi ‘gelecek yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi’ olarak gören ve John Dewey, bilginin pasif bir şekilde alınamayacağını söylemiştir. 20. Yüzyıl felsefecilerinden biri olan Dewey’e göre klasik eğitim, problem çözmeyi ya da yansıtıcı düşünmeyi içermemekte, öğrenenler bilgiyi ezberlemekte ve materyalin ilgisiz parçalarını ezbere kullanmaktadır. Yine 20. yy felsefecilerinden olan Kuhn, Wittgenstein ve Rorty, bireyin öğrenmeye etkin katılması fikrini savunarak bireyin bilgiyi özgün bağlamda yapılandırması gerektiğini düşünmüşler, bilginin ‘doğru’ olmasının değil ‘uygulanabilirliğinin’ önemli olduğunu vurgulamışlardır (Zengin, 2010: 29).

Yapılandırmacı görüşün sistemleşmesinde Wond, Ausubel ve Titchener gibi eğitimcilerle, Saussure, Jakopsan ve Levi Strauss gibi düşünürlerin adları geçmektedir. 20. Yüzyılda yapılandırmacılığın epistemolojik temelleri ortaya koyan bakış açısı, Kuhn, Wittgenstein ve Morty ile ortaya çıkmıştır. Onlar bilginin dış gerçekliğin temsili değil, bireyler tarafından oluşturulan bir yapı olduğu fikrini savunmuşlardır. Rousseau ise öğrenmenin duyular, deneyimler ve aktiviteler yoluyla gerçekleştiğine inanır. Bilgi duyular yoluyla keşfedilir, karşılaştırılır ve deneyimlerle yargılanır. Bunun için Rousseau; eğitimin, çocuğun eğitim aldığı basamağa uygun olacak biçimde ayarlanmasını, yani çocuğun her gelişim dönemindeki ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde olması gerektiğini ifade etmektedir. Rousseau gibi, yaparak öğrenme ve durum tabanlı öğrenmenin en büyük öncülerinden olan John Dewey’de geleneksel eğitim anlayışındaki ezberciliğe karşıdır ve eğitimin yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olduğunu düşünür (Özbay, 2009: 12).

Gelebek’in (2011: 51) Saban’dan aktardığına göre, bilim adamlarının öğrenme ve öğretmeye olan ilgisinin yeni olmadığını, bu ilginin insanlık tarihi kadar eskilere dayandığını söyler. Örneğin eski Yunan filozoflarından Platoya göre, bilgi, insan zihninde doğuştan depolanmış olarak vardır. Dolayısıyla, Plato’ya göre öğrenme, insan ruhunun gördüklerini veya emdiklerini geri çağırma yani hatırlama sürecidir. Plato için öğretme, bireye bu hatırlama sürecinde yardım etmektir.

Öğretme yöntemleri 20. Yüzyıl boyunca gerçekleşen pedagojik evrimlerin sonucunda değişmiştir. 1990’ların ortasına kadar, farklı felsefik pedagojik çıkışlardan kaynaklanan farklı öğretme-öğrenme paradigmaları bazen öğretmene, bazen öğrenciye ve bazen de diğer kaynaklara odaklanmıştır. 1990’ların sonunda, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon,

David Ausubel, George Kelly and Philip Johnson-Laird gibi farklı teorisyenler bilginin bireye özgü bilişsel bir yapı olduğunu işaret etmişlerdir. Yapılandırmacılık 20. Yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye başlamıştır. Örneğin John Dewey ve William James ‘seyirci bilgi kuramı’ nı eleştirmişler ve kendi yapılandırmacı yaklaşımlarını bunun üzerine kurmuşlardır. Bartlett, anlamların dönüştürüldüğünü, okuma ve yazmanın yapılandırmacı sürecin ürünü olduğunu belirtmiştir (Gelebek, 2011: 51)

Bu bağlamda Hall’ın 1900’lerin başında başlattığı, çocukların doğa olgularıyla ilgili düşüncelerinin incelendiği ampirik araştırma projesi ve Dakes’in 1947’deki bu tür çalışmalarla ilgili tarama çalışması dikkati çekmektedir. Ancak asıl dönüm noktası 20. Yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarında öne çıkan Piaget, Vygotsky, Ausubell, Bruner ve Van Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. Artık yalnızca öğrencilerin ön kavramları ile değil, öğretmenlerin örtük inançları, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili düşünceleri, biliş ötesi stratejileri vb. birçok yeni kavramla ilgili araştırmalar yapılmaktadır (Gelebek, 2011: 52).

Yapılandırmacılık, epistemoloji ile ilgili bir kavram olup öğrenme kuramları arasında yer almaktadır. Yapılandırmacılığın yapı taşları felsefede görülmekte olup bilişsel psikoloji ve eğitimin yanı sıra sosyoloji ve antropolojide de uygulanmaktadır. Yapılandırmacı düşünce bilgi aktarımından daha çok öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturması üzerine odaklanır. Yapılandırmacı eğitim, tamamıyla öğrencilerin deneyimleriyle bağlantılıdır. Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle gelir ve onları derste kullanarak yeni bilgileri öğrenir. Yapılandırmacı yaklaşım sistematik bir şekilde 1960’lı yılların başında Bruner tarafından gündeme getirilmiş olsa da bu anlayışın izlerini felsefe tarihinin derinliklerinde de görmek mümkündür (Zengin, 2010: 26).

2.4.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Temel Özellikleri

Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak alan yazında tek bir tanım bulmak zordur. Bu nedenle yapılandırmacılıkla ilgili tek bir bakış açısından söz edilemez. Tanımlara bakıldığında yapılandırmacılık, hem bir epistemoloji, hem öğrenme teorisi, hem insanın nasıl bildiği hem de bilginin doğasını içeren bir yaklaşım olarak karşımıza çıkabilmektedir. Yapılandırmacılığa göre bilgi kişinin dışında (nesnel) değildir; aksine onun kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri ile oluşur ve öznedir (Zengin, 2010: 5).

İngilizcede ‘constructivism’ olarak adlandırılan ‘yapılandırımcılık’, Türkçe, kaynaklara bakıldığında, ‘konstrüktivizm, oluşturmıcılık, zihinde yapılandırma, yapısalcılık, bütünleştiricilik, yapılandırımcılık, inşacılık, kurmacılık, bütünleştirilicilik’ gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir. Constructivism kavramına karşılık olarak bazı araştırmacılar oluşturmıcılık, bazıları yapılandırımcılık, bir kısmı yapısalcılık, diğer bir kısmı da yapıcılık terimlerini kullanmaktadır (Özbay, 2009: 8).

Alan yazında yapılandırımcılık ‘bilgi’ ve ‘bilgiye ulaşma’ ile ilgili bir kuram olarak kabul edilmekte olup bir öğretim metodu olarak ele alınmamaktadır. Yapılandırımcılık bir bilgi felsefesidir ve bilginin doğası hakkında felsefi açıklamalarda bulunmaktadır. Yapılandırımcılar kavramsal olarak, ‘bilgi nedir?’, ‘öğretme nedir?’, ‘öğrenme nedir?’, ‘objektiflik mümkün müdür?’ vb; ‘uygulama seviyesinde öğrenciler bilgilerini nasıl oluştururlar?’ ya da ‘öğrenciler bilgilerini mevcut olan inanç ve semalarını temele alarak nasıl oluşturur?’ gibi sorulara cevap aramaktadırlar. Yapılandırımcılığın öğretim yaklaşımı değil öğrencilerin nasıl bildiği ile ilgili bir teori olduğunu bilmek gerekmektedir (Aydın, 2008: 2).

Yapılandırımcı epistemolojiyi açık bir şekilde tanımlamak zordur. Yapılandırımcılıkla ilgili yazılıp çizilenlere bakıldığında her bir kişiye bağlı olarak oldukça farklı yorumlar elde edilebilmektedir. Bununla birlikte birçok yazar, eğitimci ve araştırmacı, bu yapılandırımcı epistemolojinin eğitim uygulamasını ve öğrenmeyi nasıl etkilemesi gerektiği hakkında bir anlaşmaya varmış gözükmemektedirler (Zengin, 2010: 31).

Yapılandırımcı öğretim, belirli bir bilgi kümesini aktarmak değil; etkili düşünme, akılcı düşünce, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin öğrencilere kazandırılması etkinliklerini içermektedir. Oluşturmıcılıkta amaç, öğrenenlerin konuya ilgilerini çekme, öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma, farklı bakış açılarını ortaya koyarak görüşlere değer verme, eğitim programını öğrenene göre şekillendirme, öğrenmede kalıcılığı sağlama ve öğrenenlerin üst düzey bilişsel beceriler kazanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle öğrenenlerin çevreyle daha iyi bir etkileşim kurdukları, zengin öğrenme yaşantılarına imkân sağlayan sınıf yapısı ve yaklaşımın felsefesine uygun içerik ve programları uygulayacak öğretmenlerin bazı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Gelebek, 2011: 52)

Yapılandırımcı yaklaşım geleneksel olarak adlandırılan kuramların aksine, öğrencilerin kişilik özelliklerini dikkate almaktadır. Çünkü her bireyin geldiği çevre ve daha önceki öğrenmeleri birbiriyle aynı kabul edilemez. Yapılandırımcı yaklaşımın, merkezinde

öğrenci yer almaktadır ve öğretmenin rolü öğrenciye rehberlik etmektir. Bu yaklaşıma göre öğretmen aktif olarak görünmese de en önemli görevi, çocuklara yeni öğrenmeler kazandırırken eski öğrenmelerini yerli yerine oturtmak ve yenilerini eskilerinin üzerine inşa etmesini sağlamaktır. Şayet öğretmen tarafından öğrenciye yapılan rehberlik etkili ve bilinçli bir şekilde yapılır ise öğrenci bir sonraki öğrenmelerini de sağlam temelin üzerine oturtup yeni öğrenmelerini inşa edebilecektir (Aydın, 2008: 2-3).

Basit kavramların içine konduğunda yapılandırmacılık, esas olarak insan bilgisinin limitleri hakkında bir teori, bütün bilgilerin zorunlu bir şekilde kendimizin bilişsel faaliyetlerinin ürünü olduğu inancı şeklinde tanımlanabilir. Yapılandırmacılık, mantıklı düşünüldüğünde, post epistemolojik bir pozisyona sahiptir. Epistemolojinin standart soruları, makul olarak sorulmuş olsalar bile bu perspektiften cevaplandırılmaz. Yapılandırmacılığın öncülleri, daha ziyade geleneksel epistemolojik dili terk etmeyi önermektedir. Yapılandırmacı epistemolojide birçok farklılıklar olmasına rağmen, ortak olan nokta, onun özne merkezli, deneyime dayalı ve göreceli olmasıdır (Zengin, 2010: 33).

Yapılandırmacı yaklaşım, dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur. Eğitimde amaç, her zaman öğrenciden bağımsız olan dünya yapısını öğrencilere açıklamaktır. Eğitimciler dünyayı anlamaları için öğrencilere yardım eder. Ancak genellikle onların kendi dünyalarını oluşturmalarına izin vermezler (Çam, 2010: 17).

Yapılandırmacılığın öğrenmeye ilişkin varsayımı bilgiyi, sosyal bir bağlamda, aktif bir öğrencinin, tamamen öznel bir işleme süreci içinde, bireysel yapılandırması olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre yeni bilgi sürekli olarak ön bilgi ile ilişki içinde yapılandırılır. Ön bilgilerin harekete geçme biçimi, kendi içindeki sırası, düzeltilmesi, artışı, ayrışması ve yeni bilgi ile bütünleşmesi öğrenmede kesin bir rol oynar. Öğrenme sayesinde bireysel yapılar inşa edilir, yeniden düzenlenir ve işlenir. Öğrenme bilişsel yapının uygun şekilde işlenmesi, düzenlenmesidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, duruma göre aktif olarak, hedefe yönelik algılama, tecrübe etme, davranma, yaşama ve iletişim kurmayı ifade eden bir kavramdır. Nesnel bilgiyi keşfetmeye dayalı öğrenme ve içerik yerine, karşılaşılan problemlerle baş edebilme ustalık ve stratejileri ön plana çıkarılmaktadır (Zengin, 2010: 62)

Yapılandırmacılık kuramı bireysel keşif üzerine temellendirilmiştir. Bu yaklaşımda, problem çözme ön plandadır. Öğrencinin tam motivasyonu amaçlanmıştır. Çevremizdeki problemlerin genelde çok yönlü olması nedeniyle yapılandırmacılık kuramı, öğrencilerin

çok yönlü ve kendi düşünce yapılarını oluşturabilmeleri için problemlerin çözümünü kendilerinin keşfetmeleri gereği ön plana çıkmaktadır (Özbay, 2009: 9).

Yapılandırıcılık, öğrenme-öğretme sürecinin doğasını açıklamak için pek çok öğrenme teorisi ortaya atılmıştır. Bu teorilerden birisi de son yıllarda en çok savunulan ‘yapılandırıcı’ veya ‘oluşturmacı’ öğrenme teorisi (constructivism) olarak adlandırılan teoridir. Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel’in ‘*öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir*’ şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünceye göre öğrenci yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır (Çam, 2010: 16).

Yapılandırıcılık, bilgi aktarımından ziyade öğrenenlerin kendi bilgilerini oluşturmaları üzerine odaklanan yaklaşımdır. Bilgi, aktif olarak bilen özne tarafından yapılandırılır, çevreden pasif olarak alınmaz. Bilgi, bilenin zihni dışında bağımsız, önceden var olan dünyayı keşfetme değildir. Yapılandırıcı eğitim, tamamıyla öğrencilerin deneyimleriyle bağlantılıdır. Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle gelir ve onları derste kullanarak yeni bilgileri öğrenir. Yapılandırıcı yaklaşım, bilginin nesnel ve ilham edilmiş olmasından ziyade, bireysel ve sosyal olarak yapılandırıldığını kabul eder. Yapılandırıcı epistemolojide birçok farklılıklar olmasına rağmen, ortak olan nokta, onun özne merkezli, deneyime dayalı ve göreceli olmasıdır (Zengin, 2010: 6).

Öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırıcılık kuramı, öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimlerinin öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmüştür. Yani öğrenciler yeni bilginin birer alıcıları değil, etkin üreticileridir. Yapılandırıcılık kuramı öğrenmeyi öğrencilerin var olan bilgisini toplumsal bağlam ve çözülecek sorun arasındaki etkileşim olarak açıklar. Öğrenciler yeni bilginin birer alıcıları değil, etkin üreticileridir. Yapılandırıcılık öğrenmeyi öğrencilerin var olan bilgisini toplumsal bağlam ve çözülecek sorun arasındaki etkileşim olarak açıklar. Bu bilgiler göz önüne alındığında yapılandırıcılık kuramında öğretim öğrencilerin anlamları, işbirliği içinde yapılandırabilecekleri bağlaşıklık bir öğrenme ortamıdır, denilebilir (Özbay, 2009: 9)

Yapılandırıcılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi temelden

kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönmüştür. Yapılandırmacılık öğrenmeyi, etkin öğrencilerin çevreleriyle fiziksel ve sosyal dünyayla etkileşimi sonucu ortaya çıkan yorumlayıcı, özyineleyici ve doğrusal olmayan bir inşa 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 üretmenin nasıl ortaya çıktığını tanımlar (Çam, 2010: 16).

Aynı şekilde Özbay'ın (2009: 14) ifade ettiğine göre, yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı gibi gözüke de aslında bir felsefedir. Yapılandırmacılık bir kuramlar bütünüdür ve genel olarak bu kuramların her birinin anlamını oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze aldığı ileri sürülmektedir. Yapılandırmacılığı, öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışan, öğrenmeyi bir anlam yapılandırma süreci olarak ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir öğrenme kuramıdır.

Ocak, Koçyiğit ve Özermen'in (2010: 47) ifade ettiğine göre, önceki yıllardan beri alışlagelmiş olan klasik öğrenme yöntemlerinden farklarını görebilmek için yapılandırmacı yaklaşımın temel prensipleri şöyledir:

- “1. Tüm öğretim etkinlikleri geniş çalışmalara dayandırılmalıdır.*
- 2. Öğrencinin genel problem veya çalışmayı sahiplenmesi desteklemelidir.*
- 3. Özgün çalışmalar tasarlanmalıdır.*
- 4. Çalışma ve öğrenme ortamları, öğrenme sonunda öğrencinin karşılaşabileceği gerçek ortamların karışıklığını yansıtacak biçimde tasarlanmalıdır.*
- 5. Öğrencinin çözüm oluşturmada kullanılan süreci sahiplenmesi sağlanmalıdır.*
- 6. Öğrenme ortamı, öğrencinin düşünmesini zorlamak ve desteklemek üzere tasarlanmalıdır.*
- 7. Görüşlerin alternatif görüş ve bağlamlara dayalı olarak test edilmesi özendirilmelidir.*
- 8. Öğrenilen içeriğin ve öğrenme sürecinin düşünülmesini sağlayan fırsatlar sunulmalıdır.”*

Çam'ın (2010: 17) ifade ettiğine göre, yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri birçok ayrı kaynakta farklı şekilde ifade edilmiştir. Ancak, Jacquelin Brooks ve Martin Brooks 'The Case for Constructivist Classroom (1993)' adlı kitaplarında yapısalcılığın temel ilkelerinin detaylı bir açıklamasını yapmışlardır. Bu açıklamaya göre, yapısalcılıkta temel beş ilke ileri sürmektedirler:

- “1. Öğrenilmesi gerekenleri öğrenme sorunları haline getirme,
2. Öğrenmeyi ana fikirler veya kavramlar etrafında yapılaştırma,
3. Öğrenci bakış açılarının ve görüşlerinin araştırılması ve onlara değer verilmesi,
4. Öğrencilerin tahminlerini ifade edebilecekleri fırsatları içeren programı yapılandırmak,
5. Öğretme içeriğinde öğrenci öğrenmesini değerlendirmektir.”

Gelebek’in (2011: 55) Açıkgöz’den aktardığına göre, yapılandırmacı öğretim yaklaşımının başlıca özellikleri şunlardır:

- “1. Öğrenci öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur.
2. Her öğrenciye hitap edilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklere çeşitlilik getirilir.
3. Öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir.
4. Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğruları sunucu değil, yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.
5. Yanlıklar, öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür; nedenleri keşfedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlış bile olsa öğrencilerin düşüncelerini söylemesi özendirilir.
6. Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınır.
7. Öğrencilerin karmaşık düşünceleri, soru sormaları, görüş alışverişi yapmaları özendirilir.
8. Öğrencilerin değerlendirilmesi; günlük olarak, dosyalara ve öğrencilerin ürettiklerine bakılarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin akışı içinde yapılır.
9. Yalnızca yeni öğrenilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlar da göz önünde bulundurulup değiştirilmeye çalışılır.”

Sabancı’nın (2008: 32-33) ifade ettiğine göre ise, önceki deneyimlerimizi kendimize özgü yapılandırma özelliğimiz her birimizin çevremizdeki olayları ve olguları düşünmek ve algılamak için kullandığımız paradigmamızı ve düşünme yöntemimizi biçimlendirir. Bu çerçevede yapılandırmacılığın temel ilkeleri şöyledir:

- “1. Öğrencilere uygun problemler belirlemek: Öğrencilere uygun şaşırtıcı problemler yapılandırmacı pedagojinin başta gelen ilkelerinden birisidir. Uygunluk zorunlu olarak öğrenci için daha önce var olan bir bilgi veya yaşantı anlamına gelmez. Her öğrenci okula hayat bilgisi, resim, müzik, matematik, biyoloji veya tarih gibi konularda aynı düzeyde öğrenmeye karşı istekli olarak gelmez. Ancak her öğrenciye bu konuların önemi öğretilir. Bu durumda uygunluk öğretmenin yönlendirmesi ile ilgili bir kavram olarak anlaşılmalıdır.
2. Öğrenmeyi öncelikli kavramlar üzerine odaklamak, özü keşfetmek: Geleneksel eğitim anlayışı öncelikle bütünü parçalara böler ve daha sonra her bir parçaya ayrı ayrı odaklanır. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma göre program oluşturulurken öğretmen bilgiyi problem, soru veya farklı durumlara ilişkin öbekler şeklinde hazırlar. Problemler veya fikirler, aralarındaki bağlantılarla sunulduğu zaman, öğrencilerde daha fazla ilgi uyandırmaktadır. Kavramlar bir bütün olarak sunulduğunda öğrenciler bütünü parçalara bölerek anlamlar çıkarmaya ve anlamaya çaba göstermektedir.
3. Öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak ve değerlendirmek: Öğrencilerin görüşleri nasıl akıl yürüttükleri ile ilgili zihinsel dünyalarına açılan bir pencere gibidir. Öğrencilerin görüşlerinin farkında olmak, öğretmenlere öğrencilerin ilgisini çekme, okul deneyimlerini daha anlamlı kılma ve öğrencilerin kişisel farklılıklarından kaynaklanan gereksinimlerini dikkate alan bir yaklaşım geliştirme konusunda önemli ipuçları sağlayacaktır.
4. Programı öğrencinin varsayımları ile ilişkilendirmek: Programın bilişsel, sosyal ve duyuşsal öğeleri öğrenciler için daha erişilebilir nitelikte düzenlendiğinde öğrencilerin öğrenmelerinde önemli düzeyde bir artış olduğu bilinmektedir. Eğer beklentileri açıkça karşılanmazsa öğretmen ne kadar karizmatik ve materyal ne kadar ilgi çekici olursa olsun öğrenciler dersleri anlamsız bulabilirler.

5. Öğrenmeyi öğrenme ortamında değerlendirmek: Hepimiz, öğretmen bir soru sorduğunda sınıftaki bütün çocukların parmak kaldırdığına tanık olmuşuzdur. Geleneksel olarak öğretmen sınıfta göz gezdirdikten sonra bir öğrenciye söz verir. Öğrenci soruyu cevaplandırır, ancak doğru değildir. Öğretmen “hayır” der ve ikinci öğrenciye söz verir. İkinci öğrenci de tam olarak cevabı bilemez. Öğretmen kafasını sağa sola sallayarak olumsuz bir ifade takınır ve üçüncü öğrenciye söz verir. Öğretmen öğrenciye “yaklaştın” der. Ancak yine doğru cevap değildir. Dördüncü öğrenci sorunun cevabını bilir ve öğretmen “işte doğru cevap bu “ der. Böyle bir yaklaşımda öğrencilere öğretmenin kafasında olan tek doğru bir cevap olduğu mesajı verilir. Öğrenciler emin olmadıkları zaman parmak kaldırdıklarında riske girdiklerini düşünmeye başlarlar. “Hayır” cevabı öğrenciyi sürekli incitir, düşünme ve keşfetme arzusunu yok eder. Öğrencinin kendini “aptal” hissetmesine ve sürekli yanlışlanmak yoluyla kendine güvensizlik geliştirmesine neden olur. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğretmenden beklenen cevap “hiç bu şekilde düşünmemiştim. Lütfen bu konuyu biraz daha açar mısın?” şeklindedir. Yaratıcılık ve risk alma, istendiği anda harekete geçirilen, istendiği anda durdurulan mekanik bir özellik değildir. Bu nedenle her ikisinin de özendirilmesi, desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi gerekmektedir.”

Bu kapsamda yapılandırmacılığın eğitimsel yansımalarına odaklanıldığında anlamın, derin bir şekilde deneyimle bağlantılı olduğu söylenebilir. Öğrenciler, sınıfa kendi deneyimleri ve bu deneyimlerine dayanan bilişsel yapıları ile gelmektedirler. Daha önceden yerleşmiş bu yapılar, geçerli, geçersiz veya tamamlanmamış durumdadırlar. Öğrenen, sadece yeni bilgi ve deneyimlerin zihninde önceden yer alan bilgi ile bağlantılı olması durumunda var olan yapılarını yeniden düzenleyecektir. Eski kavramlar ve yeni fikirler arasındaki çıkarsamalar, detaylandırmalar ve ilişkiler, yeni fikrin entegre edilmesi ve öğrencinin zihninin faydalı bir parçası olması için kendisi tarafından bireysel olarak çizilmiş olmalıdır. Öğrenenin önceki deneyimleri ile bağlantılı olmayan ezberlenmiş bilgi ve olaylar çabuk bir şekilde unutulacaktır (Zengin, 2010: 62).

Yapılan bu tanımlardan ve açıklamalardan anlaşıldığı üzere, yapılandırmacılık öğrenme sürecinin ele alındığı bir kuramdır. Bu yaklaşım öğrencinin öğrenme konusunda daha aktif olmasını gerektiren bir yaklaşım olarak, öğrenci merkezli eğitimin temel bakışını oluşturmaktadır.

2.4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımlar

Literatürde yapılandırmacı yaklaşım, hem epistemolojik hem de pedagojik açılardan tam anlamıyla tanımlanamadığı için çok farklı yorumlamaların yapılmasına neden olmuştur. Bu kapsamda yapılandırmacılığın birçok çeşidi olduğundan söz edilmiştir. Bazı araştırmacılar yapılandırmacılığın iki farklı türü olduğunu söylerken, bazıları ise üç farklı türü olduğunu ifade etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım farklı türlere ayrılmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacılığı tek bir anlayış gibi değerlendirmemek gerekmektedir. Bu türler arasındaki farklılıklar sadece bilgi, gerçek, bilim, öğrenme, öğrenci, öğretim gibi kavramlara bakış açısı konusunda değildir. Aynı zamanda bu kavramların uygulaması konusunda da farklılıklar mevcuttur.

