

Sosyal Bilimler Dergisi • Cilt 8–Sayı 15 • Haziran 2018

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ANLAYIŞI UYGULAMA
DÜZEYİNİN İNCELENMESİ
(KİLİS İLİ ÖRNEĞİ)/ Describing Turkish Teachers' Level of Implementation of Principles of
Constructivist Approach (Example of The Province Of Kilis)

Metin ÖZTÜRK

Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, mr.metinozturk@gmail.com
Orcid: 0000-0002-8737-5694

Mustafa CİNOĞLU

Doç. Dr. Kilis 7 Aralık Üniv. M. R. Eğitim Fakültesi, mustafacinoglu@yahoo.com (Corresponding
Author)
Orcid: 0000-0002-2742-5573

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types
Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received
30 Nisan 2018 / 30 April 2018

Kabul Tarihi / Accepted
30 Nisan 2018 / 30 April 2018

Yayın Tarihi / Published
Haziran / June 2018

Yayın Sezonu / Pub Date Season
Haziran / June

Atıf/Cite as

Öztürk, M, Cinoğlu, M. (2018) Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama
Düzeyinin İncelenmesi (Kilis İli Örneği)/Describing Turkish Teachers' Level of Implementation of
Principles of Constructivist Approach (Example of The Province of Kilis, Sosyal Bilimler Dergisi, 8
(1), **105-129**

Bu makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir.

Rights reserved.
For Permissions
sbedergi@kilis.edu.tr

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

Describing Turkish Teachers' Level of Implementation of Principles of Constructivist Approach (Example of The Province Of Kilis)

ÖZ

Ülkeler, vatandaşlarını uluslararası yarışta tutabilmek için sürekli olarak kendilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Haliyle eğitim kurumlarının da bu gelişime ayak uydurması kaçınılmaz bir hal almıştır. Bugün artan bilgi çeşitliliği ve bilgiye erişmenin birçok yolu bulunmasından ötürü bireyin bilgiye ulaşmayı bilmesi ve ulaştığı bilgiyi etkin şekilde kullanarak problemleri çözebilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda ülkemizde de 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle yapılandırmacı anlayış uygulamasına geçilmiştir. Bu çalışma ile Türkçe öğretmenlerinin, derslerinde yapılandırmacı anlayışı ne derecede uygulayabildiklerini belirlemek ve uygulamada ortaya çıkan olası sorunlara çözüm üretmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Takiben, her görüşmecinin dersleri önceden haber verilmemiş farklı zamanlarda üçer defa, araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış gözlem formu doğrultusunda gözlenmiştir. Yapılan görüşme ve gözlemlerde elde edilen veriler yaş, meslekî kıdem, cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerine göre yorumlanmıştır. Cinsiyet değişkeninin hiçbir kriterde anlamlı bir etkisine rastlanmazken yaş, meslekî kıdem ve eğitim durumlarının farklı kriterlerde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretmenleri, yapılandırmacı anlayış, öğrenme yaklaşımları

ABSTRACT

The all of countries continuously working to improve theirselves for keeping their citizens on the international races. So keeping pace with this development became inevitable for education institutions. Today, there are many ways to access information. So accessing to information and solving problems by being aware of using this is targeted. With this study, it is intended to determine the extent of applying constructivist approach by Turkish language teacher and producing possible solutions to problems that arise in practice. Semi-structured interview form, developed by the researcher, applied to Turkish language teachers, who in the sample. The data were analyzed descriptively. Following this, each interviewer's lessons are observed three times without warning at various times in accordance with the structured observation form. The data obtained from interviews and

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

Keywords: *Turkish Teachers, Constructivism, Learning Approaches*

GİRİŞ

Dünyamız her geçen gün hızla gelişmektedir. Haliyle eğitim kurumlarının da bu gelişime ayak uydurması kaçınılmaz bir hal almıştır. Eskiden bireylerin bilgiyi zihninde barındırmasını gerektiren esasici eğitim felsefesi izlenmekteydi. Esasici eğitim felsefesine göre insanların eğitim almış sayılabilmesi için birtakım standart bilgileri eğitim ortamlarında edinmiş olması gereklidir. Bir önceki eğitim felsefemiz olan esasiciliğin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2011: 22): (1) Öğrenme zorlu bir çalışma süreci gerektirir. (2) Öğrenmede öğretmen aktiftir. (3) Öğrenme sürecinin temeli konuların iyi özümsemesinde yatar. (4) Soyut düşünceler ve uygulamalar ön plandadır. Bugünse hızla artan bilgi çeşitliliği ve bilgiye erişmenin birçok yolu bulunmasından ötürü bireyin bilgiye ulaşmayı öğrenmesi ve ulaştığı bilgilerle problemleri çözebilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda ülkemizde artık yapılandırmacı anlayışa geçilmiştir. Yapılandırmacı anlayış ilerlemecilik felsefesine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. İlerlemeci eğitim felsefesi, pragmatizm felsefesinin eğitime uyarlanmış halidir. Bu felsefede, üretilen bilgiler ve çevredeki değişimler doğrultusunda eğitim sisteminde ve ortamında türlü değişiklikler yapılması öngörülmektedir. İlerlemeci eğitim felsefesinin temel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Demirel, 2011: 24): (1) Öğrenmede öğrenci aktif olmalıdır. (2) Problem çözme yöntemi uygulanmalıdır. (3) Okul yaşamın kendisi olmalıdır. (4) Öğretmen rehberdir. (5) Öğrenciler işbirliği içerisinde çalışmaya teşvik etmeli, yarıştırmamalıdır. (6) Demokratik öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı Anlayış

Çağın gereklerine göre eğitim politikalarını belirleyen ülkeler, belli felsefelere dayalı programlar geliştirerek hedeflere ulaşmaya çalışır. Felsefe düşünce tarzını ve temel görüşleri yansıtır olması yönüyle eğitim programlarında önemli bir konuma sahiptir. Yapılandırmacı anlayış da günümüzde eğitimde kabul görmüş kuramlardandır (Demirel, 2011). Yapılandırmacı anlayış üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi bireylerin bilgiyi olduğu gibi almayı, sahip oldukları bilgiler doğrultusunda yapılandırdıkları fikrinde birleşen kuramların bütünleşmesiyle ortaya çıkmıştır (Özden, 2000: 54-55; Thanasoulas, 2002).

