

YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMININ ANADİLİ ÖĞRETİMİ AÇISINDAN İŞLEVSELLİĞİ

Ergün HAMZADAYI (*)

ÖZET

2005 yılında uygulamaya konulan "Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı"nın tasarımı yapılandırmacı öğrenme kuramı odağı alınmıştır. Ancak, kuram odaklı bakış açısı, öğretim sürecinin bileşenlerini karşıt olarak konumlandırmakta, öğretim disiplinleri arasındaki farkları görmezden gelmektedir. Nitekim, yapılandırmacı kurama odaklanılarak düzenlenen öğretim uygulamaları, anadili öğretiminin doğası ile tam olarak uyuşmamaktadır. Bu bağlamda, disiplin odaklı bakış açısı benimsenerek, yapılandırmacı kuramın anadili öğretimi açısından işlevselliğinin ortaya konması, anadili öğretiminin daha etkili ve verimli kılınabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada, yapılandırmacı öğrenme kuramı felsefi temellerini de içerecek biçimde tanıtılmış; anadili öğretimi odak noktaya alınarak, bu kurama dayalı ilke, varsayım ve önermelerin işlevsellikleri irdelenmiş; bu ilke, varsayım ve önermelerin anadili öğretiminde hangi amaca yönelik ve nasıl bir anlayışla kullanılabileceği somut bir biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık, Öğrenme Kuramı, Anadili Öğretimi, Öğretim Uygulamaları.

ABSTRACT

"The Turkish Language (for 6th, 7th and 8th grades) Teaching Program", introduced in 2005 is grounded upon constructivist learning theory. However, theory-based approach leads to the opposition of components in teaching process, and ignores the differences among subject disciplines. Moreover, teaching activities prepared with constructivist learning perspective is not compatible with nature of teaching L1 (mother tongue) teaching. In this context, introducing the functionality of constructivist theory in L1 teaching within discipline-framed perspective becomes crucial in terms of providing efficiency in native language teaching. In this paper, constructivist learning theory is introduced within its philosophical roots; the functionality of its principles,

(*) Araş. Gör., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

strategies and hypothesis has been analyzed with reference to native language teaching. Moreover, the study, offers a discussion of how these principles, strategies and hypothesis could be used in native language teaching in a concrete way.

Key Words: *Constructivism, Learning Theory, Native Language Teaching, Teaching Application.*

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Anadili Öğretimi Açısından İşlevselliği

Çağdaş toplumlar, eğitim programlarını çağın gereksinimlerine koşut olarak sürekli bir biçimde sorgulamakta, daha etkili ve verimli bir öğretime ulaşabilmenin yollarını aramaktadırlar. MEB'in 2004 yılından başlayarak öğretim programlarını güncelleme çalışmaları da, ülkemiz eğitimbilim alanyazınında geleneksel öğretim anlayışına yönelik öteden beri süregelen eleştirilerin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Bilindiği üzere, Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren ilköğretimden başlayarak izlençe (program) geliştirme çalışmaları içerisine girmiş, 2005-2006 öğretim yılından itibaren de geliştirmiş olduğu izlenceleri aşamalı olarak uygulamaya koymuştur. İzlençe geliştirme sürecinde, diğer öğretim disiplinleri (Matematik, Tarih, Fen vb.) için geliştirilen izlencelerin tasarımında olduğu gibi, anadili öğretimi izlencesinin (İlköğretim Türkçe Dersi -6, 7 ve 8. Sınıflar- Öğretim Programı) tasarımında da yapılandırmacı öğrenme kuramı odağa alınmıştır.

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğine yönelik öğrenme-öğretme kuramlarında ortaya konan ilke, varsayım ve önermeler öğretim tasarımcı ve uygulayıcılarına kuşkusuz önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak, etkili ve verimli bir öğretime, herhangi bir öğrenme kuramına *odaklanıp* bu kurama dayalı ilke, varsayım ve önermelerin öğrenme-öğretme süreçlerine doğrudan uygulanmasıyla ulaşılamaz. Nitekim, öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesi sürecinde *kuram odaklı düşünce* bazı sorunlara yol açmaktadır.

İlk olarak, "odakçı düşünce, eğitim sürecinin bileşenlerini karşıt olarak konumlandırmanın" (Aydın, 2006, s. 70) yanında, öğrenme-öğretme kuramlarının "ak" ve "kara" mantığına indirgenerek tartışılmasına da yol açmaktadır. Yapılandırmacılığın ülkemiz alanyazınında, eğitim-öğretim süreçlerinde yaşanan sorunların giderilmesinde bir kurtarıcı olarak sunulması bu bakış açısının bir sonucu olarak düşünülebilir. Ancak, yapılan araştırmalar da göstermektedir ki; öğretim alanında ortaya konulan kuram ve stratejilerden hiçbirisi kusursuz olmayıp her birinin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri

bulunmaktadır (Erden ve Akman, 2004, s. 175; Açıköz, 2005, s. 28-29; Senemoğlu, 2005, s. 94).

Öte yandan, kuram odaklı düşünce, doğası gereği, öğretim disiplinleri (anadili, matematik, fen vb.) arasındaki farkları görmezden gelir. Oysa, her bir öğretim disiplinin doğası birbirinden farklı nitelikler taşır. İyi yapılandırılmış (well-structured) bilgi alanları (matematik, dilbilgisi vb.) ile iyi yapılandırılmamış (ill-structured) bilgi alanlarını (edebiyat, mühendislik vb.) ya da bilişsel becerilerin yoğunlukta olduğu bir öğretim disiplini (alanı) ile duyuşsal becerilerin yoğunlukta olduğu bir öğretim disiplinini eşdeğer saymak ve bu disiplinler için aynı kurama dayalı öğretim uygulamaları planlamak öğretim sürecinden istenen sonuçların alınmasını güçleştirecektir.

Türkçe dersi öğretim izlencesinin tasarımında odağa alınan yapılandırmacı kurama göre öğrenme, öğrencinin bilgiyi zihinde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayanır (Vrasidas, 2000). Oysa, anadili öğretimi bilgi yapılandırması dersinden çok, anlama (okuma, dinleme) ve anlatmaya (konuşma, yazma) dayalı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel nitelikleri bulunan bir beceri dersidir (Sever, 2005; Kabadayı, 2006). Dolayısıyla, yapılandırmacı kuramın öngördüğü bir çerçevede düzenlenen "İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı"nın anadili öğretiminin doğasıyla tam olarak uyumadığı söylenebilir.

Kuram odaklı düşüncenin yaratmış olduğu sorunları gidermenin yolunun bakış açısını ters çevirmekten geçtiği söylenebilir. Bir başka deyişle, kuram odaklı bakış açısından vazgeçilerek disiplin odaklı bakış açısını benimsemek, hem öğrenme-öğretme kuramlarının idealize edilme gerekliliğini ortadan kaldıracak hem de kuramsal ilke, varsayım ve stratejilerinden odağa alınan öğretim disiplinine uygun olanlarının seçilebilmesinin yolunu açacaktır.