Bu kapsamda yapılandırmacılığın sıkça eleştirilmesine rağmen, güncel eğitim araştırmalarına önemli pratik ve teorik perspektifler sunduğu kabul edilmektedir. Hararetili bir tartışma konusu olmasına rağmen yapılandırmacılık çağdaş bilim eğitiminde büyük bir etkiyi bünyesinde taşımaktadır. Bu nedenle literatürde yapılandırmacılığın birçok çeşidinden bahsedilmektedir. Genel itibariye bakıldığında yapılandırmacılık ve nesnelliğin iki aşırı zıt ucu temsil ettiği görülmektedir. Yapılandırmacılığın bilişsel, radikal, sosyal, fiziksel, evrimsel, postmodern, sosyal, bilgi-işlem ve siberetik vb. birçok çeşidi vardır. Fakat genellikle bunlardan bazılarına çok daha fazla başvurulmaktadır (Zengin, 2010: 36)

Yapılandırmacılık kuramının gelişimini önemli şekilde etkileyen önemli bilim adamları arasında Piaget ve Vygotsky yer almaktadır. Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerine dayalı olarak yapılandırmacılık iki ana temel gruba ayrılmıştır. Bunlardan biri 'bilişsel yapılandırmacılık' diğeri de 'sosyal yapılandırmacılık'tır. Bilişsel yapılandırmacılık Piaget, sosyal yapılandırmacılık ise Vygotsky'nin kuramına dayanmaktadır. Piaget'in bu teorisi, günümüzde Von Glasersfeld ve Fosnat tarafından desteklenmektedir. Piaget bilginin, bireyin çevresi ile aktif olarak etkileşimi sırasında ortaya çıkar demesine karşın, sosyal yapılandırmacılığı savunan Vygotsky ise bilginin kültür ve dil ile gerçekleştiğini savunmaktadır (Özbay, 2009: 13). Bu kapsamda öğrenenlerin etkin bir rol oynadığı, anlama seçerek ulaşan ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırmalarını sağlayan yapılandırmacı yaklaşım temel olarak bilişsel yapılandırmacılık ve sosyokültürel yapılandırmacılık olarak iki türe ayırmaktadır.

Daha sonraları Piaget, Vygotsky, Glasersfeld gibi bilişsel ve sosyal psikolojinin güçlü isimleri tarafından şekillendirilen yapılandırmacılık radikal veya bilişsel, sosyal, sosyokültürel, sembolik, etkileşimci vb. çeşitleri ile günümüze kadar gelişimini sürdürmüş ve öğretim programları üzerinde etkili olmuştur. Yapılandırmacılığın birçok çeşidinden bahsedilse de hepsinin ortak vurgusu bilginin bireyler tarafından aktif olarak yapılandırıldığı fikrinde birleşmektedirler (Zengin, 2010: 29)

Bu kapsamda Zengin'in (2010: 27) ifade ettiğine göre, bu farklı yaklaşımlara rağmen yapılandırmacı öğrenme teorileri genel olarak üç temel varsayımı vurgulamaktadırlar:

“1. Bilgi, pasif olarak ya da kişisel bir katkıda bulunma olmaksızın inşa edilemez.

2. Anlama, adaptasyon sonucu ortaya çıkar. Kişi kendi tecrübeleri, bilgi ve birikimleriyle tartışılan konu arasında uyumlandırma sağlayarak, ele alınan konuyu anlar.

3. Bilgi, etkileşim sonucu oluşturulur; kullanılan dil ve içinde bulunulan sosyal yapı bu etkileşimde önemli rol oynar.”

Farklı yorumlara rağmen yapılandırmacı yaklaşımın burada sadece literatürde ön plana çıkan üç yaklaşımı ele alınacaktır. Piaget’nin çalışmalarında ortaya çıkan, ‘ılımlı veya önemsiz’ olarak da isimlendirilen, bilginin pasif bir şekilde eğitimci tarafından aktarılmadığını, tam tersine öğrenen tarafından aktif bir şekilde yapılandırıldığını kapsayan bilişsel yapılandırmacılık; Von Glasersfeld’in Piaget’in düşüncelerini esas alarak geliştirdiği radikal yapılandırmacılık ve Vygotsky’nin Piaget’nin fikirlerine karşı çıkarak anlam oluşturma ve biliş konusunda sosyal yaşam ve iletişimin rolünü vurgulayan, tam bir kültürel psikoloji olarak geliştirdiği sosyal yapılandırmacılık hakkında kısaca bilgi verilecektir.

2.4.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel öğrenme kuramında davranıştan ziyade bilginin öğrenilmesi üzerinde durulur. Bilişsel yaklaşıma göre bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişme davranışa yansır. Burada da hafıza, bellek ve akıl önemli bir rol oynamaya başlar. Zihnin duyu organlarından gelen verileri alma, saklama, eski bilgi ve duyumlarla karşılaştırarak, birleştirip ayırarak yeni bilgiler oluşturma gibi öğrenme işinde birçok görevleri vardır. Bilişsel akımın öncüleri eğitimde sonuçtan çok süreç üzerinde dururlar. Öğrenilenlerin gerçek hayatta işe yaraması için öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin ilkeler kazandırmayı tercih ederler (Zengin, 2010: 20).

Bilişsel yapılandırmacı yaklaşımda başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapıdır. Bu bilişsel yapı dengededir. Kişi yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak anlamlandırır. Kişi, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısının içine özümlemeler. Yeni bilginin özümlemesiyle, kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi kişinin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa, kişi yeni bilgiyi var olan bilişsel yapısının içine özümleyemeyecektir. Bu durumda, kişi bir bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına özümleyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır. Bu

düzenlemeyi gerçekleştirirken, yeni bilgi de kişinin bilişsel yapısına özümленir ve kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır (Zengin, 2010: 38).

Bilişsel yapılandırmacılar, bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklamada Piaget'nin teorisini kullanırlar. Öğrenme, Piaget'nin öne sürdüğü özümleme, uyma ve denge kavramları ile açıklanmaktadır. Piaget'in teorisinden türetilen bilişsel yapılandırmacılık günümüz yazarlarından Glasersfeld (1984, 1989, 1992) ve Fosnot (1989) tarafından irdelenmiştir. Piaget'in teorisi, bilişsel gelişimi, çocuklar olgunlaştıkça ve çevreleri ile etkileşime girdikçe yavaş yavaş ortaya çıkan bir süreç olduğunu belirtir (Mert, 2009: 13).

Bilişsel (gelişimsel) yapılandırmacılığın dayandığı Piaget'in zihinsel gelişim teorisine göre yapılandırmacı teori, dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur (Özbay, 2009: 14). Piaget, davranışçı yaklaşımın aksine, insan zihnini bir mekanizma olarak değil, bir organizma olarak ele almıştır. Bu nedenle, Piaget' ye göre insan zihni sürekli işleyen ve organizmanın diğer organlarına paralel olarak gelişen bir yapıya sahiptir (Mert, 2009: 12).

Jean Piaget (1896-1980), 20. Yüzyıl gelişim psikolojisinde en etkili düşünürlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Onun yaklaşımı, beynin gelişimini biyolojik bakış açısına göre kıyaslayan ve bilişin uyarlamalı fonksiyonunu vurgulayan evrimsel epistemolojiye dayanmaktadır. Piaget esasında, insanın sadece fiziksel ve biyolojik değil aynı zamanda da bilişsel olarak gelişen bir organizma olduğuna inanmaktadır. Yapılandırmacılığı diğer bilişsel kuramlardan ayıran ana fikir, yaklaşık altmış yıl önce Jean Piaget tarafından ortaya atılmıştır. Bu, bilgi olarak adlandırdığımız şeyin, bağımsız bir gerçeğin temsili amacına sahip olamadığı ve olamayacağı, ancak uyarlanabilir bir işleve sahip olduğu görüşüne dayanmaktaydı. Bilişsel etkinliğin değişen bu değerlendirmesi, bilen kişinin gerçek dünyanın bir resmini elde etmeye çalışması gerektiğini öne süren Batı medeniyetinin, genel olarak kabul edilmiş epistemolojik geleneğinde geri dönülmez bir kırılışa neden olmuştur (Zengin, 2010: 37).

Aydın'ın (2008: 3) ifade ettiğine göre, bilişsel yapılandırmacılığa göre biliş bireyin beyninde oluşmaktadır. Piaget, çocukların farklı yaşlarda neleri anlayabilecekleri ve neleri anlayamayacaklarını aşamalar halinde sıralamıştır. Böylece öğrencilerin kişisel katkıları, bilgi ve deneyimleri ile bilgiyi nasıl oluşturduklarını bilmek öğretmene büyük kolaylık sağlamaktadır.

Piaget, bilginin kazanılması ile ilgili geleneksel düşünceleri yıkmaya çalışmıştır. Birçok filozof ‘Bilgi nedir?’, ‘Bilgi gerçek olabilir mi?’ türünden soruları yanıtlamaya çalışırken, sonuca mantıksal olarak ulaşmaya çalışmışlardır. Geleneksel görüşe göre öğrenci, gerçek dünyanın mevcut resmine erişmek için çabalamalıdır. Piaget, daha yararcı ve sade bir şekilde ‘Bir çocuk bilgiyi nasıl kazanır?’ sorusunun yanıtını bulmaya çalışarak bu geleneği kırmıştır. Ona göre çocuklar, yetişkinlerin tüm bilgisini almazlar, bu yüzden bilgiyi yapılandırmak zorundadırlar (Zengin, 2010: 39).

Bilişsel gelişim, insanın dünyayı anlamaya, algılamaya yönelik zihinsel etkinliklerin gelişmesi ve etkili olmasıdır. Piaget’e göre zihinsel gelişim bir dizi evre yoluyla oluşmaktadır. Bilişsel yapılar (şemalar, zihinsel modeller vb.) bireyin deneyimlerine anlam kazandırır ve onları düzenler. Böylece birey bilgisini geliştirmiş olur. Öğretmenin görevi, öğretilecek bilgiyi öğrencinin anlayacağı biçime getirmektir (Özbay, 2009: 15).

Mert’in (2009: 14) Yurdakul’dan aktardığına göre, Piaget’in özümleme ve düzenleme kavramları, yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir. Bilginin özümlelenebilmesi için var olan yapıların değiştirilmesi gerekmektedir. Piaget, bu süreci tamamlamada düzenleme kavramını kullanmaktadır. Aynı düşünceyi savunan Sutherland (1999), en etkili öğrenme şeklinin, özümleme ve uyum süreçlerinin eş zamanlı olarak ortaya çıktığı durumlarda oluştuğunu ifade ederek, öğrencinin kendi seviyesinde dengeye ulaştığına inanmaktadır (Mert, 2009: 14).

Piaget, bireyin bilgiyi oluşturma sürecini açıklarken, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesiyle ilgili açıklamalarda da bulunmuştur. Ona göre okulun görevi, bireyin araştırma yapmasını desteklemek ve sosyal çevresine uyumunu sağlamaktır. Bu görevi yerine getirmek için, çocuğun kalıtımla getirdiklerini, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemek gerekmektedir. Okul, çocuğa dışarıdan baskı yapmak yerine, çocuğun kendi çabasını kendisinin yönlendirmesine izin vermelidir. Bir başka anlatımla, okulda öğretim üzerine yoğunlaşmak yerine, bireyin öğrenmesini gerçekleştiren etkinliklere yer verilmelidir (Zengin, 2010: 40).

Öğretim programı, öğrencinin yeni bilgileri devamlı olarak önceki bilgilerinin üzerine ekleyebilmesine göre düzenlenmelidir. Bilişsel yapılandırmacılık, eğitimcilerin dikkatlerini öğretilenlerden alıp, yapıyı açıklamak için kendi modellerini oluşturma sürecindeki öğrencilere verilmesini vurgular (Özbay, 2009: 15).

Piaget, bireyin bilişsel gelişim sürecini ve bu süreçteki bilişsel yapılandırmalarını açıklamak üzere özümleme, uyarlama ve bilişsel denge kavramlarını kullanmakta ve bunların bilginin yapılandırılması sürecinde etkin bir rol oynadığını belirtmektedir. Piaget'e göre insan zihninin gelişimi temel olarak adaptasyon (adaptation) ve örgütlenme (organization) süreçleri ile ilerlemektedir. Birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgi ve deneyimi yardımıyla tanımaya yani özümlemeye çalışır. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram oluşturarak yeni duruma uyum sağlar. Bu durumda zihinde yeni duruma karşılık gelen yeni bir kavram oluşturulmuştur. Böylece yeni bir durumla karşılaştığında bozulan denge yeniden sağlanmış olur (Zengin, 2010: 37).

Piaget zihinsel gelişim sürecinin merkezine bireyi yerleştirmiş ve bu işin en önemli noktası haline getirmiştir. İşte bu noktada bilginin doğasıyla ilgili olarak ortaya üç kavram çıkar. Bunlar özümseme, uyma ve dengelemedir. Piaget'a göre zekâ, çevreye uyum sağlama gücüdür. Buna göre birey karşılaştığı yeni durumu eski bilgisi ve deneyimini kullanarak tanımlamaya, yani özümsemeye çalışır. Bir başka deyişle özümseme yeni bilgileri ve durumları zihinsel yapıya oturtma işlemidir. Eski bilgilerinin yeterli olmadığını fark ettiğinde zihninde yeni bir kavram yaratarak bu yeni duruma uyum sağlar, yani önceden var olan zihinsel şemaları, yapıları değiştirerek, yeniden düzenler ve yeni duruma uygun hale getirerek çevreyle uyum sağlar (Özbay, 2009: 15).

Piaget'e göre; "Bireyde öğrenme kendine ulasan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik, bilişsel bir yapı grubudur. Bu anlam yükleme, bireyin deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmesini gerçekleştirdiği yere ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişim göstermektedir". Buna göre bilişsel yapılandırmacı yaklaşımında, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilginin oluşturduğu bilişsel yapı referans noktası olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2008: 3).

Yeni bilgi bireyin önbilgileri ile çelişmiyorsa özümseme ve yeni bir bilişsel denge oluşur. Eğer yeni bilgi önbilgi ile çelişiyorsa, yeni bilgi var olan yapıya özümsemediği için dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için bir çaba içine girer ve bunun sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur. Özümseme, zihindeki yaşantıları dönüştürmeyi içerir. Var olan zihindeki bilgilerin yeni bilgilerle değiştirilmesi olayına ise uyumsama denir. Bilişsel yaklaşımda öğrencinin öğrendiği bilginin dışında yeni bir bilgiyle karşılaşıldığında bir şaşkınlık meydana gelir. Daha sonra bu duruma uyum sağlayarak yeni bir öğrenmeyle iç içe olduğunu anlar ve öğrenme meydana gelir (Gelebek, 2011: 56)

Tüm bunların yanı sıra bilişsel yapılandırmacılık, bazı eleştirilerle de karşı karşıya kalmaktadır. Bilişsel yapılandırmacı anlayışa yönelik eleştirilerin odağında sosyal öğelere yer vermemesi ile öğrenci, öğretmen ve bilgi arasındaki ilişkiyi yeterince değerlendirmemesi bulunmaktadır. İnsanlar, sosyal varlık oldukları ve birbirleri ile etkileşim halinde yaşadıkları için, onların bilişsel yapılarını sosyal bağlam içinde gözlemeksizin anlamak, mümkün gözükmemektedir. İnsanlar bireysellikten öte, evde, işte, okulda, birlikte yaşamaktadırlar. Üretirler, iletişim kurarlar ve yaşadıklarını çocuklarına öğretirler (Zengin, 2010: 41).

2.4.3.2. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılıkta bilgi ile gerçeklik arasındaki ilişki sorgulanmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılık nesnel bir epistemolojiyi benimserken, radikal yapılandırmacılık öznel bir epistemolojiyi benimser. Glasersfeld bu nedenle bilişsel yapılandırmacılığı önemsiz yapılandırmacılık olarak isimlendirerek onun öznel epistemolojiden farklı olduğunu belirtmeye çalışmıştır (Zengin, 2010: 40).

Radikal yapılandırmacılık, bilişsel yapılandırmacılığa şu şekilde açıklanabilecek bir prensip eklemektedir: “Bilmeye varış, deneyimin uygulanabilir yorumlarına doğru dinamik bir adaptasyon sürecidir. Bilen ‘gerçek’ dünyanın bilgisini zorunlu bir şekilde yapılandırmaz. Biz tamamen kendi gerçekliklerimizi yaratırız (Zengin, 2010: 43).

Radikal yapılandırmacılık, realitenin bir spekülasyon ya da varsayım ya da hipotetik bir durum olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin asla tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağımızı ve realiteyi aynı düzeyde kavrayamayacağımızı destekleyen yapılandırmacılıktır. Bu yüzden gerçekliğin ne olduğu, varlığı hiç bilinmemektedir. Düşüncelerden bağımsız gerçek bir nesne yoktur. Bireyler birbirlerinden farklı deneyim ve algılamalara sahiptir. Çünkü bilgi sabit ya da değişmez değildir. Bununla birlikte belirli koşullarda gerçekleşen deneyimler aracılığıyla bireysel olarak bilgi yapılandırılabilir (Zengin, 2010: 45).

Piaget’in teorileri tarafından derin bir şekilde etkilenen Psikolog Von Glasersfeld’in düşüncesi, tipik olarak radikal yapılandırmacılıkla ilişkilendirilmektedir. Radikal olarak zikredilmesinin nedeni ise onun geleneksel epistemoloji ile ilişkisini kesip, bilginin nesnel, ontolojik bir gerçekliği yansıtmadığını, sadece kendi deneyimimiz tarafından

yapılandırılmış düzenlenen ve organize edilen bir dünyayı yansıtan bir bilgi teorisini kabul etmesinden ileri gelmektedir. Bu görüşe göre bilgi, bilenden bağımsız bir şekilde doğada bulunmaz. Bilgi öznenen bağımsız değildir, birey tarafından anlamlandırılır. Bilgi zihinsel süreçlerin düzenlenmesi sürecinden geçilerek oluşturulur. Bu nedenle bilgiyi oluşturma bireysel ve içsel bir süreçtir. Bireyin oluşturmuş olduğu bu anlamın, dışsal gerçeklikle uyuşması beklenemez. Çünkü bireysel deneyimler değiştiğinden doğru ya da gerçekliğin tek bir doğru görüşü yoktur (Zengin, 2010: 41).

Glaserfeld, öğrenmeyi benzer diğer yaklaşımlar gibi tanımlar, bu yapılandırmacı etkinlik bilindiği gibi topluluğun diğer üyelerinin bireysel etkileşimleri ile gerçekleştiğini kabul eder. Burada önemli olan bireyin kendi yaşantılarıdır. Yani birey ön plana çıkmaktadır. Radikal yapılandırmacılığa göre, bireyin olayları algılama ve yorumlama gücüyle öğrenmesinin doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımın kendine ait disiplinleri vardır ve bu yaklaşıma göre öğrenci bilgileri gerçek dünya içinde yaşadığı kendi deneyimlerini yapılandırır. Bunu yaparken, var olan problemlere çözüm yolları geliştirmeye çalışır. Radikal yapılandırmacılıkta, 'Bireylerin sahip olmayı düşündükleri bilginin ne olduğunu belirlemede söz sahibi oldukları gibi, bu bilgiyi nasıl elde etmeleri gerektiği ile ilgili kendilerine ve yaşantıları aracılığı ile edindikleri deneyimlere dayanarak davranışları gerekmektedir.' (Mert, 2009: 17).

Glaserfeld, radikal yapılandırmacılığı bilgi anlayışlarına göre tanımlamaktadır. O, bilginin iletişim yoluyla veya duyular aracılığıyla aktif olarak alındığına inanır. Bilgi, aktif bir şekilde bilen özne tarafından oluşturulmaktadır. Biliş, uyarlanabilir ve kişinin deneysel dünyayı organize etmesine izin verir yoksa nesnel gerçekliği keşfetmesine değil. Ona göre radikal yapılandırmacı hareket, bilginin asıl gerçekliğin temsili olması gerektiğini benimseyen realizmin geleneksel felsefi pozisyonunu terk eder. Aksine bilginin bireyler tarafından kişisel olarak aktif bir yolla yapılandırıldığını kabul eden göreceli pozisyonu benimser. Glaserfeld'in kendisinin de söylediği gibi bilgi, bireyin yapılandırmacı faaliyetinin bir sonucudur, yoksa dikkatli algı veya dilsel iletişim tarafından nakledilebilen veya aşılabilen ve bilen dışında duran bir şey değildir. Radikal yapılandırmacılık aslında nesnel gerçekliği tam reddetmemekte, fakat gerçekliğin ne olabileceğini bilmeye dair bir yolumuzun olmadığını açık bir şekilde iddia ederek radikal bir duruş sergilemektedir (Zengin, 2010: 42).

Radikal yapılandırmacılığın odaklandığı temel ilkeler konusunda Glaserfeld şunları aktarmaktadır (Zengin, 2010: 43);

- “1. Bilgi, duyular ya da iletişim yoluyla, pasif olarak biriktirilmez; birey tarafından aktif olarak yapılandırılır.*
- 2. Bilgi, içeriğin bilişe geçirilmesi yoluyla yapılandırılır.*
- 3. Bilişin özelliği, uyarlanabilir oluşudur; biyolojik açıdan biliş, uyum sağlama, yani uygunluk ya da yaşayabilirlik özelliği taşır.*
- 4. Biliş, bireyin dış dünyayı düzenlemesine hizmet eder; dışarıdaki nesnel, ontolojik gerçeğin keşfedilmesine hizmet etmez.”*

Glaserfeld’e göre bütün iyi öğretmenler, öğrencilere yaptıkları rehberliğin zorunlu olarak geçici etki yapacağı ve mutlak hiç bir hükme yaklaşamayacağını bilir. Çünkü yapılandırmacılıkta her zaman problemin birden fazla çözümü vardır ve farklı çözümlere farklı perspektiflerden ulaşılabilir. Bütün bunlar bilginin basitçe kelimeler aracılığıyla transfer edilemeyeceğine işaret eder (Zengin, 2010: 44).

Glaserfeld şunu göz önünde tutmaktadır: Sözlü olarak bir problemi açıklama anlamayı sağlamaz. Anlamanın gerçekleşebilmesi için öğrencilerin zihnindeki kavramlarla öğretmenlerinkinin uyumlu olması gerekir. Bu yüzden öğretmenin, öğrencinin kendisine söylenen şeyi özümlediği kavramsal ağına uygun bir modeline sahip olması esastır. Temel olarak böyle bir model olmadan öğretim, muhtemelen rastgele bir ilişki olarak kalır. Yapılandırmacı perspektiften öğrenme, kendi kendine örgütlemenin bir ürünüdür (Zengin, 2010: 44).

2.4.3.3. Sosyal Yapılandırmacılık

Kişinin bilgiyi anlamlandırmasında içinde yaşadığı toplumun ve kültürün etkisi bulunmaktadır. Ayrıca kültür ve dil öğrenmede önemli bir etkiye sahiptir ve kişinin bilişsel gelişimini sağlayan araçlardır. Bilişsel gelişiminin biçimlendirilmesi ve hızı bu araçların kapasitesi ve şekline bağlıdır. Bireyin öğrenme dünyasında diğer bir önemli etkiye sahip olan sosyal etkileşimin rolü yakınsal gelişim alanı ile açıklanmaktadır (Aydın, 2008: 4).

Sosyal yapılandırmacılık, toplumda meydana gelen hususları anlama ve bu anlamaya dayanan bir bilgiyi yapılandırmada kültürün ve bağlamın önemini vurgular. Sosyal yapılandırmacılık gerçek, bilgi ve öğrenme hakkında spesifik varsayımlara dayanmaktadır. Sosyal yapılandırmacıların perspektiflerinin köklerini anlamak ve öğretim modellerini uygulamak için, onların temelini oluşturan öncülleri bilmek son derece önem arz eder. Sosyal yapılandırmacılar, gerçekliğin insan aktivitesi yoluyla yapılandırıldığına

inanmaktadırlar. Toplumun üyeleri hep birlikte dünyanın özelliklerini oluştururlar. Sosyal yapılandırmacılara göre gerçeklik keşfedilemez. O sosyal olarak oluşturulmadan önce yoktur. Sosyal yapılandırmacılara göre bilgi insan ürünüdür, sosyal ve kültürel olarak yapılandırılmıştır (Zengin, 2010: 46).

Sosyal yapılandırmacıların yapılandırmacı teoriye en büyük katkıları öğrenmede sosyal etkileşime ve dile özel bir önem vermeleridir. Onlar öğrenmeye sosyal bir boyut kazandırmışlardır. Eğitim literatüründe bu model ‘iş birlikli öğrenme’ olarak bilinmektedir. Sosyal yapılandırmacılık ile gerçekleştirilen bir öğrenme-öğretme ortamının özellikleri şöyledir (Aydın, 2008: 5-6):

- “1. Öğrenme ve bilişsel gelişim sosyal, iş birlikli bir etkinliktir.*
- 2. Öğrencinin öğrenme sürecinde öğretmen, kolaylaştırıcı görevini üstlenmektedir.*
- 3. Yakınsal gelişim alanı (ZPD) program hazırlama ve ders planlaması için bir kılavuzdur.*
- 4. Öğrenme anlamlı bağlamlar içinde meydana gelir. Öğrenme ve bilgi, çocukların gerçek dünya gelişimlerinden kopuk olamaz ve ayrı düşünülemez.*
- 5. Okul içi deneyimler çocuğun okul dışı deneyimleriyle ilişkili olmalıdır.*
- 6. Öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirleriyle etkileşimleri ve çalışmaları sağlanmalıdır.*
- 7. Öğrenciler, yeni kazandıkları bilgileri arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşarak, tartışarak benimserler.”*

Sosyal yapılandırmacılık, öğrenmeyi açıklamada, kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu savunan Lev Vygotsky’nin (1896-1934) görüşleri tarafından şekillendirilmiştir. Vygotsky, Piaget ile birlikte çağdaş gelişim psikolojisinde öncü birisi olarak düşünülmektedir. O, sosyokültürel gelişim teorisi olarak bilinen çoklu disiplini içeren bir yaklaşımın öncüsüdür. Vygotsky’nin bilişsel süreçlerle ilgili teorisi kökenini Marksizm’in diyalektik materyalizm teorisinden almaktadır. O dönemde toplumdaki tarihsel değişimler ve materyalistik yaşam, insanın doğası üzerinde değişime yol açmıştır. Bu değişen kültürel çevre onun çalışmalarına ışık tutmuştur (Zengin, 2010: 45).

