

## YAPILANDIRMACI PARADİGMA BAĞLAMINDA TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖĞRENME ORTAMLARI

Yrd. Doç Dr. Adnan KARADÜZ

Erciyes Üniv. Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

### Özet

*Eğitim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesiyle öğrenme ortamlarının nitelikleri de değişmiştir. Önceden davranışçı yaklaşıma göre oluşturulan ders ortamlarının yerini yapılandırmacı paradigmaya göre tasarlanacak öğrenme ortamları almıştır. Davranışçı öğretim yaklaşımıyla mevcut programdaki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı birçok yönden farklılıklara sahiptir. Yapılandırmacı paradigmada üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır.*

*Bu araştırmada Türkçe derslerinde öğrenme ortamlarının ne ölçüde yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olduğu üzerinde durulmaktadır. Türkçe dersleri anlama ve anlatma becerileriyle birçok düşünme ve sosyal becerinin kazanıldığı derstir. Bu bakımdan ders ortamlarının mevcut anlayışa göre tasarlanması gerekir. Bu nitelikteki öğrenme ortamlarını düzenleyecek olan kişiler ise öğretmenlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve Türkçe dersi gözlemlerinden veri toplanmıştır. Araştırma nitel durum araştırması desenlidir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.*

*Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe dersi öğrenme ortamlarında birçok bakımdan davranışçı anlayışın devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın tartışma bölümünde bunun nedenlerine ve sorunların giderilmesine yönelik görüşlere yer verilmiştir.*

**Anahtar sözcükler:** Türkçe dersleri, öğrenme ortamı, yapılandırmacılık.

## PARADIGM OF CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENTS IN THE CONTEXT OF TURKISH LESSONS

### Abstract

*Education curriculums are organized according to constructivist paradigm, the quality of instructional environments should be designed accordingly. Learning environments based on behavioral approach are being replaced by today's constructivists approach learning environment. Behavioral instructional approach and present constructivist learning approach possess differences in many aspects. Constructivism concentrates on the objectives, which deals with higher order thinking abilities.*

*The current study investigates at what degree instructional settings in Turkish classes are suitable for constructivist approach. Turkish lessons provide students comprehension and narration skills as well as many thinking and social skills. In this respect, learning environment should be designed with respect to the current constructivist approach. Teachers are the one who should arrange this quality of learning environment. We collected data through interviews with teacher and classroom observations. The study is designed as a qualitative case study approach. Data were analyzed by using descriptive analysis.*

*The results of study revealed that Turkish learning environments are dominated by behavioral approach. In discussion section, possible reasons and recommendations towards this issue are examined.*

**Key words:** Turkish lessons, learning environments, constructivism.

## Giriş

Eğitim programlarında yapılandırmacı paradigmaya geçilmesiyle birlikte öğretme ve öğrenme kavramları, bilgi algısı, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi kavramlar yeni bir anlam kazanmıştır. Mevcut programın uygulama sürecinin başarılı yürütülebilmesi için bu kavramların içeriğinin öğretmenler tarafından anlaşılması ve uygulanması temel bir ihtiyaç olmuştur. Programdaki temel anlayış değişikliğinden dolayı bütün derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de öğrenme ortamını oluşturan her bir öge, öğretme ve öğrenme süreci mevcut programın öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmalıdır. Öğretim programı felsefesindeki kökten değişiklik, bir bakıma öğretmenlerin ve öğrenme öğretme sürecine katkıda bulunan bütün bireylerin yeni bir anlayış geliştirmelerini gerektirmektedir. Öğrenme öğretme sürecini oluşturan bütün öğelerin mevcut felsefi anlayışın gereklerine göre düzenlenip yürütülmesi öğretmenlerin yapılandırmacı paradigmanın önerdiği öğrenme kültürünü kazanmalarına bağlıdır.

Önceki programdaki davranışçı öğretim yaklaşımıyla mevcut programdaki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı birçok yönden farklılıklara sahiptir. *“Davranışçılar, uyarıların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlardır. Gözlenmeye ilgi duymamışlar ve uyaran-tepki bağına oluşturan süreçleri incelememişlerdir. Dolayısıyla davranışçılık akımı algılama, bellek, dikkat, problem çözme vb. karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalmıştır. Davranışçılıktan bilişselliğe geçişte anlamlı öğrenme (Ausebel, 1968) üretimi öğrenme (Wittorsk, 1974), bellek destekleyicisi (Bower, 1970) ve problem çözme (Gagne, 1975) gibi karmaşık öğrenme biçimlerini öğrenmeye başlamışlardır.”* (Açıkgöz, 2003: 7).

Yapılandırmacılıkta üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacılar “Ne öğretilmeli?” yerine, “Birey nasıl öğrenir?” sorusu ile ilgilenmektedir. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir (Koç ve Demirel 2008: 630). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Şaşan, 2002). Öğrenenler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998).

Pozitivist paradigmanın önerdiği davranışçı öğretimle bireyden bağımsız dış dünyada var olan nesnel bilgi algısının yerini öğrenenlerin zihinlerinde oluşturabildikleri bağlama göre geliştirilen bilgi algısı almıştır. Yurdakul'a (2005: 39) göre “Pozitivist paradigmaya dayanan nesnelci bakış açısının öğrenmenin, gerçekliğin ve bilginin ne olduğuna yönelik açıklamaları, pozitivism ötesi paradigmaya dayanan öznelci bakış açısında değerini yitirmekte; pozitivism bir

görünümü olan davranışçılık ve bilgi işleme gelenekleri ile pozitivizm ötesi olarak yorumlanan yapılandırmacılık; öğrenmenin, bilginin ve gerçekliğin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ikilem yaratmaktadır.”

Yapılandırmacı paradigma bilginin ve öğrenmenin ne olduğuna yönelik epistemolojik bir olgudur. Yapılandırmacılık, Bruner (1990), Kelly (1950), Piaget (1969), Von Glassersfeld (1993) ve Vygotsky (1978) gibi araştırmacılar tarafından farklı boyutlarıyla ele alınarak detaylandırılıp bilginin kuramsal olarak değerlendirildiği bir yaklaşımdır (Savery ve Duffy, 1995). Demirel'e (2000: 221) göre yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin nasıl olduğuna dair bir yaklaşımken daha sonra öğrenmenin nasıl yapılandırıldığı süreç olarak tasarlanmıştır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik kaygılar bilginin zihinde nasıl yapılandırıldığı, bilginin içsel bir süreç olarak nasıl oluşturulduğu düşüncesini de beraber getirmiştir. Bilginin yapılandırılma sürecinde zihinsel faaliyetlerin ön planda olması öğrenmede dışsal öğelerin değil bilişselliğin temel alınmasını sağlamıştır.

Bilişsel yapılandırmacılığın özünü Piaget'in öğrenme kuramı oluşturmuştur. *“Piaget'in öne sürdüğü özümleme ve düzenleme kavramları yapılandırmacı öğrenmeyi açıklamada önemlidir.”* (Yurdakul, 2005: 43). Piaget'e göre bilgi, dışarıdan hazır bir şekilde verilemez ve bireylerin eşyalar ve nesnelere etkileşimiyle yapılandırılmaktadır (Ülgen, 2001: 90). Yapılandırmacı öğrenmede öğrenenlerin bilgi birikimleri ve deneyimleri oldukça önemlidir.

Sosyo-kültürel yapılandırmacılık, Vygotsky'nin teorisindeki görüşlere dayandırılarak tasarlanmıştır. Sosyal etkileşim bilişin gelişmesinde önemli rol oynar. Öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye gereksinim duyulduğu ve öğrencinin daha deneyimli akran ve öğretmenlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının geliştiğini vurgulamaktadır. Sosyo-kültürel yapılandırmacılık, bilişin sosyal orijini, anlamı yapılandırmada bir araç olarak bireyin dilinin önemini ve kültürel olarak belirlenmiş bağlamını incelemektedir (Duman, 2004: 58).