Yapılandırmacı anlayış öğrencinin aktif katılımının ve algısının öğrenmesinde olumlu etkiye sahip olduğu düşüncesinin kabul görmesiyle eğitimsel olarak öne çıkmıştır (Small, 2003).Yapılandırmacılık, bireyselliğe vurgu yapan bir anlayıştır. “Biz dış dünyadan anlamlar almayız, dış dünyaya anlamlar veririz.” iddiası bunun en açık delilidir (Şimşek, 2004:132). Bireyi ön planda tutan bu anlayışa göre her şey bireyin algılamasından ibarettir ve bilgi, birey tarafından anlamlandırıldığı şekliyle geçerlidir. Yapılandırmacı anlayışın özünde öğrencinin bilgiyi kendi potansiyeline ve öğrenme sistemine uygun olarak işlemesi bulunmaktadır. Bilgiyi yapılandıran kişi temel girdilere ihtiyaç duyacaktır. İşte bu temel girdiler öğretmen tarafından sunulmalıdır (Özel ve Bayındır, 2008:3).

Yapılandırmacı anlayışın genel özellikleri şu şekildedir. a) Bilginin ve anlamın öğrenci tarafından yapılandırılmasını temel alır. Öğrenci aktif bir şekilde dersin içerisine çekilmektedir. Hâl böyle olunca, öğrenci az da olsa aktivitelere katılır ve bilgiyi kendince yapılandırma fırsatını edinir. Bu noktada öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandığı ve ön bilgilerinin doğruluğunun tespiti büyük önem taşımaktadır. b) Öğrenen özerkliği ve inisiyatifini destekler. Bu durum sadece özgür sınıflarda gözlenebilir. c) Öğrenmeyi bir süreç olarak kabul eder. d) Bireysel farklılıklar önemlidir ve her öğrenci için farklı hedefler konulabilmektedir. e)Konu değil öğrenci merkezlidir. “Ne öğretelim?” değil, “Birey nasıl öğrenir?” sorusuna cevap aranır. f) Etkinlik temelli ve esnektir. g) Öğrenmeyi öğrenme odaklıdır. Bilgiye ulaşma yolunu ve nasıl öğreneceğini bilen birey tüm bilgilere ulaşma olanağına sahip olabilir. h) Süreç temelli değerlendirmeden yanadır. Öğrencilerin kısıtlı bir zamanda sorulara verdiği yanıtlar değil, eğitim-öğretim sürecine katılımı ve üretimdeki aktifliği esas alınmaktadır. ı) Birey çeşitli yollarla elde ettiği bilgiler ve geçmiş yaşantılar aracılığıyla yeni karşılaştığı konuları zihninde yapılandırır. i) Öğrenmenin ancak öğrenenin bilgiyi gerçek hayatta ya da canlandırmalarda uygulamasıyla başarıya ulaşır. Özetle, yapılandırmacı anlayışta bilginin öznel olduğunu ve bireyin aktif katılımıyla geçmiş yaşantılarına dayanarak bilgileri zihninde yapılandığı söylenebilir (MEB, 2005; Thanasoulas, 2002). Önemli olanın bireyin bilgiyi ilerde kullanabileceği şekilde zihninde yapılandırarak saklayabilmesi olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı Anlayışın Türkiye’deki Gelişimi

Bireyler, eğitim sistemiyle şekillendirilir. Eğitim sisteminin temelindeyse öğretim programları bulunmaktadır. Öğretim programının dayandığı felsefe, ülkenin ideolojik altyapısı, yakın ve uzak hedefleri gibi çeşitli etkenler bireyin gelişimini etkiler. Bu nedenle her ülke eğitim sisteminde düzenlemeler yapmaktadır. Bu düzenlemelerden biri de 2004-

2005 eğitim-öğretim yılında 120 pilot okulda, 2005-2006 eğitim-öğretim yılındaysa yurt genelinde uygulamaya konulan yapılandırmacı eğitim reformu olmuştur.

Yapılan akademik çalışmalar, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) raporları, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS) gibi uluslararası sınavlardaki düşük performans, çağa ayak uyduramamış programı güncelleme ihtiyacı gibi çeşitli etkenler Milli Eğitim Bakanlığı'nı (MEB) bir eğitim reformuna zorlamıştır (OECD, 2009). 2004 yılına kadar geleneksel anlayışın kabul gördüğü ülkemizde 2005 yılı itibariyle yapılandırmacı anlayış kabul görmüştür. Ancak geleneksel anlayışa uzak olan bu anlayışa alışmak veliler, öğrenciler ve öğretmenler için kolay olmamıştır.

Yapılan araştırmalarda 2012 yılı itibariyle pilot uygulamanın üzerinden sekiz, genel uygulamanın üzerinden yedi yıl geçmiş olmasına rağmen, yapılandırmacı anlayışın gerektiği şekilde uygulanmadığı görülmüştür (Aldırmaz, 2009; Arslan, 2008; Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010; Arslan, 2009; Çıfci, 2008; Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2011; Güven, 2011; İlik, 2011; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Kılıç, 2008; Kurtdede Fidan, 2010; Maden, 2012; Mert, 2009; Metin, 2010; Özen, 2009; Senger, 2007; Maral, 2009). Bir ülkenin eğitim sistemi sadece kanunlarla değiştirilemez. Önemli olan uygulayıcıların değişikliklere uyum sağlayabilmesidir. Bu da ancak nitelikli hizmet içi eğitimlerle mümkündür. 2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesinde öğretmenlere yapılandırmacı anlayışla ilgili teorik sunumlar yapılmıştır. Ancak bu sunumların alan uzmanlarınca değil yöneticiler tarafından yapılması sunumların verimliliği hakkında düşünmeyi gerektirir. MEB arşivi tarandığında, ilerleyen süreçte sadece 13 Ağustos 2007 ile 18 Ağustos 2007 tarihleri arasında 100 katılımcıya “Yapılandırmacı Öğretim Yöntemleri Semineri” verildiği görülmüştür (MEB, 2007). Kişisel olarak bu alanda kendini geliştiren öğretmenler bir tarafa konulduğunda, geri kalan bütün öğretmenlerin ancak hizmet içi eğitime tabi tutularak bu konuda etkin bir şekilde bilgilendirilebileceği düşünülebilir.