Vygotsky, Piaget’ye alternatif güçlü bir kuram geliştirmiştir. Bilişsel gelişim çocuklarla çevresindeki bireyler arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda oluşur. Birey ve toplum arasındaki ilişki öğrenmede sosyal etkileşim, dil ve kültürün etkisi Vygotsky’nin çalışmalarının odak noktasıdır. Vygotsky’ye göre çocuğun etkinliği eğitimin merkezidir ve öğretmen bu etkinliği desteklemelidir. Bilgiyi bireyler değil topluluklar yapılandırır. Yaşantılardan çıkarılan anlamlar bir topluluğun üyeleri tarafından kabul edilmesi koşuluyla

geçerlidir. Üyelerin birlikte gerçekleştireceği etkinlikler, ortak bir anlayış oluşmasına yardımcı olur. Bu süreç, bireyin kişisel keşfetme eyleminin ötesine geçmesini sağlar.

Vygotsky, Piaget ve Perry gibi bilişselcilerin ortaya koyduğu, öğrenme ile onun sosyal bağlamının ayrıştırılabileceğine dair tezlerini reddetmiştir. Vygotsky, bütün bilişsel fonksiyonların sosyal etkileşimlerden kaynaklandığını ve öğrenmenin basit bir şekilde yeni bilginin öğrenen tarafından özümlemesi ve uyarlanması olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre öğrenme, öğrenenlerin toplumunun içine entegre edildikleri bir süreçtir (Zengin, 2010: 46).

Vygotsky öğrenmenin, Piaget'in savunduğu gibi, kişinin sadece kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, sosyal etkileşimin ve dilin de bu süreçte önemli bir yer aldığını söyler. Vygotsky öğrenmenin, bireyin sosyal çevresinde yaşadığı çeşitli sosyal etkileşimlerle gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Çocuklar kültürel gelişim süresinde, kendi deneyimleriyle aile ve çevresinin yardımıyla çeşitli bilgiler öğrenmektedirler. Bu bilgiler karşılıklı iletişim ve dil sayesinde çocuğun zihninde yapılandırılmaktadır. Bir başka ifadeyle çocuğun öğrenmesi, dil ve sosyal etkileşime dayalı olarak gerçekleşmektedir. Vygotsky'ye göre, öğrenme gelişmeye dayanır, ama gelişme öğrenmeye dayanmaz. Etkili öğrenme gelişimi hızlandırır. Öğrenme, problem çözmek, çelişkileri gidermek ve anlama bütünüdür (Özbay, 2009: 19)

Sosyal yapılandırmacılığın öğrenme üzerindeki genel perspektiflerine bakıldığında hem öğrenmenin içinde gerçekleştiği bağlamın ve hem de öğrenenlerin kendi öğrenme çevrelerine getirdikleri sosyal bağlamların son derece önemli olduğu görülmektedir. Vygotsky öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkisi olduğunu savunmuştur ve bilginin sosyal etkileşimlerle oluştuğunu öne sürmüştür (Zengin, 2010: 47).

Bu yaklaşımın en önemli özelliği ise, bireyin problem çözme yoluyla sağlanan gerçek seviyesiyle kendisinden daha yetenekli kişilerin rehberliğinde gelişim seviyesini üst basamaklarına çıkarmasıdır. Böylelikle karşılaştığı sorunları çevresinin yardımıyla çözebilecek seviyeye gelmesidir. Buradaki en önemli nokta, birey bilgiyi pasif olarak toplamak yerine aktif olarak oluşturur. Bilme hem biyolojik, hem sosyal hem de kültürel ve dile dayalı etkileşimlerle meydana gelir (Gelebek, 2011: 57).

Vygotsky'nın anlam oluşturmada özellikle üstünde durduğu ve çok önem verdiği iki olgu bilginin inşası ve anlam oluşturmadır. Bunlardan birincisi, bilgi ve inşasında, sosyal öğrenmelerin, yani arkadaşların ve çevredeki büyüklerin rolü, bir diğeri ise psikolojik

araçlardır. Bu araçlar dış dünya ile teması sağlar. Mantık, sembolik düşüncüler, kavramlar, düşünce kalıpları, işaretler, sayıtlılar ve sözcükler, insanların birlikte yaşadıkları bir dünya inşa ederken kullandıkları araçlardır ve bunlar sadece sosyo-kültürel koşullara bağlıdır. Öğrenen yeni bir psikolojik araç edindiğinde zihninde yeni ufuklar açılır (Özby, 2009: 19).

Mert'in (2009: 16-17) ifade ettiğine göre, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık kuramını öğrenme ortamlarında uygularken şunları dikkate almak gerekir:

- “1. Çocuklar, dışsal diyalogları içselleştirerek öğrenir. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi ve eleştirel düşünmeyi öğrenirler. Öğretmenler öğrenmeye rehberlik etmeli ve model olmalıdır.*
- 2. Çocuklar, yakınsal gelişim alanına sahiptir ve uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmelerine yardım edilebilir.*
- 3. Dil ve düşünce birbiri ile yakından ilişkilidir. Düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunmalıdır.*
- 4. Konuyu organize etmek için anlamlı etkinlikler kullanılmalıdır.*
- 5. Öğrencilerin bilgiyi kendisinin yapılandırmasına olanak veren açık uçlu sorular, oluşturuu yazma çalışmaları düzenlenmelidir. Özgün öğrenme görevlerinde önemli kavramlar vurgulanmalıdır.*
- 6. Öğrenci etkileşimini artıracak sınıf görevleri seçilmelidir. Özellikle matematik eğitiminin sadece sınıf ortamında öğrenenin öğreticiden direkt olarak bilgi alması ile gerçekleştirilebileceği düşünülebilir.”*

Radikal yapılandırmacılık ile sosyal yapılandırmacılık arasındaki tek farkın çalışma alanları olduğunu vurgulayan Staver'e göre (1997) radikal yapılandırmacılık, öğrenmede bireyin algılaması üzerine odaklanırken, sosyal yapılandırmacılık dil ve toplumun etkisi üzerine odaklandıklarını belirtmiştir (Mert, 2009: 18).

2.5. Yapılandırmacılığın Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yansımaları

Düşünce tarihine bakıldığında birçok düşüncenin ontolojik ve epistemolojik arka plana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim teori ve uygulamasına etki eden yaklaşımlar da benzer özelliklere sahiptirler. Yapılandırmacılık bu bağlamda kendi felsefi temeline sahip bir yaklaşım olarak son dönemde ülkelerin eğitim sistemlerini etkilemiştir. Bir öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılık felsefi ve teorik alt yapısı doğrultusunda öğrenme ve öğretme sürecine dair bazı varsayımları da bünyesinde taşımaktadır (Zengin, 2010: 59).

Yapılandırmacı paradigma içerisinde vurgunun öğretmenden çok öğrenen üzerine olduğu görülmektedir. Öğrenen, çevresiyle etkileşim içinde olan ve bu şekilde çevresinin özelliklerini anlayan kişidir. Öğrenen, kendi kavramsallaştırmalarını yapılandırır,

problemlere karşı kendi çözümlerini bulur, özerklik ve bağımsızlığını elde eder. Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bireysel zihinsel yapılandırmanın bir sonucudur, öğrenen, verilenleri daha sonradan olduğu gibi geri söylemek suretiyle değil, yeni olan şeyi daha önceden verilen bilgiyle karşılaştırarak ve anlamlı bağlantılar kurarak öğrenir (Zengin, 2010: 63).

Özbay'ın (2009: 31) ifade ettiğine göre, öğrenmenin doğasına ilişkin olarak yapılandırmacılık kuramı şu şekilde ifade edilebilir:

“- Pasif öğrenme bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.

- Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir. Yani öğrenme bireylerin çeşitli kavramlarla ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.

- Öğrenme özeldir. Öğrenme bireylerin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.

- Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenciler öğrendiklerini uygulamak yerine, gerçek hayat problemlerine benzer özellikteki problemleri çözme öğrenirler.

- Öğrenme sosyaldır. Öğrenme bireylerin bakış açılarını paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma ve işbirliği içinde başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.

- Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme araçlarının belirginliği, kişisel beklentiler ve öğrenmeyi karşı olan motivasyon, öğrenmeyi etkiler.

- Öğrenme gelişimseldir. Öğrenme bireyin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenme öğrenci merkezlidir, öğretmenin veya ders kitabının etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.

- Öğrenme sürekli. Öğrenme belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.

- İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenir.

- Öğrenme için bilgi gereklidir.

- Öğrenme zaman alır.”

Yapılandırmacı düşünmede öğrenme kaçınılmaz bir şekilde bağlam, inançlar ve öğrenenin tutumları tarafından etkilenmektedir. Etkili problem çözücüler olmaları, problemleri tanımlama ve değerlendirme, ayrıca kendi öğrenmelerini problemlere transfer etmeye dair yolları çözmeleri konusunda öğrenenlere fazlaca serbestlik verilmiştir. Öğrenme sürecinde, bireyler elde ettikleri yeni bilgilere kendilerine özgü bir anlam yüklemektedirler. Dolayısıyla bireyin öğrenmesi, kendisine sunulan bilgilerin ham biçimiyle değil, kendi zihninde yapılandığı biçimiyle gerçekleşmektedir (Zengin, 2010: 63).

2.5.1. Yapılandırmacılık ve Eğitim

Geleneksel anlayışta eğitim, öğretmen merkezli olarak sürdürülür. Öğretmen öğrenci-bilgi üçgeninde, öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi alan durumundadır. Bu nedenle geleneksel anlayış bilginin oluşmasında öğrenciye aktif bir rol vermez. Geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere ve bilginin tekrarına dayanır, oysa yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması söz konusudur.

Geçen yüzyılın başından itibaren şekillenmeye başlayan, ikinci yarısından sonra da yaygınlık kazanan yeni paradigma bilginin keşfedilmediğini, yorumlandığını, ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmaktadır. Bu anlayışta bilgi, kişinin dışında değildir. Yani nesnel değildir. Kişinin bilgisi o kişiye aittir. Ona ait izler taşır. Bu nedenle öznelidir. Bilgi kişinin kendi deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünceleri sonucu oluşur (Çam, 2010: 18).

1980'lerden sonra, tüm eğitim uygulamaları yapılandırıcı bilgi kuramından yoğun bir şekilde etkilenmiştir. Köseoğlu'nun (2005: 116) ifade ettiğine göre, eğitimde yapılandırıcı yaklaşım ikiye ayrılır:

1- Bilişsel Yapılandırıcılık: Anlamli öğrenmede bilişsel süreçlerin rolünü vurgular.

2- Sosyal Yapılandırıcılık: Anlamli öğrenmede toplum kültürü ve sosyal etkileşimin rolünü vurgular.

Yapılandırmacı yaklaşımda bireye yüklenen görev pasif bir bilgi alıcısı olmak değil, aktif bir bilgi inşacısı olmaktır. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenci, gerçek yaşam problemleriyle baş başa kalabilmeli, öğretmeni yalnızca ona rehberlik etmelidir. Yapılandırmacılıkta öğrenen, dinamik ve aktif olması gerektiğinden öğretimin de bu aktifliği destekleyici nitelikte olması kaçınılmazdır.

Mert'in (2009: 9) Koç'tan aktardığına göre, Bybee 5E modelinde yapılandırmacı öğrenme faaliyetleri beş aşamada gerçekleştirilebilmektedir:

“1. Dikkat çekmek: Öğrenciler, ilk olarak öğrenme göreviyle karşılaşmakta, geçmiş yaşantıları ile şu andaki yaşantılar arasında bağlantı kurmaktadır. Soru sormak, bir problemi tanımlamak, ilginç bir olayı anlatmak, öğrencinin dikkatini çekmekte ve öğrenme görevine odaklanmasına yardımcı olmaktadır.

2. Keşfetmek: Öğrenci, materyal ve öğrenme göreviyle doğrudan etkileşime girmektedir. Grupla çalışırken, paylaşmayı ve iletişimi sağlayan ortak yaşantılar gerçekleşmektedir. Öğretmen, materyalleri sunarak ve öğrencilere rehberlik ederek yönlendirici görevini üstlenmektedir.

3. Açıklamak: Öğrenciler soyut yaşantıları iletişimsel forma dönüştürmektedir. Çalışma gruplarında öğrenciler arkadaşlarının bilgilerini desteklemekte, gözlemlerini, fikirlerini, sorularını ve hipotezlerini açıklamaktadır. Öğretmen, anlama düzeyini ve olası yanlış kavramları

belirler. Yazma, resim, video ya da kasete alma gibi öğrenci gelişimi ve ilerlemesini kaydeden araçlar kullanılabilir.

4. Açıklamak: Öğrenciler öğrendikleri kavramları genişletmekte, diğer ilgili kavramlarla ilişki kurmakta ve bilgisini gerçek yaşamda kullanmaktadır.

5. Değerlendirmek: Değerlendirme, devam eden bir süreçtir, öğretim sürecinin her aşamasında yer almaktadır. Öğretmen gözlemleri, öğrenci görüşmeleri, öğrenci tümel dosyaları, proje ve probleme dayalı öğrenme ürünleri kullanılır.”

Yapılandırmacılıkta vurgu, öğreticiden ziyade öğrenen üzerindedir. Objelerle ve olaylarla etkileşen, öğrenendir ve böylelikle öğrenen bu objeler veya olayların sahip olduğu özelliklerin bir anlayışını kazanır. Öğrenen, kendi kavramsallaştırdıklarını ve problemlerin çözümlerini yapılandırır. Öğrenciler kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler. Öğretmen merkezli ve öğrencilerin pasif dinleyiciler oldukları geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine yapılandırmacı model öğrencinin öğrenmede çok aktif olması gerektiğini savunur (Çam, 2010: 19).

Mert’in (2009: 10) Gagnon ve Collay’dan aktardığına göre, yapılandırmacı öğrenme tasarımı altı ögeye dikkat çekmektedir:

“1. Durum: Öğrenme amacı ve öğrencilerin başarması istenilen görev belirlenir.

2. Grup yapma: Gruplar materyale ve görevin özelliğine bağlıdır. Grupların kaç kişilik olacağı, nasıl oluşturulacağı, materyalin nasıl sunulacağı, materyalden kaç tane olacağı, gruplara nasıl dağıtılacağı kararlaştırılır.

3. Köprü: Öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgi arasında köprü kurmaya yardımcı etkinlikler düzenlenir.

4. Sorular: Her öge ile ilgili soruların neler olabileceği belirlenir. Öğrenci düşüncesini ve etkin katılımını sağlayıcı sorular hazırlanır.

5. Gösteri: Öğrenciler kazandıkları yeni bilgiyi sözel sunu yoluyla mı resimle mi, videoyla mı, fotoğrafla mı ya da yazılı mı sunacaklarına karar verirler.

6. Yansıtma: Öğrenciler görevi yaparken neler düşündüler? Bugün öğrendikleri ve yarın unutmayacakları nelerdir? Daha önceden ne biliyorlardı, ne öğrenmek istiyorlardı ve ne öğrendiler sorularının cevapları yansıtılır.”

Eğitim programı oluşturulurken öğrenenin algılarının ve ön bilgilerinin ise katılması sağlanmış olabilecektir. Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencilerin problem çözme etkinliklerinde ve öğrenme amaçlarını aramada bilgi kaynaklarını ve bir grup araçları kullanmada birlikte çalışabilecekleri ve birbirlerini destekleyecekleri ortamlardır. Öyle ki, öğrencilerin günlük yaşamdaki gerçek problemlerle karşı karşıya bırakılmaları, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımakta ve öğrenme sürecindeki aktivitesini artırabilmektedir. Yapılandırmacı kuramda anlayış çok boyutluluk, çok yönlülük üzerine yoğunlaşır ve öğretim çoklu yöntemlere göre yapılır. Literatür

incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olan eğitim ortamlarında genellikle iş birliğine dayalı, problem çözme yoluyla ve buluş yoluyla öğrenme stratejilerinin uygulandığı görülmektedir (Mert, 2009: 8).

Bunların yanı sıra eğitim programında var olan ögeler, kişide bulunması gereken özellikler (hedefler), içerik (konu örüntüleri), eğitim durumları ve öğrencilerin istenen özellikleri kazanıp kazanmadığını ya da ne derece kazandığını yoklama durumlarıdır. Bu kapsamda yapılandırmacı kurama dayanan eğitim programının nasıl olması gerektiği noktasında ‘hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme’ dikkate alınmaktadır (Akkocaoğlu, 2009: 30).

Bu hususlar kısaca şöyledir (Akkocaoğlu, 2009: 30-40):

“Hedef: Öğrenenlerin önceden belirli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarını sağlamak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları yaratmaktır.

İçerik: Öğrenmede önemli bir yer tutmakla birlikte, öğrenci ihtiyaçlarına ve onun yaşantısına yönelik öğrencilerle birlikte karar verilen araştırma alanının içerir. Yapılandırmacı sınıflarda içerik, öğretim sürecinden soyutlanmış bilgi yığınlarına değil öğrenci ihtiyaçlarının doğurduğu günlük yaşam problemlerine benzer sorunlar ve derinlemesine düşünmeyi sağlayan ölçüt kavramlar etrafında pek çok kaynak yardımıyla yapılandırılan bir sürece işaret eder.

Eğitim Durumları: İstendik davranışları kişiye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleridir. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin kendi kararlarını verebildiği, kendi öğrenme planını yaptığı ve uyguladığı, gelişimin izlediği, çalışmalarını değerlendirdiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılır.

Değerlendirme: Öğretimden ayrı değil öğretimin içinde yer alan, öğretime yöne veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir ve program faaliyetlerinin nasıl devam edeceği hakkında sürekli bilgi sağlamaktadır. Değerlendirme, aynı zamanda nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirme, öğrenme sürecinden soyutlanmış, öğrenme sürecinin sonunda düzenlenen bir etkinlik değil, öğrenme sürecine dahil olan bir süreçtir.”

2.5.1.1. Türk Eğitim Sistemindeki Yapılandırmacı Yaklaşım Kavramları

Türk eğitim sistemi, sürekli olarak yapı ve işleyişini sorgulamakta ve yeni reform paketleri açmaktadır. Öğretim programı eğitim sisteminin kalbidir. Sistemin tüm tasarım ve işleyiş programaya dayalı olarak yürütülür. Ayrıca öğretim materyalleri de öğrenmede oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenci başarısını etkileyen en önemli materyaller ise ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarıdır (Kavak, 2006: 120).

Türk Eğitim Sisteminde yapılandırmacı yaklaşım anlayışının uygulanması ile eğitim programında da yeni kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Sabancı’nın (2008: 37) ifade ettiği bu kavramlar ve kavramlara yüklenen anlamlar şöyledir:

Tema: Tema birbiri ile ilişkili konu ve kavramların bir bütün olarak ele alınabildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır.

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin erişebileceği doğrudan gözlenebilen davranışların yanı sıra bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir.

Öz değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme bireyin kendi yeteneklerini kendilerini keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalarını nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıklarını değerlendirmeleri anlamında kullanılır.

Performans değerlendirme: Performans değerlendirme, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir.

Öğrenci ürün dosyası (Portfolio): En genel anlamı ile öğrencilerin dönem ve yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonu olan öğrenci ürün dosyaları, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaların sistematik amaçlı ve anlamlı bir koleksiyonu olarak tanımlanabilir. Ürün dosyaları sergileme, çalışma ve değerlendirme amaçlı olarak da kullanılabilir.

2.5.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme

Geleneksel anlayışta değerlendirme, sürecin sonunda yapılır ve sonuca yöneliktir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise değerlendirme süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır ve değerlendirme ürüne, performansa yöneliktir. Klasik anlayışta kullanılan değerlendirme ölçekleri; yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru yanlış testleridir (Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı öğretmen, klasik mantık yoluyla değil, çok değerli mantıkla düşünendir. Olgu ve olayların birbirinden farklı yüzeyleri olabileceğini düşünendir. Yapılandırmacı öğretmen için tek tip soru ve tek tip cevap yoktur. Bundan dolayıdır ki, başından sonuna kadar, iyi tanımlanmış, açık ve somut, tek bir cevabı olan bir problem durumu yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme açısından uygun değildir. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmede soru çocuğun bilişsel etkinliklerini harekete geçirmeli ve her çözüm için ayrı ayrı kendi bağlamı içinde ele alınarak değerlendirilmelidir (Özbay, 2009: 45).

Eğitim kurumları 6nceden tespit edilen amaçlara ulaşmak için ve istenilen 6zelliklere sahip insan yetiştirmek için çalışırlar, b6t6n bu çabaların her aşamasında gerek 6đrenenin ve de 6đretenlerin cevaplamaları gereken sorular vardır. Hedeflere ne kadar ulaşıldı, hedeflenen davranışlardan hangileri gerçekleşti, eksikleri nelerdir, yanlış 6đrenilen veya hiç 6đrenilmeyen konular hangileridir gibi sorulara g6venilir cevaplar vermek 6đrenmeyi daha nitelikli hale getirecek ve çok zaman alan ve çok pahalı bir yatırım olan eğitim s6recini rastlantılardan kurtaracaktır. Bu noktadan hareketle değerlendirmenin tanımını yaparsak, değerlendirme; 6lme sonuçlarının aynı alana ait bir 6l6t ile kıyaslanıp bir değer yargısına ve o oranda bir değer yargısına varma s6recidir. Değerlendirme s6recinde kullanılan kritere g6re değer yargısı ve dolayısıyla karar değişecektir (6zbay, 2009: 45).

Eğitimde 6lme ve değerlendirme sahip olunan bakış açısına g6re değişiklik g6sterebilir. Faklı felsefe ve psikolojileri kabul eden kuramlar, faklı 6lme ve değerlendirme y6ntemleri kullanılmaktadırlar. Yapılandırmacı 6đrenme s6recindeki değerlendirmenin geleneksel değerlendirmeden faklı olması bundandır denebilir. Yapılandırmacı 6đretmen faklı 6z6mlmeleri d6ř6nebilecek donanımına sahip olmalıdır. 6lme ve değerlendirme s6recinde neyin 6lmeye değer olduğunun tespiti çok 6nemlidir (6zbay, 2009: 45).

Geleneksel anlayışta değerlendirme sadece 6đretmen tarafından yapılır. Oysa yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme s6recine 6đrenci de katılır. Yapılandırmacı değerlendirme bilgiyi hatırlama g6c6n6 6lmez. Bireyin elde ettiği bilgileri nasıl kullandığını ve nasıl yorumladığını, bu yorumlar ve anlamlandırmalar sonunda yeni bilgilere nasıl ulaştığını g6zlemler (şent6rk, 2009).

Eğitim sistemimizde sorulan soruların amaçlarının çoğunlukla ulusal d6zeydeki standart sınavlara hazırlık için olduğu g6zlenmiştir. Fakat soru bir problemi, neden sonuç ilişkisi içinde anlayarak, yorumlayarak bir sonuca ulaşmak için sorulmalı ve sorunun 6z6m6, yaşamın g6nl6k aktivitelere, aynı kademedeki diğer derslere, bir 6nceki ve sonraki kademedeki derslerle bağı kurulabilecek bir şekilde transfer edilebilir yapıda olmalıdır. Ancak bu şekilde kurgulanmış olan bir 6lme anlayışı, yaratıcılığı destekleyebilir. Hatta bazen sorulan bir soruya yanlış cevap verilmesi doğru cevap verilmesinden daha 6nemli sonuçlar doğurabilir. B6ylece 6đrencinin hem yaratıcılığının gelişimi desteklenir, hem de kendisini değerli hissetmesi sağlanır. T6m bunlara ek olarak s6rete neler olup bittiği, duyuşsal olarak hangi d6zeyde bulunduğu da 6l6lmelidir. Bunun için performans testleri, kişilik envanteri, gezi-g6zleme katılma d6zeyleri de belirlenmeli her aşaması 6đrencilere g6sterilerek genel bir yargıya ulaşılmalıdır (6zbay, 2009: 46).

Şentürk'ün (2009) ifade ettiğine göre, yapısalcı yaklaşımda şu ölçme araçları kullanılmaktadır:

- *Öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları*
- *Tutum ölçekleri*
- *Gözlem formları*
- *Görüşmeler*
- *Sunumlar ve sunum değerlendirme formları*
- *Projeler ve proje değerlendirme ölçekleri*
- *Performans ödevleri ve rubrikler*
- *Portfolyolar ve portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme ölçekleri*
- *Kontrol listeleri*
- *Kavram Haritaları*

2.5.2. Yapılandırmacılıkta Öğrenme

Yapılandırmacılığın bir öğrenme yaklaşımı mı yoksa öğretme yaklaşımı mı sorusunun tartışılan bir konu olduğu söylenebilir. Ancak, literatür incelendiğinde yapılandırmacılığın bir öğrenme yaklaşımı olduğu düşüncesinin ağırlık kazandığı varsayılabilir. Bu konuda Thanasoulas'a (2008) göre, "Bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılığın yolu 18. Yüzyılda çizildi ve Filozof Giambattista Vico insanların yalnızca kendi kendilerinin neyi yapılandırabildikleri, anlayabildikleri şeylerin çalışmasını sürdürdü." (Mert, 2009: 2).