Vygotsky insanların nasıl öğrendiği üzerinde durmuştur. O öğrenenlerin anlamları nasıl yapılandırıdığını keşfetmiştir. Vygotsky'ye göre sosyal yaşantılar, düşünmeyi ve dünyayı yorumlama yollarını şekillendirmektedir. Ona göre bireysel biliş, sosyal bağlamda ortaya çıkmaktadır. Grup, üst düzey zihinsel öğrenme için oldukça önemli bir öğrenme yolu olarak değerlendirilmektedir (Yurdakul, 2005: 45). Güneş'e (2007b) göre bu yaklaşımda, öğrencilerin davranışlarını değiştirme yerine zihnini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Öğrenme sürecinde davranış değiştirme yerine beceri geliştirme, tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme, şartlandırma yerine zihinsel bağımsızlık, fiziksel etkileşim yerine zihinsel etkileşim, etkinliklerle etkin öğrenme, kendini değerlendirme vb. durumlar ön plana çıkmaktadır.

İnsanlar problemleri çözerken yeni stratejiler keşfetmek için dil becerilerini kullanmakta “güdüleyici-yanıt” döngüsünü kurmalarına ve çevre üzerinde kontrol

kazanmalarına yardım etmektedirler. Vygostky'ye göre dildeki sembolleri güdüleyici yanıtlar arasında bir aracıdır. Okul öncesi yıllarda çocuk dili düşünme aracı olarak kullanmaya başlamakta ancak; öğrenme gittikçe dil yoluyla oluşmaktadır (Yurdakul, 2005: 45).

### **Türkçe Derslerinde Öğrenme Öğretme Süreci ve Yapılandırmacı Paradigma**

Türkçe dersi bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımların yer aldığı öğrenme ve öğretme sürecini kapsar. Coşkun, Balcı ve Arısoy'a (2010: 6) göre "*Dil eğitiminin temel amacı dil becerilerinin geliştirilmesidir. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar Türkçe derslerinde büyük oranda metin üzerinde yapılan etkinliklerle gerçekleştirilmektedir.*" Yapılandırmacı paradigmaya göre hazırlanan programda bilgiden daha çok zihinsel becerilerin geliştirilmeye çalışıldığı Türkçe derslerinde tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenciyi etkin kılacak öğrenme etkinliklerine yer verilir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerilerini geliştirme, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel öğrenme becerileri Türkçe dersinin hedefleri bakımından oldukça önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme felsefesinin temel gereği olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin bilgi odaklı değil, becerileri geliştirme odaklı yürütülmesi gerekir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları bilgi kazandırmaktan ziyade zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik tasarlanmalıdır. Özellikle dil eğitimine yönelik öğrenme etkinlikleri bireylerin zihinsel ve sosyal gelişimini önemli ölçüde desteklemektedir. Güneş'e (2009: 2) göre "*Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında insan beyninin daha etkili ve verimli kullanılmasına ağırlık verilmektedir. Öğrenmeyi merkeze alan bu yaklaşımda, dil ve zihinsel becerileri üst düzeyde geliştirmeye çalışılmaktadır. Zekânın doğuştan yüksek olması, dil ve zihinsel becerilerin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Öğrencinin zekâ düzeyi yüksek bile olsa, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü öğrenme sürecinde dilin özel bir önemi vardır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil, öğrenmenin ve zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır.*"

Türkçe programında belirtilen birçok öğrenme becerisinin öğrenenlere kazandırılabilmesi için öğrenme ortamlarında yapılandırmacı öğrenme kültürüne yönelik yaşantılara yer verilmesi gerekir. Bu bakımdan öğrenme ortamlarında süreci etkileyecek her bir öge oldukça önemlidir. Programla birlikte ders kitapları ve öğretim teknolojileri, öğretmen, okul kültürü gibi etkenlerle ülke genelinde uygulanan ölçme ve değerlendirme, yapılandırmacı öğrenme kültürünü dolaylı ya da dolaysız olarak etkileyen öğelerdir. Bu bakımdan programların yapılandırmacı öğrenme felsefesine

yönelik olarak hazırlanmasının yanı sıra uygulamalardaki anlayışın ve öğrenme ortamlarındaki kültürün yapılandırmacı paradigmayla çatışmaması gerekir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında çoklu bakış açısı, zengin bir içerik, öğrenenlerin birikimlerinin dikkate alındığı bir süreç söz konusudur. Süreçte ön öğrenmeler ve çevresel faktörler dikkate alınıp öğrencilerin anlamlar oluşturarak bilgiyi yapılandırmaları hedeflenir. Jonassen'e (1994) göre geçmişte edinilen bilgiler, tutumlar, inançlar dış dünyadaki nesne, olay, olgu ve kavramları anlama ve bilmede kullanılır. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme sürecinde bireylerin bilgi birikimleri, deneyimleri, duyguları, yetenekleri, ilgileri önemlidir. Bilginin yapılandırılabilmesi için onların bu birikimleri başlangıçta harekete geçirilmeye çalışılır. *"Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri var olan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler."* (Deryakulu, 2001: 4).

1-5. sınıflara ait öğretim programında Türkçe dersi öğrenme öğretme süreci ayrıntılı ve derinlemesine bir öğrenme sürecini içermektedir. *"Yeni programdaki metin işleme süreci, daha önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır. Metin işleme süreci yeni programla "Hazırlık, Anlama, Metin Aracılığıyla Öğrenme, Kendini İfade Etme, Ölçme ve Değerlendirme" olarak beş aşamada ele alınmıştır. Bu aşamalar da 23 alt aşamaya ayrılmıştır."* (Coşkun ve Alkan, 2010: 162).

Türkçe dersinin öğrenme ve öğretme sürecinde gerek programda gerekse ders kitaplarında hazırlık çalışmalarına yer verilmektedir. Hazırlık çalışmaları süreci, ilk beş yılda ayrıntılı ve zengin bir içeriğe sahipken ilköğretimin ikinci döneminde 6-8'lerde daha sade ve sınırlıdır. İlk beş yılda hazırlık çalışmaları ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgilerini harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahmin etme, metni tanıma, amaç belirleme, tür, yöntem ve teknikleri belirleme gibi birçok teknik ve yaklaşımdan oluşmaktadır. İkinci kademede ise derse ve metne hazırlık başlıkları altında etkinlikler yer alır. Bu süreçte hazırlık çalışmalarıyla öğrenenlerin çoklu ve zengin öğrenme yaşantıları geçirecekleri ortamlar hazırlanır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bilgi ve beceriler verilmeden önce, öğrencilerin ön bilgileri hatırlaması sağlanmalıdır. Güneş'e (2007a: 273) göre *"Yapılandırıcı yaklaşıma göre yeni bilgi ve beceriler verilmeden önce, öğrencilerin ön bilgilerini hatırlaması sağlanmalıdır. Böylece ön bilgiler kullanıma hazır duruma getirildikten sonra yeni öğrenmelere geçilmeli, eski ve yeni öğrenmeler arasında ilişkiler kurularak, anlamlı öğrenme sağlanmalıdır."*

Öğrenenlerin süreçte aktif olabilmeleri için zihinsel bakımdan yeterince hazır olmaları gerekir. Bu yüzden onların geçmiş yaşantılardan edindikleri birçok sözel, görsel, duyuşsal her türlü şema hazırlık çalışmalarında yer verilen öğrenme etkinlikleriyle harekete geçirilir. Öğrencilerin zihinlerinde var olan çok farklı nitelikteki şemaları harekete geçirebilmek için zengin öğrenme etkinliklerine yer verilir.