MEB (2004), aşağıdaki çalışmaların tamamlanmasıyla yapılandırmacı anlayışın ideale yakın uygulanabileceğini savunmaktadır: (1) Öğretim programlarının yenilenmesi, (2) Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, (3) Bütün okullara internet sunulması, (4) Bütün okulların tam gün olması, (5) Öğretmenlerin statüsünün yükseltilmesi, (6) Ailelerin bilinçlendirilmesi, (7) Okulların iyileştirilmesi; (8) Teknolojinin okullarda yaygınlaştırılarak kullanılmasıdır.

Yapılandırmacı anlayış ile eğitim sistemimizde yaşanan değişiklikler şöyle sıralanabilir (MEB, 2005): (1) Ezberden uzak, eğlenceli ve günlük

hayatta kullanılabilir süreçler planlanmıştır. (2) Programlarda ilerleyen kademelerde yükselen hedefleri öngören sarmallık ilkesi benimsenmiştir. (3) Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kabul görmüştür. (4) Disiplinler arası yaklaşımlar programa katılmıştır. (5) Davranış ifadelerinin yerini bilgi, beceri, anlayış ve tutum ifadeleri almıştır. (6) Nedensellik ilkesi ön plana çıkarılmıştır. (7) Öğretmen rehber olarak konumlandırılmıştır. (8) Türkçe bilinci bütün derslerin temel becerisi olmuştur. (9) Türk Dili ve Tarihi bilinci programın ana hedeflerinden olmuştur.

Çalışmanın Amacı

2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya alınan yapılandırmacı anlayışa dayalı eğitim sistemi, alan yazında görüldüğü üzere, bugün dahi hedeflenen düzeyde uygulanamamaktadır.

Eğitim sistemlerindeki teorik değişikliklerin hayata geçebilmesi ancak uygulayıcıların bunları benimsemesi ve yeterli eğitimi alarak bilgi sahibi olmasıyla mümkündür.

Bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın temel ilkelerini, bilhassa öğrenme-öğretme süreçlerinde, algılama ve uygulama düzeylerinin tespiti amaçlanmıştır.

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

Araştırma Soruları

1. Türkçe öğretmenleri yapılandırmacı anlayışın temel ilkelerini ne derece bilmektedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış ilkelerini planlama boyutunda uygulama durumları nedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış ilkelerini ve yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama durumları nedir?
4. Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış ilkelerini ve yapılandırmacı anlayışa dayalı alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulama durumları nedir?
5. Öğretmenlere göre Türkçe derslerinin yapılandırmacı anlayışa uygun halde sürdürülebilmesi için yapılabilecek çalışmalar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma bir nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında, bir olay, grup ya da program derinlemesine incelenir. Durum çalışmaları üç halde kullanılabilir: (a) bir olayın ayrıntılarını tanımlamak; (b) olaylara ilişkin olası açıklamalar geliştirmek; (c) bir olayı değerlendirmek... Üzerinde çalışılan grup detaylıca incelendiğinden başka gruplara genellemesi imkansız çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:20). Nitel araştırmalarda sayısal verilerden ziyade konunun ayrıntıları irdelenmektedir. Gözlem ve görüşme gibi tekniklerle konu hakkında derinlemesine bilgiler toplanarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010:265).

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi, yapılandırılmış gözlem ve doküman taraması yoluyla toplanmıştır. Araştırma amacına uygun, araştırmacı tarafından şekillendirilmiş, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan görüşme tarzı, yarı yapılandırılmış görüşmedir. Bu görüşmelerde hem sabit seçenekli hem de derinlemesine ilerlemeye müsait sorular bulunur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:163). Odak grup görüşmelerde ise alanla ilgili 5-8 uzman bir araya getirilerek problem hakkında tartışma açılmaktadır. Tartışmada bir model, kuram ya da öneri sunulması amaçlanmamaktadır. Önemli olan fikirlerin çarpıştırılmasıyla öze ulaşmaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:163). Odak grup çalışmasının en önemli yönü grup iletişimidir. Böylece diğer yöntemlerle uzun sürede ulaşılabilecek ya da belki ulaşılamayacak detaylar yakalanabilmektedir (Cinoğlu, 2007, 95). Bu çalışmada yapılandırılmış gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Söz konusu teknikte araştırmacı bir kodlama sistemi oluşturarak, hedef kitlede gözlenecek nitelikler ve durumları önceden belirleyerek izleme yapar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010:143). Doküman taraması aşamasında yurt içi ve yurt dışı alan yazınında ortaya konulan çalışmalar gözden geçirilmiştir.

Araştırmamızda örneklemedeki öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak birer defa görüşme yapılmıştır. Ayrıca her bir öğretmen için önceden haber verilmemiş üç farklı zamanda gözlemler yapılmış ve yapılan toplam 48 gözlemin sonuçları tablolştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012 yılı itibariyle Kilis'te görevli 73 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemse ulaşılabilirlik yönüyle il merkezinde

görevli 16 Türkçe öğretmenidir. Bu durum uygun örnekleme olarak tanımlanmaktadır. Uygun örneklemede kolay ulaşılabilen örnekler seçilir. Örneklemede Kilis'te merkezi ve kenar mahallelerde görevli öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Meslekî Kıdem, Eğitim ve Cinsiyet Durumu

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

Veri Toplama Araçları

Görüşme Formunun Hazırlanması

Literatür taraması ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırmacı anlayışı kullanan bir Türkçe öğretmenin uygulamaya dönük nitelikleri "Planlama", "Öğrenme-Öğretme Süreci" ve "Ölçme-Değerlendirme" şeklinde üç ana başlığa ayrılmıştır. Bu niteliklerin belirlenmesine dönük, öğrenme-öğretme süreçleri ağırlıklı, 39 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan onayla uygulanmıştır.