Vico'nun bir filozof olduğu düşünülürse, yapılandırmacılığın aynı zamanda felsefenin de konusu olduğu anlaşılabirise de Vico'nun yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme yaklaşımı olduğunu vurguladığı söylenebilir. Arslan'ın (2007: 46), "Kavram olarak yapılandırmacılık, öğrenme kuramı bakımından insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adı, felsefi bakımdan ise bilgi bilim (epistemoloji) ile ilgili bir kavramdır." yaklaşımıyla yapılandırmacılığın felsefi boyutunun varlığını desteklediği görülebilir (Mert, 2009: 3).

Literatürde birçok tanımı bulunan öğrenmenin, yapılandırmacı yaklaşıma göre nasıl tanımlandığına bakılması gerekir. Gerçek öğrenme, öğrenenin zihninde meydana gelir. Öğrenmenin olabilmesi için zihinsel süreçler etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu açıklama biraz daha genişletildiğinde, Glasser and Bassok (1989), Jonassen (1991), Von Glasersfeld (1996) ve Zoharik (1995) yapılandırmacılıkta öğrenmeyi şu şekilde tanımlamışlardır: Bireyde öğrenme, bireyin dış dünyasındaki uyarınları algılaması ile başlayan, algıladıklarını farklı şekillerde yorumlayıp kendine özgü bir ürüne dönüştürünceye kadar devam eden kesintisiz bir süreçtir. Bu süreç sonunda birey kendine özgü (otantik) bir ürün ortaya koyar. Ürünü ortaya koyuncaya kadar da beş aşamalı hiyerarşik bir öğrenme

sürecinden geçer. Bu süreçte doğası gereği öğrenme, pasif değil aktif bir süreçtir. Süreç sonucunda öğrenen, bir takım sonuçlara ulaşır ancak ortaya çıkan sonuçlardan kendisi sorumludur (Mert, 2009: 6).

Piaget, öğrenmede adaptasyonun vazgeçilmez bir öge olduğunu, bunun için çocuklara kavramları kendi kendilerine oluşturabilmeleri için fırsat verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Adaptasyonun gerçekleşmesi hemen olmayabilir. Adaptasyondan önce geçirilecek zihinsel süreçler ve zaman içerisinde çevreyle kurulacak etkileşimler söz konusu olabilir. Bu süreçlerin sonunda da öğrenilecek kavramın bireyin zihninde yeniden anlam kazanması gerçekleşebilir. Öğrenme, var olan bilgi ile yeni bilginin ilişki kurulmasından oluşan bir süreçtir (Mert, 2009: 6).

Bu süreç sonrasında birey, eski bilgiyi kendi zihninde yapılandırmış ve bu sürecin sonunda da kendi bilgisini üretmiş olmaktadır. Buna göre öğrenme, geçmişte kazanılmış olan bilgilerin bireyin zihninde yeniden farklı anlamlar kazanması şeklinde yorumlanabilir. Yapılandırmacılık, öğrenme çevrelerinin, deneyim temelli etkinlikler, zengin içerik ve bilgi inşası, gerçekçi yorumlar veya çok etkili bakış açıları ile desteklenebileceğini önerir. Zengin yaşantıların öğrenenlerin bilgiyi anlamlandırması adına önemli olduğu savunulabilir (Mert, 2009: 7).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, öğrenme ortamında aktif rol alır. Yapılandırmacı yaklaşımda, bilginin edinilmesinden çok yapılandırılması üzerine yoğunlaşan bir öğrenme ortamı tasarımı söz konusudur. Bu ortamda öğrenenin önceki bilgilerle, öğrenene yapılan rehberlikle kavramları kendi zihninde yapılandırması beklenir. Bu ise, öğrenme ortamlarının iyi hazırlanmış olması ile yakından ilgilidir. Bu nedenle de yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü, sanıldığı gibi aksine diğer yaklaşımlara nazaran, daha fazla olmaktadır.

2.5.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacılık, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme ve öğretme sürecine yansıtmıştır. Bu açıdan yapılandırmacılık, felsefedeki pozitivizm sonrası oluşan yeni bakış açısının öğrenme kurumlarına uyarlanmasıdır. Yapılandırmacılık, öğrenenin, bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder. Yapılandırmacı görüş, üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi kurumların bir araya gelmesiyle oluşan bir yaklaşımdır. Bu görüşler arasında ortak nokta, bireylerin bilgiyi

aynen almaları yerine, kendi bilgilerini yeniden oluşturmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında vurgu, öğreticiden ziyade öğrenen üzerindedir (Memişoğlu, 2008: 16).

Son zamanlarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın eğitim ortamlarındaki uygulamalarının yaygınlaştığı görülmektedir. Ancak öğrenme ve öğretme süreçlerini oldukça fazla etkileyen ve etkilemeye de devam eden temelinde nesnelci paradigmanın olduğu hâlâ uygulanan davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları ile baş etmek gerekmektedir. Çünkü gerçek bilginin aktarımına dayalı olan öğretmen merkezli yaklaşım, eleştirel düşünen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarılı olamamaktadır. Eğitimciler ve araştırmacıların geleneksel yöntem olarak tanımladığı bu yapıla gelen öğretim yöntemleriyle olan eğitimin, ezber öğrenmeye yönelttiğini ve eksik öğrenmelerle sonuçlandığını belirtmektedir (Karaöz, 2011: 20).

Yapılandırmacılar beyni bilgisayara benzeten görüşleri kabul etmezler. Beyin daha esnek, kendini değiştiren, yaşayan, özgün, gelişen ve kendini yeniden şekillendiren bir yapıdır. Birey yeni bir şeyler öğrenirken önceki yaşantıları ve zihinsel yapılarını kullanır. Her yeni kavram ya da yaşantı bireyin zihninde var olan yaşayan bir anlam ağı içinde özümseir. Öğrenme pasif ya da basit bir biçimde nesnel değildir. Yapılandırmacılar, bilginin kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından anlamlandırıldığını savunmaktadır (Karaöz, 2011: 20).

Yapılandırmacı yaklaşım temel öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Öğrenme bilgiyi pasif şekilde almak değil bilgiyi yapılandırmaktır. Bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için bir kavramla ilgili şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları diğer bir bireyin anlamları ile aynı olmaz. Ön yaşantılar, bilgi ve öğrenmeler yeni yaşantıları nasıl yorumlayacağımızı etkiler. Diğer taraftan yorumlar da bilgiyi yapılandırma ve yeni öğrenmeler üzerinde etkili olmaktadır. Hazır bilgiyi birisinden ya da bir yerden almak öğrenme olarak düşünülmemelidir. Öğrenen kendi yanıtlarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını yarattığında öğrenir, bilgi yapılarını inşa eder (Karaöz, 2011: 21).

Yapılandırmacı eğitim programı tasarımcılarının en önemli görevi öğrenenlerin etkili öğrenme ortamını ve yaşantılarını hazırlamaktır. Bu nedenle, program tasarımlarının daha az analitik, daha çok bütünsel olması ve öğrenen-materyal ile öğretmen işbirliğini sağlayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Yapılandırmacı program tasarımlarında öğrenme yaşantılarının hedeflerini yazmak gerekmektedir. Yapılandırmacı anlayışta öğrenilecekler

öğrenme süreçlerinden önce katı bir şekilde belirlenmemekte ve sistematize edilmemektedir. Yapılandırmacı öğretim program tasarılarının hedefleri bilişsel düzeyin üst basamaklarında yazılmaktadır. Karşılaştırma, benzerlikleri ve farklılıkları tanıma ve çözümler üretme yapılandırmacı bir öğretmenin kazandırmayı umduğu bilişsel yeteneklerin en önemlileri olarak sıralanmaktadır.

Temel hedefler, gerçek yaşamda kullanılabilecek yetenek ve kabiliyetlere odaklanmalıdır. Yapılandırmacılık, öğrenmenin sadece bilişsel yönüyle değil, duyuşsal alan özellikleriyle ve kişilik gelişimiyle de ilgilenmektedir. Vygotsky'yi destekleyen yapılandırmacılara göre ise, öğrenmede sosyal etkileşim çok önemlidir. Çünkü mantık, kavrama, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel işlemler sosyal etkileşim sırasında oluşur ve daha sonra birey tarafından içselleştirilir. Yapılandırmacı eğitim programlarında içerik, gerçek yaşamı ve karmaşık problem alanlarını içerecek şekilde bütüncül düzenlenmeli; yapılandırma ve yeniden yapılandırma gerektiren gerçekliklerden ve konuyu farklı bakış açılarında aydınlatan özgün materyallerden oluşmalıdır. Bu materyaller, bireyin kendi deneyimlerini sürece taşımayı sağlayacağından daha zengin olanaklar yaratmaktadır. Bybee 5E modelinde, yapılandırmacı öğrenme faaliyetlerinin beş aşamada gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir: Dikkat çekmek, keşfetmek, açıklamak, açışlamak ve değerlendirmek (Karaöz, 2011: 22).

Yapılandırmacı yaklaşımda her öğrenen geçmiş bilgi ve yaşantısına dayanarak kendi anlamını oluşturmakta ve bir kavrama farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Bu nedenle yapılandırmacılıkta öğrenme hedefleri kesin olarak saptanamaz, bunun yerine öğrenenlerin ulaşması beklenen genel hedefler biçiminde belirtilir. Yapılandırmacı eğitim programında 'değerlendirme', öğretmen ve öğrencilerle birlikte plânlanan ve yürütölen bir süreçtir. Öğrencilerin belli yorumları yapıp yapamadığı ya da öğretmenin söylediklerine veya kitapta yazılanlara ne derece uyduğu değil; yorumları ne derece iyi formöle edebildiğı incelenir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder ve öğretime yön verir.

Yapılandırmacı eğitim durumlarında dikkate alınması gereken temel ilkeler, yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin özelliklerini yansıtmassı açısından şöyledir (Karaöz, 2011: 23-24):

"- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır. Bilgi özgün problemlerde kullanıldığında en iyi öğrenmenin gerçekleştiğı üzerinedir.

- Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğı öğrenenlere bırakılmalıdır. Uygulama, analiz, sentez ve

değerlendirme içeren tüm üst düzey bilişsel uğraşlar, öğrenenlerin etkin katılımıyla gerçekleşmelidir.

- Yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır. Öğrenenlerin bir konuya ilişkin ön bilgilerini açığa çıkarmada kullanılabilecek en belirgin yöntem, çocuğun söylediğini dinlemektir. Öğretmenler hataları düzelterek öğrenenlerin fikirlerini daha uygun hale getirmelerini, onları sorgulayarak da hataları kendilerinin bulmaları sağlanmalı, başka bir anlatımla, daha çok hatalara odaklanmalıdırlar.

- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır. Öğrenenler topluluklarda kendi sorularını oluşturmaları, sorularına yanıtlar aramaları, bu süreçte öğretmenler ise etkin roller üstlenmemelidir.

- Anlamli öğrenmeyi gerçekleştirmek için özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Bilişsel açıdan öğrenenlerin sahiplenebileceği problem ve görevler gerçekleştirilmelidir. Örneğin, öğrenenlerin tarih öğrenmesi değil, tarih bilgisini kullanarak bir tarihçi gibi düşünmesini sağlayacak görevler tasarlanmalıdır.

- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrenenlerin kendi anlamlarını oluşturmalarını sağlayacak yazılı ve sözlü iletişim yanında, bilginin farklı bakış açılarından çoklu sunumlarının da gerçekleştirilebileceği teknoloji destekli ortamlar kullanılmalıdır. Öğrenenlerin kendi bilgi yapılarını sorgulamalarını sağlayacak ortamlar yaratılmalı ve bu ortamlarda bilişsel çelişkilerin yaşanmasına ve farklı bakış açılarından fikirlerin incelenmesine önem verilmelidir. Öğrenenler üst düzey bilgi yapılandırma için desteklenmelidir.

- Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir. Yapılandırmacı öğrenmenin önemli bir kazancı nasıl bildiğini bilmek olduğundan bilgiyi yapılandırma sürecini analiz etme yeteneklerini sergileyebilmelerini sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir. Öğrenenlerin etkinliklere katılımı sağlanarak yansıtmaya dayalı ortamların yaratılması, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini güçlendirmelerine ve kendilerini değerlendirme yeteneklerine yardımcı olmaktadır.

- Öğrenme için tehlikesiz, güvenli bir ortam yaratılmalıdır. Yapılandırmacılıkta hatalar, öğrenmenin başlangıç noktasıdır.

- Öğrenenlerin düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde düşünmeyi desteklemek için açık uçlu ve düşünmeyi uyarıcı sorular kullanılmalı; öğretmen, yanıtı denetleyici rolden sıyrılarak dinleyici konumunda bulunmalıdır.”

Bilgiyi yapılandırmalarında etkili olacak stratejilerden biri de olaylar hakkında açık uçlu tartışmalar yapılmasıdır. Tartışmaların öğretmen ve öğrenenlerin paylaşabileceği gözlem ve olaylara odaklanması, anlamlı öğrenmeye de katkı getirmektedir. Bireyin kendi bilgisini kurması ve geliştirmesi, etkin olarak sorgulaması, problem çözmesi, yaratması ve derinlemesine anlaması yapılandırmacı anlamdaki bir öğrenmenin sonucu olarak açıklanmaktadır.

Yapılandırmacı 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. Öğrenme süreçlerinde ve bu süreçlerin sonunda, daha çok öğrenenlerin kendi öğrenmelerindeki ilerlemelerini ve öğrenme stratejilerindeki gelişmelerini yansıttıkları

kendini değerlendirmeler kullanılmaktadır. Değerlendirme, öğretimden ayrı değil; öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreç olarak görülmektedir (Karaöz, 2011: 24).

Caprio (1994), Feppon ve McIntyre (1999), Christianson ve Fisher (1999), Lord (1999), Demirel vd. (2000) tarafından yapılan araştırmalarda yapılandırmacı yaklaşımın başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yine araştırmalarda yapılandırmacı ortamdaki öğrenenlerin dersten zevk aldığı, dersi daha eğlenceli ve ilginç bulduğu, daha fazla sorumluluk aldığı, kendisini değerli hissettiği, büyük bir enerji ve istekle çalıştığı, daha cesaretli ve azimli olduğu dikkati çeken duyuşsal kazançlardır. Yapılandırmacı eğitimin ilk ilkesi, karşılıklı saygının olduğu sosyal ve ahlaki bir atmosferin yaratılmasıdır (Karaöz, 2011: 24).

O’Hair ve Odell (1995)’e göre insanı ve değerleri tanıyan, değişen dünyamız ve gelecek için bilişim teknolojilerinde ileri (high tech) olduğu kadar duyuşsal alanda da ileri (high touch) düzeyde olan, işbirliği içinde problem çözmeyi ve düşünmeyi amaçlayan, bir sosyal çevre oluşturabilen ve duyuşsal ihtiyaçlara, insana dönük bir ortam yaratabilen, motivasyonun artan önemine inanan, kültürel farklılıklara hazırlıklı, eğitimi yaşam boyu bir uğraş olarak gören, değişimi tanıyan ve ona yön veren (proaktif), geleceğe dönük, yansıtıcı düşünmeyi benimsemiş olarak uygulayabilen, öğrenme yaşantılarını yönetebilen bir öğretmene ihtiyaç vardır (Paykoç, 2005: 49).

Vural’ın (2004: 128-129) ifade ettiğine göre öğrenmenin öğrencinin kendi ürünü olabilmesi için öğrencinin öğrenme etkinliğine katılması gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler bilgi ya da becerilerini geliştirebilmektedirler. Bu kapsamda öğrenme sürecinin basamakları ‘merak uyandırma ve planlama, araştırma ve keşfetme, çözümleme ve derinleştirme, paylaşma ve yaşantıya uygulama’ şeklinde sıralanabilir.

2.5.2.2. Yapılandırmacı Öğrenmenin Temel İlkeleri

Yapılandırmacılığın temel yaklaşımlarını eleştirel olarak ele alan ve aslında yapılandırmacılığın yeni bir anlayış olmadığını vurgulayan Matthews, bu hususu dile getirmek için makalesine ‘yeni şişelerde eski şarap’ adını vermiştir. Bu makalesinde Matthews (1992), Lerman ve Kilpatrick’e atıfta bulunarak yapılandırmacılığın temel epistemolojik tezlerini şu şekilde ifade etmektedir (Zengin, 2010: 59-60): “Bilgi, bireyin bilişi tarafından aktif olarak yapılandırılır, pasif bir şekilde dış dünyadan alınmaz.

Öğrenme, bireyin zihinsel dünyasını düzenlemeye yönelik bir uyarılma sürecidir. Yoksa bireyin zihninin dışında daha önceden var olan bağımsız bir dünyayı keşif süreci değildir. Yapılandırmacılık için temel olan şey, onun öğrenme anlayışıdır.”

Buradan hareketle eğitimciler öğrenmenin doğasına ilişkin olarak yapılandırmacı teorisinin temel varsayımlarını şu şekilde belirtmektedirler (Zengin, 2010: 63-65):

- “1. Öğrenme, öğrenenin duyuşsal girdiyi kullandığı ve anlamı yapılandığı aktif bir süreçtir. Bu öğrenme, “dışarıda” var olan bilginin pasif bir şekilde kabul edilmesi değil, aksine öğrenenin dünyayla meşgul olmasını içerir.
2. Öğrenciler, öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler. Öğrenme, hem anlam yapılandırma hem de anlam sistemleri yapılandırmayı kapsar.
3. Anlam yapılandırmanın en önemli eylemi zihinseldir. Anlam yapılandırma zihinde gerçekleşir. Fiziksel eylemler, pratik deneyimler öğrenme için özellikle çocuklar için gerekli olabilir fakat bu yeterli değildir. Eller gibi beynin de meşgul olacağı aktiviteler sağlamak gerekir.
4. Öğrenme ve dil iç içedir. Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar insanların öğrenirken kendileriyle konuştuklarını tespit etmişlerdir. Vygotsky’nin de ifade ettiği gibi dil ve öğrenme, içinden çıkılamayacak şekilde birbirinin içine geçmiştir.
5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir. Öğrenmemiz gerçekten bizim diğer insanlar, öğretmenlerimiz, grup üyelerimiz, ailemiz vb. bağlantılarımızla ilişkilidir. Geleneksel eğitim çoğunlukla, Dewey’in de işaret ettiği gibi, öğreneni bütün sosyal etkileşimden ayırtmaya ve eğitimi öğrenen ile öğrenilmesi gereken nesnel materyal arasındaki ikili ilişki olarak görmeye yönlendirilmiştir. Bunun tersine ilerlemeci (progressive) eğitim, öğrenmenin sosyal yönünü tamir ve konuşmayı, diğerleri ile etkileşimi ve öğrenmenin ayrılmaz bir cephesi olarak bilgiyi uygulamayı kullanır.
6. Öğrenme bağlamsaldır. Öğrenmelerimiz hayatımızın geri kalan kısımlarından kopuk olarak soyut bir düzlemde gerçekleşmez. Ne bildiğimiz, neye inandığımız, ön yargılarımız ve korkularımız öğrenme üzerinde etkilidir. Kısacası öğrenmeyi yaşamımızdan ayıramayız.
7. Kişi öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyar. Önceki bilgilerden geliştirilen bazı yapılar olmadan yeni bilgileri yapılandırmak ve bunları özümlemek mümkün değildir. Öğrenebileceğimizi bilmemiz çok önemli bir durumdur. Bu yüzden öğretimle ilgili her türlü gayret öğrenenin durumuyla bağlantılı olmalı, öğrenenin önceki bilgilerine dayanmalıdır.
8. Öğrenmek için zaman gerekir. Öğrenme anlık değildir. Anlamli bir öğrenme için fikirler yeniden gözden geçirmeye, onları düşünmeye, denemeye, onlarla oynamaya ve kullanmaya ihtiyaç duyarız.
9. Motivasyon öğrenmedeki anahtar ögedir. Motivasyon sadece öğrenmeye yardım eden bir durum değil, öğrenme için temel olan şeydir. Motivasyonla ilgili bu fikirler, bilginin kullanılabilirdiği anlama yollarını içermesi açısından geniş bir şekilde düşünülmüştür. Doğrudan yapılan sıkı bir eğitimle bile olsa niçin sorusunun cevabını bilmedikçe bize telkin edilen bilgiyi iyi kullanamayabiliriz.
10. Öğrenmede çok boyutlu ve dinamik etkileşim önemlidir.
11. Öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olma önemlidir.
12. Bilgi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürelidir.”

Çam’ın (2010: 17) ifade ettiğine göre, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ilkeleri şöyledir:

- “1. Öğrenme aktif bir süreçtir.
2. İnsanlar öğrenirken, öğrenmeyi öğrenir.

3. Anlam oluşturmanın en önemli eylemi zihinseldir.
4. Öğrenme ve dil iç içedir.
5. Öğrenme sosyal bir etkinliktir.
6. Öğrenme bağlamsaldır.
7. Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyarız.
8. Öğrenme zaman alır.”

Özbay’ın (2009: 27-28) ifade ettiğine göre ise, yapılandırmacı öğretimin ilkeleri genel anlamda şu şekilde sıralanabilir:

- “1- Öğrenme Bilgilerin Aktif Yapılanma Sürecidir: Öğrenme dışarıda var olan bilginin pasif bir şekilde kabullenilişi değildir. Öğrenci sürekli bir şeyler yapma ihtiyacındadır ve öğrenme öğrenci sürekli çevresi ile meşgul olmasını gerektirir. Başka bir deyişle, öğrenme dışarıda var olan bilgilerin pasif olarak alınması değil, bilgilerin, anlamların ve becerilerin zihinde aktif bir süreçte yapılandırılmasıdır. Bu süreçte öğrenci çeşitli zihinsel işlemler kullanarak, anlamlar oluşturarak, öğrenci merkezli bir öğrenme oluşturur.
- 2- Öğrenme Bilgiler Arasında Bağ Kurma İşlemidir: Öğrenme öğrencinin var olan bilgi ve zihinsel yapıları üzerine kurulur. Yeni bilgi önceki bilgilerden geliştirdiğimiz bazı yapılar olmaksızın özümsemez. Yani önceki bilgiler ile yeni edilinecek bilgiler arasında bağ kurulur. Öğrenme sürecinde, önce öğrencinin ön bilgileri belirlenmeli ve buna uygun öğretim yapılandırılmalıdır. Öğrencinin farklı veya yanlış algılamaları ve yetersiz becerileri öğrenme zorluğuna ya da olumsuz öğrenmeye neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenmesini istediğimiz kişinin önbilgilerini harekete geçirmek en önemli başlangıç noktasıdır.
- 3- Öğrenme Sosyal Bir Etkinliktir: Yapılandırmacı kuramda öğrenmenin sosyal yapısı büyük önem taşımaktadır. Öğrenenin diğer insanlarla kurduğu ilişkiler öğrenmeyi olumlu etkiler. Öğrenmeyi gerçekteştirirken öğreneni sosyal etkileşimlerden ayrı tutmak düşünülemez. Öğrenmenin sosyal yönü olduğu gerçegi kabul edilmiştir. Öğrenirken işbirlikçi bir kuramda bilgileri yapılandırırız. Öğrencinin ortak kavram ve becerileri işbirlikçi bir şekilde zihinde yapılandırmaları öğrenmeyi ve zihinsel gelişimi kolaylaştırır. Diğerleriyle etkileşim ve bilginin kullanılması öğrenmenin önemli bir unsurudur.
- 4- Öğrenme Zihni Düzenlemedir: Öğrenme, bireyin davranışlarını gözlenebilir, basit bir şekilde değişmesi değil, zihinsel yapısındaki bir değişimdir. Yani, öğrenme bilginin zihinde yapılandırılmasıdır. Bu anlam yapılandırılması akılda oluşur. Fiziksel hareketler, deneyimler özellikle çocuklarda öğrenme için gerekli olabilir, ama yeterli değildir. Ellerimizi olduğu kadar, zihnimizi de kullanmamızı sağlayacak etkinliklere ihtiyacımız vardır.
- 5- Öğrenme Gerçek Yaşamla İlgilidir: Yapılandırmacılık kuramına göre, öğrenme zihinde gerçekteşmektedir. Ancak etkili bir öğrenme için zihin beden ve çevresel koşulların birleştirilmesi gerekir. Öğrenmelerimiz hayatımızın geri kalan kısmından kopuk olarak soyut bir düzlemde gerçekteşmez. Bildiklerimiz, inançlarımız korkularımız ve ön yargılarımız öğrenmelerimizi etkiler. Yani öğrenmelerimizi yaşantımızdan farklı olarak düşünemeyiz. İnsanlar Öğrenirken Öğrenmeyi Öğrenir. Öğrenme hem anlam yapılandırmayı, hem de anlama sistemlerinin yapılandırılmasını içeriir.”

2.5.2.3. Yapılandırmacı Öğretim Modelinin Aşamaları

1. Problem sunumu problem durumunun oluşturulması,
2. Problemin öğrenciler tarafından dikkatlice incelenmesi, öğrencilerin problem hakkında konuşmaları, düşüncelerini işe koşmaları,

3. Öğrencilerin süreç başlamadan hangi bilgilere sahip olduğunu düşünmesi, süreç sonunda ise neler öğrendiğini açıklaması,
4. Öğrencinin, sosyal etkileşim süreci gereği yeni öğrenmelerini uygulamalı olarak sınıf ve topluluk önünde sunması ve değerlendirilmesi (Memişoğlu, 2008: 17).

2.5.2.4. Yapılandırmacı Kuramda Etkili Öğrenme Süreci

Yapılandırmacı kuramda etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme süreci şu aşamalardan geçmelidir (Özbay, 2009: 29-31);

1. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi,
2. Merak uyandırma ve planlama,
3. Yeni bilgilerin kazandırılması (araştırma ve keşfetme),
4. Bilginin yapılandırılması (çözümleme ve derinleştirme),
5. Bilginin uygulanması (paylaşma ve yaşantıya uygulama),
6. Bilginin değerlendirilmesi.