Tompkins'e (2006) göre yeterli ön bilgiye sahip olmak anlam kurmada ön şarttır. *"Öğrencinin dünya, olaylar ve kitaplar hakkındaki bilgileri kendisi ile okunacak metin arasında bir köprü oluşturmaktadır."* (akt. Akyol, 2007: 25) Bu yüzden hazırlık çalışmaları sürecinde çok yönlü ve derinlemesine öğrenme etkinliklerinden oluşturularak öğrencilerin bu süreçte hem aktif olmaları hem de öğrendiklerini yapılandırmaları sağlanır.

Yapılandırmacı anlayışta okuma etkinliklerinde Gestalt ekolünün öne sürdüğü bütünden parçaya anlayışı kabul edilmektedir. Bu bakımdan da ön bilgiler yine önem kazanmaktadır. *"Bütünden parçaya anlayışına göre okuyucu ön bilgilerini okuma ortamına getirmekte ve okuduğu metni ön bilgilerine dayalı olarak anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu durumdan bütünden parçaya yaklaşımı okuyucunun okuma sürecine ne getirdiği ve metinle nasıl bir iletişim kurduğu üzerinde durmaktadır."* (Akyol, 2007: 21).

Zihinsel hazırlık sürecinde anahtar kelimeler kullanma, amaç belirleme, tahminlerde bulunma ön bilgilerin aktifleştirilmesi bakımından yapılandırmacı öğrenme anlayışına yönelik tekniklerdir. Anahtar kelimelerle ön öğrenmelere yönelik kavramlar hatırlatılarak metinle ilişki kurulurken tahminlerle öğrenmeye karşı merak ve güdüleme sağlanır. Yapılandırmacı öğrenmede duyuşsal öğeler oldukça önemlidir. *"Yapılandırmacı bir ortamda öğrenenler anlamlı öğrenmenin yanında, bilgiyi yapılandırmaya katkı sağlayan duyuşsal ürünleri de kazanmaktadır."* (Erdamar ve Demirel, 2008: 661) Amaç oluşturma öğrencilerin okuyacakları metinle anlam kurmalarında oldukça etkilidir. Sweet ve Snow'a (2003, akt. Akyol, 2007) göre amaç oluşturma okuyucuya plan yapma fırsatı vererek okuyucunun dikkatini yoğunlaştırmasına, ilgili bilgiyi ilgisizden ayırt etmesine, okumanın amacına ulaşım ulaşmadığını anlamasına yardım eder. Hazırlık çalışmaları sürecindeki öğrenme tekniklerinin zengin ve derinlemesine gerçekleştirilmesi öğrenenlerin sahip olduğu duyuşsal ve bilişsel şemaların hatırlatılması ve metinle ilişkilendirme yapılması bakımından önemlidir.

Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinde hazırlık çalışmalarından sonra anlama etkinliklerine yer verilir. İlköğretim birinci kademedeki anlama etkinlikleri içinde dinleme, okuma ve görsel okuma, kuralları uygulama, tahmin etme, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, metni inceleme, söz varlığını geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. İkinci kademedeki ise öğrenme öğretme süreci dört temel dil becerisi kapsamında ilerlemektedir. Bu süreçte temel dil becerilerinden okuma ve dinleme becerisine yönelik kazanımlar yer almaktadır. Bu becerilere yönelik kazanımların kazandırılması sürecinde de çoklu ve zengin öğrenme yaşantılarına yer verilir. Öğrencilerin etkileşimli olarak okuma ve dinlemeye katılabilmesi zengin okuma ve dinleme etkinliklerine yer verilmesiyle gerçekleşir. Okuma sürecinde görsel, serbest, güdümlü, eleştirel, tahmine dayalı, seçerek vs. gibi birçok okumalarla öğrencilerin

katılımları, zihinsel aktiviteleri desteklenir. Değişik okuma türlerinin ve zenginliklerinin oluşturulmasının nedeni etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulmasının gereğidir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenenlerin zihinsel olarak meşgul olduğu, öğrenmenin sorumluluğunu üzerine aldığı hareketli durağan olmayan ortamlardır. Brooks ve Brooks'a (1993) göre öğrenme sorgulama, eleştirme sürecinde bireylerin öğrenmeye katılma ve problem çözmeye katılımıyla gerçekleşir. Böylelikle okuyucu metni olduğu gibi kabullenme anlayışının dışında sorgulayarak anlamaya çalışır. Bireyin zihinsel olarak aktif olduğu okuma ortamlarında başarılı okuma gerçekleşir. Okuma etkinlikleri görsel okumayla da desteklenerek okuyucuların zihinlerinde kalıcı zengin yapılar oluşturulur. Okuma ve dinleme çalışmalarının yüzeysel ve tekdüze gerçekleştirilmesi anlamayı olumsuz etkilediği gibi öğrencilerin zihinsel olarak ortamdaki uzaklaşmalarına neden olur.

Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında anlamı bireylerin kendilerinin yapılandırmasını destekleyecek ortamlar oluşturulur. Bunun için de anlamı destekleyecek birçok ipucu kullanılması gerekir. Anlama çalışmalarının bir parçası olan görsel okumayla öğrencilerin sözel imgelerle görsel imgeleri birleştirip güçlü anlamlar oluşturmaları desteklenir. Görsel imgeler bir tür dil olarak kabul edilir. Görsellerin öğrenme öğretme sürecinde yeterince kullanılması bireysel farklılıkların dikkate alınması anlamına gelir. Akyol'a (2007) göre görsel imgeler kullanılarak öğrencilerin okuma yazma becerileri desteklenebilir.

Söz varlığını geliştirme çalışmaları öğrencilerin ezberden ziyade anlamı öğrencilerin kendilerinin oluşturacağı ortamlarda gerçekleştirilir. Bilinmeyen sözcüklerin öğretilmesi için bağlamlar oluşturma, oluşturulan bağlamlarda öğrencilerin kendi anlamlarını yapılandırma fırsatı yakalaması desteklenir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bağlamda anlam oluşturma, öğrenenin sosyal çevresiyle birlikte deneyimlerine yönelik ortamlar sunma öğrenmenin temel ilkeleri arasında yer alır. Jonassen'e göre (1988) birey yeni ve eski bilgilerini ilişkilendirerek öğrenirken her bellek sahip olduğu önceki bilgileri kullanarak kendine özgü bir şekilde yapılandırma işlemini gerçekleştirip kodlama yapabilir.

Yapılandırmacı programda Türkçe dersinde bilgiden ziyade daha çok zihinsel beceriye yönelik kazanımların ağırlıkta olduğu öğrenme ortamları oluşturulmaya çalışılır. Dersin işleniş sürecinde metin incelemelerinin ana hedefi, anlama ve anlatma becerileri kapsamındaki kazanımlarla birlikte öğrencilerin düşünme becerilerinin desteklenmesine yöneliktir. Bu yüzden Türkçe derslerinde metin inceleme çalışmalarında "metin" birçok zihinsel etkinliğin gerçekleştirildiği bir araç durumundadır. Metin inceleme çalışmalarında farklı bilişsel basamaklarda sorular sorulur; metinle sosyo-kültürel çevre, başka metinler arasında ilişki kurulur. Öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma, eleştirel düşünme, yeni metinler kurgulayarak yaratıcılığını geliştirme gibi becerileri metinden yola çıkılarak gerçekleştirilir. Metin aracılığıyla öğrenme bölümü, günlük hayatla ilişkilendirme,

Atatürkçülük, diğer dersler ve ara disiplinlerle bağlantı kurma araştırmaya yöneliktir (MEB, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda amaç bilgi aktarımı değil sorgulayarak öğrenme, araştırma yapma, problem çözme becerisi kazandırmaya yöneliktir. (Brooks ve Brooks, 1993; Von Glasersfeld, 1995).