Gözlem Formunun Hazırlanması

Amaca uygun hazırlanan 38 maddelik yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Bu form uzman görüşlerinin alınmasını takiben onay alınarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen veriler “Yapılandırmacı Anlayışa Göre Planlama, Uygulama ve Değerlendirme” olmak üzere üç boyutta kategorize edilmiştir. Verilerin betimsel analizi yapılarak tablolarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin Yapılandırmacı Anlayış Hakkındaki Bilgileri

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde yapılandırmacı anlayışa dayalı bir eğitim sistemi yürürlüğe alınmıştır. Bu anlayış bütün öğretmenler için ilk etapta yabancı bir uygulama olmuştur.

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

Bu durumun öğretmenlere hizmet içi eğitim vermeden yapılandırmacı anlayışa geçilmesiyle alakalı olduğu görülmektedir. MEB, gerek ekonomik oluşu gerekse daha az zaman alması yönüyle okullara gönderilen kılavuz kitaplarla zaman içerisinde bu sorunu aşmayı planlamış olabilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yapılandırmacı Anlayış Bilgisi ve Araştırma Durumları

Bilgi Durumu	Araştırma Durumu	Öğretmenler	f
Bilgisi Yok	Araştırıyor	-	-
	Hazır Gelen Bilgileri Alıyor	Ö _{3,11,13}	3
	Araştırmıyor	-	-
Az Bilgisi Var	Araştırıyor	-	-
	Hazır Gelen Bilgileri Alıyor	Ö _{2,5,7,9,12,15}	6
	Araştırmıyor	Ö ₁	1
Bilgisi Var	Araştırıyor	Ö _{4,8,10}	3
	Hazır Gelen Bilgileri Alıyor	Ö _{6,16}	2
	Araştırmıyor	-	-
Çok Bilgisi Var	Araştırıyor	Ö ₁₄	1
	Hazır Gelen Bilgileri Alıyor	-	-
	Araştırmıyor	-	-

Araştırma neticesinde Kilis'te görevli Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış hakkındaki bilgi seviyesinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Yapılandırmacı anlayış hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin, aynı zamanda, yapılandırmacı anlayış hakkında bilgi edinmek için araştırma da yapmadıkları belirlenmiştir (Bkz.Tablo2).Öğretmen 2'ninyukarıda belirttiği gibi, öğretmenlerin anlayış hakkındaki bilgilerinin azlığında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gelişigüzel yapılması, hiç yapılmaması ve öğretmenlerin araştırma ihtiyacı duymaması önemlidir.

Bununla beraber, öğretmenlerin yanında kurumların fiziksel olarak, yönetici ve velilerin de zihinsel olarak bu anlayışa uyum sağlaması için bir hazırlık sürecine yer verilmemiştir.

Öğretmenlerin Planlama Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Durumları

Bütün eğitim kuramlarında planlama vazgeçilmez unsur olarak görülmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışı uygulayan bir öğretmenin öncelikle etkili bir planlama yapması gerektiği açıktır.

Yapılandırmacı bir öğretmen planlama sürecinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur; öğrenci merkezliliği esas alır, önbilgileri göz önünde bulundurur, öğrenme-öğretme sürecinin planlı yürütülmesi gerektiğine inanır ve planını esnek yapıda hazırlamaya özen gösterir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Anlayışın Planlama İlkelerini Göz Önünde Bulundurma Durumu

Planlama İlkeleri	Öğretmenler				
	Her zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır	Ö _{2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 16}	Ö _{1, 4, 12, 13, 15}	Ö _{5, 7}	-	-
Öğrenci merkezlilik esas alınmalıdır.	Ö _{2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 16}	Ö _{11, 14}	Ö _{8, 12, 13, 15}	Ö _{1, 6}	-
Önbilgiler göz önünde bulundurulmalıdır.	Ö _{1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 16}	Ö _{10, 11, 13, 15}	Ö ₄	-	Ö ₂
Öğrenme-öğretme sürecinin planlı yürütülmesi gerektiğine inanmalıdır.	Ö _{2, 6, 9, 10}	Ö _{8, 14, 16}	Ö _{4, 11, 15}	Ö _{1, 3, 5, 7, 13}	-
Plan gerektiğinde esnetilebilecek yapıda hazırlanmalıdır.	Ö _{3, 5, 7, 8, 11, 14}	Ö _{9, 16}	Ö _{1, 10, 12, 13, 15}	Ö _{2, 4, 6}	-

Tablo 4. Planlamada Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları

Gözlenen Kriter	Her zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Öğrenme-öğretme sürecini bir işleniş planı doğrultusunda sürdürmektedir.	17	1	6	2	22

Örneklemdaki öğretmenlerin tamamının derse yazılı bir plan olmaksızın, zihinlerinde var olduğunu ifade ettikleri bir planla girdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerce hazırlanan yıllık planlarınsa zaruriyetten bulundurulduğu ve internetten indirildiği görülmüştür.

Derse girmeden önce kesinlikle planlama yapmam. Deneyimli olduğum için plana ihtiyaç duymuyorum. Aynı seviyede 3 sınıfa giriyorum zaten böyle olunca ister istemez her şey aklınızda duruyor. Beyinde bir planlama var tabii ama kâğıtta değil. *Öğretmen 11.*

Öğretmenlerin plansız olarak derse girmesi yapılandırmacı anlayış açısından uygun olmayan bir davranış olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda mevcut planların eğitim denetmenlerinin geleceği tarihlere yetiştirilmeye çalıştığı belirlenmiştir. Her öğretmen için üç farklı zamanda yapılan gözlemler sonucunda derse plansız giren öğretmenlerin plansızlıktan artan zamanları eğitim dışı aktivitelerle doldurdukları görülmüştür. Bunun sonucunda disiplin problemlerinde artış ve eğitsel başarıda düşüş görülmesi muhtemeldir. Plan doğrultusunda hareket etmeyen öğretmenlerde zaman yetmezliği ya da zaman artması gibi süreçte istenmeyen durumlarla karşılaşılması kaçınılmazdır. Özetle öğretmenler derse plansız girdiğinden Tablo 3'te ve Tablo 4'te görülen planlama kriterlerini uyguladıklarını görüşmelerde ifade etseler de aslında uygulamadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Durumları