Bu bakış açısından hareketle bu çalışmada, 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe dersi öğretim izlencesinin tasarımında odağa alınan yapılandırmacı öğrenme kuramı, felsefi temellerini de içerecek biçimde tanıtılmış, kuramın güçlü ve zayıf yönleri üzerinde durulmuştur. Öte yandan, anadili öğretiminin etkinlik alanları (okuma ve yazma beceri alanları) odak noktaya alınarak yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı ilke, varsayım ve önermelerin işlevsellikleri irdelenmiş ve bu ilke, varsayım ve önermelerin anadili öğretiminde hangi amaca yönelik ve nasıl bir anlayışla kullanılabileceği somut bir biçimde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacılık, pozitivist bilim anlayışına karşı çıkararak öznelci bir bilim anlayışını savunan düşünürlerin görüşleri çerçevesinde biçimlenen bir öğrenme kuramıdır. Felsefi temelleri yaygın olarak Kant ve Wittgenstein'in görüşlerine dayandırılan yapılandırmacılığın bir öğrenme kuramı olarak popülerleşmesinde

pozitivist geleneği (davranışçı, bilişsel) eleştiren W. James, J. Dewey gibi ilerlemeci/liberal eğitimcilerin görüşleri büyük rol oynamıştır (Gür, 2006).

Dewey'e (1959; 1963; akt. Gür, 2006) göre, "eskiye ait ölü bilgi paketlerini çocuklara aktarmayı amaçlayan geleneksel öğretim anlayışı rafa kaldırılmalı ve öğretimde öğrencinin şimdiki ilgileri temel alınmalıdır. Eğitim, geleceğe hazırlık değil, yaşam sürecinin kendisidir ve mevcut yaşamı temsil etmelidir. Geleneksel eğitimde, usluluk ve itaat öğrencilerin davranışlarını belirler; böyle bir düzen, özünde yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalıdır. Bu düzende eskinin ve erişkinlerin değerleri çocuklara zorla benimsetilir. Oysa, çocuğun ilgileri merkeze konulmalıdır. Dahası, öğrenciye özerklik verilmeli; öğretmen, öğretmeden ziyade kolaylaştırıcı olmalıdır."

Dewey (1959; 1963; akt. Gür, 2006), eski tarz düşüncelerimizin sorunlu olduğunu ve dolayısıyla modernleşme ile uyumlu olacak şekilde değiştirilmesi gerektiğini savunur. Felsefe, eğitim ve siyasetteki eski görüşlere karşı çıkar ve onları modernleşmenin ilerlemeci hareketine uydurmaya çalışır. Bu alanlardaki otoriteleri ortadan kaldırarak, belli bir dayanağı olmayan bir "gelişme" kavramına dayandırmaya çalışır. Bundan dolayı eğitimi bir bilgi aktarımı olarak görmeyi reddeder.

Dewey'in yanısıra Piaget, Kuhn, Vygotsky ve von Glasersfeld gibi düşünürlerin görüşleri doğrultusunda biçimlenen yapılandırmacılık, varlıkbilimsel (ontolojik) ve bilgikuramsal (epistemolojik) anlayışındaki farklılıktan dolayı alanyazınında -yaygın olarak- geleneksel öğrenme kuramları olarak anılan nesnelci kuramların (davranışçı ve bilişsel kuramlar) karşısında yer alır (Cooper, 1993, s. 16; Şimşek, 2004, s. 118). Vrasidas (2000, s. 45), yapılandırmacılığın varlıkbilimsel ve bilgikuramsal varsayımlarının şunlar olduğunu belirtmektedir:

- Bireyin deneyimlerinden bağımsız, gerçek ve tek bir dünyadan söz edilemez.
- Dünya, düşüncede yapılandırılır. Bireyin dünyayla girmiş olduğu etkileşim, dünyaya ilişkin anlamlarını etkiler.
- Gerçeklik yereldir ve bundan dolayı 'gerçek'ten değil, gerçek/erden söz edilebilir.
- İnsanın zihni yaratıcıdır ve gelişmeye açıktır. Sosyal etkileşim ve deneyimler düşüncenin gelişimini sağlar.
- Anlam, bireyin deneyimlerine koşul olarak gerçekleşen bir yorumdur.

Yapılandırmacılığa göre, bireyin dışında var olan nesnel bir bilgi ve gerçeklikten söz edilemez. Bireyler, dış dünyadan aldıkları uyarımları kendi deneyimlerine bağlı olarak yapılandırdıklarından herhangi bir bireyin 'gerçek'e ilişkin görüşleri ötekinkinden farklıdır (Johansen, 1991).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı altında, bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere birbirinden görece farklı üç eğilim bulunmaktadır. Ancak, bu üç eğilim, aktarılabılır bir bilginin

olmadığı, bilginin birey tarafından kendi deneyimlerine bağlı olarak yapılandırıldığı konusunda uzlaşım içindedir (Mc Leod, 2003, s. 40).

Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda ve özneler arası etkileşimle yeniden ve sürekli bir biçimde yapılandırılmasıdır. Öğrenen kişi anlamı bireysel olarak yapılandırır. Bu süreçte bilginin öğrenen tarafından alınıp onaylanması değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı önemlidir (Yurdakul, 2005, s. 40). Bir başka deyişle, yapılandırmacılar için öğrenme bir bilgi aktarımı değil, bilginin özne tarafından yorumlanmasıdır.

Yapılandırmacı kuramın öğrenmeye ilişkin varsayımları ise şunlardır:

- Öğrenme bir uyum sağlama etkinliğidir.
- Öğrenmede, bağlama dayalı olarak gerçekleşir. Bilgi, içinde kullanılacağı durumla ilişkilendirilmelidir.
- Bilgi, birey tarafından yapılandırılır.
- Deneyimler ve ön bilgiler, öğrenmede önemli rol oynar.
- Sosyal etkileşim öğrenmede önemli bir rol oynar (Beothel ve Dimock, 2000, s. 6-8).