Yapılandırmacılık öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiğine, bilginin ne olduğuna yönelik bir öğrenme felsefesidir. Bilgi, öğrenme, öğrenci, öğretmen kavramları bu felsefeyle yeniden yorumlanmıştır. Yıllarca davranışçı eğitim programlarında mesleki rollerini edinmiş olan öğretmenlerin yıllarca kazandıkları duyuşsal, bilişsel, devinişsel reflekslerini bir anda değiştirmeleri mümkün değildir. Öğretmenlerin mesleki rollerini ve bilgi birikimleri yapılandırmacı anlayışla uyummadığı takdirde programın gerçek anlamda uygulandığı söylenemez. Bu bakımdan bu araştırmada Türkçe derslerinin öğrenme öğretme sürecinin ne ölçüde yapılandırmacı felsefeye uygun olduğu tartışılacaktır. Araştırmanın problem cümlesi bu amaca yönelik oluşturulmuştur.

#### **Problem Cümlesi**

1. İlköğretim 6-8. Sınıflarda Türkçe dersi öğrenme ve öğretme süreci yapılandırmacı öğrenme anlayışına ne ölçüde uygundur?

#### **Alt Problemler**

1. Dersin işleniş sürecini oluşturan hazırlık, okuma, yazma ve söz varlığı ile ilgili öğrenme etkinlikleri ne ölçüde yapılandırmacı özellikler taşımaktadır?
2. Türkçe dersinde ders kitaplarından yararlanma, öğrenme görevleri ve öğretmen rolleri hangi boyutlarıyla yapılandırmacı anlayışla bağdaşmaktadır?

#### **Yöntem**

Bu araştırma nitel durum araştırmasıdır. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir. (Yin'den, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 277) Türkçe dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı boyutu güncel bir olgu değeri taşımaktadır. Bu araştırmaya veri toplamak için önce öğrenme ortamları gözlemlenmiş, daha sonra öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğretmenlere derse hazırlık, okuma, metin inceleme, sözcük bilgisi kazandırma, yazma, zaman yönetimi gibi başlıklar altında öğrenme öğretme süreciyle ilgilis sorular yöneltilmiştir.

Birden fazla yoldan toplanan verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde daha önceden belirlenen temalara göre elde edilen veriler betimlenir ve yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224) Bu



araştırmanın bulgular bölümünde yer alan temalar veri toplama sürecinde sorulan sorulara göre oluşturularak analiz edilmiştir. Veri toplama sürecinde başlık olarak kabul edilen temalar Türkçe dersinin öğrenme öğretme süreciyle öğrenme ortamına ait kavramlar dikkate alınarak tercih edilmiştir. Öğretmen görüşleri aktarılırken onların isimlerinin baş harfleriyle kaç yıl öğretmenlik yaptığı “B-2” şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma dört farklı ilköğretim okulunda görev yapan on iki Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin dersleri ikişer saat gözlemlendikten sonra her okulun öğretmeniyle grup halinde görüşme yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yedisi erkek beşi bayandır. Öğretmenleri mesleki deneyimleri iki ile on dokuz yıla arasında değişmektedir. Odak grup görüşmelerinde sorulara verilen yanıtlar, gruptaki bireylerin birbiriyle etkileşimleri sonucu oluşur. Bu da derinlemesine veri toplama imkânı sağlar. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda örneklem sayısı sınırlı olduğundan verilerin derinlemesine toplanması önemlidir.

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bulguları aşağıdaki temalar altında incelenmektedir.

**Hazırlık:** Türkçe dersinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal bakımdan hazır olmaları için yapılan derse hazırlık çalışmaları yapılandırmacı öğrenme ortamları bakımından oldukça önemlidir.

Öğretmenlere derse hazırlık olarak hangi etkinlikleri yaptıkları sorulduğunda şu sonuçlarla karşılaşılmıştır. “Hazırlık” temasıyla ilgili olarak derslerin çoğunlukla kılavuz kitapta yer alan etkinliklerle yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra kitap dışında bazen öğretmenlerin kendileri de derse hazırlık olarak uygun ödevler verdiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler derse hazırlık olarak araç gereç yapma, müzik hazırlama, şarkı söyleme, resim yapma ve derse görsel materyaller getirme, slayt hazırlama şeklinde ödevler verdiklerini ifade etmektedirler.

*B-2: Örneğin epik bir metinse bir kılıç hazırlamalarını, sonbaharla ilgili bir şeyse sarı yaprakların olduğu slov bir müziğin olduğu slaytlar istiyorum.*

*A-8: Ben şarkı söyletiyorum bazen derse başlarken çocuklar derse neşeli giriyor.*

*FS-6: Daha çok etrafındaki insanlarla iletişim kuracakları ödevler veriyorum.*

*H-11: Onun dışında güncel konularla ilgili gazete getirmelerini istiyorum ya da haberlerde duydukları bazı konuları tartışıyoruz.*

Adnan KARADÜZ

*M-12: Temaya yönelik araştırma ödevleri veriyoruz, kitap okuma, kısa skeç yazın büyüklerinle konuştuklarınızı yazın gibi...*

*Z-19: Daha çok kitaplar takip ediliyor, kılavuz kitapta yer alan ödevler veriliyor.*

*M-13: Aslında öğretmenlerin inisiyatif alması lazım ama daha çok kitaptaki konular takip ediliyor, zaten müfettişler gelince de kitaba bakıyor.*

*H-8: Çevre şartları önemli yani canlı örneklerden ödevler vermek lazım.*

*R-18: Çok fazla aynı etkinlikler var kitaptakini yapıyorlar zaten ek olarak ben veriyorum.*

*A-8: Doğayla ilgili bir konu işlemiştik bazı bitkileri getirmişlerdi ondan çok iyi sonuç almıştık.*

Bu ifadelere bakıldığında öğretmenlerin derse hazırlık kapsamında çevre şartlarını dikkate alarak ödevler verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin sosyo-kültürel şartlarına ve kendi yaşlarına, eğilimlerine yönelik öğrenme görevleri verilmesi derse hazırlık bakımından oldukça önemlidir.

Öğretmenlere hazırlık çalışmalarının yararları sorulduğunda ise şu durumla karşılaşmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler bu tür ödevler vermenin öğrencilerin daha çok motive edildiğini, dikkatlerinin çekildiğini, yaparak yaşayarak öğrendiklerini, gözlem gücü kazandıklarını, araştırma yapmayı öğrendiklerini, metni daha dikkatli dinlediklerini, derse ilginin ve katılımın arttığını söylemektedirler.

*H-11: Kendi yaşadıklarını unutmazlar, ön bilgileri sağlamak veya o konuya çocukları hazırlamak bilgi birikimlerini kontrol etmek...*

*R-18: Bence faydası oldu, metni daha dikkatli dinlediler, ama ilgilerini uyandıracak şeyler bulmak önemli...*

*B-2: Bilgi ya da alt yapı çağrışım olmadan geldiğinde verim düşüyor.*

*H-8: Hazırlık ödevleriyle çocukla o gün ne yapacağımızın merakında oluyor.*

*FS-6: Hazırlık çalışmalarıyla metni öcü olmaktan, bilinmezlikten kurtarıyoruz.*

*M-13: Ben şuna dikkat ettim, eğer bir gün önceden ödev verdimse o gün hangi öğrenciye söz vereceğimi şaşıırıyordum, katılım inanılmaz oluyor.*

*A-8: Dikkat çekmek ilgi uyandırmak, biraz da istikamet göstermek...*

**Görseller:** Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinde görsellerin hem derse hazırlık aşamasında hem de diğer bölümlerde kullanılması yeni programda yaygınlaşmaya başlamıştır.