Yapılandırmacı anlayışa dayalı bir öğrenme-öğretme sürecinde uygulanması önerilen bazı kriterlere ilişkin görüşme sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Durumuna İlişkin Görüşleri

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Önerilen Uygulamalar	Uygulama Sıklığı				
	Her zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Akran Öğrenmesi Etkili Bir Araçtır.	Ö _{2,4,9,10,16}	Ö _{1,6,14}	Ö _{5,13}	Ö _{7,11,15}	Ö _{3,8,12}
Öğrenciler Bilgiye Ulaşmayı ve Öğrenmeyi Öğrenir.	Ö _{3,6,7,16}	Ö _{4,9,11,14}	Ö _{1,8,10,12,13,15}	Ö _{2,5}	-
Birden Çok Duyuya Hitap Etmek Önemlidir.	Ö _{1,3,9,10,11,14,16}	Ö _{4,6}	Ö _{2,7}	Ö _{5,13,15}	Ö _{8,12}
Bireysel Farklılıklar Göz Önünde Bulundurulur.	Ö _{2,5,6,8,9,10,16}	Ö _{3,11,12,14,15}	Ö _{4,7,13}	Ö ₁	-
Birincil Kaynaklardan Yararlanılmalıdır	Ö _{4,9}	Ö _{2,10,14}	Ö _{5,11,15,16}	Ö _{7,8,13}	Ö _{1,3,6,12}
Demokratik Ortam Yaratılmalıdır.	Ö _{2,3,5,6,8,9,12,14}	Ö _{7,10,11,16}	Ö _{1,4,13,15}	-	-
Disiplinler Arası Çalışmalara Yer Verilmelidir.	Ö _{5,9}	-	Ö _{4,10,14}	Ö _{13,15,16}	Ö _{1,2,3,6,7,8,11,12}
Etkinlik Temelli Eğitim Esastır.	Ö _{4,14}	Ö _{2,6,10,11,13,16}	Ö _{1,3,7,9,12,15}	Ö ₈	Ö ₅
Farklı Materyallerden Yararlanılmalıdır.	Ö _{4,9,10,14}	Ö _{5,6,7,16}	Ö _{1,2,11,15}	Ö _{3,8,13}	Ö ₁₂
Fiziksel Yapı(Oturma Düzeni) Yöntem ve Tekniğe Göre Şekillendirilmelidir.	Ö ₄	Ö _{6,11,14}	Ö _{2,9}	Ö _{5,10,12}	Ö _{1,3,7,8,13,15,16}
Grup Çalışması/İşbirliğine Dayalı Öğrenme Önem Taşımaktadır.	Ö _{4,6,10}	Ö ₁₆	Ö _{2,3,7,9,11,13,14,15}	Ö _{1,5,8}	Ö ₁₂
Her Öğrenci Öğrenebilir.	Ö ₁₄	Ö ₅	Ö _{2,6,9,16}	Ö _{4,8,10,11,12}	Ö _{1,3,7,13,15}
Kaynak Çeşitliliği Sağlanmalıdır.	Ö _{9,10,14}	Ö _{4,5,13,16}	Ö _{1,2,7,11,15}	Ö _{3,6,8}	Ö ₁₂
Öğrenci Deneyimlerinden Yararlanmak Önemlidir.	Ö _{1,2,3,4,5,6,9,10,12,13,14,15}	Ö _{8,11,16}	-	Ö ₇	-

(Devam ediyor)

Tablo 5 (devamı)

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Önerilen Uygulamalar	Uygulama Sıklığı				
	Her zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Öğrenci Kendi Öğrenmesinden Sorumludur.	Ö _{2, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15}	Ö _{11, 12, 13, 16}	Ö _{1, 3, 4}	-	Ö ₇
Öğrenci Merkezilik Esastır.	Ö _{3, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16}	Ö ₁₃	Ö _{6,10}	Ö _{1, 2, 4, 11}	-
Öğrenmeyi Sınıfla Sınırlandırmamak Gerekir.	Ö _{1, 5, 10}	Ö ₉	Ö _{4, 14, 15}	Ö _{6, 11}	Ö _{2, 3, 7, 8, 12, 13, 16}
Önbilgiler Kıymetlidir.	Ö _{1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16}	-	-	-	Ö ₂
Program Gerektiğinde Esnetilebilecek Yapıda Olmalıdır.	Ö _{3, 5, 7, 8, 14}	Ö _{1, 10, 13}	Ö _{4, 6, 9, 11, 12,15,16}	Ö ₂	-
Sezdirme Etkinlikleri Önemlidir.	Ö _{1, 2, 4}	Ö _{10, 14, 16}	Ö _{3, 5, 9, 11, 13, 15}	Ö ₇	Ö _{6, 8, 12}
Etkinlikler Esnasında Teknolojiden Mümkün Olduğunca Yararlanılmalıdır.	Ö _{1, 14}	Ö ₉	Ö _{3, 10, 12}	Ö _{4, 5, 6, 7, 11,15}	Ö _{2, 8, 13, 16}
Üst Düzey Zihinsel Becerileri Geliştirmek ve Yüzeysel Değil Derinlemesine Öğrenme Sağlamak Esastır.	Ö ₂	Ö _{11, 14, 16}	Ö _{5, 9}	Ö _{4, 8, 10, 12, 13, 15}	Ö _{1, 3, 6, 7}
Öğrenme-Öğretme Sürecinde Veli İşbirliği Önemlidir.	Ö _{9, 10}	-	Ö _{5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16}	Ö _{2, 3, 4, 6}	Ö ₁
Yaparak Yaşayarak Öğrenme ve Öğrendiklerini Uygulama Önemlidir.	Ö _{4, 5, 10, 14, 16}	Ö _{2, 9, 11, 15}	Ö _{1, 3, 7, 8, 12,13}	Ö ₆	-
Ders sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanır.	Ö _{2, 3, 5, 9, 10, 14}	Ö ₁₆	Ö _{6, 15}	Ö _{7, 12, 13}	Ö _{1, 4, 8, 11}

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları*

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

(Devam ediyor)

Tablo 6(devamı)

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

*Her öğretmenin dersi üçer defa gözlenmiş olup toplamda 48 gözlem yapılmıştır.