Yukarıda belirtilen varsayımlarla bakışimsal olarak, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarında, bilişsel çıraklık (cognitive apprenticeship), yerleşik öğrenme (situated learning), sosyal görüşme (social negotiation), işbirlikli öğrenme (collaborative learning), bilişsel farkındalık (reflective awareness), yansıtma ve derinlemesine düşünme gibi stratejiler kullanılır (Ertmer ve Newby, 1993; Vrasidas, 2000). Aşağıda yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı stratejilere yer verilmiştir:

İşbirlikli öğrenme: İşbirlikli öğrenme, kısaca; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Grup çalışmalarını işbirlikli yapan özellik, öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını kapasitelerinin sonuna kadar geliştirmeye çalışmalarıdır. Grup çalışması sırasında öğrenciler tek başlarına geçiremeyecekleri ancak, başka biriyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar (Açıkgöz, 2006, s. 172). Bunun yanında işbirlikli öğrenme stratejisi, yapılandırmacı kuramda en çok vurgulanan kavramlardan biri olan “çoklu bakış açısı” ya da “çoklu sunum”un (multiple perspectives) öğrenme-öğretme etkinliklerine uygulanmasında oldukça uygun bir stratejidir (Bednar ve diğerleri, 1995, s. 108).

Yerleşik Öğrenme: Yerleşik öğrenme, yapılandırmacı kurama uygun bir öğretimsel çerçeve oluşturabilmek için geliştirilen stratejilerden biridir (Johanson, 1991, s. 11). Yerleşik öğrenmeye göre bilgi kişiye ait değildir, içinde kullanıldığı kültüre, duruma göre anlam kazanmaktadır. Bu nedenle öğrenmede

bağlam büyük önem taşımaktadır. Günlük bilişsel etkinliklerde diğer insanlarla etkileşim, toplumsal olarak oluşturulan araçların ve şemaların kullanımı bağlamı oluşturur. Öğrenme gibi tüm bilişsel etkinlikler toplumsal olarak tanımlanır, yorumlanır ve desteklenir. Bir iş daima başkalarıyla eşgüdüm içinde yürütülür. Bireyi yeterli kılan, yalnızca neyi bildiği değil, aynı zamanda bildiklerinin başkalarına ne kadar uyduğudur. Bir bakıma yeterlilik duruma özgüdür, belli durumlarda belli araç ve insanlarla birlikte davranabilmektir. Bu nedenle okuldaki öğrenme etkinlikleri ile gerçek yaşam durumları arasında ilişki kurulmalı; öğrencilere, öğrendiklerini çeşitli durumlarda, farklı kişilerle paylaşma fırsatı verilmelidir. Böylece öğrenciler, kendi öğrendiklerinin çevreye ne kadar uyduğunu görebilir, diğer öğrencilere bakarak kendi gelişimleriyle ilgili, o beceriyi göstermenin farklı yollarıyla ilgili fikir sahibi olurlar (Johansen, 1991, s. 11; Ataizi, 2002, s. 147-149; Açıkgöz, 2006, s. 229-232).

Bilişsel Çıracılık: Öğrenmede bağlamın ve sosyal etkileşimin önemli bir rol oynadığını ilkesinden hareketle geliştirilen stratejilerden biri de bilişsel çıracılıktır. Bilişsel çıracılık, öğrencilerin usta-çırak ilişkisindeki gibi bir çıracılık sürecinden geçmeleri gerektiğini öne sürer (Brown, Colins & Duguid, 1988; Colins, 1990; akt. Çalışkan ve Şimşek, 2000, s. 2). Örneğin, öğrenilecek iş ya da konuyla ilgili iyi durumda olan bir öğrenci, oluşturulan bir grubun diğer üyelerine model olabilir ya da verilen işi nasıl yaptığını, işin üstesinden gelirken hangi işlemleri yerine getirdiğini anlatabilir.

Yansıma ve Derinlemesine Düşünme: Yapılandırmacılıkla örtüşen kavramlarından biri olan yansıma (Ünver, 2003, s. 2), öğrencinin bilgi içeriğine ilişkin görüşünü söylemesi ve dil kuralları içinde ya da başka bir formda dışa vurmasıdır. Yapılandırma sürecinde yansıma, bir yandan çoklu bakış ve çoklu bağlamın öğrenilmesini, diğer yandan da kendi görüşünü belirtmeyi ve diğerlerinin görüşleriyle karşılaştırmayı gerektirir. Böyle bir öğrenme ortamında, kendini ifade eden öğrenci, aldığı tepkiler sonucunda derin ve yeniden düşünme yoluyla, genel-geçer problem çözme stratejilerini benimser ve kendi kurduğu bilgi yapılarını rafine eder (Şimşek, 2004, s. 129).

Bu stratejilerin -öğretim süreçlerine uygulanması birbirinden farklı planlamalar gerektirse de- birçoğu sosyal etkileşime (öğretmen-öğrenci, öğrenci-gerçek yaşam durumu, öğrenci-öğrenci) odaklanmaktadır. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme kuramında, öğrenmenin bireysel olduğu kadar sosyal bir etkinlik olarak da görüldüğünü göstermektedir. Nitekim, "pek çok yapılandırmacı, Vygotsky'nin üst düzey zihinsel süreçlerin sosyal etkileşimle gerçekleştiğini fikrini desteklemektedir." (Brooks ve Brooks, 1993; akt. Koç ve Demirel, 2004).

Yapılandırmacılığın doğasındaki; bilginin, -geçmişteki deneyimlerine dayalı olarak- bireyin kendisi tarafından yapılandırıldığı, buna göre nesnel ve değişmez bir bilginin olamayacağı yönündeki öznelci görüş, bu kurama dayalı öğretim tasarımının öğrenci merkezli bir tasarım olmasını gerekli kılmaktadır.

“Yapılandırmacı kurama göre öğretim, nesnelci kuramdaki gibi öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi süreci olarak görülmektedir.” (Biggs, 1989; Jones, 1990; Johansen, 1991; akt. Deryakulu).

Öğretim amaçları ve içerik, yapılandırmacı öğretimde, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda sürece dayalı olarak belirlenmektedir. İçerik seçiminde öğrencinin merkeze alınması, öğrenci istekliliğini (motivasyon) artıran bir ilke olarak kabul edilmektedir. Öte yandan, öğrenme amaçlarına ulaşmada geleneksel öğretim uygulamaları, öğretmeni “bilgi aktarıcısı” olarak temele alırken, yapılandırmacı öğretim uygulamalarında öğrenci etkileşimi -anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların da rolü olduğu gerekçesiyle- ön plana çıkarılır (Cooper, 1993; Driscoll, 1994; Duffy ve Cunningham, 1996).

Yapılandırmacı kuram ön bilgilerin öğrenmede önemli bir rol oynadığını varsayar. Buna göre, Piaget’in tanımladığı ve önceden edinilen bilgilere ve anlamlara dönük olarak harekete geçirilen “şema”, yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarında göz önünde bulundurulan bir kavramdır. Şema, kısaca, “bilgiyi organize etmek için kullanılan temel çerçeve niteliğindeki yapılardır.” (Senemoğlu, 2005, s. 281). Buna göre, öğrenme materyali üzerine varsayımlar geliştirirken, yorum yaparken, yeni bir ürün ortaya koyarken öğrencinin dayanağı, geçmiş deneyim ve yaşantılarına göre biçimlenmiş olan kendi şemalarıdır (Johansen, 1991; Perkins, 1991).