“Öğrenme öğretme sürecinde görsel öğelerden nasıl, niçin yararlanıyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir.

Görsellerin amacına uygun, doğru ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak kadar zengin içerikte sunulması öğrenmeyi destekler. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve gözlemlerde görsellerle ilgili olarak ders kitabındaki görselleri kullanma, üzerinde yorumlar yapma, görsellerle metin arasındaki uyum üzerinde durma, slaytlar hazırlama, konuyla ilgili resimler getirme, pano hazırlama gibi etkinlikler yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarındaki görsellerin genelde uygun olmadığı, konuyla bazen ilgisiz olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin görsellerin kullanımıyla ilgili olarak dile getirdiği düşüncelerden bazıları şunlardır:

*M-12: Konuyla ilgili görsellerin incelemesi yapılıyor, metinle görsel arasındaki uyum üzerinde duruluyor.*

*H-11: Görseller hazırlayıp panoda sergiliyoruz, çocuklar güzel slaytlar da hazırlayabiliyor.*

*FS-6: Çünkü yorumlar yapıyorlar, ne işe yarayabileceğini düşünüyorlar.*

*H-8: Ya da siz olsanız nasıl anlatırdınız görsel olarak başlığını ne koyardınız gibi...*

*A-8: Bu resim, bu kelime ne anlatılırken kullanılabilir diye soruyoruz ya da siz olsanız nasıl anlatırdınız görsel olarak başlığını ne koyardınız gibi...*

*B-2: Mimiklerle ilgili bir metin vardı, çeşitli yüz ifadelerinin olduğu resimler getirdim, hepsini tek tek analiz ettik.*

**Okuma:** Dersin işleniş sürecinde metin okuma etkinliklerinin niteliği öğrencilerin okuma becerisine yönelik olarak birçok kazanım elde etmesini, metin inceleme çalışmalarının daha verimli ve eğlenceli geçmesini destekler.

Okuma eğitimine yönelik olarak öğretmenlere “Okuma etkinliği olarak derslerde neler yapılmaktadır?” sorusu sorulmuştur.

Okuma etkinlikleriyle ilgili olarak öğretmenler sessiz okuma, söz korusu oluşturma, canlandırarak okuma, sesli okuma, tahmin ederek okuma, inşaat, takip ederek okuma çalışmalarına yer verirler. Bazı öğretmenler de kendilerinin örnek okuma yaptıklarını ifade etmektedir. Bir öğretmen ise okuma etkinliklerinde müzik kullandığını birisi de eleştirel okuma yaptığını söylemektedir.

*H-11: Bazen de deftere yazıyoruz, sesli okuma yapıldı eleştirel okuma yapıldı diye...*

*A-8: Metni bazı yerlerde bölerek devamını tahmin etmelerini istiyorum.*

*M-12: Tiyatro metinlerinde diyalog okutmak, canlandırmak çocuklar için oldukça eğlenceli oluyor.*

Adnan KARADÜZ

*M-13: Sınıf disiplini sağlamak ve herkesin metni anlaması için sesli okutuyorum.*

*B-2: Öğrencileri gruplara ayırarak okutmak birlikteliği sağlıyor.*

Öğretmen görüşleri ve gözlem sürecinde elde edilen verilere göre okuma etkinlikleri genelde sessiz okuma, sesli okuma ve takip etme şeklinde gerçekleşmektedir. Eleştirel okuma, tahmin ederek okuma, müzikle okumaya ise çok az yer verilmektedir. Okuma etkinliklerinin disiplin sağlamaya yönelik olması, çok çeşitli olmaması yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenme kültürüyle bağdaşmamaktadır. Tek tip ve öğrenciyi kontrol etmeye yönelik okuma etkinlikleri geleneksel anlayışın devam ettiği anlamına gelmektedir.

**Söz Varlığını Geliştirme:** Türkçe dersinin temel hedeflerinden birisi de ana dilini güzel kullanma bilinci kazandırmaktır. Dilin temel yapı taşları olan sözcüklerin öğrencilere yeterince kazandırılması bu hedefin gerçekleşmesi bakımından gereklidir. Türkçe derslerinde söz varlığını kazandırma etkinliklerinin kalıcılığı sağlayacak nitelikte olması gerekir.

Öğretmenlere bilinmeyen sözcüklerin öğretilmesiyle ilgili olarak “Öğrencilerin bilmedikleri sözcükleri öğretirken ne tür öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir?” sorusu sorulmuştur.

Öğretmenlerin sözcük çalışmalarıyla ilgili yaptığı uygulamalarda birbirinden farklılıklar söz konusudur. Uygulamalarda sözcüğün anlamını sözlükten buldurma, metinden tahmin ettirme, anlamın öğretmen tarafından verilmesi gibi birbirinden farklı uygulamalar yapılmaktadır. Sözcük anlamı verildikten sonra da cümlede kullanma, metin oluşturma, çalışma yapraklarındaki etkinliklere bağlı kalma, kelime defteri tutma gibi her öğretmenin farklı uygulamaları da vardır. Öğretmenlerin odak grup görüşmesinde sözcük öğretimiyle ilgili kullandıkları ifadeler ise şöyledir:

*M-13: Ben kelimelerin tek tek anlamını söylüyorum, sözlüğe bakmak zaman alıyor.*

*R-18: Kelimenin anlamını üzerine yazdırıyorum.*

*A-8: İpuçları veriyorum kendi yaşantılarından örneklerle sezdiriyorum. Sözlüğe bakmak zaman alıyor.*

*B-2: Sözlükten bulduruyorum, asla ilk bulana söylettirmiyordum.*

*H-8: Çalışma kâğıtlarındaki etkinliklerden sonra metin yazdırıyorum, kelime defteri tutturuyorum.*

*FS-6: Önce metinden tahmin, arkadaşlarıyla yardımlaşma, en son sözlük kullanıyorum. Sadece cümle kurdurmak basit oluyor.*

**Metin Analizi:** Öğrencilerin anlama becerilerinin ölçülmesine yönelik olarak metin inceleme çalışmaları yapılır. Metni analiz etmeye yönelik sorularla öğrencilerin metni hangi düzeyde anladığı sorulur. Ayrıca metinle kendi yaşantıları arasında ilişkiler kurduracak yorumlar yaptırılır. Metin incelemeye yönelik olarak öğretmenlere “Metin inceleme çalışmaları nasıl gerçekleşmektedir? Metin analiz soruları nasıl oluşturulmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir.

Alınan cevaplara göre öğretmenler bu bölümde genelde kılavuz kitapta yer alan etkinlikleri takip etmektedir. Ayrıca öğretmenler, kendilerinin hazırladığı sorulardan da yararlanmaktadır. Ders kitaplarının etkinliklerinin çok olması, benzer olması, seviye bakımından sorunlu olması öğretmenleri inisiyatif almaya ders kitabı dışında etkinlikler hazırlamaya, kendi sorularını sormalarına yöneltilmektedir. Bu tür soruları öğretmenler öğrencilerin yaşantılarına ve seviyelerine dikkat ederek hazırladıklarını söylemektedirler.