Öğretmenlerin bazıları yapılandırmacı anlayış ilkelerini ve ilgili yöntem ve teknikleri öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir şekilde kullanmaktadır. Bununla birlikte bir ders saati içerisinde genel olarak sadece bir yöntem veya teknik kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler olası disiplin problemleri yaratacağı düşüncesiyle grup çalışması temelli etkinliklere sıcak bakmamaktadır. Bu gibi etkinliklerde sınıf kontrolünün zayıfladığı öğretmenlerce belirtilmiştir. Dolayısıyla Türkçe Öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışa dayalı uygulamalarda sınıf yönetimi hususunda zayıf olduğu söylenebilir.

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

Okullarda yapılandırmacı anlayışa dayalı uygulamaların sürdürülmesi adına gereken malzemeler eksiktir. Bunun da öğretmenlerin derslerini yapılandırmacı anlayışa uygun işlemelerini güçleştirdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenler gerek okul imkânsızlıkları gerekse kişisel bilgi eksiklikleri sebebiyle teknolojiden istenilen düzeyde yararlanamamaktadır. Materyal kullanımıyla ilgili gözlemlerle görüşme sonuçları Öğretmen 12 dışında

uyumludur. Öğretmen 12 görüşmede “asla farklı materyallerden yararlanmam” yanıtını verse de gözlemler esnasında MEB Vitamin ve MEB EBA (MEB Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden etkinliklerle öğrenciler üzerinde etkili bir süreç yürütmüştür.

Öğretmenin derslerde sadece MEB Vitamin ve MEB EBA’dan yararlanarak farklı kaynaklara yer vermediğini düşünmesi bu yanıtın muhtemel sebebi olabilir. Kilis ülkemizdeki diğer şehirlere kıyasla küçük ve az gelişmiştir. Dolayısıyla yerel imkânsızlıklar nedeniyle, öğretmenler birincil kaynaklara sınırlı oranda ulaşabilmektedir.

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

Öğretmen 4’ün ifadelerinde görüldüğü üzere, yerel imkânsızlıklar öğretmenlerin geniş çerçevede birincil kaynaklardan yararlanmasının önünde engeldir. Ayrıca Öğretmen 1’in ifadelerinde görüldüğü gibi, yörenin ananeleri öğrencilerle yapılandırmacı öğrenme etkinlikleri uygulanmasına müsaade etmeyebilmektedir.

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

Buna rağmen gezi ve benzeri okul dışı etkinlikler düzenlemek isteyen öğretmenler bürokratik engellere takılmaktadır. Üstelik bazı yöneticilerin de öğretmenlerin taleplerini çeşitli sebeplerle sıklıkla reddettiği belirlenmiştir.

Etkinlik temelli eğitim, benim gerçekten önem verdiğim bir noktadır ancak, dediğim şekilde, engeller bizi bağlıyor. Maddî olabilir, öğrencilerle ilgili olabilir, idareyle ilgili olabilir, bürokratik engeller olabilir... Uygulamalar hayal ederek başlar, çocuğun öğrenme kapasitesi de sınırsızdır ama eğitim sistemimiz buna alışkın ve hazır değil. Dolayısıyla öğretmen için riskli ya da sıkıntılı durumlar ortaya çıkabiliyor. Çocuğu bir Antep gezisine götürmek için kırk takla atıyoruz. Sınıf içerisinde uygulama alanları sağlıyorum ama dışında bunu gerçekleştiremiyorum. *Öğretmen 1*

Ülkemiz 2005-2006 eğitim-öğretim yılından beri yapılandırmacı anlayışa geçmiş olmasına rağmen, ifadelerden de anlaşıldığı üzere

öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı hakkıyla uygulamasına olanak sağlayacak bürokratik yapıyı henüz oturtamamış durumdadır. Dersle ilgili olarak il içi ya da il dışına yapılacak herhangi bir gezi için dahi karmaşık bürokratik süreçler gerekmektedir. Etkinlik temelli eğitimin aktif bir şekilde uygulanabilmesi için bürokrasinin en aza indirilmesi yararlı olabilir.

Yapılan incelemelerde yapılandırmacı anlayışın hakkıyla uygulanamamasının temel sebeplerinden birinin kalabalık sınıflar olduğu görülmüştür. Muhtemelen bu sebepten ötürü öğretmenler her öğrencinin kazanılabileceğine inanmamaktadır. Öğretmenler durumu vasat ve üzerindeki öğrencilerle ilgilenirken geriye kalanları sadece sınıfta oyalamaktadır. Bu durum sınıfların kalabalıklığıyla ilişkilidir ki her öğrencinin yeterli ilgi ve zamanla öğrenebileceği yapılandırmacı anlayışın temel prensiplerinden biridir. Örneklemedeki öğretmenlerin çoğu (12 kişi, %75) bireysel farklılıkları önemsememekte ve bundan yararlanmaya gayret etmemektedir. Bunun da yüksek mevcutla ve yetersiz hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen 4 “*Bireysel farklılıklar önemlidir ancak sınıflar çok kalabalık olduğundan yeteri kadar hassasiyet gösteremiyorum.*”; Öğretmen 7 “*Bireysel farklılıklar kalabalık sınıflarda dikkate alınamaz. 15-20 kişilik sınıflarda uygulamak daha mümkün bence.*” diyerek sınıfların kalabalık olmasını bireysel farklılıklara dayalı etkinlikler uygulama(mamasına) gerekçe olarak sunmuştur. Bir diğer gerekçe ise kalabalık sınıflarda sınıf disiplinini sağlama güçlüğüdür. Öğretmen 7 bununla ilgili olarak “*Bireysel farklılıklarla ilgilenmeye fırsat olmuyor. Öğrencileri disipline sokmakla uğraştığımız için dersin kalanında bana kulak veren öğrencilere ders anlatmak zorunda kalıyorum.*” sözleriyle disiplin sağlamada zayıf kaldığını ve bu nedenle bireysel farklılıklara ayıracak zamanı olmadığını belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde kurumda öğrenim gören öğrencilerin muhit itibarıyla disiplin sorunları sergilediği anlaşılmıştır. Kalabalık sınıflarda bireysel farklılıklara eğilmek normalden fazla çaba gerektirdiğinden sınıf mevcutlarının azaltılması yolundaki adımlar yararlı olabilecektir.