Yukarıda belirtilen strateji, ilke ve önermelerine bakıldığında, yapılandırmacılığın geleneksel öğretimden köklü bir biçimde ayrıldığı ve öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde yeni bir paradigmayı (değerler dizisi) imlediği görülmektedir. Ancak, bu paradigmatik değişim, öğrenme-öğretme süreçlerinin bütünüyle yapılandırmacı kuramın öngördüğü ilke ve varsayımlar doğrultusunda tasarlanmanın gerekçesi olarak görülemez. Nitekim, diğer kuramların olduğu gibi yapılandırmacı kuramın da kendine özgü *güçlü* ve *zayıf yönleri* bulunmaktadır.

Schuman (1996), yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğrencilerin, bilgiyi çoklu bakış açısıyla (multiple perspective) yorumlamalarının gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sorunlarla başa çıkmada onları daha donanımlı kıldığını belirtmektedir. Nitekim, öğrenme konusuyla ilgili problemlerinin çözümünde kullanılan takım çalışmalarının ya da işbirlikli öğrenme gruplarının en olumlu özelliği, öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesi ve böylelikle problemin çözümüne yönelik yeni bakış açıları edinebilmeleridir.

Rossner-Merrill, Parker, Mamchur ve Chu (1998, s. 286-287; akt. McLeod, 2003, s. 41), bilişsel esneklik kuramı analizinin sonuçlarına dayanarak yapılandırmacılığın güçlü yönlerine değinmişlerdir. Buna göre, yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarında öğrencilerin, içeriği çoklu bakış açısıyla

öğrenmelerinin onların bilgiye yönelik yeni ve kişisel yorumlar geliştirebilmelerini sağlamaktadır. Bunun yanında yapılandırmacı öğretim uygulamalarında bilginin etkinlikler yoluyla yapılandırılması bilginin kalıcılığını ve öğrenci istekliliğini artırmaktadır.

Yapılandırmacı kuramın güçlü yönlerinden bir diğeri, bu kurama dayalı öğretim stratejilerinin iyi *yapılandırılmamış* (iyi tanımlanmamış) bilgi alanlarında öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamasıdır (Johansen, 1991; akt. Ertmer ve Newby, 1993, s. 65). *İyi yapılandırılmış* (tanımlanmış) bilgi alanlarında bir problemin çözümüne belirlenmiş adımlar ya da algoritmalar kullanılarak ulaşılır. Bir başka deyişle, iyi yapılandırılmış bilgi alanlarında (fizik, matematik vb.) sunulan bir problemin bir tek sonucu vardır ve bu sonuca ulaşmak için atılması gereken adımlar bellidir. Fakat, *iyi yapılandırılmamış bilgi alanlarında* (edebiyat, mühendislik vb.) sunulan bir problemin ise birden çok sonucu vardır ve bu sonuca bir algoritma kullanılarak ulaşamaz. Sonuca ulaşmak için yapılması gereken işlemlerin keşfedilmesi gerekir. Buna göre, iyi yapılandırılmış bilgi alanları için tasarlanan materyal aşamalı bir düzen içerisinde sunulmakta; böylelikle öğrencilerin bilgi ve becerileri adım adım geliştirilmektedir. Öğrencinin her görev sonucunda ulaşacağı bilgi ve beceriler önceden belirlenmiştir. *İyi yapılandırılmamış bilgi alanları* için tasarlanan bir materyalin ise kesin bir aşamalı düzeni yoktur. Bu tür materyaller bireyin daha esnek düşünmesini gerektirir (Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson, 1992; akt. Karadeniz, 2004). Birçok araştırmacı, (Spiro, Feltovich, Jacobson ve Coulson, 1992; Ertmer ve Newby, 1993), yüksek seviyede bilişsel işlem gerektiren bu tür öğrenme görevlerinin üstesinden gelmede bilişsel çiraklık, yerleşik öğrenme, sosyal görüşme gibi yapılandırmacı öğrenme stratejilerinin oldukça uygun olduğunu belirtmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının zayıf yönü ise, bu kuramın öznelci epistemolojiye dayanmasından kaynaklanmaktadır (Klein, 2002; akt. Şimşek, 2004, s. 132). Yukarıda, yapılandırmacı öğrenme kuramı altında birden çok yaklaşımın olduğu ve bu yaklaşımların tümünün bilginin deneyimlere bağlı olarak birey tarafından oluşturulduğu kanısını paylaştığı belirtilmişti. Eleştirel açıdan bakıldığında, yapılandırmacılığın temel sorunu da burada yatmaktadır. Öznelliğe ve bilginin birey tarafından yapılandırılmasına vurgu yapan yapılandırmacı kuramın, "bilgiyi bireysel yapılandırmayla ilişkilendirirken bilişsel yapılanmalarla nesnel dünya arasındaki ilişkiyi bütünüyle koparması, nesnel dünyanın kendinde varlığını askıya alması anlamına gelmektedir." (Aydın, 2007, s. 133). Bu durumun bir sonucu olarak, yapılandırmacı kuramın öngördüğü çerçevede gerçekleştirilen öğretimde bilgi karmaşası yaşanmaktadır. Boatel ve Dimock, (2000, s. 18), bilginin yapılandırılması adına öğrencilerin kişisel yorumlarının ön planda tutulduğu durumlarda, konuya yönelik ortaya atılan her değişik düşüncenin karşılığa neden olduğunu belirtmekte, özellikle bilgiyi kesinleştirmenin gerekli olduğu öğrenme durumlarında bireysel bakış açılarının öğrenmeyi güçleştirdiğini vurgulamaktadır.

Anadili Öğretimi

Anadili öğretimi, genel olarak bireyin anlama ve anlatma ile ilgili dilsel becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Dinleme ve okuma anlamaya; konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik dilsel becerilerdir. Dilbilgisi konu alanı ise, anlama ve anlatmayı kolaylaştırmaya yönelik yardımcı bir çalışma alanıdır. Anlama becerisi, alıcı bir etkinlik olarak 'kavrayıcı'; anlatma becerisi, verici bir etkinlik olarak 'yaratıcı' olmayı gerektirir.

İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak; her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkili bir biçimde öğretebilmesiyle yakından ilgilidir (Sever, 2000). Bu nedenle, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde anadili öğretimine büyük önem verilmekte, daha etkili ve verimli bir anadili öğretimine ulaşabilmenin yolları aranmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de 6, 7 ve 8. sınıflar için geliştirdiği "İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı"nı aşamalı olarak uygulamaya geçirmiştir. Öğretmen merkezli geleneksel öğretim anlayışından vazgeçilerek, yeni programda yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınmıştır. Ancak, yapılandırmacı kuram ve bu kurama dayalı öğretimsel kavramlar (ön bilgilerin harekete geçirilmesi, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması vb.) anadili öğretiminin doğasıyla tam olarak uyuşmamaktadır. Dolayısıyla, anadili öğretiminin doğası odak noktaya alınarak yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı ilke, varsayım ve önermelerin işlevselliklerinin irdelenmesi; bu ilke, varsayım ve önermelerin anadili öğretiminde hangi amaca yönelik ve nasıl bir anlayışla kullanılabileceğinin somut bir biçimde ortaya konması özellikle öğretim uygulayıcıları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu aşamada, dilin, *anlama becerisi* açısından "okuma", *anlatma becerisi* açısından ise "yazma" etkinlik alanları odak noktaya alınarak yapılandırmacı kuramın ilke, varsayım ve önermeleri irdelenmiş, bu ilke, varsayım ve önermelerin anadili öğretiminin bu iki temel etkinlik alanlarında "hangi amaçlara yönelik" ve "nasıl bir anlayışla" kullanılabileceğine ilişkin somut önerilerde bulunulmuştur.

Okuma becerisi açısından yapılandırmacı kuram

İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006)'nın okuma becerisi bölümünde; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi, okumanın bir alışkanlık haline dönüştürülebilmesi, sözvarlığının zenginleştirilmesi gibi -öğretim süreci açısından farklı planlamalar gerektiren- öğretim amaçlarına yer verilmiştir. Bu amaçlar altında sıralanan becerileri öğrencilere kazandırılmasında ise yapılandırmacı kuram odak noktaya alınarak çeşitli öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmiştir. Ancak, sözü edilen amaçlar

açısından, yapılandırmacı kurama dayalı ilke ve stratejilerin kullanımının uygun olduğu durumlar kadar uygun olmadığı durumlar da bulunmaktadır.

Görme, anımsama, kavrama, yorumlama, değerlendirme gibi birçok girişik eylemi içeren okuma edimi etkin bir süreçtir. Metin ve yazarla iletişime giren okur, okuduğu metni kavramak, sözcük ve tümce düzeyinde çözümlemek ve ön bilgilerinden hareketle yeni yorumlara ulaşabilmek için çeşitli zihinsel becerilerini harekete geçirmek durumunda kalır. Bu süreçte, okurun ön bilgileri kadar metnin yapısı ve okurun metne yaklaşımı da etkili olur.

Biçimsel açıdan çeşitli metin türlerinden söz edebilmek olanaklıysa da okura sunduğu anlamsal olanaklar açısından metinleri, yazınsal (edebi) nitelikli metinler ve bilgi ileten metinler olarak sınıflamanın mümkün olduğu söylenebilir. Bilgi ileten metinler makale, deneme türlerinde olduğu gibi çoğunlukla tek bir anlam üzerine kuruludur ve iletiler bu tür metinlerde açık bir biçimde sunulur. Örnekler, açıklamalar, betimlemeler bu anlamı (iletiyi) çeşitli yönlerden desteklemek amacıyla kullanılır. Bu tür metinlerde okurun bilgilendirilmesi öncelikli amaçtır. Bir başka deyişle, okuma etkinliği, gönderici (yazar) ile alıcı (okur) arasındaki bir iletişim olarak düşünülürse, yazarın bu türlü metinleri yazmaktaki amacı, düşündüklerini ve bildiklerini okura iletebilmektir (Özdemir, 2005; Göktürk, 2007).

Yazınsal nitelikli metinlerde ise durum oldukça farklıdır. Bu tür metinlerin en önemli özelliği çokanlamlı olmalarıdır. Yazar, metinde her şeyi söyleyemez ve dolayısıyla birtakım boşluklar bırakır. Yazarın, okura bıraktığı boşluklara “boş alan” ya da “belirsizlikler” denir ve bu boşlukları doldurmak okura düşer (Moran, 2000, s. 244). Dolayısıyla anlamın ortaya çıkışında metnin kendisi kadar okurun rolü de belirleyicidir. “Yazınsal yapıtlarda yazarın metni tek anlamlı, bir bakıma yalınlaştırılmış olsa bile, okur hiçbir zaman iletinin tümünü algılayamaz. Algılama hep kesintilidir: okuma eylemi hem okurun bilincinden hem de yazarın iletinin süzgecinden geçer. Durum bu olunca, okur her öğeyi algılayamaz, sadece kendisine yakın olan, kendisini etkileyen, kendi birikimiyle anladığı öğeleri seçer. (...) İyi ya da kötü düzenlenmiş olsun, metnin birden çok okunmasıyla daha çok şey algılanır; ama hiçbir zaman yazarın metnine yerleştirdiği her şey algılanamayacaktır.” (Kıran ve Eziler Kıran, 2002, s. 83). Bir başka deyişle, yazınsal nitelikli metnin anlamı okurdan bağımsız değildir; okur, metni okurken aynı zamanda onu kendi ön bilgisi ve deneyimlerine dayalı olarak yeniden üretir.

Metinler arasındaki bu yapısal ve anlamsal farklılık okurun metin okuma süreçlerini de etkiler. Bilgi ileten metinlerde iletiler açıkça ortaya konduğundan bu tür metinler karşısında okur, çoğunlukla edilgin alıcı konumundadır. Okur için temel amaç, açık bir biçimde ortaya konan iletinin kavranmasıdır. Yazınsal nitelikli metinlerde ise durum oldukça farklıdır. Bu tür metinlerde iletiler örtük bir biçimde yer aldığından okurun metni anlayabilmek için yorumlama, çıkarımda bulunma gibi bazı zihinsel işlemleri yerine getirmesi gerekir. Okur, bu tür

metinler karşısında daha etkin olmak durumundadır. Dolayısıyla, metin türleri arasındaki bu farklılık etkinlik düzenlenmesinde dikkate alınmalı, metnin türüne uygun düşecek ilke ve stratejilere dayalı öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu bağlamda, *yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı ilke, varsayım ve stratejiler*, okuma eğitiminde bir araç olarak kullanılan metinlerin kavratılması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde aşağıda belirtilen varsayımlar çerçevesinde kullanılabilir:

- Yapılandırmacı kuramın öznelci bilgi anlayışıyla yazınsal nitelikli metinlerin çokanlamlılık özelliği ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu nedenle 'çokanlamlılık' özelliği taşıyan yazınsal nitelikli metinler (şiir, öykü vb.) için düzenlenecek ders etkinlikleri, yapılandırmacı kuramın öngördüğü gibi *öğrenci merkezli* bir anlayışla düzenlenmelidir. Bu anlayış çerçevesinde yürütülecek ders etkinlikleri, metinlerin çokanlamlılık özelliklerinin tekanlamlılığa dönüşmesinin önüne geçecektir. Öte yandan, okurun kendi çabasıyla anlamı bütünlediği ve keşfettiği ders etkinlikleri ona estetik bir zevk de sağladığından (Moran, 2000, s. 244), öğrencinin okumaya ve derse yönelik duyuşsal davranışları da olumlu yönde değişecektir.
- Yazınsal nitelikli metinlerin anlamsal özelliklerinin daha etkili bir biçimde çözümlenmesinde yapılandırmacı kurama dayalı *işbirlikli öğrenme stratejisi* kullanılabilir. İşbirlikli öğrenme stratejisi, öğrencilerin, çokanlamlılık özelliği taşıyan yazınsal nitelikli metinlerin (öykü, karikatür, resim vb.) anlamsal özelliklerini; açıklama yapma, eleştirme, tartışma gibi, çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirerek daha etkili bir biçimde çözümleyebilmelerine olanak sağlayacaktır. Öte yandan bu stratejinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımı öğrencilerin düşünme, usavurma, çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerinin gelişimi açısından da büyük önem taşımaktadır.
- Yazınsal nitelikli metinler çokanlamlı olduklarından soru-yanıt ilişkisine dayalı etkinlik değerlendirmelerinde öğretmen, otoriter tavırlardan kaçınarak öğrencilere düşünme, çıkarımda bulunma gibi bilişsel becerilerini kullanma olanağı tanımalıdır. Ancak, yöneltilen sorulara öğrenciler tarafından verilen her yanıtı -yapılandırmacı kuramın öznelci bilgi anlayışı benimsenerek- doğru kabul etmek bilgi karmaşası yaratacaktır. Bu süreçte, öğretmenin yapılandırmacığın öznelci bilgi anlayışı yerine, *sağduyu gerçekliğini* (naif realizm) benimsemesi ve öğrencilerin *metnin bağlamıyla uyumlu olan önerilerini* doğru kabul etmesi bu sorunun aşılmasını sağlayacaktır.
- Bilgi ileten metinlerin bir araç olarak kullanıldığı öğrenme-öğretme etkinlikleri de yapılandırmacı kuramın öngördüğü gibi öğrenci merkezli bir anlayışla düzenlenebilir. Ancak, bu nitelikteki metinlerin anlamsal yapısının bir gereği olarak, ders etkinlikleri öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleştirilmelidir. Bilgi ileten metinler, -büyük

ölçüde- okuyucuya bilgi aktarmak amacıyla üretildiklerinden bu metinlerin anlamsal özelliklerinin çözümlenmesi tamamen öğrencilerin yargılarına bırakılamaz. Bu türdeki bir metnin ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirlenirken öğretmen, öğrenciyi etkin kılabilecek problem durumları yaratmalı ancak, -geleneksel öğretimde sıklıkla uygulandığı gibi- öğrencilere, dönüt sağlayarak yapılan yanlışları düzeltmelidir.

- Okunan bir metnin doğru anlaşılıp çözümlenmesinde okuyucunun metin türlerine ilişkin bilgisi de önemli bir rol oynar (Dilidüzgün, 2004, s. 31). Yapılandırmacı kuramın öznelci bilgi anlayışıyla örtüşen “alımlama esasına dayalı okuma çabası, özgür bir yorumlama olanağı sağlasa da, okuma sırasındaki nesnellik, yani metin içi bağlamda bütün öğeleri ilişkili görme ve tutarlı yorum yapma okuma davranışını belirlemektedir.” (Dilidüzgün, 2004, s. 31). Dolayısıyla, okunan bir metnin doğru anlaşılıp çözümlenmesi sürecinde, süreç tamamen öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerine bırakılmamalı; onlara, metin türlerine ve yazın tarihine ilişkin gerekli bilgiler öğretmen tarafından aktarılmalıdır.
- Okunan bir metin içindeki anlamı bilinmeyen sözcük, ikileme, deyim ve atasözlerinin anlamları kavratılırken öğrencilerin mevcut *bilişsel yapılarının* dikkate alınması öğrenmelerin kalıcılığını artıracaktır. Örneğin, bulmaca çözüme, metnin bağlamından hareketle öngöründe bulunma, ilişkilendirme, gruplama, eşleştirme gibi çeşitli problem durumları yaratılarak öğrencilerin sözü edilen kavramları, kendi bilişsel yapılarıyla ilişkilendirerek daha etkili bir biçimde öğrenmeleri sağlanabilir. Ancak; sözcük, deyim, ikileme ve atasözü gibi söz ve söz öbeklerinin anlamları uzlaşım olduklarından, bir başka deyişle kişiden kişiye değişmediklerinden, bu söz ve söz öbeklerine ilişkin öğrencilerde oluşan yeni bilişsel yapıların doğru olup olmadığı uygun sorularla sınılanmalı, varsa yanlışlar -geleneksel öğretimde olduğu gibi- öğretmenin yönlendirmesiyle düzeltilmelidir.

Yazma becerisi açısından yapılandırmacı kuram

Yazmak, mekanik işlemler süreci değil, “kendiliğinden yaratıcı bir süreçtir.” (Pamuk, 1999, s. 105). Birey, yeni bir bütün oluşturabilmek, bir başka deyişle özgün bir metin üretebilmek için araştırmak, düşünmek, düşündüklerini ilişkilendirmek ve bunları özgün bir kurgu içinde ortaya koymak durumundadır. Dolayısıyla nitelikli bir yazılı anlatım için, dil kullanıcısının yazma ile ilgili bazı temel yeterlilikleri edinmiş olması gerekir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006)'nın yazma becerisi bölümünde; yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak

ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama ile ilgili amaçlara yer verilmiştir. Bu bağlamda, *yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı ilke, varsayım ve stratejiler* yazma eğitiminde aşağıda belirtilen varsayımlar çerçevesinde kullanılabilir:

- Dilin anlatma etkinliğinin içerdiği edimlerden biri olan yazma becerisi, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcı olmayı gerektiren bir beceridir. Bu nedenle, yazma becerisine yönelik ders etkinlikleri öğrencilerin düşünme, çıkarımda bulunma, özgün bir ürün ortaya koyma gibi üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Örneğin, farklı türlerde metinler yazma ya da kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma amaçlarına dönük olarak, öğrencilerden serim ve düğüm bölümleri verilmiş bir öykünün sonuç bölümünü -verilen bölümle tutarlı olacak bir biçimde- yazmaları ya da belirli bir noktaya kadar verilen bir karşılıklı konuşmayı -belirtilen ilkeler doğrultusunda- sürdürmeleri istenebilir. *Sezgisel (heuristic) problem çözme* süreci olarak tanımlanabilecek bu tür etkinliklerle öğrenciler, sonuca ulaşmak için atılması gereken adımları keşfetmeye yönelecek ve dolayısıyla daha esnek ve eleştirel düşünme becerisi kazanacaklardır.
- Yapılandırmacı kuramın, “anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların da büyük rol oynadığı” (Vygotsky; akt. Yurdakul, 2005, s. 45) varsayımından hareketle, yazma etkinliklerinden sonra öğrenciler arasında etkileşim sağlamak amacıyla yapılandırmacı kurama dayalı *akran değerlendirme etkinlikleri* düzenlenebilir. Bu süreçte, öğrenciler tarafından ortaya konan metinleri değerlendirmek üzere (dörderli, beşerli) öğrenci grupları oluşturulup grup üyelerinin kendi aralarında -ve belirlenen ilkeler doğrultusunda- açıklama yaparak, eleştirerek, görüş belirterek grup üyelerince ortaya konan metinleri değerlendirmeleri sağlanabilir.
- Öte yandan, etkinlik değerlendirmelerinde *bilişsel çıraklık stratejisinin* kullanımını da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Öğrenciler tarafından yazılan metinleri değerlendirmek üzere oluşturulacak her bir grupta, grubun diğer üyelerine model olması ya da verilen işi nasıl yaptığını, işin üstesinden gelirken hangi işlemleri yerine getirdiğini anlatmak üzere yapılacak iş ya da konuyla ilgili yetkin olan *lider bir öğrencinin (coach)* bulunması sağlanabilir. Böylelikle, grup üyelerinin her biri kendi bilişsel yapılarını lider öğrenciyi gözleyerek yeniden düzenleme (rafine etme) olanağı bulacaktır.
- Yazma becerisinin “yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama”ya dönük amacı, anadili öğretiminde yardımcı bir çalışma alanı olarak düşünülmesi gereken dilbilgisi konu alanıyla ilgilidir.

Dilbilgisi konu alanı, *iyi tanımlanmış* ya da *iyi yapılandırılmış* bir bilgi alanı olarak düşünülebilir. Bir başka deyişle, dilbilgisi konu alanı bireysel bakış açısına göre değişmeyen, iyi tanımlanmış kural ve ilkelerin geçerli olduğu bilgi temelli bir alandır. Buna göre, dilbilgisi konu alanına ilişkin amaç davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla düzenlenen problemlerin çözümü *algoritmik problem çözme* süreci olarak düşünülebilir. Algoritmik problem çözme sürecinin bir gereği olarak, öğrenciler bu tür problemleri çözebilmek ve sonuca ulaşabilmek için tanımlanmış kuralları, ilkeleri ve işlemleri adım adım ve doğru bir biçimde uygulayabilmelidir. Bu nedenle, dilbilgisi konu alanına ilişkin amaç davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla *problem çözmeye* dayalı etkinlikler düzenlenmeli ancak, problem çözme sürecinde öğretmen yönlendirici bir rol oynamalı öğrencilere *ipucu* ve *dönütler* sağlayarak her bir problemin doğru çözüm yolunu göstermelidir.

- Dilbilgisi konu alanına ilişkin öğretim amaçlarının öğrencilere kazandırılması amacıyla işe koşulan öğretim stratejileri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri (ön bilgileri) dikkate alınarak ve geleneksel-yapılandırmacı karşıtlığına düşmeden belirlenmelidir. Buna göre, yeni bir öğrenme konusunun öğretimde, geleneksel öğretimde sıklıkla kullanılan *doğrudan öğretim anlayışı* benimsenmeli ve konu ile ilgili ilke, kural ve genellemeler öğrencilere öğretmen tarafından sunulmalıdır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin artış gösterdiği öğrenme konularının öğretiminde ise yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamaları yeğlenebilir. Örneğin, noktalama işaretlerinden noktanın ya da virgülün kullanım yerleri ile ilgili belirli bir birikime sahip olan öğrencilere, bu işaretlerin öteki kullanımlarıyla ilgili bilgiler verilirken doğrudan öğretim yerine yapılandırmacı öğretim uygulamalarında olduğu gibi ilgili konuları içeren materyal *bir bütün olarak* ve *çoklu bağlama* göre verilebilir. Böylelikle öğrencilere, öğrenme konusuyla ilgili deneyim ve yaşantılarına göre biçimlenmiş olan kendi bilişsel yapılarını (şemalarını) da kullanma olanağı sağlanmış olacaktır. Bu süreçte öncelikle, sözü edilen noktalama işaretlerinin kullanım yerleri ve amaçları ile ilgili bilgi, ilke ve kurallar, öğrencilerin varsayımlar geliştirmesine ve yorum yapmasına olanak sağlayacak bir biçimde *sezdirilip*, daha sonra yapılan etkinliklerle bu bilgi, ilke ve kuralların kalıcılığı sağlanabilir.

Sonuç

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı ilke, varsayım ve önermelerin anadili öğretim süreçlerinin

düzenlenmesine önemli katkılar sağladığı, ancak; etkili ve verimli bir anadili öğretimine, bu ilke, varsayım ve önermelerin öğrenme-öğretme süreçlerine doğrudan uygulanmasıyla ulaşılamayacağı söylenebilir. Bu durumda, anadili öğretim uygulamaları, geleneksel-yapılandırmacı karşıtlığına düşmeden dilin anlama ve anlatma becerisinin içerdiği koşullar (konunun yapısı, dersin amacı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri) dikkate alınarak düzenlenmelidir.

Dilin anlamaya dönük etkinlik alanlarından biri olan okuma becerisi; görme, anımsama, kavrama, yorumlama, değerlendirme gibi birçok genişik eylemi içermektedir. Okunan bir metnin kavranması, sözcük, tümce ve metin düzeyinde çözümlenmesi sürecinde metnin türü, okurun ön bilgileri ve metne yaklaşımı önemli rol oynar. Metin türleri açısından düşünüldüğünde, yapılandırmacılığın öznelci bilgi anlayışının, yazınsal nitelikli metinlerin çokanlamlılık özelliğiyle örtüştüğü, dolayısıyla okuma becerisine yönelik etkinlik tasarımında yapılandırmacı ilke ve stratejilerin (işbirlikli öğrenme, bilişsel çıraklık, yerleşik öğrenme vb.) işe koşulmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bilgi ileten metinler (ya da bilgilendirici metinler) ise yazılış amaçlarının bir gereği olarak olabildiğince nesnelleştirilmiş bir nitelik taşıdıklarından, bu metinlerin ders aracı (materyal) olarak kullanıldığı okuma etkinliklerde, metnin kavratılması ve çözümlenmesi süreci tamamen öğrencilerin yorumlarına bırakılmamalı, yönlendirmelerle metinlerin doğru ve tam olarak kavratılması sağlanmalıdır. Öte yandan okuyucunun, okuduğu bir metni doğru anlayıp çözümlenmesinde, bir başka deyişle, metin içi bağlamda öğeler arasındaki ilişkileri görerek tutarlı yorum yapabilmesinde metin türlerine ilişkin art alan bilgisi önemli rol oynar. Bu nedenle, okuduğunu anlamlandırma sürecinde, öğrencilerin metin dışı yorumlamalarının önüne geçmek amacıyla onlara, metin türlerine ve yazın tarihine ilişkin gerekli bilgiler öğretmen tarafından aktarılmalıdır.