2.5.2.4.1. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi: Yapılandırmacılık kuramına göre yeni bir bilgi öğrenilmeden önce, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü yeni bilgiler, önceden öğrenilen bilgilere dayalı olarak yapılandırılmaktadır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin dikkatlerini konu üzerine çekmek ve merak uyandırmak için onlara çeşitli sorular yöneltir. Öğrenciler sınıfa daha önce edindikleri deneyimler, fikirler ve yanlış kavramalarla gelirler. Burada öğretmenin görevi öğrencilerin ön bilgilerini, kavrama düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkartmaktır. Böylece öğretmenin, öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre hazırlanması olanaklı hale gelir. Bu aşamada öğrencilere soru sormanın yanı sıra, tartışma, tahmin etme ve beyin fırtınası gibi çalışmalarda yaptırmak olasıdır.

2.5.2.4.2. Merak uyandırma: Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarını kullanır ve araştırırlar. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin aktif olduğu beyin fırtınası, grup çalışması, sınıf tartışması ve öğrencilerin dikkatini çekip onları konuya odaklayacak film izletme, projeksiyon kullanma, slayt gibi değişik öğretim yöntemlerinden faydalanabilir. Öğrenciler bu aşamada özgürce düşünüp tahminlerde bulunurlar. Hipotez kurarlar. Öğretmen ise en az

yardımla öğrencilerini birlikte çalışmaya özendirir. Onları gözler, dinler ve derin düşünmelerini sağlayacak sorular sorar.

2.5.2.4.3. Yeni bilgilerin kazandırılması (araştırma ve keşfetme): Yeni bilgilerin anlaşılması için bilgilerin öğrenciye bütün olarak sunulması, sonra analizinin yaptırılması bütün-parça ilişkilerinin gösterilmesi ve bilginin derinliğine inilmesi gerekir. Bunun için olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, özetleme ve değerlendirme gibi çalışmaların yaptırılması gerekmektedir. Tüm bu çalışmalar öğrencilerin yeni bilgileri derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır.

2.5.2.4.4. Bilginin yapılandırılması (çözümleme ve derinleştirme): Bu aşamada öğretmen biraz daha aktif hâle gelir. Öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde yaptıkları grup çalışmalarıyla kavramların açıklamalarını ve tanımlarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen, öğrenciler açıklama yaparken ve çözüm üretirken, daha önceki deneyimlerini temel alarak, onlara öncülük eder. Gerekirse yeni kavramlar ekleyip yeni sorular sorar. Öğrenciler öğrendikleri kavram ya da konunun çözüm yolunu yeni olaylara uygularlar. Dünya gerçekleri ile kavramlar arasında ilişki kurmaya çalışırlar.

2.5.2.4.5. Bilginin uygulanması (paylaşma ve yaşantıya uygulama): Öğretmen, gruplar arasında bilgi paylaşımının yapılmasını sağlar, yeni kavram ve becerileri uygulayabilen öğrencileri inceler, onların bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin nedenlerini açıklamaya çalışır. Öğrencilere ilk aşamadaki yanlış kavramalarını hatırlatarak neler öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlar. Böylece öğrenci zihinde yapılandırarak edindiği bilgileri günlük yaşamda çok yönlü olarak kullanabilir. Yeni öğrendiği kavramlarla yaşantısı arasında bağlantı kurabilirler. Öğrencinin kazandığı bilgileri uygulamaya aktarması kalıcı öğrenme için büyük önem taşır. Bunun için, bilgiyi uygulama ortamları yaratılmalıdır. Öğrenci bilginin uygulamadaki durumunu görmeli, bilgiyi uygulamada daha da zenginleştirmelidir.

2.5.2.4.6. Bilginin değerlendirilmesi: Öğrencinin öncelikle bilgiyi anlaması, yapılandırması ve bilgiyi uygulama ve aktarma sonrası değerlendirmesi gerekir. Bu değerlendirme sonucunda bilginin eksik ya da yanlış yönlerini bulur, uygulamada ne kadar işlevsel olduğunu keşfeder, yeni durumlara uygulanabilirliğini gözden geçirir. Öğrenci bilgiyi zihinde yapılandırırken elde ettiği yeni bilgilere kendine özgü bir anlam yükler ve öğrenme bilgiyi kendine sunulan şekliyle değil, kendi yapılandığı biçimde oluşur.

2.5.2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Öğretim Teknikleri

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre güdülenme (motivasyon), öğrencilere etkili öğrenme yaşantıları sağlanmasında katkıları oldukça büyüktür. Böyle bir bakış açısı, sınıf içi etkinliklere ilgi dayanağı olacaktır.

Sınıf yönetimi dersinin en önemli amacı öğretmen adaylarına etkili öğretmenlik için gerekli davranış ve tutumları kazandırmaktır. Yapısalcı yaklaşım öğrencilere bir takım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, ancak eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla yapısalcı kuramın temelinde başkalarının bilgilerinin olduğu gibi bireylere aktarılması yerine insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırmasının gerektiği görüşü yatar (Güneş, 2008: 79).

Yapılandırmacılık öğrenme kuramı 4 noktada özetlenmektedir (Güneş, 2008: 80):

- “1. Bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılır.*
- 2. Öğrenene bağlı olarak öğrenmeler gerçekleştirilir.*
- 3. Bilgi birey tarafından oluşturulur ve kültürden etkilenir.*
- 4. Yeni oluşum etkin bir süreç içinde gerçekleşir. İçeriğin programdan kopya edilmesi ve edilgin biçimde bilginin alınması söz konusu değildir. Öğrencinin konu hakkındaki bilgi ile kendi bilgileri arasındaki farkı görmesi üzerine etkin bir süreç başlar.”*

Köseoğlu'nun (2005:117) ifade ettiğine göre yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen öğretim stratejileri ise şöyledir:

- “-Öğrenme döngüsü modeli*
- 5E modeli*
- Sorgulayıcı araştırma*
- Probleme dayalı öğrenme*

- *Tahmin et, gözle, açıkla*
- *İşbirlikli öğrenme*
- *Şaşırtıcı olayları kullanma*
- *Kavram haritaları*
- *Analojiler*
- *Rol oynama*

2.5.3. Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşımın Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Ortamı: Geleneksel öğrenme ortamını “öğrenme sürecini öğretmenin kontrol ettiği, bilgiyi öğrenciye aktardığı, öğretmen merkezli bir ortamdır. Öğretmenin ve genelde tek bir ders kitabının temel bilgi kaynağı olduğu, öğrenci-öğrenci ve öğrenci öğretmen etkileşiminin sınırlı olduğu durumdur” şekliyle tanımlamaktadır (Özbay, 2009: 7).

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı: Wilson’a göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenenlerin problem çözme eylemleri ve öğrenme amaçlarını takibinde bilgi kaynağını ve gereçleri kullanırken birlikte çalıştıkları ve birbirlerine destek çıktıkları bir yerdir. Öğretmenden çok öğrencinin etkin olduğu kendi sorularını sorarak yanıtlarını aradığı, önbilgileri ile yeni bilgilerini bütünleştirerek anlamlı yapılar oluşturduğu bir öğrenme ortamıdır (Özbay, 2009: 7).

Geleneksel Ders: Öğretmen merkezlidir. Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgidir. Ders düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerle sürdürülür. Dersin otoritesi öğretmendir. Ders zamanla sınırlıdır. Ders öngörülmüş ve zamana yayılmış müfredatla sınırlıdır. Ders, belirli bir fiziksel mekânla sınırlıdır. Ders materyali standarttır.

Yapılandırmacı Ders: Yapılandırmacı eğitim-öğretim ortamının pek üzerinde durulmayan olgularından birisi yapılandırmacı ders olgusudur. Hiç kuşkusuz, davranışçı bir öğrenme modelinden bilişsel bir öğrenme modeli olan yapılandırmacılığa geçerken, bazı şeyleri değiştirip geliştirirken, bazılarını olduğu gibi bırakmamız söz konusu olamaz. Bu bağlamda, yapılandırmacı ders olgusu geleneksel ders olgusunun paradoksu olarak düşünülebilir. Tüm bu açıklamalar ışığında yapılandırmacı ders ile geleneksel ders arasındaki temel farklılıklar şöyledir (Özbay, 2009: 44):

Yapılandırmacı ders, öğrenci merkezlidir. Dersin ana malzemesi biriktirilmiş bilgiye dayanarak, bilgiyi işlemek, dönüştürmek ve üretmektir. Ders, öğretmen rehberliğindeki işbirlikli öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik ve projelere dayalı olarak sürdürülür.

Dersin otoritesi yoktur. Ders zamanla sınırlı değildir, ders etkinlik ve projelerle sınırlıdır. Ders öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine uygun tasarlanmış etkinlik ve projelerle sınırlıdır. Ders, etkinlik ve projenin niteliğine göre herhangi bir yerde yapılabilir (sınıfta, işlikte, müzede, markette... vb). Ders materyali içinde yaşanan sosyo-ekonomik ve kültürel koşullara göre değişebilir (Özbay, 2009: 44).

Geleneksel sınıflar ile yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulan sınıflar arasında bir karşılaştırma yaparak yapılandırmacı tasarımı çözümlmek mümkündür. Karşılaştırmaya dayalı farklar sunulmuştur.

Geleneksel Sınıflar: Program parçadan bütüne doğru bazı temel becerileri vurgulayacak şekilde kurgulanmıştır. Belirlenmiş bir programa katı bir şekilde uyulur. Program çalışmaları ağırlıklı olarak ders kitaplarına ve alıştırma kitaplarına dayanır. Öğrencilerin zihni öğretmen tarafından doldurulması gereken boş levha olarak görülür. Öğretmenler genele olarak öğretici bir tavırla davranırlar ve bilgiyi yayma kaynağı olarak değerlendirilirler. Öğretmen öğrencilerin öğrenmeleri gerektiğine inandıkları tek doğru cevabın arayışındadır. Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretmenden ayrı bir süreç olarak görülür. Genel olarak testler yoluyla değerlendirme yapılır. Öğrencileri öncelikle yalnız çalışırlar (Sabancı, 2008: 34).

Yapılandırmacı Sınıflar: Program bütünden parçaya doğru genel kavramları vurgulayacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerden gelen sorular programı şekillendirir. Program çalışmaları ağırlıklı olarak birincil kaynaklara ve beceri geliştirmeye dayalı materyallere dayanır. Öğrenciler dünya hakkında yaratıcı fikirlere sahip düşünürler olarak algılanır. Öğretmenler sonraki derslere veri oluşturmak amacıyla sahip oldukları kavramları anlayabilmek için öğrencilerin görüşlerini öğrenmeye çaba gösterirler. Öğrencilerin değerlendirilmesi öğrenme süreci ile iç içedir. Değerlendirme, Öğretmen tarafından öğrencilerin dersteki etkinliklerinin gözlemlenmesi, ortaya koydukları sergi veya ürünlerin değerlendirilmesi yoluyla yapılır. Öğrencilerin grupla birlikte çalışması esastır (Sabancı, 2008: 34).

Bununla birlikte yapılandırmacı öğrenci eğitimin merkezindedir, bilgiye bireysel ve özgürce yaklaşabilmelidir, ders müfredatlarının belirlenmesine katılabilmelidir, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur ve değerlendirme sürecinin bir parçasıdır (Duru, 2006: 403).

Geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılandırmacı yaklaşım arasında, yukarıdaki ilkeler irdelendiğinde derse girişte, etkinliklerde ve değerlendirme kısımlarında birçok farklar olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde amaç, konu ve etkinlikler önceden belirlenir ve öğrenci bundan haberdar edilir. Ancak yapılandırmacılıkta konu öğrenciye açık uçlu sorularla sezdirilir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmen merkez, yapılandırmacılıkta öğrenci merkezdir. Yapılandırmacılıkta tamamen öğrencinin aktif olması gerektiği savunulmaktadır. Geleneksel öğretim yönteminde konu sonunda öğrenciye konu ile ilgili ödevlendirme yapılır, verilecek cevaplar her öğrenci için aynıdır. Ancak yapılandırmacılıkta verilen etkinlikler öğrencinin kendini değerlendirmesini, özeleştiri yapmasını sağlar. Verilen performans ödevleriyle öğrenci özgün ürünler oluşturur.

Geleneksel eğitim öğrenciyi ezberciliğe yönlendirirken, yapılandırmacı eğitim öğrencilerin bilgiyi inşa etmesine olanaklar sağlayan öğrenme ortamlarının olması gerektiğini savunur. Geleneksel öğretimde değerlendirme kısmı oldukça kısa tutulurken yapılandırmacılıkta, değerlendirme hem öğrenci hem öğretmen ile birlikte gerçekleştirilir. Konu sonlarında öğrenci öz değerlendirme formlarını doldurur ve yılsonuna kadar kişisel performans dosyası oluşturulur. Böylece öğrencinin yılsonundaki birkaç sınav sonucuna değil, yıl boyunca gösterilen gelişime bakılarak değerlendirme yapılır (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 47).

2.5.4. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğretmen Modeli

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğretim paradigmatik boyutta bir değişimi gerekli kılmaktadır. Yapılandırmacı bir öğretmen olmak, sahip olunan bilgi ve beceriye yeni bir bilgi uygulama eklemenin çok ötesinde anlamlar taşımaktadır. Sabancı'nın (2008: 37) ve Çam'ın (2010: 19) ifade ettiğine göre, yapılandırmacı bir öğretmenin temel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- “1. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencinin özerkliğini kabul eder ve girişimciliğini özendirir. Öğrencilerin, problem keşfetme ve problem çözme yeteneklerini geliştirir.*
- 2. Yapılandırmacı öğretmen, görevleri tasarladığında, sınıflandırma, analiz etme, tahmin ve yaratma gibi bilişsel terimler kullanır.*
- 3. Yapılandırmacı öğretmen, kontrollü, tasarlanmış materyallerin yanında birincil kaynakları ve ham verileri kullanır.*
- 4. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, gereksinimleri, ilgi, istek ve ortaya koydukları ürünlerden hareketle farklı öğrenimsel stratejiler kullanarak dersin akışını yeniden yapılandırmada yaratıcı davranır.*

5. Yapılandırmacı öğretmen, belli kavramlarla ilgili kendi düşüncesini öğrencilere doğrudan anlatmak yerine öncelikle öğrencilerin ne bildiklerini ve ne anladıklarını anlamaya çaba gösterir.
6. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencileri, birbirleriyle ve öğretmenle daha fazla iletişim kurmaya özendirir.
7. Yapılandırmacı öğretmen, açık uçlu sorularla, öğrencileri düşünmeye ve sorgulayıcı olmaya özendirir. Öğretmen, böylece öğrencileri konuyla ilgili araştırma yaparak kendi düşüncelerini geliştirmeye özendirir.
8. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin ilk tepkilerini eğitsel amaçlı olgunlaştırma yollarını arar. Öğrenme sürecinin ilerleyen aşamalarında öğrenciler genellikle hatalarını değerlendirirler ve bilgiyi yeniden örgütlerler.
9. Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilere ortaya koydukları düşüncelerle ilgili çelişkileri görebilecekleri yaşantılar sunar. Çelişkiler ve farklılıklar öğrenci tarafından yapılandırılır.
10. Yapılandırmacı öğretmen, soru sorduktan sonra öğrencilere düşünme ve cevap verme için yeterli süre bırakır. Bir etkinlik için yeterli zaman verildiğinde her öğrenci, başlangıçtaki bilgi ve ilişkilerin ötesinde konu ile ilgili olarak yeni ilişkiler, kuramlar ve ürünler geliştirebilir.
11. Yapılandırmacı öğretmen öğrencilere, konular arasında ilişkiler kurmak ve mecazlarla geliştirmek zaman yaratır.
12. Yapılandırmacı öğretmen, öğrenmeyi üç adımda sağlar. Birinci adımda, öğrenciye açık uçlu sorular ve seçilmiş materyallerle amaçlı etkileşim kurabileceği fırsatlar yaratılır. Bu aşama keşfetme aşaması olarak adlandırılır. İkinci adımda, öğrencilerin sorularına odaklanacak şekilde kavramları tanıtılır. Üçüncü adımda ise öğrencilere kavramların inceleme ve keşfetme ortamları yaratılır.”

Vurgulanan öğretmen özelliklerinin ve sorumluluklarının önemli bir bölümünün duyuşsal ve sosyal özellikler olması ve bunların insan için gerekli olan temel özellikler ile örtüşmesi dikkati çekmektedir. Öğretmenin gelişim, öğrenme, ortam, iletişim, araştırma alanlarında bir uzman olması, kuramları anlayan ve farklı öğretim yaklaşımlarını esnek kullanabilen bir profesyonel olması beklenmektedir (Paykoç, 2005: 49).

Piaget, öğrencilerin, öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için bilgiyi yeniden keşfedecekleri ve yapılandıracakları aktif yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Aktif yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin kendi yöntemleri ile baş başa bırakılması anlamına gelmemektedir. Burada öğretmenin birinci rolü, sınıf etkinlikleri yaratmak ve organize etmektir. İkinci rolü ise öğrencilerin ayrıntılı bir şekilde düşünmeden geliştirdikleri düşünceleri yeniden gözden geçirmelerini sağlayıcı örnekler ve olanaklar sunmaktır. Bu süreç içinde, öğrencilerin yanlışları baskı ile giderilmeye çalışılmamalı, öğrenciler doğruyu bulmaları için yönlendirilmelidirler. Öğretmen, öğrencilerin yanlışlarının farkına varmalarını ve doğruyu bulmalarını sağlamak için de, sorgulayıcı sorular yardımıyla yönlendirmelerde bulunmalıdır (Zengin, 2010: 40).

Mert'in (2009: 11) Saylan ve Yurdakul'dan aktardığına göre, öğretmen öğretim etkinliklerini düzenleyen, öğrencilere rehberlik eden ve onlarla tecrübelerini paylasan kişi

olarak tanımlanabilir. Vygotsky' e göre öğretmenler ya da uzman kişiler, öğrencilerin daha karmaşık becerileri kazanmaları, anlam oluşturmaları, bağımsızlık geliştirebilmeleri ve sosyal anlamı içselleştirebilmeleri için destekleyici rehberlikte bulunmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolünün, öğrenciye bilgiyi hazır olarak sunmak değil, bilgiyi anlamlandırmaya çalışan öğrenciye gerekli ortamı hazırlamak olduğu düşünülebilir. Berberoglu' na (2006: 118) göre, “Öğretmen faktörünün önemi hem sınıf içi yöntem kullanımında, hem de duyuşsal özelliklerin gelişiminde ortaya çıkmaktadır.” (Mert, 2009: 11).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş bir öğrenme ortamında öğretmenin rolünü anlamak, bu yaklaşımın uygulama üzerinde ne tür bir etki yaratmak istemesini kavramaya bağlıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın genel olarak ‘öğretim’ kavramına şüphe ile baktığını söylemek mümkündür. Bu da doğal olarak öğretmenin değil, öğrencinin ön plana çıkarılması gerektiğini göstermektedir. Mayer’e göre yapılandırmacı öğretmenler bu öğrenme sürecinde kendi bilgilerini yapılandırmaları için öğrencileri teşvik eden ve sınıf şartlarını buna göre oluşturan kişilerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ön bilgileri doğrultusunda yeni anlamlar oluşturmaları için onlara arabuluculuk yapan kolaylaştırıcılardır (Zengin, 2010: 78).

Artık uluslar, öğrencinin aktif olduğu eğitim sistemlerini tercih etmektedir. Bu durumda Hanley’ in (1994), “Öğretmenin yalnızca bilgi veren geleneksel öğretme metodu, öğrenci pasif olduğu için geçersizdir.” ifadesinde de belirttiği gibi, geleneksel metodun yavaş yavaş yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmaya başlamıştır. Bu durumda, “Öğretmen bilgiyi aktarma yaklaşımından vazgeçerek bilgiyi yapılandırmayı sağlayan öğrenme/öğretme modellerini kullanmalıdır.” (Mert, 2009: 12).

Yapılandırmacılık, kavramsal bilginin, öğretmenden öğrenciye kelimeler aracılığıyla aktarılabilirdiği şeklindeki görüşü yıkacaktır. Dil elbette önemlidir; ancak gelişen teknoloji, sanayi ve eğitim koşulları düşünüldüğünde, tek başına yetersiz olacaktır. Bu nedenle, her konuda olduğu gibi eğitimde de yenilikçi bir anlayış içinde olmak gerekmektedir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında öğretmen öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini sağlayarak onların, üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez ve değerlendirme yapmalarını sağlar. Bu, öğrencilerin ilerideki yaşantılarında daha yaratıcı, eleştirel, çok yönlü kişiler olmalarına katkı da sağlayacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tüm öğrenmeler zihinde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır. Yapılandırmacı eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir. Bütün iyi öğretmenler öğrencilere gösterdikleri rehberliğin çok önemli ve gerekli olduğunun farkındadır. Çünkü yapılandırmacılıkta bir problemin her zaman birden fazla çözümü vardır ve farklı çözümler farklı bakış açılarından ele alınabilir. Öğrenciler derste çok farklı yolları kullanarak sonuca ulaşacaklardır (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 46).

Bu sırada öğretmen öğrencilerine gerekli rehberliği yapar. Derste açık uçlu sorularla varılacak noktayı öğrencilere sezdirecek olan öğretmen, sabırla öğrencilerinin deneme yapmalarını, sonuçlara ulaşmalarını bekler. Bilgiyi yapılandırmaları için fırsatlar oluşturur. Elbette bunların gerçekleştirilebilmesi için başta öğretmenlerin, daha sonra eğitim ortamlarının ve teknoloji kullanımının da farklılaşmaları gerekmektedir (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 47).

Bu kapsamda yapılandırmacı öğrenmede öğretmenin sorumlulukları şöyledir (Memişoğlu, 2008: 16-17):

- “1. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini, yeterliklerini tutkularını tanımak.*
- 2. Demokratik, sıcak bir atmosferini desteklemek, iletişimi kolaylaştırmak için sınıfı zengin materyallerle donatmak.*
- 3. Etkinlikleri öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimini kapsayacak biçimde planlamak*
- 4. Öğrencileri yeterliliklerini kazanmaları için desteklemek*
- 5. Çeşitli öğretim stratejilerini birleştirerek uygulamak.*
- 6. Öğrencinin kendi başına elde edemeyeceği bilgi ve becerilerde ona yardımcı olmak bilginin genel çerçevesini anlamasını sağlamak.*
- 7. Öğrencilerin bildiklerini birbirlerine aktaracakları ortamlar yaratmak.”*

Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmenin sorumluluğu öğrencilerin adil ve kendilerine ait hissedebilecekleri doğal bir eğitimsel çevre hazırlamaktır. Öğretmenler bu sorumluluklarını, araştırarak öğrenmeyi özendirerek, öğrenilecek konularla ilgili gereken materyalleri ve diğer malzemeleri hazırlayarak ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi duyarlılıkla sağlayarak gerçekleştirirler (Sabancı, 2008: 37).

Yapılandırmacılığın öğretim tasarımı ve öğrenme ortamına dair sunduğu temel bakış açısı öğretmen ve öğrenci rolleri açısından geleneksel eğitim anlayışından farklı bir takım boyutları ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenin merkezi rol oynadığı geleneksel anlayıştan

yapılandırmacı bir öğretmen olmaya doğru gelişecek bu değişim ve dönüşüm sürecinin bazı zorluklar içerdiğini söylemek gerekir. Geleneksel anlayışa göre yetişen öğretmenlerin yetişme tarzları ve aldıkları eğitim bu dönüşümü zorlaştıran hususlardan birisidir. Bu dönüşümün de zaman alacağı ve bir o kadar da gerekli olduğu yapılandırmacılığın üzerinde durduğu bir konudur (Zengin, 2010: 78).

Bu kapsamda genel olarak yapılandırmacı öğretmen rollerine dair önemli perspektifler şöyledir (Zengin, 2010: 78-79);

- “1. Yapılandırmacı öğretmen öğrencinin özerkliğini kabul eder.*
- 2. Etkileşimli, fiziksel materyallerle birlikte ham verileri ve temel kaynakları kullanır.*
- 3. Bir görevin çerçevesini çizerken bilişsel terminolojide yer alan ‘sınıflandır’, ‘analiz et’, ‘tahmin et’ ve ‘oluştur’ gibi kavramları kullanır.*
- 4. Öğrenci cevaplarının dersi yönlendirmesine izin verir, içeriği ve öğretme yöntemini yeni durumlara göre değiştirir.*
- 5. Bir kavram hakkında kendi anladığı şeyi paylaşmadan önce, öğrencilerin bu kavramları nasıl anladığını araştırır.*
- 6. Öğrencilerin gerek kendisiyle gerekse sınıftaki arkadaşlarıyla diyalog kurmalarını teşvik eder.*
- 7. Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını destekler ve düşünmeyi harekete geçirecek açık uçlu sorularla öğrencileri araştırmaya teşvik eder.*
- 8. Öğrencilerin ilk tepkileri üzerinde özenle durarak onları anlamaya çalışır.*
- 9. Öğrencileri, ilk tepkileri ile çelişkiye düşürebilecek problem durumlarıyla karşı karşıya bırakır ve karşılıklı tartışma zemini hazırlar.*
- 10. Problem ortaya konulduktan sonra belli bir süre düşünme zamanı verir.*
- 11. İlişkileri inşa etmesi, kavram ve ilişkinin ötesine giderek yeni anlamlar oluşturması için öğrencilere zaman tanır.*
- 12. Sıkça kullanılan öğrenme döngüsü modeli yoluyla öğrencilerin doğal meraklarını besler.”*

Görüldüğü üzere öğretmenin görevi öğrencilerin düşünmesi, araştırması, tartışması ve anlamı inşa etmesi için kolaylaştırıcı olmaktır. Öğretmen öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında ortak bir dil oluşması için bazı temel kavram ve tanımlar öğretmen tarafından verildikten sonra, problem ve problem durumları (ya öğretmen ya da öğrenciler tarafından) ortaya atılır. Gerek birey, gerekse grup olarak bu problemler üzerinde durmaları için öğrencilere belli bir süre tanınır. Öğrenciler fikirlerini ortaya koyarken kendilerini özgür ve güvende hissederler. Bir sorunun cevabı için, ‘öğretmenin cevabı tek doğrudur’ anlayışı yerine ‘her bir bireyin aynı problem için farklı yaklaşımlarının olabileceği’ anlayışı hâkimdir. Öğrenci veya tüm grup kendi yaklaşımlarını savunabilmelidir. Bu farklı yaklaşımlar içinde en ekonomik, en pratik olanının tercih edilebileceği, ama bunun da bir zorunluluk olmadığı bilinci hâkim olmalıdır (Zengin, 2010: 80).