*R-18: Kitap bizi nereye götürürse o süreci takip ediyoruz.*

*M-12: Sorular açık değil hepsini de sormuyoruz.*

*H-11: Çalışma kitabında çok fazla etkinlikler var, hepsini yapmıyorum kendi hazırladığım etkinlikler oluyor.*

*A-8: Mesela ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulmaya yönelik sorular, zaten anlatılmak istenen düşünceye ulaşıncaya metnin anlaşıldığını düşünüyorum*

*FS-6: Hocam ders kitaplarında hep aynı etkinlikler var, bunlar da çocukları sıkıyor, hazır sorular da var ama kendim daha çok soruyorum,*

*H-8: Özellikle çocukların metinden neler kazanabilecekleri üzerine gerçek yaşamlarında kullanabilecekleri bilgiler daha etkili ve kalıcı oluyor.*

**Yazma:** Türkçenin öğretilmesinde yazma çalışmalarının oldukça farklı bir yeri vardır. Edebiyat ve kültür dili özellikle yazıyla gelişir. Dilin estetik yanı yazıyla belirginleşir. Türkçe dersleri öğrencilere ana dillerinin bu yanını görme fırsatı vermedir. Öğretmenlere yazma etkinlikleriyle ilgili olarak “Yazma çalışmalarının içeriği, kapsamı nasıl oluşturulmaktadır?” sorusu sorulmuştur.

Öğretmenler yazma çalışmalarını genelde çalışma kitabına bağlı olarak sürdürmektedirler. Bu etkinlikler ise metin tamamlama, şiir yazma, bir olayı anlatma, resimden yola çıkarak yazma gibi... Bu çalışmalar bazen öğrencileri yazmaya yönlendirmekte, bazen de onlarda sıradan bir iş izlenimi bırakmaktadır. Bazen de öğrencilerin kendi günlük yaşantılarıyla ilgili yazma çalışmalarına yer verilmektedir. Yazma etkinliği olarak şu ifadeler öne çıkmaktadır.

*H-8: Yazma çalışmaları etkinlikler üzerinde yapılıyor. Hikâye tamamlama, anahtar kelimelerle metin oluşturma gibi...*

Adnan KARADÜZ

*M12: Kompozisyon çalışması veriyorum, tatil nasıl geçti, bayramda ne yaptınız gibi...*

*A-8: Atasözleri artık pek kullanılmıyor.*

*H-18: Yazmanın şekli cümle güzelliği oldukça önemli.*

*FS-6: Kendilerini bir gazete yazarı gibi düşünmelerini istiyorum günlük olaylar hakkında yazmalarını istiyorum*

**Zaman Kaygısı:** Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu kavramlardan birisi de konuların yetiştirilme durumu, SBS hazırlıklarının oluşturduğu baskı, her şeyin çok olmasından dolayı zamanın sınırlı oluşu. Aşırı zaman kaygısı yapılandırmacı öğrenme ortamlarıyla çelişmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmede zaman kaygısının yönelik şu ifadeler dikkat çekmektedir.

*S-7: Her temanın konuları işleniyor, bölge zümre toplantılarında konuyu yetiştiremedim kaygısı var.*

*A-5: Sen nerdesin hangi konudasın, biz nerdeyiz, ne yapacağız sorusu dolanıyor.*

*H-8: Zaten SBS ve OKS var, konular yetişmiyor.*

*M-12: Müfettişler gelince konuların yetişip yetişmediğine bakıyor.*

## **Tartışma**

Türkçe dersinin öğrenme öğretme süreci birbirini tamamlayan ve birbirinden farklı öğrenme etkinliklerinden oluşmaktadır. Süreçte temel dil becerilerine yönelik kazanımları destekleyecek öğrenme etkinliklerinin yanı sıra öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal beceriler kazanmasıyla ilgili iç içe öğrenme etkinlikleri düzenlenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın amacı bireylere bilgi yüklemek değil onlara soru sorma, araştırma, problem çözme becerileri kazandırmaktır (Brooks ve Brooks:1993). Bu yüzden Türkçe dersinde öğrencilerin her bakımdan katılımlarını sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulur.

Öğrencilerin her bakımdan kendilerini gerçekleştireceği çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulması çoklu düşünmeye bağlıdır. Sadece sınıfın ve ders kitabının sınırlarında kalmadan özgün ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğrenme ortamlarının gerçekleştirilebilmesi yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerindedir. Ders kitaplarının koyduğu sınırlarla okul ve müfettiş baskısının varlığı öğretmenlerin daha özgün, daha demokrat bir tutum içinde öğrenme etkinlikleri gerçekleştirememesine neden olmaktadır. Öğretmenler kitaptaki bütün konuları yetiştirme kaygısını belirtmektedirler. Yapılandırmacı öğrenmeyle dış uyarıcıların baskısından kurtulan öğrenci bilgiyi tercih etme, öğrenmenin sorumluluğu alma durumundadır. *“Yapılandırmacı anlayışta öğrenci dış uyarıcıların edilgen bir alıcısı*

*olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların etkin oluşturucusudur. Her öğrenci ortamlarında kendi öğrenmesinden sorumludur ve kendisine sunulan bilgiler arasından uygun olanları seçen ve işleyen kişi olarak öğrenmede etkin rol alır.*" (Fidan, 1986: 65). Böyle bir öğrenme anlayışında öğrenme ortamları öğrencilerin etkin olabilecekleri, öğrenme sorumluluğunu paylaşabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır.

Öğrenenlerin etkileşimli bir öğrenme ortamında bulunabilmesi onların kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak öğrenme ortamında kendilerini sorumlu hissetmelerine bağlıdır. Coşkun ve Alkan'a (2010) göre Türkçe derslerinde öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel olarak hazır olmalıdır. Bu bakımdan Türkçe derslerinde derse hazırlık kapsamında öğrenme etkinlikleri düzenlenir.. Bu araştırmadaki bulgulara göre öğretmenler hazırlık çalışmalarını yürütürken ders kitaplarındaki etkinliklerden yararlanmakla birlikte çevre şartlarını ve öğrencilerin eğilimlerini dikkate alacak çalışmalar da vermektedirler. Bu hazırlıkların öğrenciyi derse motive ettiğini, dikkatlerinin çekildiğini, dersi daha ilgiyle ve eğlenceyle takip ettiklerini söylemektedirler. Hatta bir öğretmenin "*Hazırlık çalışmalarıyla metni, bilinmezlikten öcü olmaktan kurtarıyoruz.*" demesi öğrencilerin ön bilgilerinin ne derece dikkate alındığını göstermektedir. Bu tür etkinliklerle öğrencilerin amaç oluşturması gerçekleştirilmektedir. "Başka bir öğretmenin "*Hazırlık çalışmalarıyla öğrencilere istikamet gösteriyoruz.*" ifadesi nitelikli ve zengin derse hazırlık sürecinde öğrencilerin amaç oluşturduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenmede ön öğrenmelerle birlikte öğrenenlerin kendi amaçlarını oluşturabilmeleri öğrenmenin temel ilkelerindedir.

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi öğrenenlerin kendi bilgi ve deneyimlerini kullanabilmelerine bağlıdır. Perkins (1998) de Piaget gibi öğrenilmiş bilgi ile yeni öğrenilen bilginin uyumlu hale getirilmesinde öğrenenin temel şartı olduğunu kabul eder. Bu bakımdan hazırlık çalışmalarında ön bilgileri harekete geçirilen bireyler daha sonra metinle ilişkilendirmeler yaparlar. Bu bakımdan öğrenmede bireylerin geçmiş yaşantılarında edindikleri bilginin öğrenme ortamlarında açığa çıkarılarak en verimli şekilde işlenmesi öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi yapılandırmacı öğrenme ortamlarının temel özelliklerindedir.