Öğrenme-öğretme süreci salt sınıfta sürdürülmektedir. Bu durum kimi zaman güvenlik endişesi kimi zaman fiziksel yetersizlik kimi zamansa öğretmenin isteksizliğiyle ilgilidir. Öğretmen 7, derslerin mahalledeki kontrolsüz bireylerce bölünmesini de gerekçe göstererek sınıf dışında ders işlememektedir. Bu da eğitimin rahatça sürdürülebilmesi için çevre güvenliğinin aktif şekilde alınması gerektiğini göstermektedir.

(...) Sınıf dışı ortamlardan yararlanmak muhakkak gereklidir ama öğrencileri oradan oraya taşı, gürültü yapmalarını önle, diğer

öğretmenlerin rahatsız olmamasını sağla derken bir sürü angarya iş ortaya çıkıyor. Ortam değişikliklerinde sınıf kontrolünü sağlamak da güçleşiyor üstelik. Normal zamanda bile güç kontrol edilen sınıfları farklı ortamlarda düşünün bir de... *Öğretmen 8*

Bazı öğretmenler sınıf dışı ortamlardan yararlanmak istese dahi yönetim tarafından engellenmektedir. Öğretmen 6, bahçeyi kullanmak istediğini ancak idarenin buna onay vermediğini belirtmiştir.

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

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

(...) Sınıf sıra düzeninde herhangi bir değişiklik yapmam çünkü sınıf disiplini bozuluyor. Üstelik sıraları oradan kaldır, oraya götür. Yok sen şuraya otur, sen buraya gel derken dersimin önemli bir bölümünü yitiriyorum. *Öğretmen 5*

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

Disiplinler arası çalışmaların önemi öğretmenlerce anlaşılamamıştır ve gözlemlerde bununla ilgili hiçbir okulda uygulamaya rastlanmamıştır.

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

Öğretmenler genel olarak Türkçe dersini diğer derslerden üstün görmekte ve ilk adımın diğer öğretmenlerce atılmasını beklemektedir. Bu durumun ders saatinin fazla olması ya da Türkçenin bir baraj dersi olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

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

Eğitim deneticileri, öğretmenler üzerinde baskı oluşturmuştur. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerin öğrenmesinden ziyade yapılacak denetime hazırlanmaya odaklanmaktadır.

Gerek plan takibinde, gerek ders işlenişinde gerekse rehberlik etkinliklerimde aklımda hep eğitim deneticileri var. Sürekli açıklarımızı bulmaya çalışan, planı noktası virgülüne uygulamamızı isteyen ve buldukları en ufak açıktaki bizleri rencide eden eğitim deneticileri bize hiç katkı sağlayamamaktadır. *Öğretmen 16*

Öğretmenlerin velilerle olan iletişimi zayıftır. Parasal bir talep ya da bir disiplin problemi ortaya çıkmadıkça ve veli toplantıları haricinde velilerle görüşülmemektedir. Öğretmenler okulda derslere girmek ve disiplin sağlamakla sorumludurlar; evde sınav hazırlama, sınav değerlendirme, evrak hazırlama ve sonraki derslere hazırlıkla meşguldürler. Bütün bu iş yükü arasında öğretmenlerin tüm velilerle görüşmesi güç görünmektedir. Bu ancak sınıf mevcutlarının azaltılması ve dolayısıyla öğretmen başına daha az öğrenci düşmesiyle uygulanabilir olacaktır. Bazı öğretmenlerin velilerin ilgisiz olmasını, öğretmenin ilgisizlik sebebi olarak gördüğü belirlenmiştir. Öğretmen 3 “*Veliler çok ilgisiz. Veli gelip de öğrencisini sormuyor. Veliler ilgisiz olunca ben de umursamıyorum açıkçası.*” sözleriyle veli iletişimini tamamen kestiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Yapılandırıcı Anlayışı Uygulama Durumları

Yapılandırıcı anlayış süreci değerlendirmesini nesnelleştirebilmek adına birçok dereceli puanlama anahtarını öğretmenlerin hayatına sokmuştur. Yapılandırıcı anlayışı uygulayan bir öğretmenin “Okuma Becerisi Değerlendirme Formu”, “Yazma Becerisi Değerlendirme Formu”, “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu”, “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu”, “Performans Görevi Değerlendirme Formları”, “Öğrenci Gelişim Formları” gibi formları her öğrenci için doldurması

gerekir. Bu durumda bir öğretmenin adı geçen formları doldurması demek(Üç sınıf için ortalama) 540 form doldurması demektir. Bu nedenle öğretmenler yapılandırmacı anlayışa dayalı ölçme-değerlendirme uygulamalarına tamamıyla yer vermekten kaçınılmaktadır.Öğretmenler söz konusu formları doldurmamakta ya da gelişigüzel olarak doldurmaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Yapılandırmacı Anlayışı Uygulama Durumuna Dönük Görüşleri

Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Önerilen Uygulamalar	Uygulama Sıklığı				
	Her zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Değerlendirmede Süreç Boyu Düzenli Kayıt Tutmak Gerekir.	Ö ₁₆	Ö _{14,15}	Ö _{1,2,4,7,9,10,13}	Ö _{3,6}	Ö _{5,8,11,12}
Dönüt-Düzeltilme Yapmak Önem Taşımaktadır.	Ö _{1,4,5,6,9,10,11,14}	Ö _{2,13,15,16}	Ö ₈	Ö _{3,7,12}	-
Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Yanında Alternatif(Otantik) Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanılır.	Ö _{4,10,14}	Ö _{2,3,8,16}	Ö _{1,6,9,11,12,13,15}	-	Ö _{5,7}
Değerlendirmeyi Sınıfla Sınırlandırmamak Gerekir.	Ö _{1,2,4,9}	Ö _{10,11,13,14,16}	Ö _{3,5,8,15}	Ö _{6,7,12}	-
Süreç Değerlendirmesi ve Ürün Değerlendirmesi Bir Arada Olmalıdır.	Ö _{1,2,4,6,9,10,14,16}	Ö _{3,8,11,12,15}	Ö _{5,7,13}	-	-

Tablo 8. Ölçme-Değerlendirme Aşamasında Yapılandırmacı Anlayış Uygulamalarına İlişkin Gözlem Sonuçları

Gözlenen Kriter	Her Zaman	Çoğunlukta	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
Öğrenci performanslarını değerlendirmede derecelendirme ölçeklerinden yararlanmaktadır.	6	6	14	14	8
Alternatif değerlendirme tekniklerinden yararlanmaktadır.	12	11	16	8	1
Öğrenci gelişimlerini izlemeye dönük notlar almaktadır.	4	10	10	13	11

(Devam Ediyor)

Tablo 8 (devamı)

Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirebileceği süreçler oluşturmaktadır.	27	11	9	-	1
Öğrencilerini sınıf dışında da gözlemektedir.	4	16	14	6	8
Öğrencilerin gelişimleriyle ilgili kayıtlar tutmaktadır.	8	4	5	9	22
Beceri Değerlendirme Formlarını doldurmaktadır.	6	-	-	3	39

*On altı öğretmenin üçer dersi olmak üzere toplam kırk sekiz gözlem yapılmıştır.

Öğretmenler, her öğrenci hakkında zihinde bulunan belli bir kanaat olduğunu ve ona göre değerlendirme yapıldığını, dolayısıyla süreç boyu form doldurmaya ihtiyaç olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmaya gereği duymadığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerinden sadece yönetmelikler gereği yararlandığı belirlenmiştir. Bu da proje ödevleri ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçekler ile ürün dosyası tutturma şeklinde olmuştur. Öğretmen 1'in ifadeleri bu öğretmenlerin genel görüşünü yansıtmaktadır.

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

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerine yapılandırmacı anlayışla ilgili uygulamalı ve video destekli hizmet içi eğitim faaliyetleri hazırlanmalıdır. Buna ek olarak öğretmenlerin MEBBİS bilgileriyle sürekli erişebileceği ücretsiz bir

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

Öğretmenlerin derslere planları hazır olarak girmesi sağlanmalıdır. Öğretmenler arasında oluşan “Plansız öğretmen usta öğretmendir.” yargısının kırılarak planlamanın öğrenme-öğretme sürecinin temeli olduğu benimsenmelidir.

Öğretmenlerin fiziksel yetersizlik ve mevcut fazlalığı nedeniyle klasik sıra düzeni dışına çıkamadıkları görülmüştür. Bu ancak binaların yeniden tasarlanması ve sınıf mevcutlarının düşürülmesiyle çözülebilir.

Okul dışı süreçlerle ilgili bürokratik işlemler azaltılarak öğretmenler okul dışı etkinliklere yöneltilmelidir. Gerekğinde okul dışı etkinlik harcamaları MEB bütçesinden karşılanmalıdır.

Öğretmen ve öğrencilerin okulun tamamından güven içerisinde yararlanabilmesi için güvenlik görevlilerince okul civarında tedbirler alınmalıdır.

Öğrenci başarısında veli işbirliğinin önemi hissettirilmelidir. Bu doğrultuda veli ev ziyaretleri, okul çay günleri gibi uygulamalar yapılması etkili okullar ve öğrenme ortamları yaratılması açısından yararlı olacaktır.

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

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

KAYNAKÇA

Aldırmaz, G. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli yeni ilköğretim programına ilişkin veli görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen

görüşleri. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. Erzurum, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 13. s. 143-154

Arslan, A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri. Erzurum, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 14. Ss. 85-100.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Cinoğlu, M. (2007). Focus Group Methodology. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, ss. 95-99.

Çifci, S. C. (2008). İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "Okuma" Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımların Gerçekleşme Düzeyine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 1, Ss. 169-196.

Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 29, s. 121-133.

İlik, M. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010).** Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), Ss 45-58.
- Kılıç, M. (2008).** İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Programı Kapsamında Derslerde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına Yönelik Tutum ve Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurtdede F. N. (2010).** Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maden, S. (2012).** Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Sayı: 1/1, Ss. 178-200.
- Maral, D. Y. (2009).** Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB (2004).** İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara, M.E.B.
- MEB Hayat Bilgisi Öğretim Programı, Ankara 2005.** <http://ttk.meb.gov.tr> adresinden 09.01.2012 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2007).** Yapılandırmacı Öğretim Yöntemleri, Yalova, Esenköy H.E.E.
- Mert, Ş. (2009).** 6. 7. ve 8. Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile Geleneksel Yaklaşımın Karşılaştırılmasına Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Metin, Y. (2010).** İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Program İle İlgili Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

OECD PISA 2009 Raporu. (2009). <http://www.pisa.oecd.org> adresinden 20.02.2012 tarihinde indirilmiştir.

Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara, Pegem A.

Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara, Pegem.

Özen, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Senger, H. C. (2007). Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımları ve Bu Doğrultuda Hazırlanan Yeni Müfredata İlişkin Öğretmen Görüşleri Kars İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Small, R. A. (2003). Fallacy in Constructivist Epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 3, ss. 483-502.

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, Sayı 3, (5), ss.115-139.

Thanasoulas, D. (2012).Constructivist Learning 2002. 01 Nisan 2012 tarihinde <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html> adresinden indirilmiştir.