Dilin anlatmaya dönük etkinlik alanlarından biri olan yazma becerisi; duygu, düşünce ve isteklerimizin bireysel bir biçimle (üslupla) ortaya konulabilmesine olanak sağladığından yaratıcı, ancak; yazım bilgisi, dilbilgisi ve metin bilgisi gibi çeşitli ilkelerin uygulanmasını gerektirdiğinden kuralcı bir beceri alanıdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramının öngördüğü *sezgisel (heuristic) problem çözmeye* dayalı öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrencilerin yaratıcılığını ve dolayısıyla üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecektir. Bu tür problem çözmeye dayalı etkinliklerle öğrenciler, sonuca ulaşmak için atılması gereken adımları keşfetmeye yönelecek ve dolayısıyla daha esnek ve eleştirel düşünme becerisi kazanacaklardır. Yazma sürecinden sonra yapılacak değerlendirme etkinliklerinde yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı strateji ve ilkeleri (akran değerlendirme, yansıtıcı ve derin düşünme, bilişsel çıraklık vb.) kullanmak, öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek iş ya da konuyla ilgili bilişsel yapılarını (şemalarını) yeniden düzenlemelerini sağlayacaktır. Yazma becerisinin yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulamaya dönük kuralcı amaçları ise, anadili öğretiminde yardımcı bir çalışma alanı olarak düşünülmesi gereken dilbilgisi konu alanıyla ilgilidir ve bu alan *iyi tanımlanmış* ya da *iyi yapılandırılmış*

bir bilgi alanı olarak düşünülebilir. Buna göre, dilbilgisi konu alanına ilişkin amaç davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla düzenlenen problemlerin çözümü *algoritmik problem çözme* süreci olarak düşünülebilir. Öğrenciler, bu tür problemleri çözebilmek ve sonuca ulaşabilmek için tanımlanmış kuralları, ilkeleri ve işlemleri adım adım ve doğru bir biçimde uygulayabilmelidir. Bu nedenle, dilbilgisi konu alanına ilişkin amaç davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla *problem çözmeye* dayalı etkinlikler düzenlenmeli ancak, problem çözme sürecinde öğretmen yönlendirici bir rol oynamalı, öğrencilere -geleneksel öğretimde sıklıkla uygulandığı gibi- *ipucu* ve *dönütler* sağlayarak her bir problemin doğru çözüm yolunu göstermelidir.

Buraya kadar yapılan açıklamalar doğrultusunda, anadili öğretimi yapılandırmacı öğrenme kuramının öngördüğü bir çerçevede düzenlemenin, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi açısından olumlu olduğu kadar olumsuz durumlar da yaratacağı söylenebilir. Nitekim, anadili öğretimine ilişkin bazı öğretim amaçları disiplinli bir ortamı, bazıları ise öğrenci merkezli bir öğretim anlayışını gerekli kılmaktadır. Bu durumda, anadili öğretim sürecinin etkili ve verimli bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenin, geleneksel-yapılandırmacı karşıtlığına yönelmeden, dilin anlama ve anlatma becerisinin içerdiği koşullara bağlı olarak öğretim uygulamalarında bilgi aktarıcı, yönetici, tasarımcı gibi rollerden birini ya da birkaçını üstlenebilmelidir. Yapılandırılmış bilgi alanına ilişkin bir konunun (örneğin, noktalama ve yazım kurallarının kavratılması) işlenişinde, konuya ilişkin temel bilgileri sunan, sıralayan ve bu bilgilerin ne anlama geldiğini açıklayan kişi olarak *bilgi aktarıcı* rolünü üstlenirken; daha üst düzey bilişsel işlem gerektiren yapılandırılmamış öğrenme alanına ilişkin bir konunun (örneğin, verilen materyalden hareketle yeni bir ürün ortaya koyma vb.) işlenişinde öğrencilerin etkileşim içinde çalışmasını sağlayacak çevreler tasarlayan, öğrenci grupları ya da proje takımları oluşturan kişi olarak *tasarımcı* rolünü üstlenebilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (6. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2006). *Aktif Öğrenme* (8. baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Ataizi, M. (2002). Durumlu Öğrenme. A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi* (s. 146-170). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Aydın, H. (2006). Eğitimde Modern ve Post-Modern Modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, (33), 60-69.

- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., Perry, J.P. (1995). Theory into practice: How do we link? In G.J. Anglin (Ed.). *Instructional technology: Past, present and future* (s. 100-111). Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Beothel, M. ve Dimock, K.V. (2000). *Constructing Knowledge with Technology*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Cooper, P.A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: from behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology*, 33(5), 12-19.
- Çalışkan, H. ve Şimşek, A. (1998). Bilgisayar Destekli Öğretimin Tasarınlanmasında Öğrenme Bağlamı. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 1-7.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi* (s. 53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları* (1. baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Driscoll, M.P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Duffy, T.M. ve Cunningham, D.J. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In D. H. Jonassen (Ed). *Hand Book of Research For Educational Communications and Technology* (170-197). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.
- Göktürk, A. (2007). *Okuma Uğraşısı* (1. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gür, S.B. (2006). Öğrenci Merkezli Eğitimin Çıkmazları. *EskiYeni Dergisi*, (3), 34-45.
- Johansen, D.H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5-14.
- Karadeniz, Şirin. (2004). "Bilişsel Esneklik Hiper Metinleri ve Hiper Ortamları", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. C. 3, s. 2, Makale: 16.
- Kıran, Z. ve (Eziler) Kıran, A. (2002). *Dilbilime Giriş* (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, (27), 174-180.
- McLeod, G. (2003). Learnin Theory and Instructional Design. *Learning Matters*, (2), 35-43.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Moran, B. (2000). *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi* (9. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel Okuma* (6. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Perkins, D.N. (1991). Technology Meets Constructivism: Do They Make Marriage? *Educational Technology*, 31 (5), 18-23.
- Schuman, L. (1996). Perspectives on instruction. <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives.html> 'den 12 Ağustos 2007'de alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2005). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretim Anlayışı. *Eğitimde Yansımalar VIII (Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu)*. Ankara: Sim Matbaası.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. ve Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. T. M. Duffy ve D. Jonassen (Ed.). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (57-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (2), 115-139.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşüme* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (4), 39-62.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (39-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.