Öğrenme öğretme sürecinde görsellerin kullanılarak öğrenilecek yeni kavramların görsel şemalarla desteklenmesi, öğrenenlerin uzun süreli belleğinde depolanmış olan görsel şemaların hatırlatılması hazırlık süreci bakımından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, genelde ders kitaplarındaki görsellerle metinleri uygun bulmamaktadır. Bazen kendileri görsel ödevler vermektedirler. Öğrenme ortamlarında görsellerin zengin olması öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı kılar. Öğrenenlerin sadece sözel uyarıcıların baskısı altında olduğu öğrenme ortamlarında bireyler uzun süreli belleklerinde var olan şemaları kullanamadıkları gibi öğrenmeyi zevkli ve heyecanlı kılacak birçok duyuşsal öğeyi de kullanamazlar. Öğretmenlerin görseller üzerinde yorumlar yaptıkları, öğrencilerin

mimiklerini kullanmaları gibi eğlenceli öğrenme etkinlikleri yapılandırmacı öğrenmede çoklu ve zengin ortamlar oluşturmanın gereğidir. Farklı bireye özgü öğrenme görevlerinin çokluğu özneler arası ilişkilerden doğan zihinsel etkileşimlerin oluşmasını, her öznenin bireysel anlamlar yapılandırmasını sağlar. Yapılandırmacı öğrenme öğrencilerde olumlu duyguların gelişmesine ve öğretmen ile öğrencilerin mutlu olmasına yönelik öğrenme ortamları sunar (Yıldırım ve Dönmez, 2008: 666).

Görseller, müzik, tartışmalar vb. gibi birçok öğrenme etkinliklerinin kullanılması öğrencileri interaktif bir öğrenme ortamına çekerken onları derse hazırlar; başlığa yönelik tahmin ettirme çalışmalarıyla da öğrencilerde öğrenme merakı uyandırılır. Öğretmen görüşleri ve gözlemlerden elde edilen verilere göre derslerde olması gerektiği ölçüde çoklu öğrenme ortamları oluşmamaktadır. Oysaki birçok öğrenme araç gereciyle öğrenciler öğrenme ortamında kendilerini daha rahat ve kolay bir şekilde ifade etme imkânı bulabilmelidir. Ders kitaplarındaki görsellerin ve materyallerin yetersizliği öğretimde etkili bir etkileşim aracından yeterince yararlanılmadığını ortaya koymaktadır. Yapılandırmacılara göre bilgi bireyden bağımsız değildir, duruma özgüdür ve bireyseldir. Bireye ait olan bu anlamlar başka bir bireye doğrudan aktarılamaz (Phillips, 2000). Bu yüzden bireylerin kendi öğrenme davranışlarını geliştirecekleri ortamlar oluşturmak gerekir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler görsellerle ilgili eleştiri yapma eleştirel yaklaşım sergileme, alternatifler sunma fırsatı yakalarlar. Öğretmenlerin çok az da olsa metinle görsellerin uyumu üzerinde etkinliklere yer vermesi, öğrencilere eleştirel düşünme fırsatı sunar. Bu yaklaşım programın temel öğrenme becerileri içinde önemli bir kazanımdır. Görsellerin sergilenmesi öğrencilerin grup çalışmalarıyla dersin içeriğinin sınıf dışına kaydırılması gibi yaklaşımlar az bulunsa da yapılması olumlu bulunmuştur. Yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri sınıfın, okulun dışında da devam eder. Derslerde başlayan öğrenme etkinliklerinin dışarıya taşınması öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yeni ortamlar hazırlanması bakımından önemlidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilginin yapılandırılmasını destekleyen bütün öğeler en verimli şekilde kullanılarak öğrencinin öğrenme faaliyetleri desteklenir. Öğrenci öğrenme ortamında kendini katı bir disiplin baskısı altında hissetmeden öğrenme etkinliklerinin aktif sorumlusu olarak bulunur. Merrill'e göre (1991) öğrenme dünyanın kişisel yorumudur.

Çoklu ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının varlığına ne yazık ki okuma etkinliklerinde yeterince yer verilememektedir. Okuma etkinliklerinin çoklu ve zengin olması öğrencilerin derste daha aktif olmalarını destekler. Okuma sürecinde müzik kullanma, canlandırma, yaratıcı drama etkinliklerine yer verilerek metnin birçok boyutu ortaya çıkarılabilir. Bu tür etkinliklere yeterince yer verilmesi öğrencilerin derslerde metinle ilgili duyguları yaşamalarına, metinden haz almalarına fırsat verecektir. Eleştirel okuma, tahmin ederek okuma gibi okuma etkinlikleri ise öğrencilerin metinle interaktif bir süreç yaşamasını destekler.



Okuma sürecinde okuyucu metinde var olanı aynen transfer ederse kendisine ait yorumlar oluşturamaz. İnteraktif okuma süreçlerinde okuyucu metinden haz alır ve kendi anlamlarını elde eder. *“Okuyucu okuma sürecinde yazarla diyaloga girer yazarın söylemek istediklerini kendi kelime hazinesini kullanarak yeniden formüle etmeye çalışır. Okuma amacını değiştirir ve kendi kendini kontrol ederek tahmin ve çıkarımlar yapar.”* (Akyol, 2007: 27)

Dilin sözcükleri bağlama göre anlam kazanır, sözcüklerin kazandığı birçok anlam sözlükte değil, metin içinde söz değeri taşır ve dilin kullanımı bu şekilde gerçekleşir. Bu yüzden öğrencilerin söz varlığını geliştirme çalışmalarının Türkçe derslerinde farklı metinsel yapılarda yürütülmesi gerekir. Bu yüzden de metindeki anlamdan yola çıkarak öğrencilere sözcüklerin anlamının kazandırılması gerekir. Öğretmenler, söz varlığı kazandırma konusunda birbirinden çok farklı uygulamalar yapmakta, bazen geleneği takip ederek sözlüğe bakarak bazen de zamandan kazanmak için sözcüğün anlamını kendileri vermektedir. Sözlükleri başlangıçta kullanma, anlamı öğrenciye söyleme öğrenmenin kalıcı olmasını engeller. Metinsel bağlamdan yola çıkarak öğrenenlerin kendi anlamlarını kendi söz varlığıyla birleştirerek anlamı yapılandırması öğrenmeyi kalıcı kılar. *“Öğretmenler kelime hazinesini geliştirmede sadece sınıf içerisindeki öğretimle yetinmemelidirler. Çünkü öğrenci sınıf içerisinde harcadığı zamandan çok daha fazlasını sınıf dışı ortamlarda harcamaktadır. Sınıf dışı ortamlarda çocukların kendi kendilerine kelime hazinelerini geliştirebilmeleri için bazı teknikleri bilmeleri gerekir. Kelime hazinesini geliştirmek dilisel, anlamsal ve bilişsel açılardan karmaşık bir süreçtir.”* (Akyol ve Temur, 2009: 2008).

Yapılandırmacı anlayışa göre dışsal bir gerçekliğin zihne aynen aktarılması söz konusu değildir. Metin inceleme çalışmalarında da metin bir bilgi ögesi değil, çeşitli öğrenme becerilerinin kazandırılması sürecinde bir araçtır. Güneş'e (2007a: 215) göre *“Türkçe öğretiminde metinler, dil, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek için birer araçtır. Yani metinler öğrencilere çeşitli becerileri kazandırmak için kullanmak gerekir.”* Metin bir araçtır, öğrencilerin metin denen malzemeden azami ölçüde yararlanmaları sağlanır. Öğrenenler metni yorumlar değiştirir, yeni anlamlar yüklerler. Türkçe derslerinde metne yönelik çalışmalarda genelde ders kitabı takip edilmektedir. Ders kitabındaki etkinliklerin benzer olması, öğrencilerin seviye ve eğilim farklılıklarını göz ardı etmesi metin inceleme çalışmalarında çoklu, özgün ortamların oluşturulmamasına neden olmaktadır. Coşkun ve Alkan'a (2010) göre ise ders kitaplarının dışında öğrencilerin gerçekleştireceği öğrenme etkinlikleri onlara bağımsız düşünme ve hareket edebilme fırsatı verir.