2.5.5. Yapılandırmacı Yaklaşım Kuramıyla İlgili Görüşler

Yapılandırmacı yaklaşım kuramı ve uygulanışı hakkında hem dünyada hem de ülkemizde çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlandığı andan itibaren birçok tez, makale ve araştırmanın konusu haline geldiği görülmüştür.

Yapılandırmacı kuramın sadece eğitim alanında uygulanması hakkında değil, aynı zamanda felsefi kökenleri ve çeşitleri hakkında tartışmalar ve araştırmalar büyük bir literatür oluşturulmuştur. Yapılandırmacı kuramın sadece bir disiplin veya bu disiplinin öğretimi hakkında olmayıp her alanda uygulanabilir olması eğitimle ilgili her disiplinden insanların bu konunun içine dâhil olmaları sonucunu getirmiştir. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım, bilginin temele alınmasından çok, nasıl öğrendiğimiz ile ilgilendiğinden bir öğrenme kuramı olarak eğitim bilimcilerin ilgisini daha çok çekmiştir.

Geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş, yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri eskilere dayanan, bilginin öznel olduğunu savunan, bilginin bilenden bağımsız olamayacağını, öğrencinin bilgiyi kendi zihninde yapılandığı görüşüne dayanan, yaratıcılığı ve esnekliği hedefleyen bir kuramdır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklaına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 48).

Her kuramda olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak da hem ülkemizde hem de dünyada olumlu ve olumsuz yönde görüşler mevcuttur. Bu görüşler yapılandırmacılığın esaslarıyla ilgili olduğu gibi felsefi ve kuramsal dayanaklarıyla da ilgili olabilmektedir. Özellikle olumsuz görüşlerin radikal yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığın felsefi temelleriyle daha çok ilgili olduğu kanısına varılmıştır. Olumlu görüşlerin bir kısmı zaten yapılandırmacılığı savunan kişiler tarafından ortaya atılan bu kuramın özellikleridir, bir kısmı da yapılandırmacılık hakkında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların yansımalarıdır.

2.5.5.1. Yapılandırmacı Yaklaşım Hakkındaki Olumlu Görüşler

Yapılandırmacı yaklaşımın yaratıcı düşüncüyü geliştireceği düşünülmektedir. Öğrenci merkezlidir, psikolojik açıdan öğrenciye güven verir, öğrenciyi sınırlandırmaz ve bireysel farklılıkları dikkate alır. Yani bir şeyi bilen aynı zamanda bir açıklama da getirir. Bu

düşünceye göre yapılandırmacı yaklaşım ezberci eğitimi eleştirip bir alternatif sunmaktadır. Sadece bilgiyi ezberden söylemek değil, aynı zamanda bilinen şeylere değişik yorumlar ve açıklamalar getirildiği zaman bilmenin gerçekleşeceği savunulmuştur. Öğrencinin öğrenim sırasında aktif olduğunu savunur. Bilgi öğrenci tarafından yapılandırılacaktır. Bunun gereği olarak öğrenci merkezlidir. Bilginin yorumlanmasına ve gelişmesine fırsat verir. Bilgi üzerinde düşünmeyi ve araştırmayı teşvik eder. Üst düzey bilişsel basamaklara hitap eder. Hedef öğrenmeyi öğretmektir. Sadece sonuç değil süreç de önemlidir. Demokratik ortam ve daha fazla etkileşim fırsatı oluşturur.

Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrenciler öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almak ve aktif olmak durumundadır. Bunun sonucu olarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğrenciler çevreleriyle daha fazla iletişimde bulunur, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantılarına sahip olurlar. Sewell makalesinin öz (abstract) bölümünde, *“eski sistemde bilgiyi aktaran öğretmenler öğrencilerin eski inanışlarını dikkate almıyordu. Eğer yeni öğrenilen eskiyle uyum sağlamazsa öğrenci bunu tamamen reddetmeyi seçebilir, bu da sınıflarımızda hiçbir şey öğrenilmemesi gibi bir durumla sonuçlanabilir”* demiştir (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 48).

Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerin liderlik, işbirliği, bilgi arayışı ve fikirlerini sunma özelliklerini teşvik eder. Yapılandırmacı öğretmenler öğrencilerin başkalarının fikirlerine saygı duymalarını ve o fikirleri kullanmalarını teşvik eder. Öğrenci sorularını ve cevaplarını davet edecek özgür tartışmaları teşvik eder. Çoklu zekâ uygulamaları, öğrenilenlerin sorgulanması, öğrenci gelişimi ve yaparak yaşayarak öğrenme boyutlarında da kuramla ilgili olumlu algılar mevcuttur. İlgili literatürde bulunabilen olumlu görüşler bu şekilde sıralanmıştır. Olumlu görüşler incelendiğinde genel olarak yapılandırmacı kuramın öğretmeni merkez alan klasik yaklaşımlara getirdiği alternatiflerin, öğrencilere sağladığı özgür ve yaratıcılığı teşvik eden ortamın öne sürüldüğü görülmüştür (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 49).

2.5.5.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Hakkındaki Olumsuz Görüşler

Yapılandırmacılığı biçimlendiren felsefi ve psikolojik varsayımların önemli bir kısmı yeni değildir. Eski kavramların yeni yorumu olmakla eleştirenler vardır. Öğretmenin oluşmasını istediği algı öğrencinin zihninde oluşturulamayabilir veya yanlış oluşabilir. Bunun yanında

Türkçe literatürde yapılandırmacılığın çeşitlerinin yeterince yer almadığı iddiası ve özellikle radikal yapılandırmacılık eleştiri konusudur.

Yapılandırmacılığın öne sürdüğü görüşlerin bilimsel olarak test edilemeyen hipotezlerden oluştuğu görüşü mevcuttur. “Yapılandırmacılığın istediği eğitim ortamındaki özgürlük, keyfiliğe ve etkisiz uygulamalara neden olabilir mi? Yapılandırmacılığın öğretme, öğrenme için çok zaman alıcı olması ve bu sonuca değiyor mu?” soruları ve dominant öğrencilerin fikirlerinin baskın çıkması olasılığı bu kuramla ilgili şüpheleri dile getiren olumsuz görüşlerdendir.

Working memory (çalışan hafıza), Longterm memory (uzun süreli hafıza) işleyişleri bakımından yapılandırmacı, problem tabanlı ve buluş metotlarının çalışan hafızaya aşırı yüklenmesi (problem çözme, soru-cevap vs.) ve uzun süreli hafızada özellikle yeni bilgiler öğrenilirken kalıcı değişiklik olup olamayacağı sorgulanmıştır. Bilim dalının öğrenilmesi ile uygulaması arasında fark olduğu düşüncesi gündeme getirilmiştir. Yapılandırmacı programın tam olarak uygulanabilmesi için ülkemizdeki okullarda yeterli altyapının bulunmadığı düşüncesi ve yapılandırmacı programın öğretmene daha fazla yük getireceği görüşü öne sürülmüştür.

Bunların yanı sıra yapılandırmacılığın Türkçe literatürde hala birçok çeşidinin bulunmadığı ve sanki homojen bir kurammış gibi verilmesinin yanlış olduğu görüşü ileri sürülmüştür. Bu konuda Fox, “*Yapılandırmacılık gözyaşı olmayan bir eğitim vaat ediyor gibi görünüyor.*” demiş ve eklemiştir: “*Bu da belki problemlerin yapılandırmacı öğretmen tarafından tam fark edilememesi ve öğretmenin hazırlıksız yakalanması sonucunu doğurabilir, öğrenme öğretme sürecinde tek problem öğrencilerin önceki bilgilerinin farklı olması değildir.*”. İlgili literatürde bulunabilen olumsuz görüşler de bu şekilde sıralanmıştır (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 49-50).

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olarak yapılmış çok fazla araştırma olmamakla birlikte bu konu son dönemlerde önem kazanmıştır. Yapılandırmacılık son dönem eğitim bilimleri literatüründe önemli bir yönelim ve tartışma konusu haline gelmiştir. Nesnel bilgiyi tümüyle ya da büyük oranda reddeden bu yaklaşım uzlaşmayı, işbirliğini, kültürü, bilginin değişkenlik, geçicilik ve durumsallığını temel almakta, öznellik ve göreliliği vazgeçilmez ilkeler olarak sunmakta, uluslar arası literatürde benimsendiği kadar tepki de çekmekte, önemsendiği kadar hafife de alınmaktadır.

Kimileri bu yaklaşımı ‘yeni şişede eski şarap’ ya da ‘test edilemez denenceler’ bütünü olarak nitelerken, ‘hayal gücünün gerçeğe tercihi’ ya da ‘çoğunluğun tiranlığı’ şeklinde özetleyenler de vardır. Felsefî ve teorik temelleri açısından önemli eleştirilere konu edilen bu anlayış yer yer bilimsellikten uzaklaşma yönelimi özdeşleştirilmektedir. Buna karşılık bu yaklaşımı savununlar da klasik öğretim yaklaşımlarını oldukça radikal şekilde eleştirmekte, görüşlerini ciddi araştırma bulguları ve uygulama örnekleri ile de desteklemektedirler. Yapılandırmacı bir anlayışla uygulamaya aktarılan probleme dayalı öğrenme, türetimci öğrenme ya da tümüyle yapılandırmacı bir nitelik taşıyan bağlaşıklık öğrenme, bilişsel çıraklık gibi model, strateji ya da yöntemler ise ilgi çekici uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar yapılandırmacı uygulamaların pratik etkisine ilişkin bazen cesaret verici, bazen de çelişkili bulgular rapor etmektedirler (Çam, 2010: 20).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak işlenen bazı derslerin Türk Milli Eğitim sisteminde uygulanabilmesi için öncelikle ülkemizdeki yaşam koşullarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Öğrencilerin derse aktif katılımlarını merkeze alan bu yaklaşıma göre öğrencilerin gözlem ve araştırma yapmaları gerekmektedir. Ne yazık ki ülkemizde ilçe ve köylerde yaşayan öğrencilerimizin araştırma ve gözlem yapabilmeleri için yeterli kaynaklar (kitap, internet, kütüphane, laboratuvar vs.) bulunmamaktadır. Bu şartlar altında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak işlenen kimya derslerinin öğrenci başarısını olumsuz bir yönde etkileyebilmesi söz konusu olabilir. Yapılandırmacılık yaklaşımı, 2005 öğretim programlarının uygulanmaya başlamasıyla daha fazla incelenip değerlendirilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak, yapılan araştırmaların giderek artan sayısı ve bu araştırmalardan elde edilecek bulgular neticesinde daha kesin bilgilere ulaşmak mümkün olabilecektir (Çam, 2010: 21).

Sonuç olarak yapılandırmacı kuram klasik ezberci eğitime bir alternatif oluşturmaktadır. Bilginin nesnel olmadığını, bilginin bilgiyi alan kişiden bağımsız olamayacağını savunurken öğrenci merkezli eğitim ortamlarına zemin hazırlamıştır. Her kuramla ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşler bulunabileceği gibi yapılandırmacı öğrenme kuramıyla ilgili de değişik görüşler mevcuttur. Olumlu görüşler yapılandırmacı kuramın düşünen, özgür, yaratıcı kişiler üretme hedefini genel olarak öne çıkarırken, olumsuz görüşler kuramın gerektirdiği öğrenci merkezli yöntemleri, uygulanması için gerekli altyapıyı ve kurama temel oluşturan felsefî kökleri genel olarak sorgulamaktadır. Bu

görüşler eğitim öğretim faaliyetlerinin en verimli şekilde uygulanabilmesi için önemli tespitlerdir (Ocak, Koçyiğit ve Özermen, 2010: 50).

2.6. İlgili Araştırmalar

Arslan (2007), “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar” başlıklı çalışmasında yapılandırmacı yaklaşımın son yıllarda birçok ülkede uygulanmaya başlaması ve Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığının bu eğitim yaklaşımına göre yeni düzenlemelerde bulunmuş olmasından bahsetmektedir. Çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğu, önemi, eğitimde uygulanması ve öğretim programlarına yansımaları ele alınmıştır.

Akkocaoğlu (2009), “MEB ilköğretim 5. sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi” başlıklı çalışmasında, ilköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı’nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu incelenmiş, doküman incelemesi yöntemini esas almıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı’nın öğrenenlerin bilgilerini yapılandırabilmelerini sağlamak için üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklere yer vermesi, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenenlere hitap edecek biçimde düzenlenmesi, etkinliklerin çeşitlilik göstermesi, süreç değerlendirme ağırlıklı ölçme değerlendirme tekniklerini ve öğrenenlerin gerçek yaşam durumlarını temsil eden problem durumlarıyla karşılaşmalarını sağlayacak öğrenme görevlerini içermesi gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak yapılandırmacılık kuramı, bireyin nasıl anladığını ve öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır denebilir. Yapılandırmacılık kuramında öğrenme insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir. Yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç-süreçtir. Bu durumda birey dışarıdan gelen uyarıcıları pasif bir alıcısı olarak değil, aktif özümleyici ve davranış oluşturunca olarak benimser. Çünkü insan zihni boş bir depo değildir ve bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamaz. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımda her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bunun için öğretmen, sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir.

Böylece öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır (Özbay, 2009: 13-14).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modeli kullanılacaktır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.” (Karasar, 2000: 80).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi Anadolu lisesi, Genel lise ve Meslek liselerine bağlı okullarda görev yapmakta olan 150 edebiyat öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin seçimine gidilmemiş ve ilçede yer alan tüm öğretmenler üzerinde uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Dil ve Anlatım ders programı bütün okullarda aynı şekilde uygulandığı için örneklemin evreni yansıttığı düşünülmektedir. Kepez bölgesinin seçilme nedeni ise, ulaşım açısından kolay bir yerde bulunmasıdır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Ortaöğretim 12. sınıf Dil ve Anlatım ders kitabının yapılandırmacı eğitim bakımından nasıl bir görünüm arz ettiği betimsel çalışma yoluyla ortaya konulacaktır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Ortaöğretim 12. sınıf Dil ve Anlatım ders kitabının incelenmesi sonucu ortaya çıkan verilerin analizi betimsel yöntemine uygun olarak yapılacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini cevaplamak amacıyla yapılan istatistikî işlemlere, bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir.

Elde edilen bulgular 4.21-5.00 kesinlikle katılıyorum (yüksek düzey), 3.41-4.20 katılıyorum (orta üstü düzey), 2.61-3.40 kararsızım (orta düzey), 1.81-2.60 katılmıyorum (orta altı düzey) ve 1.00-1.80 kesinlikle katılmıyorum (düşük düzey) aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımaya Uygunluğuna İlişkin Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin 12. Sınıf ders kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin değerlendirmeleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemi çözümlmek amacıyla öncelikle oluşturulan değerlendirme ölçütlerine ilişkin her bir maddeye öğretmenlerin katılım düzeylerine ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmış, ardından ortalama puanlar ($\bar{X}$), standart sapma değerleri (S), katılım durumu ve katılım düzeyleri değerlendirilmiştir.

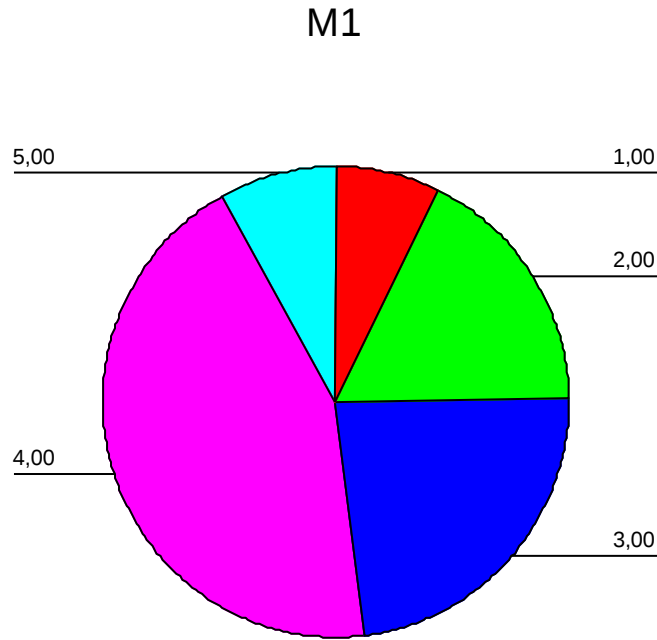
Pasta grafiklerinde 1.00 Hiç katılmıyorum, 2.00 Katılmıyorum, 3.00 Kararsızım, 4.00 Katılıyorum, 5.00 Tamamen katılıyorum şeklinde gösterilmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 1 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 1’de ve Grafik 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin 1 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M1. Ders kitabı hazırlanırken aşamalılık ilkesine uyulmuştur.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	11	7.3
Katılmıyorum	26	17.3
Kararsızım	35	23.3
Katılıyorum	66	44.0
Kesinlikle katılıyorum	12	8.0

Grafik 1. Öğretmenlerin 1 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



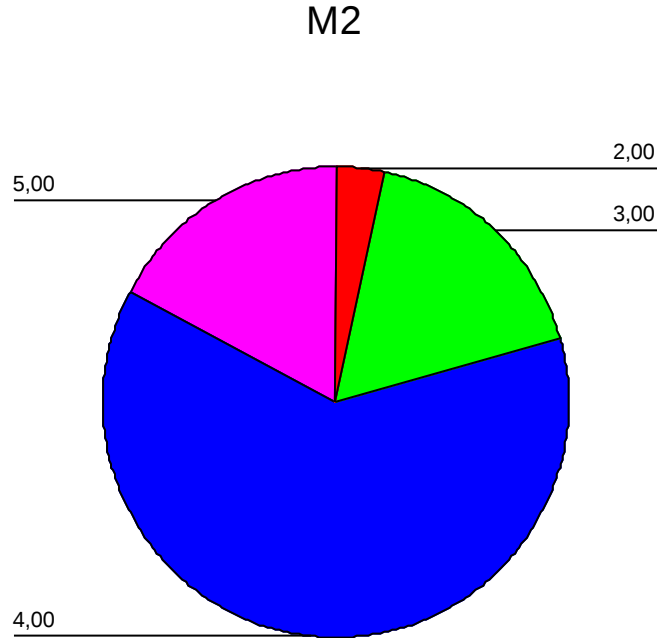
Öğretmenlerin “Ders kitabı hazırlanırken aşamalılık ilkesine uyulmuştur.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=66, %44) “katılıyorum”, en az ise (f=11, %7.3) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 2 no.'lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 2’de ve Grafik 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin 2 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M2. Etkinlikler öğrenci dil gelişimine yardımcı olmaktadır.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	-	-
Katılmıyorum	5	3.3
Kararsızım	26	17.3
Katılıyorum	93	62.0
Kesinlikle katılıyorum	26	17.3

Grafik 2. Öğretmenlerin 2 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



Öğretmenlerin “Etkinlikler öğrenci dil gelişimine yardımcı olmaktadır.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına

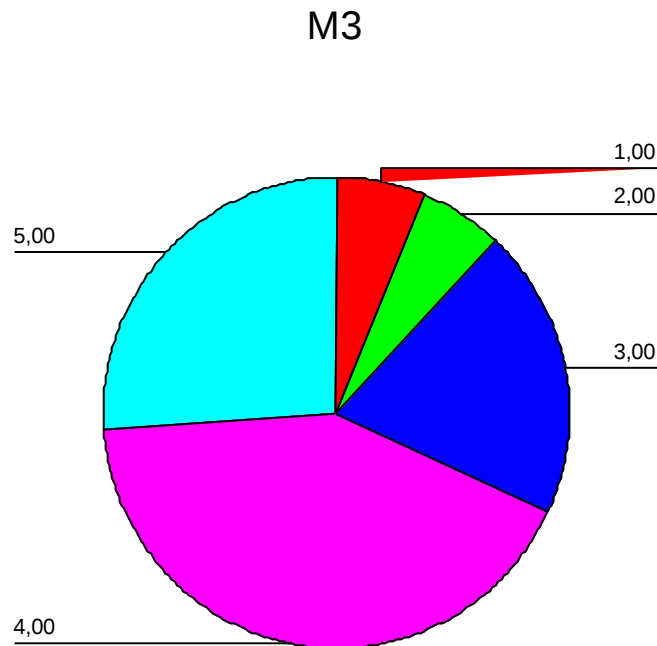
ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=93, %62) “katılıyorum”, cevabını verdiği ve “kesinlikle katılmıyorum” cevabı veren katılımcı olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 3 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 3’te ve Grafik 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin 3 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M3. Hedeften haberdar etme vardır.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	9	6.0
Katılmıyorum	9	6.0
Kararsızım	30	20.0
Katılıyorum	63	42.0
Kesinlikle katılıyorum	39	26.0

Grafik 3. Öğretmenlerin 3 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



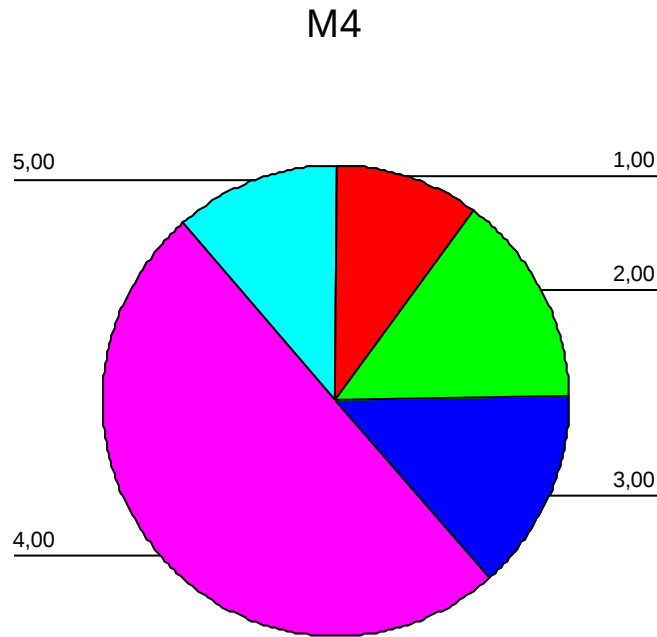
Öğretmenlerin “Hedeften haberdar etme vardır.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=63, %42) “katılıyorum”, en az ise (f=9, %6) “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” cevaplarını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 4 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 4’te ve Grafik 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin 4 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M4. Ön bilgileri ortaya çıkarıyor (kavram haritası, grafik vb).	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	15	10.0
Katılmıyorum	22	14.7
Kararsızım	21	14.0
Katılıyorum	75	50.0
Kesinlikle katılıyorum	17	11.3

Grafik 4. Öğretmenlerin 4 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



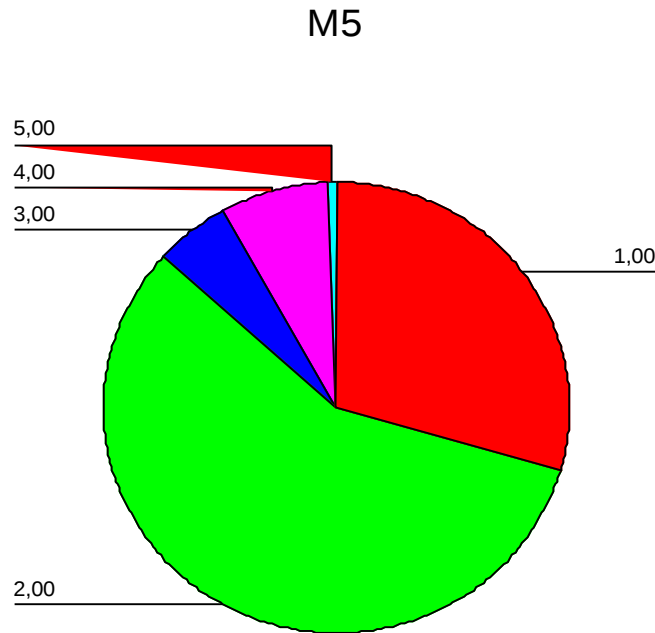
Öğretmenlerin “Ön bilgileri ortaya çıkarıyor (kavram haritası, grafik vb).” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=75, %50) “katılıyorum”, en az ise (f=15, %10) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 5 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 5’te ve Grafik 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin 5 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M5. Dikkat çekici sorularla düşünmeye sevk ediyor.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	44	29.3
Katılmıyorum	86	57.3
Kararsızım	8	5.3
Katılıyorum	11	7.3
Kesinlikle katılıyorum	1	0.7