Metin inceleme etkinlikleri çoklu ve interaktif öğrenme ortamlarında öğrencilerin yeni yorumlar ortaya koyduğu, kendi yaşantılarıyla yazarın görüşleri arasında birleştirmeler yaptığı süreçlerden oluşur. Güneş'e göre (2007a: 325) metin inceleme *“Bir metnin anlamını bulma, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma ve düşünme biçimidir. Anlama, inceleme seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve*

*değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinlikler gerektirir.”* Jonassen’a göre (1994) birey dış dünyada var olan gerçekliği duyu organlarıyla algıladıktan sonra anlamlar oluşturup zihinde yapılandırarak kendi gerçeğini (bilgi) oluşturur (Jonassen, 1994).

Yazma çalışmaları da süreç odaklı olduğundan öğrencileri yazmaya yönlendirecek özellikler taşınmalıdır. Öğretmenler genelde ders kitabında yer alan etkinlikleri takip etmektedir. Bu da öğrencilerde sadece bir görevi ya da ödevi yerine getirme duygusu oluşturmaktadır. Onları düşünmeye, hayal kurmaya ve yazmaya teşvik edecek, bilişsel bakımdan geliştirecek bir yazma süreci oluşturulması gerekir. *“Yazma eğitimi bilişsel becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilgilidir. Çünkü yazılacak metin kâğıttan önce beyinde yapılandırılmaktadır. Yazılacak konuyla ilgili akla gelen duygu ve düşünceler, beyinde bir sınırlandırmaya, sınıflandırmaya, sıralamaya tabi tutularak düzenlenir ve yazma kuralları çerçevesinde yazıya dökülür.”* (Coşkun, 2009: 55).

Yazma çalışmalarının içeriğinin zenginleştirilip bazen çalışma kâğıtlarının dışına taşınması gerekir. Oyunlar, yaratıcı yazma etkinlikleri sadece çalışma kâğıtlarıyla yürütülen süreci tekdüzelikten kurtarır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında derinlemesine ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalara yeterli zamanın ayrılması gerekir. Zaman kaygısıyla yapılan öğrenme etkinlikleri yapılandırmacı anlayışla çelişir. Öğretmenler sürekli konuların yetiştirilmesi stresini taşımaktadır. Müfredatın yoğun ve öğretmenlerin zamanla yarışmasına gerçekleştirdiği öğrenme etkinlikleri yüzeysel ve çok fazla bilgi kazandırmaya yöneliktir. Oysa yapılandırmacı anlayış fazla bilgi yüklemek yerine derinliğine ve çoklu öğrenme etkinlikleriyle kalıcı öğrenmelerle zihinsel beceriler kazandırmayı hedefler. Öğrenmede nicel unsurların öncelikli olması, çok bilgi edinme konu yetiştirme kaygıları yapılandırmacılıkla çelişir.

Her bireyin farklı deneyime, eğilime, öğrenme hız ve alışkanlıklarına sahip olması öğrenme ortamlarının çoklu ve zengin olmasını gerektirir. Her öğrencinin kendine özgü öğrenme görevlerini yerine getirebilme fırsatı bulabilmesi oldukça önemlidir. Bu bakımdan yapılandırmacı öğrenme ortamları bireylere, her bakımdan kendine özgü anlamlar oluşturacak zamanlar ayırmayı esas alır. Brooks’a (1999) göre bilginin bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle oluşturduğu, bireyden bağımsız olmadığı duruma özgü, bağlama yönelik ve bireysel anlamların bir görünümü olduğu kabul edilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencileri hep aktif kılacak, gerçek öğrenme durumlarıyla karşı karşıya getirecek yöntem ve teknikler kullanmak gerekir. Öğretmenlerin ders kitaplarının sınırlarında öğrenme öğretme sürecini yürütmesi öğrencilerin kazanması gereken birçok zihinsel beceriyi desteklemez. Sadece kitapların sınırlarında çocukların öğrenme ihtiyaçlarının yer almadığı durumlar yapay öğrenme durumlarıdır. Çoklu, iş birliğine dayalı grup çalışmalarının olduğu öğrenme ortamları ne yazık ki uygulanamamaktadır. Probleme dayalı öğrenme

yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamalarından bir diğerini oluşturmaktadır. Probleme dayalı etkinlikler, yapılandırmacı kültürün önemli özelliklerini sergilemektedir. Bu süreçte öğrenenler, diğerlerinin düşüncesini paylaşmakta ve işbirlikli gruplarda etkili biçimde çalışmaktadır. (Yurdakul, 2005: 55).

Türkçe dersleri her ne kadar zengin öğrenme etkinlikleri içerse de dersler, daha çok kitap sınırlarında ve öğretmen kontrolünde geçmektedir. Fiziki düzen, öğretmen öğrenci iletişimi davranışçı modelde olduğu gibidir. Bu yönüyle Türkçe dersi öğrenme ortamları davranışçı özellikler taşımaktadır. Yapılandırmacılık öğrencilerin etkin olmasına, iletişimin etkileşime dönüşmesine, derslerin daha zevkli geçmesine, demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir eğitim ortamıdır. (Yıldırım ve Dönmez, 2008: 666).

### Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. A. Kırkılıç, H Akyol), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. Temur, T. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. A. Kırkılıç, H. Akyol), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1999). *The courage to be constructivist. Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Coşkun, E., Balcı, A. ve Ansoy, A. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersleri İçin Oluşturdukları Hazırlık ve Anlama Çalışmalarının Değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2): 357-367.
- Coşkun, E. & Alkan, M. (2010a). Evaluation of learning and teaching process in Turkish courses, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (3), 387-407.
- Coşkun, E. & Alkan, M. (2010b). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 161-184.
- Coşkun, E. (2009) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. A. Kırkılıç, H. Akyol), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta Demokrasi*, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Edemir, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Ürünler Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6 /sayı 4, sayfa 629-661.

- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Kitapçılık Yayınları, Ankara.
- Glassersfeld, Ernest (1995). A Constructivist Approach To Teaching (Ed. L. P. Steffe & E. J. Gale). *Constructivism in Education*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates ins, 3-15.
- Gültekin, M., Karadağ R. ve Yılmaz F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 503-528
- Güneş, F. (2007a) *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, F. (2007b). *Sınıf Yönetimi / Yapılandırıcı Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 11, sayfa 1-21.
- Jonassen, D. H. (1988). *Integrating learning strategies into courseware to facilitate deeper processing*. in D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware* (pp. 151-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jonassen, D. H. (1994). *Toward a constructivist design model*. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- MEB (2005). *Türkçe Eğitimi Programı*, MEB TTKB, Ankara.
- Merill, M. D. (1991), Constructivism and instructional design, *Educational Technology*, May, 45-53.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırıcı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 609-635
- Perkins, D. (1998). *The Many Faces of Constructivism*, *Educational Leadership*. 57(3),6-11, <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf> (Erişim tarihi: 13.07.2010).
- Phillips, D. C. (2000). *An opinionated account of the constructivist landscape*. D.C.
- Phillips (Ed), *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*, Chicago Illionis: The University of Chicago Press, 1-16.
- Savery, J.R., & Duffy, T.M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studie in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Şaşan, H. H. (2002). *Yapılandırıcı Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Kuramlar Uygulamalar*, Lazer Ofset, Ankara.
- Yaşar, Ş.(1998). Yapısalıcı Öğrenme Öğretme Süreci, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) *Sosyal Bilimler Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, M. ve C. Dönmez B. (2008). *Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma*, *İlköğretim Online*, 7(3), 664-679, 2008. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim tarihi: 18.07.2010)
- Yurdakul, B. (2005) *Eğitimde Yeni Yönelimler*, (Ed. Özcan Demirel) PegemA Yayıncılık, Ankara, 39-65.