Grafik 5. Öğretmenlerin 5 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



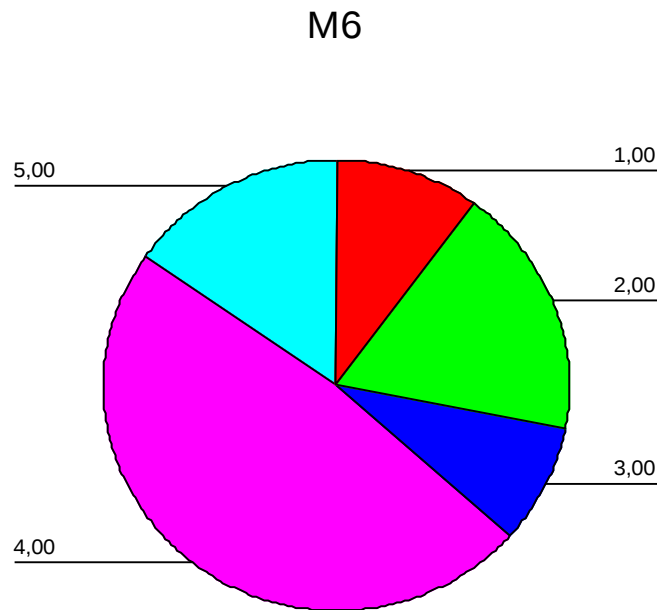
Öğretmenlerin “Dikkat çekici sorularla düşünmeye sevk ediyor.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=86, %57.3) “katılmıyorum”, en az ise (f=1, %0.7) “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 6 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 6’da ve Grafik 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin 6 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M6. Bilginin yapılandırılmasına yönelik etkinlikler var (tartışma, araştırma, drama).	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	15	10.0
Katılmıyorum	27	18.0
Kararsızım	13	8.7
Katılıyorum	72	48.0
Kesinlikle katılıyorum	23	15.3

Grafik 6. Öğretmenlerin 6 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



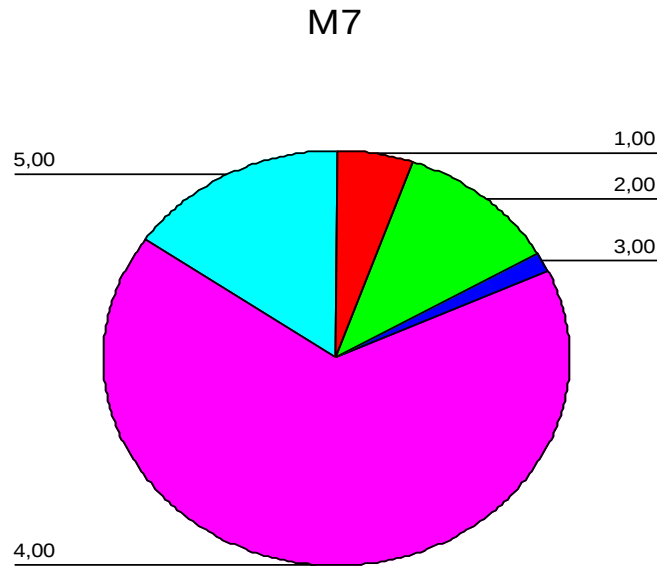
Öğretmenlerin “Bilginin yapılandırılmasına yönelik etkinlikler var (tartışma, araştırma, drama).” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=72, %48) “katılıyorum”, en az ise (f=13, %8.7) “kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 7 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 7’de ve Grafik 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin 7 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M7. Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya yönelik etkinlikler yer almaktadır.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	8	5.3
Katılmıyorum	17	11.3
Kararsızım	2	1.3
Katılıyorum	100	66.7
Kesinlikle katılıyorum	23	15.3

Grafik 7. Öğretmenlerin 7 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



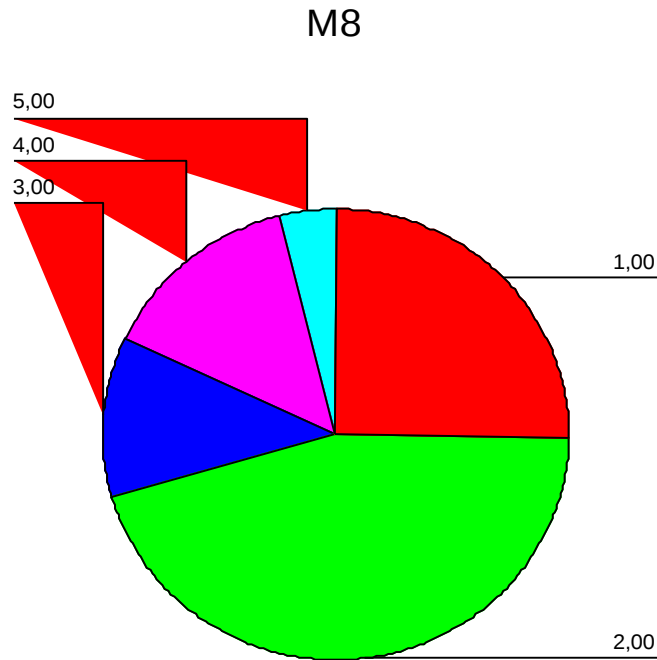
Öğretmenlerin “Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya yönelik etkinlikler yer almaktadır.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=100, %66.7) “katılıyorum”, en az ise (f=2, %1.3) “kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 8 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 8’de ve Grafik 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin 8 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M8. Bilgi günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir niteliktedir.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	38	25.3
Katılmıyorum	68	45.3
Kararsızım	17	11.3
Katılıyorum	21	14.0
Kesinlikle katılıyorum	6	4.0

Grafik 8. Öğretmenlerin 8 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



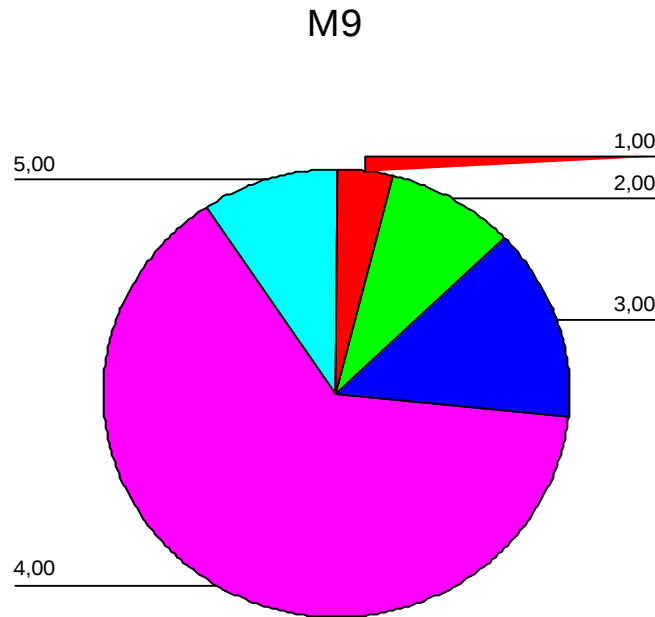
Öğretmenlerin “Bilgi günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir niteliktedir.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=68, %45.3) “katılmıyorum”, en az ise (f=6, %4) “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 9 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 9’da ve Grafik 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin 9 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M9. Konuya ilişkin görsellerle metinler arasında ilişki kurulmuştur.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	6	4.0
Katılmıyorum	13	8.7
Kararsızım	21	14.0
Katılıyorum	96	64.0
Kesinlikle katılıyorum	14	9.3

Grafik 9. Öğretmenlerin 9 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



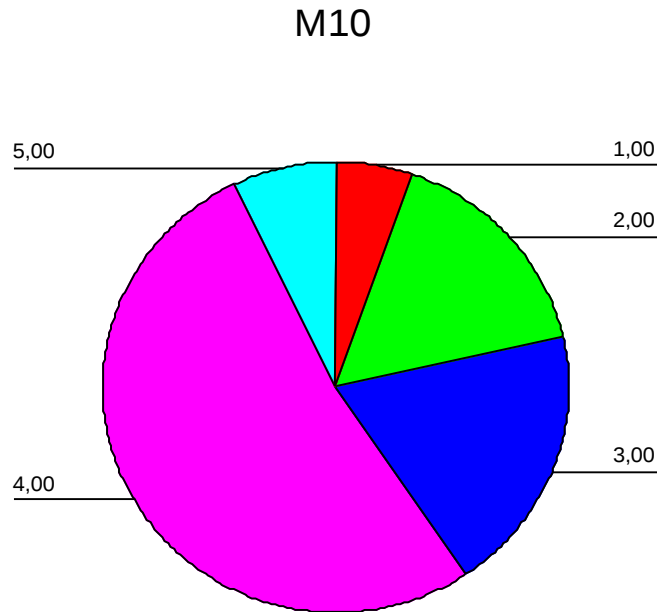
Öğretmenlerin “Konuya ilişkin görsellerle metinler arasında ilişki kurulmuştur.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=96, %64) “katılıyorum”, en az ise (f=6, %4) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 10 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 10’da ve Grafik 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin 10 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M10. Etkinlikler öğrencilerin yardımlaşmasını sağlayıcı niteliktedir.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	8	5.3
Katılmıyorum	24	16.0
Kararsızım	29	19.3
Katılıyorum	78	52.0
Kesinlikle katılıyorum	11	7.3

Grafik 10. Öğretmenlerin 10 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



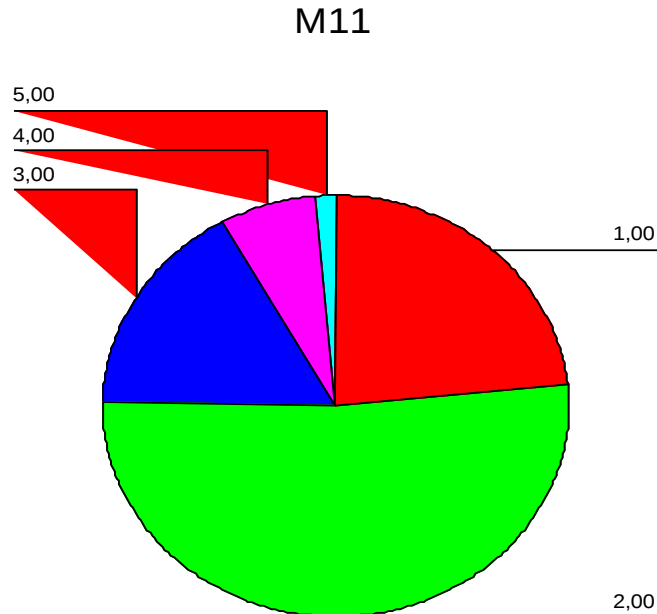
Öğretmenlerin “Etkinlikler öğrencilerin yardımlaşmasını sağlayıcı niteliktedir.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=78, %52) “katılmıyorum”, en az ise (f=8, %5.3) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 11 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 11’de ve Grafik 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin 11 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M11. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	35	23.3
Katılmıyorum	78	52.0
Kararsızım	25	16.7
Katılıyorum	10	6.7
Kesinlikle katılıyorum	2	1.3

Grafik 11. Öğretmenlerin 11 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



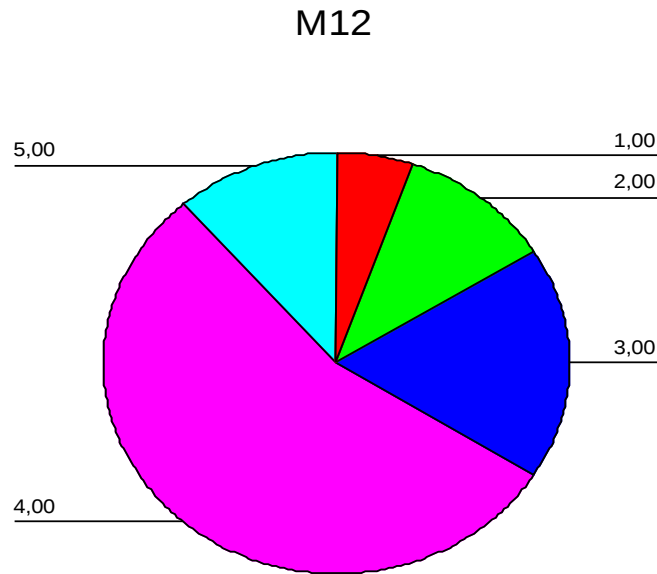
Öğretmenlerin “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=78, %52) “katılmıyorum”, en az ise (f=2, %1.3) “kesinlikle katılıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 12 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 12’de ve Grafik 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin 12 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M12. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini artırmayı ve yeni ürünler ortaya koymayı sağlamaktadır.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	8	5.3
Katılmıyorum	16	10.7
Kararsızım	27	18.0
Katılıyorum	82	54.7
Kesinlikle katılıyorum	17	11.3

Grafik 12. Öğretmenlerin 12 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



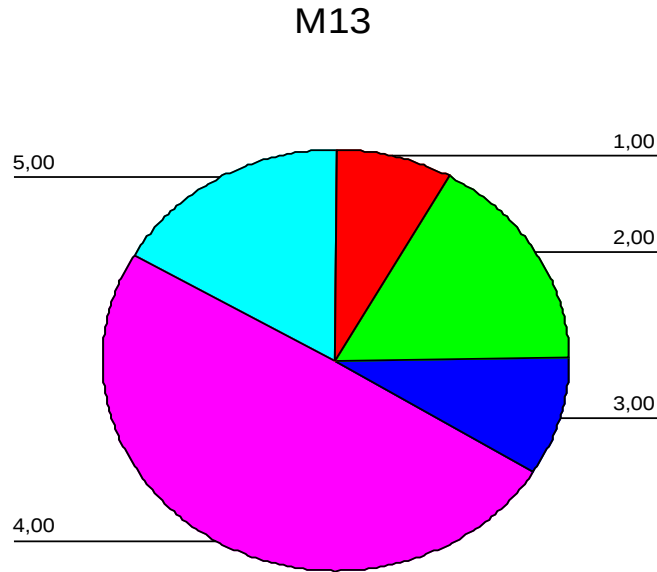
Öğretmenlerin “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini artırmayı ve yeni ürünler ortaya koymayı sağlamaktadır.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=82, %54.7) “katılıyorum”, en az ise (f=8, %5.3) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 13 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 13’te ve Grafik 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin 13 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M13. Öğrenenlere bilgiyi sunmaktan çok onları araştırma yapmaya sevk edici ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici niteliktedir.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	12	8.0
Katılmıyorum	25	16.7
Kararsızım	14	9.3
Katılıyorum	74	49.3
Kesinlikle katılıyorum	25	16.7

Grafik 13. Öğretmenlerin 13 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



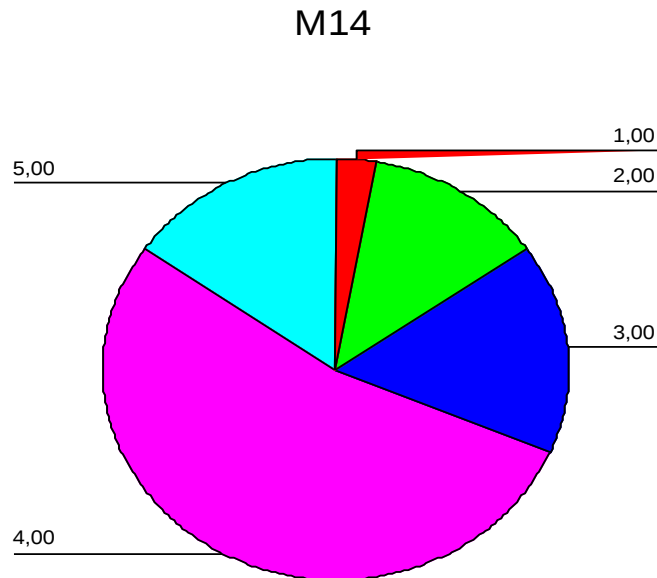
Öğretmenlerin “Öğrenenlere bilgiyi sunmaktan çok onları araştırma yapmaya sevk edici ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici niteliktedir.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=74, %49.3) “katılıyorum”, en az ise (f=12, %8) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 14 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 14’te ve Grafik 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin 14 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M14. Öğrenenlerin düşüncelerini, duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkan vermektedir.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	4	2.7
Katılmıyorum	19	12.7
Kararsızım	24	16.0
Katılıyorum	80	53.3
Kesinlikle katılıyorum	23	15.3

Grafik 14. Öğretmenlerin 14 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



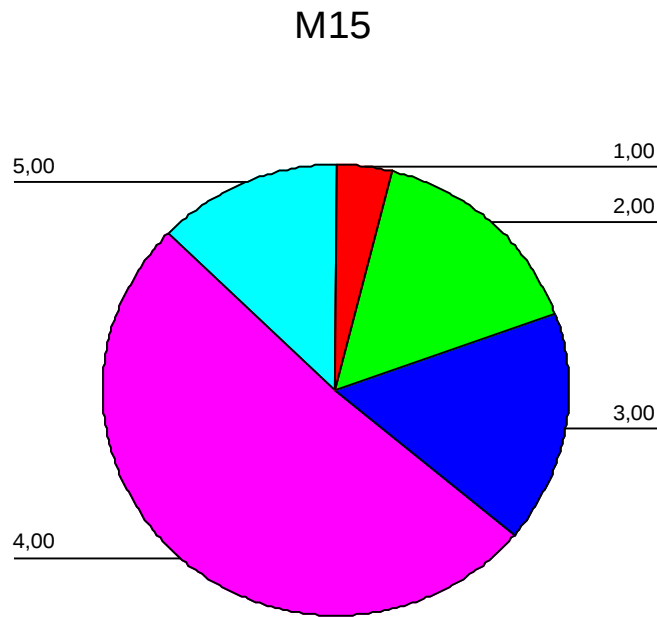
Öğretmenlerin “Öğrenenlerin düşüncelerini, duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkan vermektedir.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=80, %53.3) “katılıyorum”, en az ise (f=4, %2.7) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 15 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 15’te ve Grafik 15’te yer almaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin 15 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M15. Kitaptaki yönergeler yol gösterici niteliktedir.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	6	4.0
Katılmıyorum	23	15.3
Kararsızım	25	16.7
Katılıyorum	77	51.3
Kesinlikle katılıyorum	19	12.7

Grafik 15. Öğretmenlerin 15 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



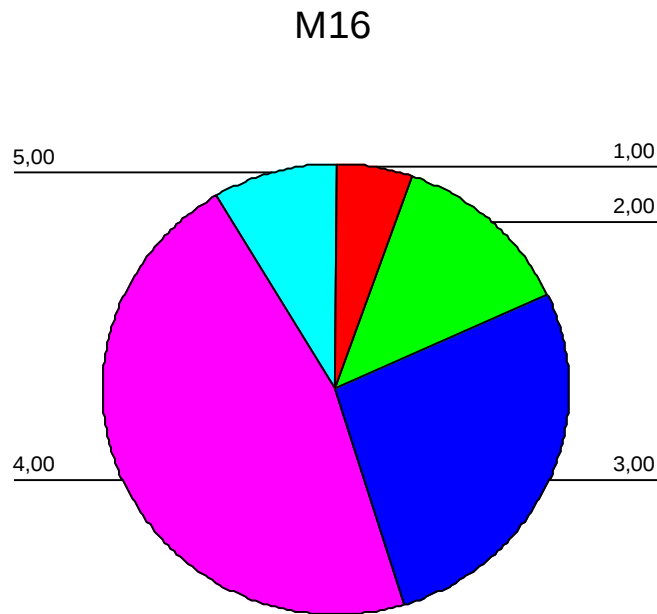
Öğretmenlerin “Kitaptaki yönergeler yol gösterici niteliktedir.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=77, %51.3) “katılıyorum”, en az ise (f=6, %4) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 16 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 16’da ve Grafik 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Öğretmenlerin 16 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M16. Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	8	5.3
Katılmıyorum	19	12.7
Kararsızım	41	27.3
Katılıyorum	69	46.0
Kesinlikle katılıyorum	13	8.7

Grafik 16. Öğretmenlerin 16 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



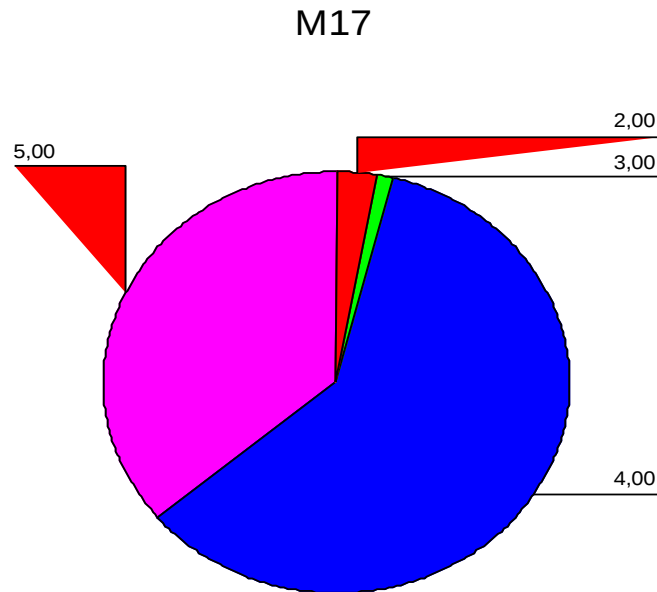
Öğretmenlerin “Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=69, %46) “katılıyorum”, en az ise (f=8, %5.3) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 17 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 17’de ve Grafik 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğretmenlerin 17 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M17. Açık uçlu sorular, eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler gibi etkinlikler yer almaktadır.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	-	-
Katılmıyorum	4	2.7
Kararsızım	2	1.3
Katılıyorum	90	60.0
Kesinlikle katılıyorum	54	36.0

Grafik 17. Öğretmenlerin 17 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



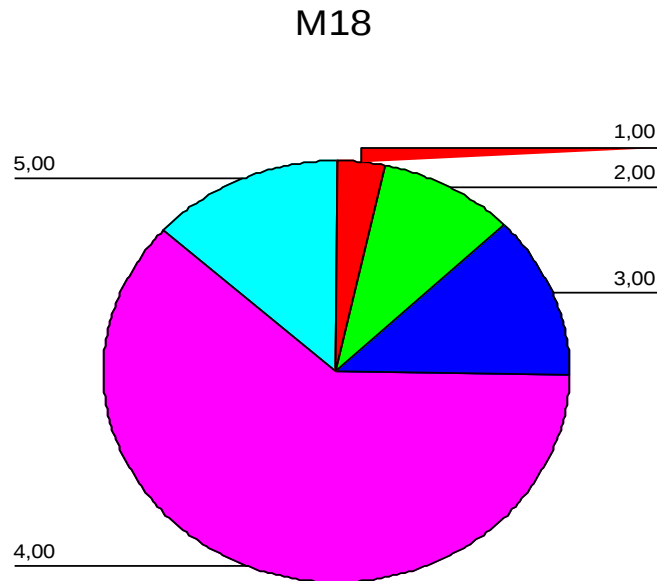
Öğretmenlerin “Açık uçlu sorular, eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler gibi etkinlikler yer almaktadır.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=90, %60) “katılıyorum” cevabını verdiği; “kesinlikle katılmıyorum” cevabını veren katılımcı ise olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine ilişkin 18 no.’lu maddeye katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği aşağıda yer alan Tablo 18’de ve Grafik 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin 18 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Değerleri

M18. Yapılandırmacılığa uygun portfolyo, proje, performans ödevleri yer almaktadır.	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	5	3.3
Katılmıyorum	14	9.3
Kararsızım	19	12.7
Katılıyorum	92	61.3
Kesinlikle katılıyorum	20	13.3

Grafik 18. Öğretmenlerin 18 No.lu Maddeye Katılım Düzeylerine İlişkin Dağılım



Öğretmenlerin “Yapılandırmacılığa uygun portfolyo, proje, performans ödevleri yer almaktadır.” maddesine katılım düzeylerini gösteren frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile cevapların dağılımına ilişkin pasta grafiği incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (f=92, %61.3) “katılıyorum”, en az ise (f=5, %3.3) “kesinlikle katılmıyorum” cevabını verdiği görülmektedir.

Tüm öğretmenlerin (N=150) oluşturulan değerlendirme ölçütlerine ilişkin her bir maddeye katılım düzeylerine ait ortalama puanlar ($\bar{X}$), standart sapma değerleri (S) aşağıda yer alan Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. 12. Sınıf Dil ve Anlatım Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ($\bar{X}$), Standart Sapma Değerleri (S) ve Katılım Durumu

Maddeler	$\bar{X}$	S	Katılım Durumu	Katılım Düzeyi
17. Açık uçlu sorular, eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler gibi etkinlikler yer almaktadır.	4.29	.63	Kesinlikle katılıyorum	Yüksek
2. Etkinlikler öğrenci dil gelişimine yardımcı olmaktadır.	3.93	.69	Katılıyorum	Orta üstü
3. Hedeften haberdar etme vardır.	3.76	1.09	Katılıyorum	Orta üstü
7. Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya yönelik etkinlikler yer almaktadır.	3.75	1.02	Katılıyorum	Orta üstü
18. Yapılandırmacılığa uygun portfolyo, proje, performans ödevleri yer almaktadır.	3.72	.93	Katılıyorum	Orta üstü
9. Konuya ilişkin görsellerle metinler arasında ilişki kurulmuştur.	3.66	.91	Katılıyorum	Orta üstü
14. Öğrenenlerin düşüncelerini, duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkan vermektedir.	3.66	.98	Katılıyorum	Orta üstü
12. Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini	3.56	1.01	Katılıyorum	Orta

artırmayı ve yeni ürünler ortaya koymayı sağlamaktadır.				üstü
15. Kitaptaki yönergeler yol gösterici niteliktedir.	3.53	1.03	Katılıyorum	Orta üstü
13. Öğrenenlere bilgiyi sunmaktan çok onları araştırma yapmaya sevk edici ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici niteliktedir.	3.50	1.19	Katılıyorum	Orta üstü
6. Bilginin yapılandırılmasına yönelik etkinlikler var (tartışma, araştırma, drama).	3.41	1.23	Katılıyorum	Orta üstü
16. Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.	3.40	1.00	Kararsızım	Orta
10. Etkinlikler öğrencilerin yardımlaşmasını sağlayıcı niteliktedir.	3.40	1.02	Kararsızım	Orta
4. Ön bilgileri ortaya çıkarıyor (kavram haritası, grafik vb).	3.38	1.17	Kararsızım	Orta
1. Ders kitabı hazırlanırken aşamalılık ilkesine uyulmuştur.	3.28	1.08	Kararsızım	Orta
8. Bilgi günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir niteliktedir.	2.26	1.11	Katılmıyorum	Orta altı
11. Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.	2.11	.88	Katılmıyorum	Orta altı
5. Dikkat çekici sorularla düşünmeye sevk ediyor.	1.93	.84	Katılmıyorum	Orta altı
<i>Genel Değerlendirme</i>	3.36	.51	Katılıyorum	Orta üstü

Öğretmenlerin 12. Sınıf ders kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerini içeren Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılımı ($\bar{X}=4.29$, tamamen katılıyorum) “Açık uçlu sorular, eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler gibi etkinlikler yer almaktadır.” maddesine gösterdiği; bu

maddeyi “katılıyorum” şeklinde orta üstü düzeyde katılım ile sırasıyla “Etkinlikler öğrenci dil gelişimine yardımcı olmaktadır.” ($\bar{X}=3.93$), “Hedeyden haberdar etme vardır.” ($\bar{X}=3.76$), “Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya yönelik etkinlikler yer almaktadır.” ($\bar{X}=3.75$), “Yapılandırmacılığa uygun portfolyo, proje, performans ödevleri yer almaktadır.” ($\bar{X}=3.72$), “Konuya ilişkin görsellerle metinler arasında ilişki kurulmuştur.” ($\bar{X}=3.66$), “Öğrenenlerin düşüncelerini, duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkan vermektedir.” ($\bar{X}=3.66$), “Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini artırmayı ve yeni ürünler ortaya koymayı sağlamaktadır.” ($\bar{X}=3.56$), “Kitaptaki yönergeler yol gösterici niteliktedir.” ($\bar{X}=3.53$), “Öğrenenlere bilgiyi sunmaktan çok onları araştırma yapmaya sevk edici ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici niteliktedir.” ($\bar{X}=3.50$), “Bilginin yapılandırılmasına yönelik etkinlikler var (tartışma, araştırma, drama).” ($\bar{X}=3.41$), maddelerinin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin 12. Sınıf ders kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin sırasıyla “Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.” ($\bar{X}=3.40$), “Etkinlikler öğrencilerin yardımlaşmasını sağlayıcı niteliktedir.” ($\bar{X}=3.40$), “Ön bilgileri ortaya çıkarıyor (kavram haritası, grafik vb).” ($\bar{X}=3.38$), “Ders kitabı hazırlanırken aşamalılık ilkesine uyulmuştur.” ($\bar{X}=3.28$) maddelerine ait değerlendirmelerinin ise orta düzeyde olup “kararsızım” şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin 12. Sınıf ders kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin en olumsuz değerlendirmeyi orta altı düzey ile “katılmıyorum” şeklinde belirtilen “Dikkat çekici sorularla düşünmeye sevk ediyor.” ($\bar{X}=1.93$) maddesinde yaptığı, bunu ise sırasıyla “Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.” ($\bar{X}=2.11$) ve “Bilgi günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir niteliktedir.” ($\bar{X}=2.26$) maddelerinin izlediği ortaya koyulmuştur.

4.2. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin:

- a. Cinsiyetine,
- b. Mesleki kıdemlerine,

c. Eğitim durumuna ve

d. Görev yaptığı okul türüne göre 12. Sınıf ders kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu alt problemi çözümlmek için öğretmen cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıkları ortaya koymak amacıyla yapılan T-Testi; mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları; eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığı belirlemen amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin “cinsiyetlerine” göre 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirmelerine ait ortalama puanlar ($\bar{X}$), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için T-Testi sonuçları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğuna İlişkin Değerlendirmelerine Ait Ortalama Puanlar ($\bar{X}$), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	p
Genel Değerlendirme	Kadın	88	3.42	.45	1.730	148	.086
	Erkek	62	3.28	.59			

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin 12. Sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirmelerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği ($t_{(150)}=1.730$, $p>.05$) görülmektedir. Bir diğer ifade ile, kadın ve erkek öğretmenlerin 12. Sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin değerlendirmeleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirmeleri arasındaki ilişkiye ait ortalama puanlar ($\bar{X}$), standart sapma değerleri (S) ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 21’de verilmiştir. r değeri için 00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri İle 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkiye Ait Ortalama Puanlar ($\bar{X}$), Standart Sapma Değerleri (S) Ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	$\bar{X}$	S	1	2
1. Mesleki Kıdem	14.13	8.31	1	-.44**
2. Genel Değerlendirme	3.36	.51		1

Tablo 21 incelendiğinde, araştırma örnekleminde yer alan mesleki kıdemleri ortalama 14.13 yıl olan ve 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirme düzeyleri $\bar{X}=3.36$ (kararsızım) olan öğretmenlerin, mesleki kıdemleri ile 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirme düzeyleri arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirme düzeylerinin azaldığı; bir diğer ifade ile ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri azaldıkça 12. Sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirme düzeylerinin arttığı söylenebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirme düzeylerinin anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 22’te verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirme Düzeylerine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Genel Değerlendirme	Lisans	134	74.54	9988.00	943.00	.432
	Yüksek lisans	16	83.56	1337.00		

Tablo 22’te yer alan ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirme düzeylerinin anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin (sıra ort.= 74.54) 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirme düzeylerinin yüksek lisans mezunu öğretmenlerin (sıra ort.= 83.56) değerlendirme düzeylerinden daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı (U=943.00, $p>.05$) bulunmuştur. Bir diğer ifade ile, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirme düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre 12. sınıf ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirmelerine ait sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre 12. Sınıf Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğuna İlişkin Genel Değerlendirmelerine Ait Sıra Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Görev Yapılan Okul Türü	N	Sıra Ort.	X²	P
Genel Değerlendirme	Anadolu Lisesi	64	76.54	2.21	.331
	Genel Lise	6	99.75		
	Meslek Lisesi	80	72.85		
	Toplam	150			

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin 12. Sınıf ders kitaplarını yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirmelerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği [$X^2_{(2)} = 2.11$, $p > .05$] görülmektedir. Bir diğer ifade ile öğretmenlerin ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin görüşlerinin, görev yaptıkları okul türüne göre istatistikî olarak değişiklik göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin 12. Sınıf ders kitaplarını yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin genel değerlendirmeleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermezken, kitapların en düşük meslek liselerinde (sıra ort.= 72.85), en yüksek ise genel liselerde (sıra ort.= 99.75) görev yapmakta olan öğretmenler tarafından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak değerlendirildiği söylenebilir.

“12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı anketin öğretmenlere uygulanması esnasında öğretmenlerin sözlü değerlendirmeleri ile karşılaşılmıştır. Anketin uygulandığı öğretmenlerin birçoğunda ortak görüş gözlenmiştir. Buna göre; 12. Dil ve Anlatım Ders Kitabı, uygulanan anketteki maddelerin birçoğuna uygun hazırlanmıştır. Yani ders kitabı

yapılandırmacı yaklaşıma uygun gözükmeaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın esas aldığı bilgiyi doğrudan aktarma değil bilgiyi buldurma olduğu için kitapta bilgi bulunmamakta, kitabın içeriği örnek metin, metin altı soruları ve etkinliklerden oluşmaktadır. Ancak öğrencilerin ortalama durumu her ders konuya önceden hazırlanma, araştırma, ön bilgileri tekrar ile hatırlama ve derse hazırlıklı gelme gibi öğrenme düzeylerinde yeterli olmadığı için ders kitabının kullanımında bir takım sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Öğretmen hala çoğunlukla bilgiyi aktaran, zaman zaman yol gösterici, rehber konumunda olabilmektedir. Ders kitabında temel tanım ve kavramların verilmesi, öğrencilerin yaptığı hazırlıklar ve öğretmenin tüm bunları düzenleyip, eksik bilgiyi tamamlayarak ders işlenmesinin daha verimli olabileceği ifade edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırma yapılırken “12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının Yapılandırıcı Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı anket öğretmenlere uygulanmıştır. Aynı zamanda sözel olarak öğretmenlerin görüşleri alınıp genel bir kanıya ulaşılmıştır.

Bu kapsamda ankete katılan öğretmenlerin ortak görüşüne göre, ‘12. Sınıf Dil ve Anlatım’ ders kitabı yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Fakat dersler işlenirken bu konuda çeşitli problemler ve eksiklikler yaşandığı da özellikle vurgulanmıştır.

Yapılandırıcı yaklaşımın temel felsefesi, bilginin öğrenciye hazır olarak verilmemesi, öğrencinin kendi çabası ile bilgiye ulaşmasıdır. Bu nedenle ders kitaplarında açıklayıcı bilgilere, tanımlara, kavramlara ve kurallara yer verilmemektedir. Yalnızca öğrenciye yönelik hazırlık çalışmalarından, örnek metinlerden, metin ile ilgili sorulardan ve etkinliklerden oluşmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlerden, sorulardan ve uygulamalardan yola çıkarak bilgiyi kendisinin keşfetmesi beklenmektedir.

Örneğin 12. Sınıf Dil ve Anlatım ders kitabında (2012: 79) “tiyatro” konusunda iki tane hazırlık çalışması verilmiştir. Bu çalışmalar;

“1- Tarihin ilk dönemlerinden bu yana insanların seyretme ihtiyacını karşılamak üzere hangi sanat dallarının oluşturulduğunu belirtiniz.”

“2- Daha önce seyrettiğiniz bir tiyatronun konusunu kısaca özetleyerek oyunun sizi en çok etkileyen özelliğini açıklayınız.” sorularından oluşmaktadır.

Hazırlık sorularının ardından Kemal Bilbaşar’a ait ‘*Çıldır Gölü Efsanesi*’ adlı tiyatro metni verilmiştir. Metin altı sorularda, metnin içeriği ile ilgili sorular yöneltilmiş daha sonra etkinlik sorularına yer verilmiştir. Etkinlik sorularında ise, “Tiyatro, tiyatro metni, dram, drama, dramatik tür, oyun kelimelerinin anlamlarını defterinize yazınız. Bu kelimelerin

başka hangi anlamlarda kullanıldığını belirtiniz.” gibi doğrudan öğrencinin araştırmasına yönelik sorular bulunmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşü dâhilinde yapılan araştırmalar, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yapılan Dil ve Anlatım dersinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ancak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gerek tam olarak anlaşılamaması gerekse materyallerin eksik olması nedeniyle, öğrenciler için de öğretmenler için de uygulamada bazı zorluklara neden olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ile öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bazı iyileştirme ve düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç vardır.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırma bulgularına dayanarak, ‘12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabı’nın yapılandırmacı öğretim modeline uygun olduğu görülmüştür. Fakat yapılan anket sonucunda, öğretmenlerin görüşü dahilinde, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması noktasında bazı problemlerin yaşandığı görülmektedir. Bu anlamda yapılan bu çalışmanın, yapılandırmacı öğretim modelinin uygulanması konusunda karşılaşılan problemlere dikkat çekerek, programın daha da iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda geliştirilen öneriler şöyledir:

1- Yapılandırmacı öğretim modeli, ders ve ders kitapları arasında yapılan amaç analizinin, birkaç bölge üzerinden değil de farklı sosyo-ekonomik duruma sahip olan bölgelerde yaşayan öğrenciler üzerinde de denenmesi, alınan sonuçlara göre ortak bir karara varılması, yeniden geliştirilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir.

2- Yapılandırmacı öğretim modelinin lise seviyesindeki öğrencilerin eğitim ve yaş durumları da dikkate alınarak, uygunluğu yeniden gözden geçirilmelidir. Çeşitli araştırma ve uygulamalar ile birlikte öğrenciye görelilik ilkesine göre yeniden düzenlenmelidir.

3- Yapılandırmacı öğretim modeline göre hazırlanan ders kitaplarında yer alan amaca hizmet etmeyen, sınıf ortamında uygulanması mümkün olamayan ve öğrencilerin sıkılarak yaptıkları etkinliklerin çıkartılması gerekmektedir. Bu etkinliklerin yerine öğrencilerin daha fazla ilgilerini çekecek nitelikte olan, keyif alarak öğrenecekleri, hem kişisel hem de grup çalışması ile uygulayabilecekleri etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca bu etkinliklerin öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri

niteliklere sahip olmasına ve kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak unsurları taşımasına da özellikle dikkat edilmesi önerilmektedir.

4- Yapılandırmacı öğretim modeline göre yapılan etkinliklerin ve uygulamaların amaca uygun bir şekilde yapılabilmesi için kaynak olarak kullanılan yazılı, basılı, görsel ve işitsel materyallerin arttırılması gerekmektedir. Bu anlamda okullarda ve dersliklerde yer alan teknolojik malzemelerin yeterli sayıda ve nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu teknolojik aletleri kullanabilmesi için gerekli eğitimlerin verilmesine de özen gösterilmelidir.

5- Dil ve Anlatım dersinin öğrencilerin okuduklarını doğru, hızlı ve etkin bir şekilde anlamalarına olan etkisi düşünüldüğü zaman, yapılandırmacı öğretim modeli çerçevesinde, okutulacak kitap sayısının ve niteliğinin arttırılması konusunda çeşitli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Öğrenciler ders dışında da okumaya yönlendirilmeli, ders kitaplarda bir kısmına yer verilen eserlerin tamamını okumaları sağlanmalı, güncel kitapları takip etmeleri için teşvik edilmelidir.

6- Dil ve Anlatım dersinde, öğrencilerin düşündüklerini ifade edebilmesi, yazma becerisi kazanabilmesi, anlama ve anlatma düzeylerini ilerletebilmesi için ölçme ve değerlendirme araçları yeniden düzenlenmelidir. Bir ölçme aracı olarak sıklıkla kullanılan test tekniğinin yanı sıra yazılı ve sözlü anlatıma da ağırlık verilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin kitap okuma konusunda motivasyon kazanmaları ve teşvik edilmeleri adına, ölçme değerlendirme aracı içerisinde okuma kitaplarının da yer almasına özen gösterilmelidir.

7- Yapılandırmacı öğretim modeli çerçevesinde öğrencilerin derse katılımı, problem çözebilmesi ve bulduğu çözümü sunabilmesi; bireysel farklılıkların daha fazla göz önünde bulundurulabilmesi, grup çalışmalarının daha sağlıklı yapılabilmesi, değerlendirilmesi ve farklı öğretim stratejilerinin kolaylıkla uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik durumun iyi olmadığı yerlerde bu konudaki çalışmalara daha fazla ağırlık verilmelidir. Bununla birlikte sınıflar yapılandırmacı öğretim modeline uygun bir hale getirilmelidir.

8- Yapılandırmacı öğretim modeline göre öğretmenlerin ve öğrencilerin birincil kaynaklara ulaşması kolaylaştırılmalı, bu kaynaklardan daha fazla yararlanılabilmesi için çeşitli imkânlar sağlanmalıdır. Bunlardan biri olan tiyatro konusunda öğrenciler belirli aralıklarla mutlaka tiyatro izlemeye götürülmelidir. Sahneyi ve sahne arkasını görmeleri,

oyuncularla sohbet edebilmeleri sağlanmalıdır. Böylelikle tiyatrodaki perde, sahne, dublör, dram, trajedi, komedi gibi terimlerin yaşatılarak ve uygulamalı olarak öğretilmesine katkı sağlanmalıdır.

9- Yapılandırmacı öğretim modelinin doğru ve nitelikli bir şekilde uygulanabilmesinde kuşkusuz en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Yapılan anket çalışmalarına göre, kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim modeli hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlere yapılandırmacı öğretim modeli hakkında gerekli eğitimin verilmesi, ders kitaplarının ayrıntılı bir şekilde tanıtılması ve yardımcı kılavuz kitapların daha ayrıntılı bir şekilde hazırlanması oldukça büyük bir önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Akkocaoğlu, Nihan. (2009). *MEB ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı'nın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Mehmet. (2007). *Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (1).
- Aydın, Salih. (2008). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bada, Erdoğan ve Bedir, Hasan. (1999). *Okuma-anlamada daha önce edinilen bilgilerin işlevi*. IV. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri II. Eskişehir: Eğitim Fakültesi Yayınları. s. 326-341.
- Baran, A. T. (2010). *Atatürk'ün eğitim düşüncesi*. M. A. Parlak (Ed.). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyum (07-09 Aralık 2005) Kitabı. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, s.19-33.
- Baykal, Ali. (2005). *Eğitim tasarımı: nereden nereye?*, Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, 28-29 Ocak 2005, Antalya.
- Beyreli, L. (2010). *Türk dili ve edebiyatı eğitimi*. M. A. Parlak (Ed.). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyum (07-09 Aralık 2005) Kitabı. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, s.437-448.
- Brooks, I. G. and Boks, M. G. (1993). *The Courage to be Constructivist Classrooms*. Virginia, ASCD Alexandria.
- Çakmak, Melek. (2001). *Etkili öğretimin gerçekleşmesinde öğretmenin rolü*. Ankara: Çağdaş Eğitim Vakfı.

- Çam, Birol. (2010). 2005 “Türk edebiyatı”, “dil ve anlatım” programları ile ders kitaplarının yapılandırmacılık yaklaşımına uygunluğunun değerlendirilmesi (Beykoz örnekleme). Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çilenti, Kamuran. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demirel, Özcan. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirel, Özcan. (2011). *Öğretme sanatı*. 18. Baskı. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Duru, Rafiye. (2006). *Eğitimde yeni yaklaşımlar öğrencinin kendini ve başkasını değerlendirmesi*. Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu 20-22 Aralık 2004. Ankara: MEB.
- Eyüp, Bircan. (2012). *Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*, Cilt:20 No:3 Kastamonu Eğitim Dergisi, s. 965-982.
- Gelebek, Mehmet Serdar. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kilis ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Giordan, Andre. (2008). *Öğrenme-model kullanma, bellekleme, hareketlendirme*. Çev. Mehmet Baştürk, Ebubekir Bazavlı, Murat Tulan. Deki Basım-Yayım. Ankara. s.121-135.
- Göçmen, Aylin. (2003). *Yeniden öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, Hasan. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre güdülenme(motivasyon)*, Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi, Mustafa Çelikten (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık, s.80-99.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). *Postmodern toplumda eğitim, okul ve insan hakları*. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Serdar Eğitim Araştırma. s. 39-80.

- Karaöz Günceoğlu, Bilge. (2011). *Görsel sanatlar dersinde geleneksel Türk sanatları konularının çok alanlı görsel sanatlar eğitimi ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile uygulanmasının etkililiği (6. sınıf örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, Niyazi. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavak, Yüksel. Kutlu, Ömer. Artar, Müge. (2006). *Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması sürecinde ders kitaplarının iyileştirilmesi konusunda eğitim yayıncılarının görüşleri*. Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu 20-22 Aralık 2004. Ankara: MEB.
- Köseoğlu, Fitnat. (2005). *21. yüzyıl için fen teknoloji ve matematik eğitiminde nitelik arayışları*. Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, 28-29 Ocak 2005, Antalya, s.113-117.
- MEB. (1982). *Eğitim programları*. Tebliğler Dergisi. Talim Terbiye Kurulu 22.09.1981 Gün ve 172 Sayılı Kararı.
- MEB. (2005). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi öğretim programı ve kılavuzu (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Memişoğlu, Salih Paşa. (2008). *Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi, yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Mustafa Çelikten (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık, s. 3-23.
- Mert, Şükrü. (2009). *6., 7. ve 8. sınıflarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılmasına yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Ocak, Gürbüz. Koçyiğit, Mehmet ve Özermen, Ebru. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşım*. Eğitime Bakış Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 16 Ocak-Şubat-Mart, s. 46-50.
- Oktay, A. (2001). *21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul.
- Ortaöğretim Dil ve Anlatım 12 Ders Kitabı*. (2012). 2. Baskı. Haz. Ergun Ercan, Ankara: Paşa Yayıncılık.

- Özbay, Ayşe Funda. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Paykoç, Fersun. (2005). *Eğitimde yeni yaklaşımlar: kuramdan uygulamaya*. Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu 28-29 Ocak 2005, Antalya, s. 47-52.
- Perkins, David N. (1999). *The Many Faces of Constructivism*. Educational Leadership, November.
- Sabancı, Ali. (2008). *Sınıf yönetiminin temelleri, yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Mustafa Çelikten (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık, s.16-17.
- Senemoğlu, Nuray. (2002). *Gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Soltis, Jonas I. (2005). *Öğrenme: perspektifler*. Çev: Yrd. Doç. Dr. Soner Durmuş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senger Cebeci, Hatice. (2007). *Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri (Kars ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, Cihad. (2009). *Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık*. Eğitim Dergisi. Sayı: 23. (14 Mayıs 2014 tarihinde <http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/57-23/83-egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik.html> sayfasından erişilmiştir.)
- Tay, Bayram. (2005). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 209-225.
- Türkçe Sözlük. (2005). 10. Baskı. Ankara: Türk Dili Kurumu.
- Uzunboylu, Hüseyin. Hürsen, Çiğdem. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Vural, Birol. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Yücel, C. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. C. Celep (Ed.). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar.

Ankara: Anı Yayıncılık. s. 1-24.

Zengin, Mahmut. (2010). *Yapılandırımcılık ve din eğitimi ilköğretim DKAB öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek 1. Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada 12. sınıf dil ve anlatım ders kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ders kitabının yeni öğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma uygun olup olmadığını belirleyerek daha nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilmek için görüşleriniz bizim için önemlidir. Yapacağınız değerlendirme ders kitabının kalitesini artırmada önemli katkılar sağlayacaktır. Aşağıda ders kitabı ile ilgili değerlendirme ölçütleri yer almaktadır. Bu bölümdeki her bir maddeye katılma derecesiyle ilgili ifadeler 1= kesinlikle katılmıyorum, 2= katılmıyorum, 3= kararsızım, 4= katılıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum şeklinde sıralanmaktadır. Sizden beklenen, uygunluk derecesini hangi seçeneğin en iyi belirttiğini düşünüyorsanız ilgili yere (x) işareti koyarak belirtmenizdir.

Cinsiyetiniz : kadın () erkek () Kıdem yılınız : Mezuniyetiniz : önlisans () lisans () lisansüstü ()
 Çalıştığınız okul türü : Fen Lisesi () Anadolu öğretmen lisesi () Anadolu lisesi () Genel lise () Meslek lisesi ()

Fidan GEDİZ

MADDE NO	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	(1) Kesinlikle katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle katılıyorum
1	Ders kitabı hazırlanırken aşamalılık ilkesine uyulmuştur.	1	2	3	4	5
2	Etkinlikler öğrenci- dil gelişimine yardımcı olmaktadır.	1	2	3	4	5
3	Hedeften haberdar etme vardır.	1	2	3	4	5
4	Ön bilgileri ortaya çıkarıyor.(kavram haritası, grafik..vb.)	1	2	3	4	5
5	Dikkat çekici sorularla düşünmeye sevk ediyor.	1	2	3	4	5
6	Bilginin yapılandırılmasına yönelik etkinlikler var.(tartışma, araştırma, drama)	1	2	3	4	5
7	Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya yönelik etkinlikler yer almaktadır.	1	2	3	4	5
8	Bilgi günlük hayatla ilişkili ve günlük hayata aktarılabilir niteliktedir.	1	2	3	4	5
9	Konuya ilişkin görsellerle metinler arasında ilişki kurulmuştur.	1	2	3	4	5
10	Etkinlikler öğrencilerin yardımlaşmasını sağlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
11	Öğrenenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
12	Öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini artırmayı ve yeni ürünler ortaya koymayı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
13	Öğrenenlere bilgiyi sunmaktan çok onları araştırma yapmaya sevk edici ve birincil kaynakları kullanmaya yönlendirici niteliktedir.	1	2	3	4	5
14	Öğrenenlerin düşüncelerini, duygularını çeşitli sunum ve ifade biçimleri yardımıyla sergilemesine imkan vermektedir.	1	2	3	4	5
15	Kitaptaki yönergeler yol gösterici niteliktedir.	1	2	3	4	5
16	Öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yardımcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
17	Açık uçlu sorular, eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler gibi etkinlikler yer almaktadır.	1	2	3	4	5
18	Yapılandırmacıya uygun portfolyo, proje, performans ödevleri yer almaktadır.	1	2	3	4	5

Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

01.03.2013 05486

Sayı : 98057890-020/
Konu : Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA
ANTALYA

Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Türk Dili ve edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fidan GEDİZ' in "12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tez önerisi ile ilgili Antalya İline bağlı Kepez ve Muratpaşa ilçelerindeki liselerde uygulama isteği ile ilgili 11.02.2013 tarihli ve 768 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 22.02.2012 tarihinde toplanarak "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca söz konusu, tez önerisini ve veri toplama aracı görüşme formunu Antalya İline bağlı Kepez ve Muratpaşa ilçelerindeki liselerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine "12. Sınıf Dil ve Anlatım Ders Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı tez önerisi, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretimi aksatmadan yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman Nuri GÜLAY
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/02/2013

Turan EKİP
Vali Yardımcısı

	Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. Bilgi için: Telefon: (0 242) 238 60 00 (pbx) Faks : (0 242) 238 61 11 E-posta: projeler07@meb.gov.tr	 www.egitimdestek.meb.gov.tr	 www.hayatkizkarne.org	 KÜLTÜR VARLIKLARINI KORUMA MİLLÎ YATIRIM KULİTÜR PROJELERİ	
--	--	---------------------------------	---------------------------	--	--

Ek 3.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Gediz, Fidan
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi/yeri	1986 – Burdur/Tefenni
Medeni hali	Bekâr
E-posta	fidangediz@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi	2004
Üniversite	Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2009
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2014

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2009	Antalya Metin Çiviler Anadolu Lisesi	Öğretmen

Yabancı Dil	İngilizce
--------------------	-----------